

# Loccumer Pelikan

1/99

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Naturwissenschaft  
und Glaube

Auch Sterben hat seine Zeit

Anne Frank:  
„den Glauben in sich selbst?“

Unterrichtsthema:  
Kirchenraum

Religiöse Dimensionen  
der Kulturindustrie

Kummersteine und  
Hoffungsblüten

Literatur  
im Religionsunterricht

Zum Langenhagener Modell

Schulgottesdienste –  
ja oder nein?

Das Lehren lernen in der  
Konfirmandenarbeit

Religionspädagogische  
Fortbildung für Erzieher/innen

Ökumenische  
Zusammenarbeit im  
Religionsunterricht

Im virtuellen Jenseits

**Inhalt:**

Bernhard Dressler:	Editorial _____	1
	<i>grundsätzlich</i>	
Bernhard Dressler:	Naturwissenschaft und Glaube - Immer noch ein feindlicher Gegensatz? _____	3
	<i>praktisch</i>	
Jens G. M. Mahlmann: Ulrike Pagel-Hollenbach:	Auch Sterben hat seine Zeit _____ "...den Glauben in sich selbst?" Anne Frank und ihre religiöse Entwicklung _____	13 20
Frank Mischkowski/Christian Rath: Stephan Vasel	Unterrichtsthema Kirchenraum _____ Religiöse Dimensionen der Kulturindustrie - Christliche Motive in "Ben Hur" und "Titanic" _____	24 26
Martin Küsell Michael Wermke	Von Kummersteinen und Hoffnungsblüten _____ Literatur im Religionsunterricht _____	29 31
	<i>pro und contra</i>	
Ulrich Gräbig Hans-Bernhard Kaufmann Ernst Kampermann Sabine Arnold	Kein Zwang zu konfessioneller Profilierung _____ Zu wenig zukunftsbezogen _____ Nüchternheit ist nötig _____ Ganz ohne Schulgottesdienste leben wir nicht _____	36 38 39 41
	<i>Schule und Gemeinde</i>	
Carsten Mork Martin Küsell Gerald Kruhöffner	Das Lehren lernen in der Konfirmandenarbeit _____ Wir zieRen uns nicht... _____ Jetzt erst recht - ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht _____	42 45 46
	<i>informativ</i>	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche _____ RPI Online            Im virtuellen Jenseits _____ Impressum _____ Buchbesprechungen _____ Aus dem Schnabel gefallen _____ Veranstaltungshinweise _____	49 51 52 53 54 55

---

# editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich begrüße Sie herzlich mit dem ersten "Pelikan" im letzten Jahr dieses Jahrtausends. Die Millenniums-Wende, die uns ja erst noch bevorsteht, ist zum Jahreswechsel bereits Thema in vielen Zeitungen und Zeitschriften gewesen. Dabei steht die Nüchternheit der Tagesgeschäfte in bemerkenswertem Kontrast zum – teilweise auch künstlich herbeigeredeteten – Bewusstsein, an einer Epochenschwelle zu stehen. Es scheint so, als ob sich in den letzten Jahrzehnten nicht nur der moderne Fortschrittsoptimismus, sondern zugleich auch die aufgeregten apokalyptischen Endzeitstimmungen abgekühlt und verbraucht haben. Auch ein Regierungswechsel kann an diesem Befund wenig ändern: Business as usual. Sicher wird es im Verlauf dieses und des kommenden Jahres noch einige Gelegenheiten geben, Kontinuität und Übergänge zu bedenken. Im Bewusstsein einer 2000jährigen Geschichte des christlichen Glaubens kann die Sorge um die Zerbrechlichkeit und Endlichkeit unserer Lebensordnungen eine Gegenbalance in dem gelassenen Vertrauen finden, das uns die Jahreslosung für 1999 zuspricht: "Siehe, ich bin bei euch alle Tage bis an der Welt Ende."

Der Pelikan 1/99 beginnt das Jahr daher ohne viel Aufhebens in gewohnter Themenvielfalt. Ich lenke Ihren Blick nur auf einen Aspekt: Unsere Pro- & Kontra-Rubrik hat guten Anklang gefunden. Wir wollen es eigentlich bei jeweils einem Thema mit kurzen kontroversen Stellungnahmen belassen. Ausnahmsweise finden Sie in diesem Heft eine Nachlese: Stellungnahmen von Hans-Bernhard Kaufmann, 1966-1972 Rektor des RPI, und von Ernst Kampermann, dem Schul- und Bildungsreferenten unserer Landeskirche, zur Diskussion in Heft 1/98 über die evangelisch-katholische Kooperation im "Langenhager Modell" – ergänzt durch eine Replik von Ulrich Gräbig, Fachberater für evangelische Religion. Schließlich kommt auch noch Sabine Arnold zum Thema "Schulgottesdienste" (Heft 3/98) zu Wort.

Für noch etwas möchte ich ganz besonders um Ihre Aufmerksamkeit bitten: Im April d. J., direkt nach den Osterferien, wird vielen von Ihnen (einer Zufallsausfall von über 3.000) mit Unterstützung des Kultusministeriums ein Fragebogen des Instituts für Sozialwissenschaften der TU Braunschweig (Prof. Dr. Andreas Feige) zugeschickt. Wir vom RPI waren intensiv an der Erarbeitung dieses Fragebogens beteiligt. Er ist Teil einer von der Hanns-Lilje-Stiftung geförderten Untersuchung über "Religion bei ReligionslehrerInnen". Neben den schulorganisatorischen Bedingungen des Religionsunterrichts, wie Sie sie erleben, wollen wir mehr über Ihre persönlichen Vorstellungen, Ihre Motive, Ihre Belastungen und Ihre Präferenzen als Unterrichtsverantwortliche erfahren. Das dahinterstehende Erkenntnisinteresse ist durchaus nicht akademisch-abstrakt. Wir erhoffen uns Ergebnisse, die es ermöglichen, genauer und begründeter die Belange des Religionsunterrichts, nicht zuletzt auch eine bessere Unterrichtsversorgung, zu vertreten. Sehen Sie es also bitte als eine Sache Ihres eigenen Interesses, wenn Sie sich die Mühe machen, den Fragebogen auszufüllen und zurückzusenden: Werben Sie bitte im Kreis der Kolleginnen und Kollegen darum, dass möglichst alle, die angeschrieben werden, sich beteiligen. Selbstverständlich bleiben alle Daten – auch den am Forschungsprojekt Beteiligten gegenüber – streng anonym. Die Untersuchung wird übrigens durch qualitative Interviews ergänzt, in denen Zusammenhänge und Begründungen intensiver beleuchtet werden können und die teilweise schon mit dankenswerter Beteiligungsbereitschaft im vergangenen Jahr geführt wurden.

Mir bleibt, Ihnen für das neue Jahr Glück und Segen zu wünschen – verbunden mit der Hoffnung, viele von Ihnen bei Kurzen in Loccum begrüßen zu können!

Ihr

Dr. Bernhard Dressler  
– Rektor –

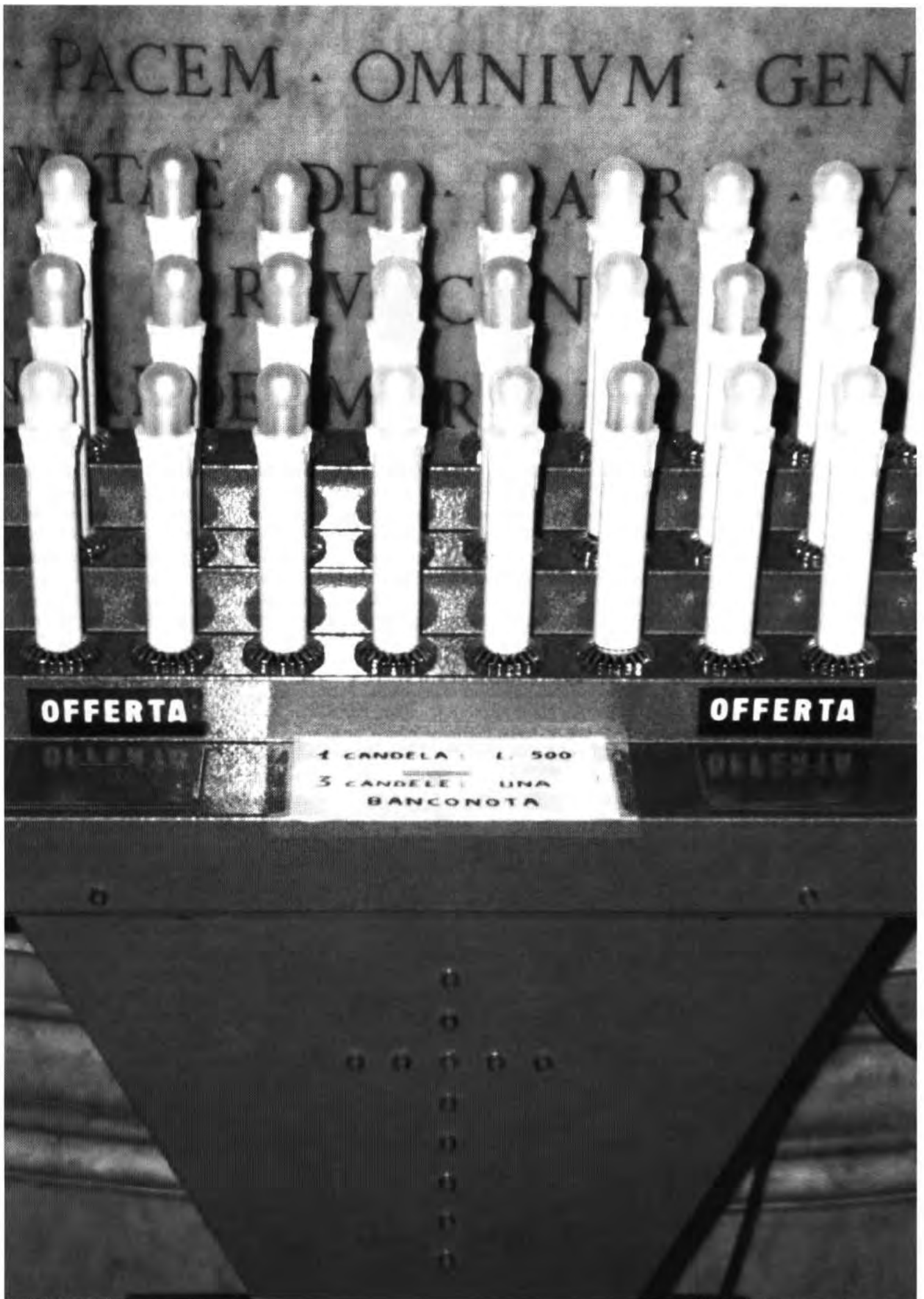


Photo: Michael Künne

Elektrische Kerzen in St. Peter in Rom

Bernhard Dressler

## *Naturwissenschaft und Glaube – Immer noch ein feindlicher Gegensatz? –*

**Zum Verhältnis zwischen religiöser und naturwissenschaftlicher Bildung  
in der Schule\***

### **1. Bertolt Brecht: Entstehung des Menschengeschlechts aus dem Urschleim (Buch der Wendungen)**

*Gi fragte Me-ti, ob er glaube, daß das Menschengeschlecht sich aus dem Urschleim entwickelt habe. Me-ti antwortete ihm, der Gedanke habe für ihn, falls die Wissenschaft ihn vertrete, nichts Unangenehmes. Gi sagte, ein wenig enttäuscht: Ich begrüße den Gedanken leidenschaftlich, weil er der Idee eines persönlichen Schöpfers Eintrag tut. Tut er das? fragte Me-ti erstaunt. Haben Sie festgestellt, daß er das tut? Kümmert sich wirklich niemand um die Schöpfung des Urschleims von jenen Leuten, die da interessiert sind? Jedenfalls ist die Sache etwas abgebremst, entgegnete Gi ärgerlich. Aber die Zukunft des Menschengeschlechts entfaltet sich auf Grund dieses Gedankens doch in ungeahnten Möglichkeiten. Ach, sagte Me-ti begreifend, im Gegensatz zu jenen, die einen Gott an den Anfang von allem stellen, postiert ihr einen Gott an das Ende! Ich bin nicht völlig begeistert, offen gestanden, Götter ohne Menschen zum Quälen und Opferdarbringen sind etwas Halbes. Und um die Änderungen durchzuführen, die das Leben auf diesem Planeten menschenwürdig machten, genügten Menschen durchaus.*

Dieses kleine Prosastück steht geradezu exemplarisch für unser Thema. Freilich muß man – und darauf beruht der Lerneffekt – hinter die Verfremdungen schauen, mit denen Brecht im “Buch der Wendungen” arbeitet: Hinter die Chinoiserien, den archaisierenden Sprachgestus, die Namensverschlüsselungen. Aus der Brechtschen Prosa in diskursive Sprache übersetzt, läßt sich sagen, daß es hier um das Problem der Ideologisierung naturwissenschaftlicher Aussagen in Form einer verkappeten Religiosität geht. Auf höchst emotionale Weise (achten Sie einmal auf die Adjektive: “enttäuscht”, “leidenschaftlich”, “erstaunt”, “ärgerlich”) redet hier der Wissenschaftler Gi, der aus der Evolutionstheorie eine ganze Weltdeutung und ein politisches Fortschrittsprogramm herausziehen will. Der weise Me-ti kümmert sich gar nicht um die Frage, ob die Wissenschaft Gott als Schöpfer widerlegt. Er hält die Frage offensichtlich für nicht entscheidbar – und sie ist es auch wissenschaftlich in der Tat nicht. Von ganz anderem Interesse ist hier die Frage nach dem Menschen als dem Schöpfer von Gottesbildern. Theologisch gesprochen: Es geht um die Verwechslung von Gott mit Bildern von Gott, die sich auch durch die Christentumsgeschichte zieht und sich wirkungsvoll bis ins 20. Jahrhundert hinein in vermeintlich nichtreligiösen Weltanschauungen fortsetzt: die Nation, die Geschichte, die Evolution, der wissenschaftliche Fortschritt erhalten dann jeweils quasi-göttliche Qualität zugeschrieben. Eine Pointe des Textes besteht in der Verkehrung der üblichen Verbindung von naturwissen-

\* Bei dem folgenden Text handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Vortrags in der Graf-Anton-Günther-Schule in Oldenburg. Der Vortragsduktus wurde, u.a. durch den Verzicht auf Fußnoten, beibehalten. Eine ausführliche Liste der zitierten Literatur kann bei der Pelikan-Redaktion angefragt werden. Ich habe Hans-Dieter Mutschler (Frankfurt) für Anregungen und einige wichtige Präzisionen zu danken.

schaftlicher Rationalität und weltanschaulicher Nüchternheit; es ist gerade der Naturwissenschaftler, der seine Weltanschauung hier mit starkem Affekt und hohem Pathos formuliert.

## **2. Genesis 1 und das Bilderverbot (Exodus 20, 2-5)**

Entgegen dem Vorurteil aufgeklärt-moderner Menschen hat die jüdisch-christliche Tradition mittels der Wirkungsgeschichte ihres Weltbildes naturwissenschaftliche Forschung nicht etwa bis in die Neuzeit hinein behindert, sondern allererst ermöglicht. Die Bibel hat allerdings zugleich die Naturwissenschaften auf Grenzen verwiesen: Es steht ihnen nicht zu, die Welt als ganze erklären, deuten und würdigen zu können. Dafür stehen exemplarisch die erste biblische Schöpfungsgeschichte (Gen 1) und das sog. "Bilderverbot" im Dekalog (Ex 20, 2-5). Zu Gen 1: Gleich in den ersten Zeilen der Bibel begegnet uns ein Programm, das uns aus dem 20. Jahrhundert unter dem Namen "Entmythologisierung" bekannt ist: Gott ruft die Welt souverän aus dem Nichts ins Dasein. Am Anfang stehen keine Götterkämpfe wie in vielen anderen Schöpfungsmysmen, so z. B. auch im Enuma-Elisch, dem babylonischen Schöpfungsmythos, aus dem Gen 1 zwar das Vorstellungsmaterial seines Weltbildes bezieht, das aber radikal umgedeutet wird. Gott ist nicht, wie in anderen Mythologien, in die Welt verstrickt und ihren Gesetzen unterworfen. Gestirne sind keine Götter, sondern Lampen – eine außerordentliche Provokation im Angesicht der babylonischen Naturfrömmigkeit! Gen 1 zieht einen klaren Trennungsstrich: Die Welt ist Welt und Gott ist Gott. Keine mythischen Mächte durchwalten die Natur; nichts wovor man sich zu fürchten hätte, das man magisch und durch Opfer zu besänftigen hätte, nichts aber auch, dessen man sich dadurch manipulativ bemächtigen könnte. Nichts Innerweltliches hat göttliche Qualität: Weder Sterne noch Könige, weder Natur noch Herrschaftssysteme, weder Völker noch Geschichte. Modern gesprochen: Genesis 1 ist, darin exemplarisch für den breiten Unterstrom der Bibel, ein Urdatum der Ideologiekritik, der Kritik an totalitären Konzepten, mit denen Menschliches sich zu Unbedingtem, zu Göttlichem aufbläht.

"Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis machen, weder von dem, was oben im Himmel, noch von dem, was unten auf Erden, noch von dem, was im Wasser unter der Erde ist: Bete sie nicht an und diene ihnen nicht!" Das biblische Bilderverbot richtet sich offenbar ursprünglich gegen Kultbilder, gegen die Verwechslung des lebendigen Gottes mit dem toten Material seiner Abbilder. Wirkungsgeschichtlich hat sich das "Bilderverbot" aus diesem ursprünglichen Bezug herausgelöst und verallgemeinert. Es wurde verstanden als Grenzziehung gegen die Verortung, gegen die Feststellung Gottes, gegen den menschlichen Wunsch nach Verfügung über Gott. So sind sich z. B. Immanuel Kant und in diesem Jahrhundert Theodor W. Adorno und Max Horkheimer an diesem Punkt mit der christlichen Theologie einig: Das "Bilderverbot" richtet sich nicht nur gegen Bilder, sondern auch gegen die Begriffe, mit denen wir die Welt *als ganze* (und darin eingeschlossen Gott) feststellbar, verfügbar, berechenbar, handhabbar zu machen versuchen.

Beide biblischen Schlüsseltexte lassen sich so resümieren: Die Welt wird als Welt dem Menschen freigegeben, er soll sie bebauen und bewahren; zugleich aber auch soll ihr letztes Geheimnis gewahrt bleiben, wodurch sie als Schöpfung Gottes qualifiziert und dem Zugriff menschlicher Totalverfügung entzogen wird.

## **3. Kurze Zwischenbemerkung über das "Sitzen zwischen allen Stühlen"**

Aus Gründen, die hier nicht im einzelnen erörtert werden können, boomt gegenwärtig Religion. Dieser Boom geht aber weitgehend am Christentum vorbei, er äußert sich vor allem in einem wachsenden Interesse an Esoterik, wobei häufig Naturphänomene religiös gedeutet werden. Der christliche Glaube gerät in eine Klemme, die nicht ohne Ironie beschrieben werden kann: Die Christentumskritik scheint nämlich den Spieß umzudrehen; statt als obskurer Aberglaube, als Gegner der Aufklärung, wird der christliche Glaube immer häufiger als Komplize einer abgewirtschafteten, aufgeklärten Vernunft kritisiert. Schon in den 70er Jahren gehörte z. B. das Buch von Carl Améry über "Die gnadenlosen Folgen des Christentums" zum geläufigen Repertoire des Religionsunterrichts in der Oberstufe. Darin zieht Carl Améry eine direkte Linie zwischen dem biblischen Naturverständnis und der ökologischen Krise. Die heute übliche Kritik des westlichen Zivilisationsmodells greift immer weniger im alten konservativen Sinne auf sog. "Werte" des sog. "christlichen Abendlandes" zurück, sondern identifiziert umstandslos die problematischen Seiten unserer Kultur mit der christlichen Tradition. Besonders deutlich kann man diese religiös überhöhte Zivilisationskritik beispielsweise am sog. "Matriarchats-Feminismus" erkennen, der – anders als der sog. "Egalitäts-Feminismus" – auf archaisch weibliche Naturgottheiten rekurriert. Das Christentum gerät heute zwischen alle Stühle und kann es niemandem mehr recht machen, es droht zerrieben zu werden zwischen einem platten Rationalismus auf der einen und raunender Esoterik auf der anderen Seite.

## **4. Die Krise der modernen Rationalität und ihres Zivilisationsmodells**

Ich nenne nur einige wenige Stichworte – Ökologie, Atomkraft, Aids, BSE usw. –, um ein Grundthema unserer gegenwärtigen sozialkulturellen Selbstreflexion anzureißen: Unsere Naturbeherrschung hat unkalkulierbare Folgen und Risiken, sie ist offensichtlich nicht grenzenlos. Mit den Grenzen der Machbarkeit rückt zugleich die Einsicht in die Endlichkeit des Menschen in unseren Aufmerksamkeitsmittelpunkt. Das ist mehr als nur ein Problem des Naturschutzes und des sparsamen, schonenden Umgangs mit natürlichen Ressourcen. Daß wir Zeitzeugen einer Krise der modernen Zivilisation und ihrer weltanschaulichen (aufklärerischen) Voraussetzungen sind, wird seit ca. 20 Jahren mit dem Begriff der "Wendezeit" bezeichnet. Max Weber hat am Beginn unseres Jahrhunderts, übrigens nicht ohne bewußten Bezug auf das, was ich gerade am Beispiel von Gen 1 angesprochen habe, die "Entzauberung der Welt" als die Vor-

aussetzung für die wissenschaftlich-technische Kultur der Neuzeit und deren weltweiten Sieg analysiert. Spätestens mit der ökologischen Krise und der atomaren Selbstvernichtungsdrohung wird nun aber die Entzauberung selbst entzaubert. Damit zugleich werden Wiederverzauberungsbedürfnisse wach. Im Extremfall führt das gegenwärtig zu einem grundsätzlichen Mißtrauen gegen alles Rationale und zu einer neuen Begeisterung für alles Mythische, Magische, Esoterische, Okkulte. Mit gewissem Recht kann man hierzu auch die erstarkenden religiösen Fundamentalismen rechnen.

Die Situation ist natürlich höchst widersprüchlich: Denn wir leben ja weiter nach den Regeln einer wissenschaftlich-technisch geprägten Alltagswelt, auch wenn wir die Krise der ihr zugrundeliegenden Rationalität zu erkennen meinen. Diese widersprüchliche Situation spiegelt sich in der manchmal geradezu paradoxen Gleichzeitigkeit von Wissenschaftsglaube, Rationalitätskritik und neoreligiösen Suchbewegungen. Zur Charakterisierung dieser Situation reichen vielleicht ein paar Schlaglichter: So reden heute beispielsweise (fast) alle von der Schöpfung, aber kaum jemand redet vom Schöpfer. Oder denken Sie an die Dinosaurier-Faszination bei Grundschulkindern, worin sich auf merkwürdige Weise eine naive Wissenschaftlichkeit mit den Mustern von Fantasy- und Horror-Filmen verbindet.

Heute darf nicht mehr geglaubt werden, was nicht gewußt werden kann. Da aber kein Wissen voraussetzungslos ist, kein Wissen ohne ein Axiom, eine unbeweisbare Unterstellung apriori, eine Intuition, d. h. ohne eine letztlich geglaubte Annahme möglich ist, entledigt sich das Wissen ohne Glauben seiner eigenen Grundlage. Ein Blick in die Esoterik-Regale jeder Buchhandlung genügt: Wissenschaftsglaube verbindet sich heute mit einer ungeheuren Leichtgläubigkeit. Atlantiskulte, die außerirdische Herkunft der Menschheit, das Geheimwissen der Schamanen, Regentänze – jeder Irrationalismus wird geglaubt, wenn er sich nur in der Form eines (Geheim)-Wissens artikuliert. Argumentative Beglaubigung wird weitgehend überflüssig. Mancher spekulative Schwachsinn wird für wahr gehalten, während zugleich traditionelle religiöse Überlieferungen strengsten Einwänden ausgesetzt werden, die ihrerseits wiederum nicht nur in exakt-wissenschaftlichem Gewande auftreten müssen, sondern wildeste Spekulationen sein dürfen (egal, ob – um wiederum nur ein paar Beispiele zu nennen – Jesus nach einer Qumran-Episode als alter Mann in Rom starb, oder ob er sich in Indien niederließ und dort Guru wurde, oder ob es ihn gar nicht gegeben hat). Ich sagte: Alles, was nicht gewußt werden kann, darf auch nicht mehr geglaubt werden. Da aber mit diesem Grundsatz bewußtes Leben unmöglich wäre, wird er einfach umgedreht: Jeder mögliche Glaube stellt sich als Wissenschaft dar.

## **5. Wissenschaftstheoretischer Exkurs: Welcher naturwissenschaftliche Rationalitätstypus gerät heute an seine Grenzen?**

Der Beginn der neuzeitlichen Naturwissenschaft wird markiert durch das Ende anthropomorpher Vorstellungen, die

zwischen bewußtem Leben und Naturphänomenen Analogien herstellten. Ein Beispiel: Im Mittelalter wurde die Frage, warum Gegenstände im freien Raum auf kürzestem Wege nach unten fallen, mit dem "horror vacui" erklärt; die "Angst vor der Leere" treibt alle Gegenstände dazu, schnellstmöglich wieder festen Boden unter die Füße zu bekommen. Um 1600 herum fragt dagegen der große Naturforscher Galileo Galilei nicht mehr nach dem Warum, sondern nur nach dem Wie, und dieses Wie soll mathematisch darstellbar sein. An die Stelle der poetischen Metapher vom "horror vacui" setzt Galilei die Fallgesetze. Analoge Sprache wird durch digitale Sprache abgelöst. Die Welt wird bloßer berechenbarer Stoff – und damit technisch beherrschbar: Sie wird als Maschine vorstellbar. Später dann kamen die französischen Enzyklopädisten konsequent auch zur Vorstellung vom Menschen als "l'homme machine".

Galileis Bedeutung lag übrigens nicht so sehr darin, daß er das kopernikanische Weltbild bestätigt hat. Nicht zuletzt auf dieser Fehleinschätzung beruht die Legende, Galilei sei im Kampf mit der katholischen Kirche zum "Märtyrer" der modernen Naturwissenschaft geworden. Wenn man sich die Texte der Auseinandersetzung zwischen Galilei und dem Vatikan unvoreingenommen ansieht, gelangt man zu einem differenzierteren Urteil. Es gab gebildete Renaissance-Kardinäle, wie z. B. Bellarmin, die die vergleichsweise moderne Position vertraten, Galilei dürfe durchaus behaupten, die Erde drehe sich um die Sonne, wenn er diese Behauptung nicht als bewiesene Wahrheit, sondern als Hypothese darstelle. Tatsächlich funktionierten auch die alten Berechnungsgrundlagen des ptolemäischen Weltbildes noch einige Zeit viel genauer, weil Galilei planetarische Kreisbahnen annahm, bis dann die von Kepler entdeckten elliptischen Umlaufbahnen tatsächlich zu einer vorher nicht gekannten rechnerischen Genauigkeit führten. Galileis Bedeutung ist weniger an das heliozentrische Weltbild gebunden, sondern daran, daß er als der "Erfinder" mathematisch darstellbarer Naturgesetze gelten kann.

*Auszug aus: R. Musil, Der Mann ohne Eigenschaften*

*Fragt man sich unbefangen, wie die Wissenschaft ihre heutige Gestalt bekommen hat – was an und für sich wichtig ist, da sie uns ja beherrscht und nicht einmal ein Alphabet vor ihr sicher ist, denn er lernt es, mit unzähligen gelehrt geborenen Dingen zusammen zu leben –, so erhält man schon ein anderes Bild. Nach glaubwürdigen Überlieferungen hat das im sechzehnten Jahrhundert, einem Zeitalter stärkster seelischer Bewegtheit, damit begonnen, daß man nicht länger, wie es bis dahin durch zwei Jahrtausende religiöser und philosophischer Spekulation geschehen war, in die Geheimnisse der Natur einzudringen versuchte, sondern sich in einer Weise, die nicht anders als oberflächlich genannt werden kann, mit der Erforschung ihrer Oberfläche begnügte. Der große Galileo Galilei, der dabei immer als erster genannt wird, räumte zum Beispiel mit der Frage auf, aus welchem in ihrem Wesen liegenden Grund die Natur eine Scheu vor leeren Räumen habe, so daß sie einen fallenden Körper solange Raum um Raum durchdringen und ausfüllen lasse, bis er*

endlich auf festem Boden anlange, und begnügte sich mit einer viel gemeineren Feststellung: er ergründete einfach, wie schnell ein solcher Körper fällt, welche Wege er zurücklegt, Zeiten verbraucht und welche Geschwindigkeitszuwüchse er erfährt. Die katholische Kirche hat einen schweren Fehler begangen, indem sie diesen Mann mit dem Tode bedrohte und zum Widerrufszwang, statt ihn ohne viel Federlesens umzubringen; denn aus seiner und seiner Geistesverwandten Art, die Dinge anzusehen, sind danach – binnen kürzester Zeit, wenn man historische Zeitmaße anlegt, – die Eisenbahnfahrpläne, die Arbeitsmaschinen, die physiologische Psychologie und die moralische Verderbnis der Gegenwart entstanden, gegen die sie nicht mehr aufkommen kann. Sie hat diesen Fehler wahrscheinlich aus zu großer Klugheit begangen, denn Galilei war ja nicht nur der Entdecker des Fallgesetzes und der Erdbewegung, sondern auch ein Erfinder, für den sich, wie man heute sagen würde, das Großkapital interessierte, und außerdem war er nicht der einzige, der damals von dem neuen Geist ergriffen wurde; im Gegenteil, die historischen Berichte zeigen, daß sich die Nüchternheit, von der er beseelt war, weit und ungestüm wie eine Ansteckung ausbreitete, und so anstößig das heute klingt, jemand von Nüchternheit beseelt zu nennen, wo wir davon schon zu viel zu haben glauben, damals muß das Erwachen aus der Metaphysik zur harten Betrachtung der Dinge nach allerhand Zeugnissen geradezu ein Rausch und Feuer der Nüchternheit gewesen sein!

Man kann gleich mit der eigenartigen Vorliebe beginnen, die das wissenschaftliche Denken für mechanische, statistische, materielle Erklärungen hat, denen gleichsam das Herz ausgestochen ist. Die Güte nur für eine besondere Form des Egoismus anzusehen; Gemütsbewegungen in Zusammenhang mit inneren Ausscheidungen zu bringen; festzustellen, daß der Mensch zu acht oder neun Zehnteln aus Wasser besteht; die berühmte sittliche Freiheit des Charakters als ein automatisch entstandenes Gedankenanhängsel des Freihandels zu erklären; Schönheit auf gute Verdauung und ordentliche Fettgewebe zurückzuführen; Zeugung und Selbstmord auf Jahreskurven zu bringen, die das, was freieste Entscheidung zu sein scheint, als zwangsmäßig zeigen; Rausch und Geisteskrankheit als verwandt zu empfinden; After und Mund als das rektale und orale Ende derselben Sache einander gleichzustellen -: derartige Vorstellungen, die im Zauberkunststück der menschlichen Illusionen gewissermaßen den Trick bloßlegen, finden immer eine Art günstiger Vormeinung, um für besonders wissenschaftlich zu gelten. Es ist allerdings die Wahrheit, was man da liebt; aber rings um die blanke Liebe liegt eine Vorliebe für Desillusion, Zwang, Unerbittlichkeit, kalte Abschreckung und trockene Zurechtweisung, eine hämische Vorliebe oder wenigstens eine unfreiwillige Gefühlsausstrahlung von solcher Art. Mit einem anderen Wort, die Stimme der Wahrheit hat ein verdächtiges Nebengeräusch, aber die am nächsten Beteiligten wollen nichts davon hören.

Ich habe diesen Text oft im Unterricht behandelt, einmal auch in einer Abiturklausur benutzt, und es war jeweils eine spannende Frage, wie die Schülerinnen und Schüler den Ernst, den Musil hier hinter der unschwer erkennbaren Ironie versteckt, einschätzten.

Zusammenfassend kann man sagen, daß das neue naturwissenschaftliche Denken bei Galilei durch folgende Merkmale charakterisiert ist:

- Es wird nur das erfaßt, was mit Hilfe mathematischer Regeln darstellbar ist; damit verbindet sich ein folgenreicher *Reduktionismus*. So können z. B. die Fallgesetze präzise beschreiben, mit welcher Beschleunigung schwere Körper unter bestimmten Bedingungen fallen; die Poesie fallenden Laubes, die Einzigartigkeit, mit der jedes einzelne Blatt vom Baum fällt, entzieht sich freilich dieser Darstellungsweise.
- Die Natur antwortet nur auf Fragen, die ihr gestellt werden; hierzu wird bezeichnenderweise das Modell der "peinlichen Befragung" in der Folter schon durch Francis Bacon herangezogen.
- Die Utopie vollkommener Naturbeherrschung verbindet sich mit der Rigidität menschlicher Selbstbeherrschung und Triebkontrolle.
- Mit Galilei wird – wenn auch erst seit Descartes unter dieser Bezeichnung – ein "methodischer Atheismus" zur Grundlage empirischer Wissenschaft. Dieser methodische Atheismus hat sein Recht, weil ohne ihn naturwissenschaftlich-technisches Denken unmöglich wäre, denn mathematisierbare Naturgesetze haben nur dann einen Sinn, wenn systematisch nicht mit dem Eingreifen Gottes gerechnet wird. Der *methodische* Atheismus drängt aber tendenziell immer zu einem auch *weltanschaulichen* Atheismus.
- Die Natur dieses Konzeptes ist eine "präparierte" Natur; sie wird im Experiment zugerichtet: "Rein" gibt es sie nicht einmal im Labor. Tatsächlich wird jeder empirische Naturwissenschaftler die "Verschmutzung" seiner Meßergebnisse kennen; jede Kurvendarstellung bewegt sich innerhalb einer Streubreite.

Dieses Konzept wird, so könnte man Musils Einwand formulieren, dann problematisch, wenn mit ihm das Ganze der Welt verstanden werden soll, d. h. wenn es reduktionistisch wird: Dann gibt es – wie die reduktionistische Standardformel lautet – "nichts anderes als" das, was durch einen – eben mathematischen – Rationalitätstyp erfaßbar ist.

Ich stelle eine kleine Zwischenfrage: Ist dieses Denkmodell abhängig von Genesis 1? Führt nicht von da eher der Weg zurück zu einer vergöttlichten ("divinisierten") Natur? Es war der große Newton, die epochale naturwissenschaftliche Gestalt, der meinte, in den Naturgesetzen unmittelbar Gottes Gedanken lesen zu können.

Seinen Höhepunkt fand der Reduktionismus im naturwissenschaftlichen Weltbild des 19. Jahrhunderts, am deutlichsten in der Popularisierung durch E. Haeckel, dessen Schriften später von Ernst Bloch wenig liebenswürdig als "Aufklärlicht" bezeichnet wurden. Dieses Weltbild war erstens *szientistisch* (für den Szientismus gibt es nichts als das, was wissenschaftlich feststellbar ist); es war zweitens *mechanistisch* (es un-



terstellt einen raum-zeitlich geschlossenen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang; das Kausalitätsprinzip wird linear gedacht, ohne Rückkopplungen usw.; die Welt mit ihren Gesetzen existiert bewußtseinsunabhängig; es gibt sie objektiv, auch ohne uns).

Charakteristisch ist die als "Laplacescher Dämon" bekanntgewordene Gedankenfigur: Wenn es irgendwo auf der Welt ein Wesen gäbe, das zu einem gegebenen Zeitpunkt alle Vorgänge im Universum erkennen könnte, könnte dieses Wesen sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft vollständig berechnen. Auf die Frage Napoleons, wo denn in dieser Welt Gott noch Raum behalte, gab Laplace die berühmte Antwort: "Sire, je n'ai pas besoin de cette hypothèse" ("Majestät, ich benötige diese Hypothese nicht"). Es ist dieses mechanistische Weltbild, das seit vielen Jahrzehnten in unsere Alltagssprache eingesickert ist und auf diese Weise zur allgemeinen Weltanschauung geworden ist. Damit gewinnen nun religiöse Fragen ihre ganz bestimmte neue Färbung:

- Bin ich gewollt und gemeint? Oder nur ein Rädchen in der großen Maschinerie des Universums?
- Bin ich frei und in einem emphatischen Sinne handlungsfähig? Oder vollkommen determiniert und damit schuldunfähig?
- Bin ich das, was die jüdisch-christliche Tradition unter einer Person versteht? Läßt sich die Unterscheidung zwischen "etwas" und "jemand" überhaupt noch treffen?

## 6. Das Christentum in der Defensive

Das Christentum geriet gegenüber der mechanistischen Weltanschauung lange Zeit in die Defensive. Die Gründe dafür sind m. E. klar zu erkennen: Zum einen ein problematisches, supranaturalistisches Gottesbild, d. h. die analog zur menschlichen Subjektivität geformte Vorstellung eines "hinter" der Welt steckenden, in ihre Abläufe eingreifenden Gottes; zum anderen das biblizistische "Für-wahr-halten" der Bibel. Etwas steil könnte man es auch so ausdrücken: Die mit Luther eingeleitete Denkbewegung der protestantischen Theologie kam zu wenig zum Zuge, nämlich die Bewegung weg von statisch-metaphysischen Sachverhaltsspekulationen hin zur Verständigung in relational-dynamischen Glaubenskommunikationen. Der Versuch, sich auf die mechanistische Weltanschauung theologisch einzustellen, endete schlimmstenfalls mit der Ablehnung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse überhaupt; er endete bestenfalls bei dem von Dietrich Bonhoeffer so genannten "Lückenbüßergott", einem Gott also, der die naturwissenschaftlich noch nicht erklärten Lücken ausfüllte, dessen Platz dabei freilich immer enger und ungemütlicher wurde.

Dann stellte sich im Laufe dieses Jahrhunderts im Verhältnis zwischen Theologie und Naturwissenschaft ein gewisser Fortschritt ein: Man entschied sich für eine schieflich-friedliche Arbeitsteilung. Daran ist so viel richtig: Der Naturwissenschaft geht es um das Feststellbare, aber nicht um den Lebensinn und den Sinn des Ganzen, nicht um Deutung und Würdigung der Welt, auch nicht etwa um die wichtige Dimension ästhetischer Wahrnehmung. Diese Arbeitsteilung geht einher mit dem, was Kulturhistoriker als das grundlegende Kennzeichen der

"Moderne" ausmachen: Komplexitätszuwachs und Ausdifferenzierung unterschiedlicher Rationalitätstypen und -sphären. Das Gute, das Wahre und das Schöne lassen sich nicht mehr zusammendenken und unter einen einheitlichen Maßstab stellen. Moralische, wissenschaftliche und ästhetische Fragen sind zu unterscheiden. Diese Ausdifferenzierungen muten unserem Urteils- und Unterscheidungsvermögen einiges zu, aber sie sind ein Gewinn. Man stelle sich nur einmal vor, der Papst hätte seinen Priestern *nicht* verboten, Aids als eine Geißel Gottes, als Strafe für die moderne Sittenverderbnis darzustellen, ähnlich, wie im Mittelalter die Pest gedeutet wurde! Mit diesen Ausdifferenzierungen verbindet sich die Unterscheidung sogenannter "Sprachspiele" (Wittgenstein), nicht-kompatibler sprachlicher Kommunikationsformen und -bereiche. Ein Kunstwerk funktioniert nach anderen Regeln als eine Mathematikaufgabe oder ein ethisches Problem (freilich gibt es Übergänge: so kann z. B. ein mathematischer Beweis auch durch seine ästhetische Eleganz überzeugen). Übrigens wird auch das "Wahre" noch einmal ausdifferenziert: Wir können z. B. unterscheiden zwischen "wirklich", "richtig" und "wahrhaftig". Die schieflich-friedliche Arbeitsteilung war auf der Seite der Theologie und des Glaubens verbunden mit dem Gewinn, den Texten der Bibel auf neue Weise wieder gerecht zu werden: Sie verband sich nämlich mit der Entdeckung der metaphorischen, poetischen Sprache der Bibel. Ein Beispiel: Auf der Tatsachenebene liegen kaum zu harmonisierende Differenzen zwischen der "priesterschriftlichen" Schöpfungsgeschichte in Genesis 1 und der vermutlich älteren Paradiesgeschichte in Genesis 2 vor: ein biblizistisches Verständnis kann sich daran die Zähne ausbeißen. Nun aber kann gesehen werden, daß es um das "sehr gut" als Urteil über die Welt in Genesis 1 und um das "Bebauen und Bewahren" als Auftrag an den Menschen in Genesis 2 geht, nicht um die Tatsächlichkeit der Erzählstoffe. Die "Geschichten" sind keine "Berichte". Ähnlich kreisen die Schöpfungspsalmen um das Lob der Schönheit der Welt, in ihnen artikulieren sich Dank und Klage, aber nicht so sehr Tatsachenerkenntnisse. Diesem Selbsteinschätzungsgewinn des christlichen Glaubens entspricht, spätestens seit der Jahrhundertwende, das wachsende methodische Grenzbewußtsein in den Naturwissenschaften selbst. Hier ist allerdings die vorhin erwähnte Ungleichzeitigkeit zu bedenken. Während nämlich das mechanistische Weltbild ins Alltagsbewußtsein einsicker-te, war die moderne Physik längst darüber hinaus!

## 7. Das neue Grenzbewußtsein der Naturwissenschaften

Das neue Grenzbewußtsein hat wahrscheinlich am stärksten mit den Entdeckungen in der Physik seit Anfang unseres Jahrhunderts zu tun. Die Physik Newtons wird zum Spezialfall des "Mesokosmos", also jener Naturphänomene mittlerer Größenordnung, die in der Reichweite unserer Sinne liegen. Die Gesetze dieser Physik gelten nicht im Mikro- und Makrokosmos: Deren Phänomene sind völlig unanschaulich; sie entziehen sich den Mustern, mit denen unsere Sinneserfahrungen strukturiert sind. Die Vorgänge im subatomaren Bereich können wir uns ebensowenig anschaulich machen

wie das kosmische Raum-Zeit-Kontinuum. Noch wichtiger wurde vermutlich die von Heisenberg entdeckte "Unschärferelation": Nun mußte die Unanwendbarkeit des kausalmechanistischen Naturgesetz-Begriffes auf den Mikrokosmos anerkannt werden. Sofern wir die "Gesetze" des Mesokosmos erkennen können, funktionieren diese nur aufgrund statistischer Wahrscheinlichkeit im subatomaren Bereich, dessen Vorgänge zudem *beobachtungsabhängig* sind. Schließlich ist hier noch auf das sogenannte "Komplementaritäts"-Problem hinzuweisen: Das Licht kann, je nach experimenteller Beobachtungsapparatur, als Welle oder als Korpuskelstrahlung dargestellt werden. Das aber ist paradox, denn es kann nach unserem Alltagsverstand wie nach den Regeln der Newtonschen Physik nicht beides zugleich sein.

Diese Erkenntnisse und Entdeckungen wurden in den 20er Jahren zugespitzt durch das Theorem des Mathematikers Goedel: Goedel wies für den Bereich naturwissenschaftlich-mathematischer Sprachsysteme nach, daß diese keinen letztgültigen Abschluß erlauben. Das ist zwar nicht umstandslos auf nichtformale, natürliche Sprachen zu übertragen. Aber es stützt den Zweifel, ob es überhaupt eine vollständige und zugleich widerspruchsfreie Erfassung des Ganzen der Welt geben kann. Prinzipiell unterliegen alle unsere Weltbeobachtungen einer begrenzten Perspektivität. Jede Beobachtung hat einen blinden Fleck. Es ist zwar die Beobachtung einer Beobachtung einer Beobachtung ... denkbar, aber am Ende dieser unabschließbaren Reihe stünde die uns verschlossene Perspektive Gottes. Seit dem Goedelschen Theorem kann das neuzeitliche Projekt einer *mathesis universalis*, d. h. des Versuchs, alle Wirklichkeitsbereiche mit einem einzigen Typus von Rationalität zu erfassen, als widerlegt gelten. Die neuere Wissenschaftstheorie hat daraus den Schluß der Pluralität und Spezifität von Rationalität gezogen. Wissenschaftliche Theorien sind seither nur noch als menschliche Konstruktionen, als *Modelle* denkbar. Eine schöne Illustration dafür hat der Physiker Hans-Peter Dürr gefunden, indem er das experimentelle Instrumentarium des Naturwissenschaftlers mit dem Netz verglich, das ein Fischer ins dunkle Wasser wirft. Die Größe der gefangenen Fische gibt eher Aufschluß über die Maschengröße des Netzes, als daß wir daraus vollständige Aussagen über alle Lebewesen unter der Wasseroberfläche folgern dürften. Noch einmal: Die Naturwissenschaft gibt Antworten auf *bestimmte* Fragen – und der Bereich des *Feststellbaren* ist nicht die ganze Wirklichkeit.

### Theorie und Hypothese

*Wie jede umfassende Theorie, ist auch die heutige Theorie der Evolution und Genetik ein verwickeltes Netzwerk aus Tatsachenwissen, Hypothese und Deduktion. In die Kategorie gesicherter Tatsachen gehört die Evolution als solche: daß Arten sich ändern, daß sie in einer Serie von Veränderungen aus Ahnenformen erwachsen sind, und daß ihre Gesamtheit ein sich verzweigendes Familiensystem gemeinsamer Abkunft bildet, worin das Einfache dem Komplexen vorhergeht und Übergänge allmählich sind. Ebenfalls gesicherte Tatsache ist das Auftreten von Mutationen, nicht aber ihr Wesen, noch ihre Ursache. Die na-*

*türliche Zuchtwahl ist eine logische Deduktion aus den zwei Prämissen des Wettbewerbs und der Unterschiede der Wettbewerber, die ihrerseits Tatsachen sind. Der Zufallscharakter der Mutationen ist eine Hypothese: die Veranlassung mancher durch äußere Kräfte, z. B. durch Bestrahlung, ist eine Tatsache der Laboratoriumserfahrung; aber der erhobene Anspruch, daß diese repräsentativ für alle Mutationen und die ihnen zugrundeliegende Dynamik seien, ist ein bloßer Versuch mit Occams Rasiermesser; und schließlich, daß diese Art von Variabilität für das Zustandekommen der größeren taxonomischen Ordnungen ausreiche, ist vorläufig mehr eine metaphysische Behauptung (oder, nüchtern gesagt, ein methodologisches Postulat), als eine wissenschaftliche Hypothese – wenn "Hypothese" die Konstruktion eines wenigstens gedanklich funktionierenden Modells einschließen soll. Alle diese Aspekte werfen philosophische Streitfragen auf, von denen wir einige namhaft machen wollen.*

*(Quelle: H. Jones, Organismus und Freiheit. Ansätze zu einer philosophischen Biologie, Göttingen 1973)*

*Die "Objektivität" der Naturwissenschaft*  
*Naturwissenschaft unterscheidet sich von den Geisteswissenschaften nicht nur durch den Gegenstand, sondern vor allem auch durch die Methode, mit der sie sich ihrem Gegenstand nähert ... Die gewählte Methode legt die Forschung von vornherein auf eine bestimmte Sicht, auf einen gewissen Aspekt des Gegenstandes fest. Diese eine, der Methode allein zugängliche Seite des Gegenstandes ist das tatsächliche unmittelbare Objekt der Naturwissenschaft ...*

*Die Konzentration auf eine verhältnismäßig enge und besonders leicht zugängliche Seite der Wirklichkeit hat es der Naturwissenschaft ermöglicht, sehr weit vorzudringen und erstaunliche, bislang ungeahnte Gestalten, Kräfte und Zusammenhänge zu entdecken. Doch ändert auch diese eigenartige Tiefe der naturwissenschaftlichen Erkenntnis nichts an ihrer Einseitigkeit. Die Frage nach Leben, Seele, Geist, nach Schönheit, Güte, die letzten Fragen nach dem Sinn der Existenz, nach Sünde und Gerechtigkeit, bleiben unbeantwortet. Sie kommen im naturwissenschaftlichen Aspekt der Welt nicht vor. Innerhalb ihres Aspektes aber kann die Naturwissenschaft ... an keine äußere Grenze ihrer Auffassung stoßen; die durch die Methode vorgezeichnete Ebene ist bereits ihre Grenze ...*

*Die Menschen können sich über den physikalischen Aspekt der Dinge besonders leicht einigen. Es wäre aber ein Fehler zu meinen, nur das so Feststellbare sei real. Was sich uns im ästhetischen, ethischen oder theologischen Aspekt zeigt, ist nicht deshalb weniger wirklich, weil es stärker auf den jeweiligen Menschen Bezug nimmt. Relationen können ebenso real sein wie Prädikate oder Subjekte. Die "Objektivität" der Naturwissenschaft ist ihre Inter-subjektivität.*

*Sie besagt insbesondere nicht, daß die Physik die Dinge so zeigt, wie sie "an sich" sind. Wir müssen sogar damit*

*rechnen, daß die Gegenstände durch den Zugriff der naturwissenschaftlichen Methode verändert werden ... Die neuzeitliche Naturwissenschaft trägt in die von ihr zu erforschenden Dinge etwas Künstliches hinein, weshalb sie ihren Namen eigentlich nicht ganz zu Recht trägt.*

*(Quelle: G. Süßmann, Die Grenzen der physikalischen Erkenntnis, Göttingen 1970)*

Den Modellcharakter naturwissenschaftlicher Theorien können wir uns schlagend klarmachen, wenn wir ihre *Historizität* bedenken. Dazu genügt ein kleines Gedankenexperiment: Wir fühlen uns mit mehr oder weniger Recht überlegen, wenn wir vom Niveau heutiger Naturerkenntnis auf das Mittelalter zurückzuschauen; wie aber mag unsere heutige Naturerkenntnis in der Rückschau aus – sagen wir – dem Jahre 2300 sich darstellen?

Der Szientismus wird heute erkennbar als ein Programm, dessen Plausibilität vom technischen Erfolg der Naturwissenschaften herrührt, das aber als Extrapolation naturwissenschaftlicher Erkenntnisse auf alle Lebensphänomene selbst metaphysisch wird. Ein solcher szientistischer Metaphysiker ist Gi in der kleinen Szene am Anfang dieses Textes. So legt sich heute den Naturwissenschaften der Verzicht darauf nahe, selbst Glaube und Weltanschauung zu sein. Ein Beispiel für diese Selbstbescheidung ist der Philosoph Ludwig Wittgenstein. Im gleichen Buch (dem "tractatus logico-philosophicus"), mit dessen erstem Satz er scheinbar den Szientismus philosophisch begründet hatte ("die Welt ist alles was der Fall ist"), zieht er eine scharfe Grenze: "Wir fühlen, daß selbst, wenn alle möglichen wissenschaftlichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind. Freilich bleibt dann keine Frage mehr; und eben dies ist die Antwort". Und weiter: "Es gibt allerdings Unausprechliches. Dies zeigt sich, es ist das Mystische". In ähnlichem Sinne sprach schon Kant von Fragen, die unsere Vernunft unablässig "belästigen", obwohl wir doch ihre Unbeantwortbarkeit haben einsehen müssen. Für solche Fragen und Antworten haben wir, hier setze ich einen anderen Akzent als Wittgenstein, durchaus eine Sprache. Das spät- oder nachmoderne Bild von Rationalität gibt dem Sprechen von Gott, einer kultischen Praxis und mythischen Erfahrungen neuen Raum. Es kommt nur alles darauf an, diese Sprache nicht mit der feststellenden Sprache der Naturwissenschaft zu verwechseln.

Die Frage nach dem *Warum* ist – hierin hatte Galilei intuitiv recht – prinzipiell nicht wissenschaftlich beantwortbar. Dennoch hören wir nicht auf, über die Frage nach dem *Warum* nachzudenken und zu sprechen. Eben damit kommt Religion zu ihrem Recht.

*Nehmen wir einmal an, wir würden das "allumfassende" Gesetz der Natur finden, nach dem wir suchen, so daß wir schließlich voller Stolz versichern könnten: So und nicht anders ist die Welt aufgebaut – sofort entstünde eine neue Frage: Was steht hinter diesem Gesetz, warum ist die Welt gerade so aufgebaut? Dieses Warum führt uns über die Grenzen der Naturwissenschaft in den Bereich ... der Religion. Als Fachmann sollte ein Physiker ... ant-*

*worten: Wir wissen es nicht, wir werden es niemals wissen. Andere würden sagen, daß Gott dieses Gesetz aufstellte, als er das Universum schuf. Ein Pantheist wird vielleicht sagen, daß das allumfassende Gesetz eben Gott sei. Wir werden nicht zu entscheiden versuchen, welche Antwort am meisten befriedigt; denn dieses Problem liegt außerhalb der Naturwissenschaften. Wenn seine Lösung für ein Gesamtwissen unserer Welt von Bedeutung ist – dann müssen wir antworten, daß die Naturwissenschaften nicht imstande sind, dieses Gesamtwissen zu liefern*

*... (H. Alfven, Nobelpreisträger für Physik, 1970)*

## 8. Einige neuere Beispiele für das Ende des mechanistischen Weltbildes

Soweit ich es als naturwissenschaftlicher Laie überblicken kann, wird die begrenzte Reichweite mechanistischer Vorstellungen an den Schwerpunkten naturwissenschaftlichen Forschens immer deutlicher: Denken Sie z. B. an die sogenannte Neurophysik, die sich dem Rätsel (oder besser: dem Geheimnis) des Bewußtseins widmet. Wie verwandelt sich das Wasser der neuronalen Aktivität in den Wein des bewußten Erlebens? Offensichtlich ist das Bewußtsein nicht durch physiologische Beschreibungen erfassbar. Selbst wenn es uns gelänge, unsere Gehirnaktivitäten wissenschaftlich vollständig zu beschreiben, würde eine solche Außenperspektive mit dem, was wir erleben, niemals zur Deckung zu bringen sein. Der englische Philosoph Thomas Nagel ist zu dieser Schlußfolgerung in einem vielbeachteten Aufsatz gelangt, den er mit dem bezeichnenden Titel "Wie ist es, eine Fledermaus zu sein?" überschrieben hat. Viele Hirnforscher räumen ein, daß zwischen Gehirn und Geist eine explanatorische Kluft unüberwindlich zu sein scheint. Es gibt keinen zwingenden, beschreibbaren Zusammenhang zwischen Materie und Geist, der dem Auftauchen des Bewußtseins das Überraschungsmoment nehmen würde. Die Naturgeschichtler, die nach dem Entstehen von Bewußtsein bei den Vorfahren der Spezies *homo sapiens* fragen, behelfen sich hier bezeichnenderweise mit der Metapher von sogenannten "Emergenzen".

Freilich stoßen wir im Zusammenhang der Hirn-Computer-Forschung weiterhin auf zum Teil absurde Fragestellungen. So etwa, wenn vom Standpunkt eines materialistischen Monismus heute nach dem *Geist* des Computers gefragt wird und eine unbeseelte Maschine anthropomorph gedeutet wird. Ich vermute, daß diese Fragestellung nur möglich ist, weil zuvor der Mensch zur unbeseelten Maschinerie gemacht wurde, wenn sein Gehirn *analog* zum Computer verstanden werden sollte. Man stößt an die Grenzen mechanistischer Modelle, bleibt aber dem Fragezusammenhang der Machbarkeit verschrieben, und dreht so eine bemerkenswerte Pirouette auf das Glatteis der Erkenntnis: Der Mensch wird sich zwar selbst zum Anthropomorphismus, aber die Maschine wird zum Geistwesen. Gegenwärtig finden die Konzepte der sogenannten Selbstorganisations- oder Autopoiesistheorien besondere Beachtung. Sie entziehen sich am radikalsten den mechanistischen Theo-

rien. Populär gewordene Beispiele bietet die sog. Chaos-Forschung: Diese Forschung widmet sich nichtlinearen Dynamiken, Naturabläufen mit Rückkoppelungsschleifen. Dabei kann freilich nicht behauptet werden (wie es in den popularwissenschaftlichen Darstellungen der Chaostheorie regelmäßig geschieht), daß die Natur letztlich ein unberechenbarer Zusammenhang ist. Nicht das Chaos als solches kann inhaltlich bestimmt werden, aber die *Grenzen* der Berechenbarkeit werden bestimmt, *innerhalb* derer die Chaostheorie dann ganz präzise arbeiten kann. Kein Grund also für metaphysische Überhöhungen – aber für ein deutlicheres Bewußtsein der Begrenztheit instrumenteller Vernunft.

Die Einsichten der Chaostheorie finden mancherlei Rückhalt in unseren Alltagserfahrungen. Es ist z. B. unmittelbar einsichtig, daß die Oberflächenmuster, die entstehen, wenn ich Sahne in meinen Kaffee rühre, nicht auf der Zeitschiene wiederherstellbar sind. Der Laplacesche Dämon hat ausgedient. Wahrscheinlich haben Sie vom sog. "Schmetterlings-Effekt" gehört: Der Flügelschlag eines Schmetterlings in Japan kann einen Wirbelsturm in Los Angeles auslösen. Solche Zusammenhänge aber sind nicht nach dem Modell kausaler Determiniertheit begreifbar. Nicht nur beim Wetter sind komplexe Abläufe nicht berechenbar, weil die unendliche Genauigkeit der Anfangsbedingungen nie erreichbar ist; stellen Sie sich vor, eine Stahlkugel solle auf der Schneide einer Rasierklinge rollen! In diesem Zusammenhang wird nun wieder von offenen Systemen mit einer offenen Zukunft geredet. Bei der Berechnung solcher Systeme sind die Gleichungen im Computer streng deterministisch, es gelten die Regeln der Newtonschen Physik; aber die Bewegungsabläufe sind chaotisch. Die anschaulichsten Beispiele hierfür liefert die Meteorologie. Obwohl die Ausgangsbedingungen also determiniert sind, bleibt Offenheit erhalten. Wirklich Neues, das in einem strengen deterministischen Weltbild undenkbar war, wird nun denkmöglich.

Übrigens ist auch hier der Aspekt der Zeitabhängigkeit dieser neuen theoretischen Modelle zu beachten. Möglich wird nämlich die Chaostheorie erst mit Hilfe hochleistungsfähiger Computer, durch die die der Physik bisher verschlossene Welt des unendlich Komplexen mathematisierbar wird. Es bleibt freilich beim Prinzip der Mathematisierbarkeit, das nun allerdings auf neue Weise mit ästhetischen Dimensionen verknüpft wird. Denken Sie an die Fraktale, an den eigenartigen Reiz der Geometrie des Irregulären (Fraktal von fractus, d. h. gebrochen: Ein Stein zerbricht nicht in glatter euklidischer Ebene, sondern unregelmäßig). In dieser Unregelmäßigkeit können wir sich wiederholende Irregularität entdecken (Beispiel: Mandelbrot-Bäumchen; Selbstähnlichkeit bei Küstenlinien). Auch das Chaos also hat Regeln.

Analog zum Schmetterlings-Effekt wird im sog. "anthropischen Prinzip" die Bedeutung kleinster Abweichungen in den Ausgangsbedingungen eines offenen Systems nunmehr auch im kosmischen Ausmaß bedacht. Das "anthropische Prinzip" besagt: Wir sehen das Universum so, wie es ist, weil wir nicht da wären, um es zu beobachten, wenn es anders wäre. Winzigste Abweichungen in den Ausgangsbedingungen der Entstehung des Universums hätten nämlich die Entstehung bewußten Lebens im Universum physikalisch unmöglich gemacht. Nach diesem Prinzip wären wir Menschen also der Grund dafür, daß

die Welt so ist, wie wir sie wissenschaftlich erkennen können. Mit diesem Prinzip ist zwar nicht bewiesen, daß Gott die Welt und uns Menschen als Ziel dieser Welt geschaffen hat. Aber mit diesem schwindelerregenden Gedankenzirkel öffnet naturwissenschaftliches Denken den Blick über feststellbare Tatsachen hinaus: Auch Naturwissenschaftler können *staunen* – und ihr Staunen über die Welt verbindet sie mit den Menschen, denen wir die biblischen Schöpfungsgeschichten verdanken.

## 9. Einwände gegen eine "fromme" Naturwissenschaft

Gegenüber dem atheistischen Weltanschauungsanspruch der szientistischen und mechanistischen Konzepte des 19. Jahrhunderts besteht nun heute die Gefahr der Grenzüberschreitung zur anderen Seite hin: Die Physiker werden wieder fromm – in den neuen Modellen wird Gott wieder in die Welt zurückgenommen. Gott wird wieder in der Natur selbst erkannt. Selbst der berühmte Physiker Stephen Hawking, der sich paradoxerweise selbst als Atheist bezeichnet, schreibt seine populären Bücher nicht unterhalb des Anspruches, den Gedanken Gottes auf die Schliche zu kommen. Mit den Wiederverzauberungsbedürfnissen angesichts der Krise der neuzeitlichen Rationalität mischt sich eine neue Wissenschaftsgläubigkeit, eine neue Art von Szientismus. Am deutlichsten ist dies in den Konzepten des New Age zu beobachten. Intuitives "Wissen" spreizt sich darin auf zu neuer "Ganzheitlichkeit" und beansprucht, das beschränkte, fragmentarische Wissen der empirischen Wissenschaften hinter sich zu lassen. So schildert etwa Fritjof Capra in seinem Bestseller "Wendezeit" seine grundlegende Intuition: Bei der Beobachtung der Meereswellen während eines Strandspaziergangs sei ihm schlagartig klar geworden, daß die Welt der Tanz des indischen Gottes Schiwa sei. Hier stellt sich ein *Glaube* wieder als *Wissenschaft* dar. Damit aber droht die Wissenschaft hinter die Differenzierungsgewinne der Moderne zurückzufallen, mit denen sich die Wissenschaft als ein Diskursmodell ausgedient, ausdifferenziert hat. Eben dieser Rückfall wird häufig durch die neue Rede von der "Ganzheitlichkeit" signalisiert. Ich will nicht in Frage stellen, daß man an der zerstückelten Realität, den Ausdifferenzierungen und Formalisierungen der modernen Lebenswelt leiden kann, daß man sie als unnormal empfinden kann. Ich rede hier nur von der Gefahr, daß die Ganzheits- und Kontrollbedürfnisse des Menschen auf neue Formen von Ersatzreligionen abzielen. Indem es Grenzen nicht anerkennt, wird das Wissensbedürfnis wieder totalitär. Das Denken wird dabei wieder mythisch: Alles wird in vage Analogien miteinander gebracht, alles korrespondiert "irgendwie" mit allem. Beobachten Sie einmal, wie häufig uns in den Alltagskommunikationen der Satz begegnet: "Das kann man doch nicht trennen". Dagegen würde ich auf der Klugheit und Lebensdienlichkeit von *Unterscheidungen* bestehen.

Besonders gefährlich wird es, wenn unser Unterscheidungsvermögen durch die Annahme analoger Zusammenhänge zwischen Mensch, Natur und Gesellschaft unterlaufen wird. Es droht dann nämlich die Gefahr, den Menschen wieder den der Natur abgelauteten Gesetzen zu unterwerfen, z. B. indem moralische Normen aus Naturbeobachtungen abgeleitet wer-

den. Damit laufen wir in die Falle des sog. naturalistischen Fehlschlusses: Wir können nicht von einem Sein auf ein Sollen schließen, weil wir dabei immer schon normative Vorannahmen machen.

Ich plädiere gegenüber diesen Sachverhaltsspekulationen, die sich als neue Spiritualität ausgeben, dafür, auf der Verschiedenheit von Sprachspielen zu bestehen – aber auch das Konzept der schieblich-friedlichen Koexistenz von Glaube und Naturwissenschaft kritisch zu befragen. Folgende Aspekte werden dabei eine Rolle spielen müssen:

- Die Tendenz zur Extrapolation naturwissenschaftlicher Erkenntnisse zu Weltdeutungskonzepten ist ungebrochen. Das ist deutlich zu sehen in der Evolutionstheorie, die, gerade wenn sie didaktisiert wird, wissenschaftstheoretisch oft nicht genügend reflektiert wird.
- Es gibt *insofern* keine friedliche Koexistenz zwischen Wissenschaftsgläubigkeit und religiösem Glauben, sondern immer Konkurrenz, als der Glaube immer einer Extrapolation der wissenschaftsgläubigen Sicht widerstehen muß. Diese Konkurrenz besteht so lange, wie auch eine wissenschaftstheoretisch reflektierte empirische Wissenschaft immer den Trend zur Extrapolation auf das Ganze hin aufweist oder – das ist oft nur die Kehrseite der Medaille – in falscher Bescheidenheit dem Irrationalismus Raum gibt.
- Jede Objektivierung des Menschen, auch die notwendige z. B. des Mediziners, weist die Tendenz auf, den Menschen insgesamt zu vergegenständlichen.
- Der Drang zur Weltbeherrschung, der Zwang zum Machbaren bleibt: Jedes Wissen drängt auch zu technischer Umsetzung. Was gekonnt wird, wird in der Regel auch gemacht.
- Stark zu machen sind also Erkenntnisgrenzen, Deutungsgrenzen und ethische Grenzen.

## 10. Die kritische Bildungsaufgabe des Religionsunterrichts

Zum Schluß läßt sich nun das Verhältnis von Glauben und Denken, dem religiöse Bildung verpflichtet sein müßte, neu bedenken: Der Glaube fängt nicht dort an, wo das Denken endet, sondern das Denken muß noch einmal neu beginnen, wo der Glaube anfängt. Dabei ist allerdings festzuhalten, daß es in der Tat ein Denken gibt, dem der Glaube ein Ende machen will: Der Glaube ist das Ende jenes Denkens, das die Dinge der Welt zum verfügbaren Material verkommen läßt. Und weil der Glaube das Ende eines solchen Denkens ist, kann er zugleich der Anfang eines neuen Denkens sein, das den Habitus der Nachdenklichkeit nicht vorschnell dem Drang nach Wissen opfert, das vor allem auch die dem Wissen nicht zugänglichen Aspekte der Welt, über die wir nur staunen können, nicht ausklammert und dem Feld des Irrationalen überläßt.

### *Im Erstaunen über die Welt beginnt der Glaube an ihren Schöpfer*

*Im Erstaunen erfassen wir noch nicht, wie die Dinge aussehen, wir erfassen aber, daß sie da sind. Wir nehmen mit Bewunderung wahr, daß sie da sind. Wir verstehen auf ele-*

*mentare Weise das Wunder des Daseins selbst. Wir erstaunen oft auch darüber, daß wir selbst da sind, obgleich wir nicht wissen, warum oder wozu wir da sind. Wen das ins Erstaunen versetzt, der erfährt auch, daß er wirklich da ist und nicht eine Illusion darstellt. Das heißt, durch Erstaunen erfassen wir das Dasein der Welt und unser eigenes Dasein. Das Was und Wie begreift man später. Das einfache Dasein aber begreift man nie. Es bleibt erstaunlich.*

*Die Begriffe schaffen Götzenbilder, allein das Erstaunen erfaßt etwas, sagte der kluge Gregor von Nyssa. Menschen, die wir in ihrer Eigenart achten, bleiben für uns erstaunlich und unser Erstaunen öffnet unsrer Gemeinschaft mit ihnen die Freiheit für neue Möglichkeiten der Zukunft. Erstaunlich bleiben für uns auch die Wunder der Natur, wenn wir in unseren Geschäften innehalten können und uns in den Anblick einer Blume oder eines Baumes oder eines Sonnenunterganges versenken. Das Allererstaunlichste aber scheint mir der Grund des Daseins aller Dinge zu sein, dem wir verdanken, daß überhaupt etwas da ist und nicht vielmehr nichts.*

*(Jürgen Moltmann)*

Mit Blick auf die biblische Schöpfungsüberlieferung wäre dem Religionsunterricht anzuraten, einen solchen staunenden Blick auf die Welt zu ermöglichen, statt – wie es leider allzu häufig geschieht – schöpfungstheologische Aussagen vorschnell zu *ethisieren*, d. h. sie auf Moral zu reduzieren. Wenn z. B. Genesis 1f. in erster Linie als Anleitung für Umweltschutz verstanden wird, wird die Schöpfungsüberlieferung *als religiöser Text* mißverstanden. Das moralische Postulat, wir hätten durch größere Bescheidenheit die Welt zu retten, bleibt dann spiegelbildlich der Hybris der Machbarkeit verbunden. Was mich *motivieren* kann, schonend mit meinem und dem mich umgebenden Leben umzugehen, gerät allererst in jenen Blick, der *vor* aller Moral zu staunen gelernt hat.

Meine Erfahrung ist nun, daß oft erst im Religionsunterricht eine wissenschaftstheoretische Reflexion des Modellcharakters naturwissenschaftlichen Wissens geleistet wird. In der Regel ist der Religionsunterricht damit überfordert, wenn ihm dazu in den naturwissenschaftlichen Fächern nicht vorgearbeitet wird. Eine spezifisch religiöse Sicht unterbleibt dann zugunsten jener Relativierungen, für die kein Religionslehrer *besonders* qualifiziert ist, weil sie von jedem, auch von jedem a-religiösen Naturwissenschaftler zu erwarten wäre. Ganz zu schweigen von jenen nicht seltenen Fällen, in denen, womöglich im Werte- und Normen-Unterricht, private Weltanschauungen im Gewande naturwissenschaftlicher Tatsachenbehauptungen vermittelt werden, so z. B. häufig im Bereich der Soziobiologie.

Ich habe im Unterricht oft den Eindruck gewonnen – um ein Beispiel zu geben –, daß im Biologieunterricht kaum differenziert wird zwischen der Evolution als einem heute schwer zu bestreitenden Sachverhalt, der Evolutionstheorie als der modellhaften Rekonstruktion dieses Sachverhalts und dem Evolutionismus als einer quasi-religiösen Weltanschauung. Das Evolutionsparadigma wird generell überlastet: Es soll dann

nicht nur helfen, *bestimmte* Probleme zu klären, wie die Entstehung der Arten und die Entwicklung von Umwelthanpassungen, sondern Aussagen zum Ganzen der Wirklichkeit treffen, obwohl es das Ganze mit seinen Mitteln schlechterdings nicht erreichen kann. Dagegen müßte die Differenz offengehalten werden zwischen der Plausibilität der Evolutionstheorie, die ohnehin in ständiger Selbstüberprüfung sich wandelt, und dem druckvollen Übergreif dieser Plausibilität auf den normativen Horizont unserer Selbst- und Weltdeutung, wodurch alles, auch z. B. meine Selbstachtung, auf den Status funktionaler Äquivalente für Überlebensvorteile reduziert wird. Überhaupt werden wissenschaftliche Modelle ja generell als *Reduktionen* problematisch. In der reduktionistischen Standardfloskel, bei einem Sachverhalt handele es sich um "nichts anderes als ...", steckt der Übergreif aufs Ganze. Vernunft, Liebe: "Nichts anderes als" z. B. physio-chemische Neuronentätigkeit oder Funktionen der Drüsensekretion – so werden sie unter dem für die Menschen unwesentlichsten Aspekt erfaßt.

Hier hat der Religionsunterricht in Dialog und Kritik deutlich zu machen: Die religiösen Sprachformen des Erzählens und Lobpreisens, auch der Klage, erlauben uns nicht, das Ganze im Sinne wissenschaftlicher Feststellung festzuhalten. Von Gott zu sprechen wie etwa in den Schöpfungserzählungen und Schöpfungspsalmen greift den Blick aufs Ganze in unseren Fragen nach dem Woher und Wohin, dem Dasein in einer sinnvollen Welt auf – und doch wird damit das Ganze vor dem Zugriff unserer Definitionen geschützt. Die Welt der Empirie behält dann ihren unscharfen Horizont, so daß das Erstaunen über die Welt ermöglicht wird: darüber, daß überhaupt etwas ist und nicht vielmehr nichts.

In religiöser Sprache bilden narrative Rede und denkerische Reflexion, mystisches Schweigen und liturgische Feier einen Zusammenhang, der das Unausprechliche respektiert, ohne vor ihm nur zu verstummen, aber auch ohne sichere Antworten zu erwarten. Die Rede von Gott als Schöpfer und als Vollender der Welt führt über die erfahrbare Welt und über die von ihr entworfenen Theorien so hinaus, daß die Wirklichkeit insgesamt als uneinholbar anerkannt wird und der Hoffnung auf Gott Raum läßt, der einst die Welt zur Ganzheit bringen wird. So bleibt die Zukunft offen, weil sie dann nicht verstanden werden kann als eine Extrapolation der an der Vergangenheit aufweisbaren Trends. Die Konfrontation von Schöpfungserzählungen und Evolutionstheorien reißt eine Diskrepanz in die Zugangsperspektiven zur Wirklichkeit: Die *Zeit* des Evolutionsparadigmas ist die rekonstruierte Vergangenheit, die *Zeit*, auf die die biblischen Erzählungen blicken, ist die erst zu bewährende Gegenwart und die Zukunft.

Möglichkeiten des In-Frage-Stellens offen halten: In dieser *Intention* unterscheidet sich der Religionsunterricht zwar von Wissenschaftsglaube und Ideologien, aber nicht von einem seiner Grenzen bewußten naturwissenschaftlichen Unterricht. Immerhin darf der Religionsunterricht so etwas wie eine ideologiekritische Wächterrolle beanspruchen, denn Wissenschaft, die ja ohne Objektivierungen nicht auskommt, steht ständig in der Gefahr, die Welt und den Menschen insgesamt zu vergegenständlichen.

Indem der Glaube an Gott als den Schöpfer und Vollender der Welt das Offenhalten nicht nur auf der Ebene erkenntniskriti-

scher Skepsis fördert und stützt, sondern als lebenspraktische Haltung ermöglicht, sagen wir ruhig: als Frömmigkeit, ist er mehr als "nur" eine methodenbewußte wissenschaftliche Bescheidenheit.

Naturwissenschaft und Glaube – immer noch ein feindlicher Gegensatz? Ich überlasse die Antwort Ihrem Nachdenken über diese Ausführungen, nicht ohne Ihnen zum Schluß noch einen Text zu präsentieren, in dem sich die theologischen Sätze über das Staunen als auch philosophisch formulierbar erweisen:

*Aber lassen Sie mich zuerst nochmals unser erstes Erlebnis, jenes Staunen über die Existenz der Welt, betrachten und lassen Sie mich es auf eine ein bißchen andere Art beschreiben: Wir alle wissen, was man im gewöhnlichen Leben als ein Wunder bezeichnen würde, nämlich einfach irgendein Ereignis, desgleichen wir noch nie gesehen haben. Nehmen Sie nun an, daß etwas dieser Art sich ereignete. Gesetzt, einem von Ihnen würde plötzlich ein Löwenkopf wachsen und er würde anfangen zu brüllen. Das wäre doch gewiß etwas so Ungewöhnliches, als ich es mir nur vorstellen kann. Wenn wir uns nun von unserer Überraschung erholt hätten, würde ich vorschlagen, einen Arzt zu holen und den Fall wissenschaftlich untersuchen zu lassen; und wenn die Schmerzen nicht wären, ich ließe ihn vivisezieren. Und wo bliebe dann das Wunder? Denn es ist doch klar, daß alles Wunderbare verschwindet, wenn wir es auf diese Weise betrachten: es sei denn, daß wir mit diesem Wort nur sagen sollen, daß eine Tatsache noch nicht von der Wissenschaft erklärt worden sei, was wiederum bedeuten würde, daß es uns bisher nicht gelungen sei, diese Tatsache mit anderen in ein wissenschaftliches System zu ordnen.*

*Daraus ist zu ersehen, daß die Behauptung "Die Wissenschaft hat bewiesen, daß es keine Wunder gibt", absurd ist. In Wirklichkeit ist die wissenschaftliche Art, eine Tatsache zu betrachten, einfach nicht die Art, sie als ein Wunder anzusehen. Denn welche Tatsache auch immer Sie sich vorstellen mögen: keine ist an sich wunderbar im absoluten Sinn dieses Wortes. So sehen wir jetzt, daß wir das Wort "Wunder" in einem relativen und in einem absoluten Sinn gebraucht haben. Und danach werde ich jetzt das Erlebnis des Staunens über die Existenz der Welt so beschreiben: es ist das Erlebnis, die Welt als ein Wunder zu sehen.*

*Ich bin versucht zu sagen, daß – obwohl dies kein Satz in der Sprache ist – der richtige Ausdruck in der Sprache für das Wunder der Existenz der Welt die Existenz der Sprache selbst ist. Aber was bedeutet es dann, sich dieses Wunders manchmal bewußt zu sein und manchmal nicht? Denn alles, was ich damit gesagt habe, daß ich den Ausdruck des Wunderbaren aus einem Ausdruck mittels der Sprache in den Ausdruck durch die Existenz der Sprache verlegt habe – alles, was ich damit gesagt habe, ist wieder nur, daß wir, was wir ausdrücken möchten, nicht ausdrücken können und daß alles, was wir über das absolut Wunderbare sagen, Unsinn bleibt.*

*(Aus: Ludwig Wittgenstein, Rede über Ethik, 1930)*

Jens G. M. Mahlmann

## *Auch Sterben hat seine Zeit*

**Prediger 3, 1-8 in der 4. Klasse**

Alles hat seine Zeit" – so hebt der wohl bekannteste Abschnitt des biblischen Predigerbuches an; jene Meditation, in der der Prediger über die Gegensätze des Lebens, ihre Unausweichlichkeit und die Unverfügbarkeit ihres Eintretens sinniert. Innerhalb des Themas 'Leben und Tod', speziell im Bereich der Fragestellung 'Leben mit dem Wissen um den Tod', schlagen die Rahmenrichtlinien diesen Text, Prediger 3, 1-15, zur Behandlung in der 2. – 4. Klasse vor. Der Bekanntheit des Textes und seiner kultusministeriellen Sanktionierung zum Trotz gleicht die Suche nach konkreten Unterrichtsentwürfen zu Prediger 3, 1-15 jedoch dem "Haschen nach Wind". Dieser Umstand hängt gewiß mit der Eigenart des Textes zusammen. Monotonie und Detailfülle im ersten Abschnitt verbinden sich mit schwierigen und zum Teil fremdartigen Gedankengängen im zweiten zu einer ausgesprochen anspruchsvollen Auseinandersetzung mit den Bedin-

gungen vergänglicher Existenz. Für die Grundschule hängt die Latte hoch. Zu hoch? Zumindest bleibt es ein Wagnis, mit Grundschulern diesen Text bewältigen zu wollen. Daher wohl die Zurückhaltung ihm gegenüber. Doch die Möglichkeit, die er bietet, rechtfertigt das Wagnis.

Grundschüler bringen bereits Erfahrungen mit Tod und Sterben in unterschiedlicher Form mit: der Tod von Verwandten und Haustieren, direkt selbst oder indirekt bei Freundinnen und Mitschülern miterlebt; Verlustängste; gar Gedanken an den eigenen Tod; schließlich der medial begegnende Tod in Nachrichten und Film, in der Regel eingeführt als Folge von Gewalt. Im Blick auf diese Erfahrungen Sterben im Zusammenhang mit anderen Lebenserfahrungen als dazugehörigen Teil des Lebens wahrzunehmen und zur Sprache zu bringen, ist die Möglichkeit, die Prediger 3, 1-15 innewohnt.

Der hier vorgelegte Stundenentwurf

versucht, diese Möglichkeit fruchtbar zu machen. Den Kern der Stunde bildet die Erstellung einer "Alles hat seine Zeit" – Uhr. In ihr soll der abstrakte Ausdruck "hat seine Zeit" in ein Bild umgesetzt werden, das sowohl den Aspekt des Zeitpunktes als auch den der Zugehörigkeit vieler und ambivalenter Einzelteile zu einem Ganzen veranschaulichen kann. Diese Umsetzung zielt schließlich darauf, auch das Sterben zu seinem Zeitpunkt als einen Teil des Ganzen zu entdecken.

Die Stunde ist ursprünglich konzipiert (und gehalten) worden als 3. Stunde einer Einheit "Tod und Leben" in einer 4. Klasse. Für den hier vorgelegten Entwurf ergeben sich daraus zwei notwendige Vorbemerkungen:

Die gesamte Einheit arbeitete mit dem Buch "Lebe wohl, lieber Dachs" von Susan Varley. So auch diese 3. Stunde. Es ist jedoch notfalls problem(wenn auch nicht ganz mühe)los möglich, die hier vorgeschlagene Erarbeitung des

Predigertextes als solche aus dem Kontext der Dachsgeschichte herauszulösen. Die Einleitung der Schritte müßte dann entsprechend anders gestaltet werden. Ferner konzentriert sich die Stunde auf Prediger 3, 1-8 und geht davon aus, daß in der Folgestunde 3, (9)10-13(14.15) in den Blick genommen wird. Die Uhr bietet dabei den Anknüpfungspunkt, um über verschiedene Aspekte schließlich zu dem Text (zurück-)zu(-)gelangen: die Unverfügbarkeit des Zeitpunktes (Können wir selbst den Zeiger auf 'Lachen', 'Weinen' usw. stellen?), Leben als Leben mit dem Sterben anderer (Der große Zeiger durchläuft *alle* Felder mehrmals, bevor der kleine das Feld des — eigenen — Sterbens erreicht), das Wissen um das eigene Sterben ('Die Uhr läuft ab') und der Umgang mit diesem Wissen (Prediger 3, 10-13 als eine mögliche Umgangsweise).

### Exegetische Überlegungen

Der Textabschnitt Prediger 3, 1-8 ist Teil des Gedankenganges 3, 1-15. Er bildet die empirische Ausgangsbasis für die Überlegungen, die der Prediger in 3, 9-15 folgen läßt.<sup>1</sup> Die Isolierung des Abschnittes 3, 1-8 von den folgenden Versen, die hier aus didaktischen Gründen vorgenommen wird, ist exegetisch nur vertretbar aufgrund der Weiterbehandlung des Textes inklusive seiner Fortsetzung in der Folgestunde. Faktisch wird damit nämlich die Vorgehensweise des Predigers nachvollzogen: Klärung der Sachlage (3, 1-8) und Interpretation (3, 9-15).

Prediger 3, 1-8 liegt ein klar durchstrukturierter **Aufbau** zugrunde:

V 1 äußert eine These im Parallelismus. Vv 2-8 entfalten die These. Das zentrale Stichwort aus V 1 '*et/Zeit* wird aufgenommen und ihm 28 mal ein neues Objekt zugewiesen. Diese 28 Objekte ordnen sich zu 14 Gegensätzen. So ergibt sich ein antithetischer Aufbau der Halbverse und ein anaphorischer Aufbau des Gesamttextes.

V 1: Die Termini *zeman/Zeitpunkt* und '*et/Zeit* bezeichnen nicht den Zeitablauf an sich, sondern einen Zeitpunkt, eine feste Zeit.<sup>2</sup> Der Vers spricht also von dem jedem Geschehen zugewiesenen Zeitpunkt im Sinne einer deterministischen

Weltsicht.<sup>3</sup> "Unter dem Himmel" heißt: auf der Erde, also im Lebensbereich des Menschen.

V 2a: Mit Bedacht steht am Beginn der Entfaltungsreihe der Gegensatz, der die Grundbedingung für alles Geschehen im menschlichen Leben darstellt: Gebären und Sterben. Alles, was folgt, spielt sich zwischen diesen beiden Polen ab.<sup>4</sup>

V 2b: Es ist nicht klar, ob "ausreißen" ernten, roden oder sinnlos wegreißen meint.<sup>5</sup> Letztlich ist dies für die Aussage des Verses nebensächlich, da es um die Gegenüberstellung des Konstruktiven und des Destruktiven geht. Die Absicht hinter der Destruktion ist für den Verfasser uninteressant.

V 3a: "Töten" ist so gemeint, wie es da steht, und kann nicht abgemildert werden. Die moralische Ebene seiner Gegensätze blendet der Verfasser aus.<sup>6</sup>

V 5a: Die Bedeutung von "Steine werfen/sammeln" ist bislang nicht überzeugend geklärt.<sup>7</sup>

Mit der Auflistung 3, 1-8 will der Prediger das Ganze menschlichen Lebensvollzuges einfangen (*alles; jede Sache unter dem Himmel* V1). Dazu benutzt er Gegensätze, weil in deren Polarität die Spannung und Spannweite menschlichen Lebens zum Ausdruck kommt, am umfassendsten in dem erstgenannten von Geburt und Sterben.<sup>8</sup> Eine Wertung der herangezogenen Vorgänge nach Kategorien wie "gut und böse", "positiv" und "negativ", "schön" und "häßlich" nimmt er nicht vor. Vielmehr gesteht er unberührt von solchen Wertungen jedem Geschehen seinen rechtmäßigen Ort im Ablauf des Ganzen, eben "seine Zeit" zu.<sup>9</sup> Daß "das Zifferblatt dieser Uhr unseren menschlichen Augen völlig verborgen ist"<sup>10</sup>, wird für den Prediger zu dem Problem, mit dem er dann in der Fortsetzung ringt.

### Systematische Besinnung

Geburt und Tod, Zeugung und Verwesung markieren die biologischen Eckdaten, zwischen denen sich das menschliche Leben vollzieht. Diese "biologische Selbstverständlichkeit des Todes wird zum menschlichen Problem, weil der Mensch als Lebender um seinen Tod weiß"<sup>11</sup>; das heißt: er ist sich der für ihn unvorstellbaren und

unakzeptablen Tatsache bewußt, daß er der völligen Auslöschung seiner Person entgegenlebt.<sup>12</sup> Die Reaktion: "... er glaubt es nicht"<sup>13</sup>, kann es nicht glauben. Aber in diesem Nicht-Glauben täuscht er sich über sich selbst und über die Bedingungen seiner Existenz.<sup>14</sup> "Geboren werden hat seine Zeit, sterben hat seine Zeit." Der Satz des Predigers konstatiert nicht einfach die biologischen Eckdaten. In seiner Formulierung schwingt Einverständnis und Annahme mit. "Sterben hat seine Zeit" – darin steckt auch: "Sterben hat sein Recht". Dieses Recht kann der Tod nicht aus sich selbst herleiten oder um seiner selbst willen fordern, auch nicht um der evolutionistischen Notwendigkeit des Platzmachens willen.<sup>15</sup> Er wird legitimiert durch den Akt, daß der Schöpfer dem Geschöpf eine Grenze setzt. Annahme dieser Grenze heißt Annahme der eigenen Geschöpflichkeit, Einverständnis mit den 'gottgewollten' Bedingungen der eigenen Existenz.<sup>16</sup> Das Ringen um die Annahme der eigenen Sterblichkeit ist dem Menschen also um der realistischen Wahrnehmung seines Lebens und um der Findung seiner selbst willen aufgegeben.<sup>17</sup>

### Didaktische Überlegungen

#### Die thanato-psychologische Entwicklungsstufe

In einer Untersuchung zur Psychologie des Todes setzt Wittkowski beim erwachsenen Menschen ein Todeskonzept voraus, das sich in Abhängigkeit von seiner kognitiven Entwicklung ausbildet.<sup>18</sup> Das voll ausgebildete Todeskonzept beinhaltet vier Subkonzepte: "Nonfunktionalität" (Erkenntnis, daß alle lebensnotwendigen Körperfunktionen mit dem Eintritt des Todes aufhören), 'Irreversibilität' (Unumkehrbarkeit des einmal eingetretenen Todes) und 'Universalität' (Einsicht, daß alle Lebewesen sterben müssen)<sup>19</sup> sowie "Kausalität" (Wissen um die Ursachen des Todes).<sup>20</sup> Entwicklungspsychologische Voraussetzung für die volle Ausbildung des Todeskonzeptes ist nach Wittkowski das Stadium des konkret-operationalen Denkens.<sup>21</sup> Nach seinen Beobachtungen verfügen dementsprechend die meisten Kinder im "Alter von



9 und mehr Jahren ... über ein 'richtiges' Todeskonzept, d. h., sie können logisch und biologisch zutreffende Kennzeichnungen der einzelnen Subkonzepte des Todeskonzepts geben".<sup>22</sup> Theoretisch müßte in einer 4. Klasse demnach die Voraussetzung vorhanden sein, mit den Schülern das Gespräch über ein realistisches Todesbild zu führen.

### Das Thema

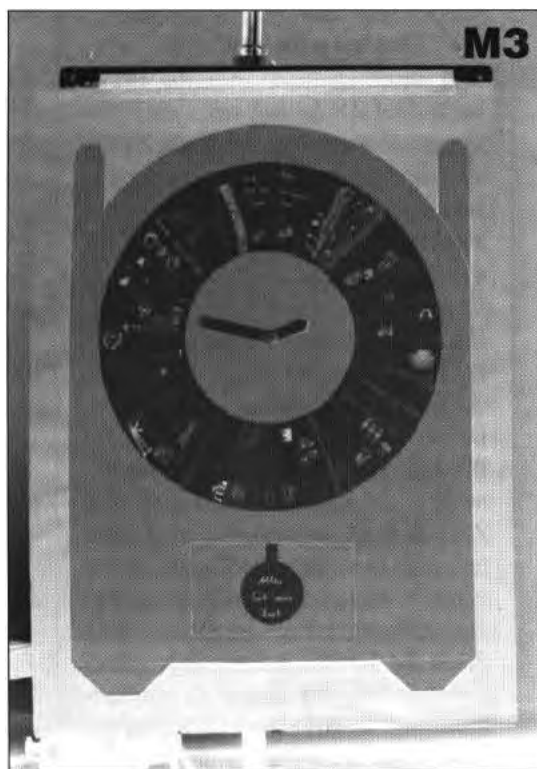
In den Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht an der Grundschule ist das Thema 'Tod und Leben' zur Behandlung im 2.-4. Schuljahr vorgesehen.

Das Thema der konkreten Stunde – 'Auch Sterben hat seine Zeit'/ Sterben ist ein Teil des Lebens – konvergiert mit dem Lernziel der Rahmenrichtlinien "Über Leben und Tod nachdenken, das Leben als ständige Veränderung erfahren und wissen, daß jeder Mensch sterben muß"<sup>23</sup>. Für die Auseinandersetzung mit dem Tod (und auch mit Trauer) ist es unverzichtbar, die Zusammengehörigkeit von Sterben und Leben zu thematisieren. Das entspricht einer Arbeit an Wittkowskis Subkonzepten der Universalität ("Alles Leben stirbt") und der Kausalität ("Sterben ist in der Regel ein natürlich verursachter Vorgang").

### Textwahl und -eingrenzung

Die Heranziehung des Textes Prediger 3, 1-8 im Zusammenhang des Stunden-themas fußt teils auf dem Vorschlag der Rahmenrichtlinien, vor allem aber auf den Qualitäten des Textes. Anders als andere biblische Meditationen der Vergänglichkeit bringt er das Sterben als ein Teil eines Ganzen, bestehend aus vielen Vorgängen, zur Sprache. Er ordnet es der Mannigfaltigkeit und dem Wechsel der Lebensvollzüge organisch zu und ermöglicht es so, Sterben tatsächlich als einen Teil des Lebens zu entdecken, dem seine Zeit, sein Ort und sein Recht zustehen. Auch geraten zugleich die positiven Erfahrungen in den Blick, so daß das Leben in der Betrachtungsweise des Textes nicht vollkommen und einzig in den dunklen Schatten der Vergänglichkeit gezogen wird. Eine Verwendung des

Textes mit der Intention, Sterben als Teil des Lebens wahrzunehmen, macht eine kleinschrittige Erarbeitung notwendig, die die Schüler behutsam an den Zielgedanken heranführt. Dabei muß dem antithetischen und anaphorischen Aufbau des Textes die ihm gebührende Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil auch er Träger der Aussage ist. Von daher verbietet es sich, den ganzen Ab-



schnitt Prediger 3, 1-15 mit seinen weit über die Intention der Stunde hinausführenden, zudem schwierigen Gedanken in einer einzigen Stunde behandeln zu wollen. Über die Grenze der Stunde hinaus-schauend bietet der Text unter Einbeziehung seiner Fortsetzung dann einen Anknüpfungspunkt, um über die Unverfügbarkeit der Todesstunde, den Umgang mit dem bedrohten Leben und die Bedeutung der Gottesfrage ins Gespräch zu kommen.

### Die Bedeutung des Themas für die Schüler

Mögliche Bedeutungen des Themas für die Schüler lassen sich auf 3 Ebenen annehmen:

Zum einen unterstützt und festigt die Begegnung mit dem Gedanken, daß

Sterben ein Teil des Lebens ist, die Ausbildung eines realistischen Todeskonzeptes.<sup>24</sup> In religiöser Hinsicht ist dies von Bedeutung für das Erkennen der eigenen Stellung als Geschöpf vor Gott dem Schöpfer und "Herrn über Leben und Tod".

Zum anderen bildet die Einsicht in die Vergänglichkeit allen Lebens eine notwendige Grundlage für eine 'gesunde'

Trauerarbeit. Dies kann für die Schüler im Blick auf die Verarbeitung bereits gemachter Verlusterfahrungen hilfreich sein. In jedem Fall ist es notwendige Vorarbeit für zukünftige.<sup>25</sup> Schließlich kann die Wahrnehmung des Sterbens als natürlicher Teil des Lebens korrigierend dem Eindruck der Filmerfahrung entgegenwirken, Tod sei vor allem eine Folge von Gewalt oder Unglücksfällen.

### Intentionen

Hauptanliegen der Stunde ist die Begegnung der Schüler mit dem Gedanken, daß Sterben ein zum Leben gehörender Vorgang ist. Diese Begegnung soll herbeigeführt werden durch ein Kennenlernen und Erarbeiten des Textes Prediger 3, 1-8. Als Nebenziel läuft mit, daß die Schüler in der Erarbeitung des Textes exemplarisch die Bedeutung der Struktur eines Textes für dessen Aussage wahrnehmen könnten.

### Medien und Materialien

#### "Leb wohl, lieber Dachs"

Das Kinderbuch "Leb wohl, lieber Dachs" von Susan Varley wird im Verlauf der Unterrichtseinheit begleitend eingesetzt. Die Geschichte vom Sterben des alten Dachses und der Trauer seiner Freunde bietet den Kindern Identifikationsmöglichkeiten an, läßt ihnen aber auch die Freiheit zum Abstandhalten, weil hier von Tieren geredet wird.<sup>26</sup> Ihr inhaltlicher Vorzug besteht zum einen darin, daß sie einen natürlichen Todesfall behandelt, und zum anderen darin, daß sie einen Spannungsbogen von der Vorbereitung des Dachses auf seinen Tod über die unmittelbare Trauer der Freunde bis zur gegliederten Trauerarbeit zeich-

net.<sup>27</sup> Damit bietet das Buch an mehreren Stellen Anknüpfungspunkte für die Einzelstunden der Einheit. Für die hiesige Stunde von Interesse ist das Anliegen des Dachses, seine Freunde auf seinen bevorstehenden Tod vorzubereiten. Von dieser Vorgabe aus entfaltet sich die Rahmenerzählung. Außerdem enthält der Text eine entscheidende Formulierung, die für die Schüler im Verlauf der Stunde unter Umständen wichtige Verstehenshilfe leisten kann: "wenn seine Zeit gekommen war".

**Die Rahmenerzählung: Dachs und Maulwurf im Gespräch (M 1)**

Die Erzählung ist eine freie Ausmalung eines Aspektes der Geschichte von Susan Varley. Vorgestellt wird das Bemühen des Dachses, dem Maulwurf verständlich zu machen, daß er, der Dachs, bald sterben werde. Dazu bezieht sich der Dachs auf Prediger 3, 1-8 und führt den Maulwurf an die intendierte Erkenntnis heran. Diese Erzählung schafft einen – wenn auch fiktiven – Bezugsrahmen für den biblischen Text. Sie ermöglicht eine Strukturierung der Texterarbeitung, eine Ableitung von Impulsen aus der innergeschichtlichen Gesprächssituation, in die die Schüler hineingenommen werden sollen, sowie eine organische Formulierung von Zwischenergebnissen. Darüber hinaus vermag sie, den Bogen der Stunde zu verdeutlichen. Zur visuellen Verdeutlichung der innergeschichtlichen Gesprächssituation dient ein Bild, das Dachs und Maulwurf in der Unterhaltung zeigt. Es handelt sich um eine vergrößerte Kombination zweier Bildausschnitte aus dem Buch (s. Arbeitsblatt, M 2). Das Bild wird an der Tafel aufgehängt.

**Arbeitsblatt (M 2)**

Die Schüler erhalten an der Stelle der Rahmenerzählung, an der der Dachs seine Bibel hervorholt, ein Arbeitsblatt. Auf diesem finden sie das Bild vor sowie den Text Prediger 3, 1.2b-8 (in einer überarbeiteten Lutherfassung) in einer Sprechblase des Dachses. Beim Hören und für die folgende Erarbeitung des Textes ist es für die Schüler wichtig, den unbekanntem Text vor Augen zu haben, insbesondere wegen seiner Fülle an Einzelheiten.

Die Arbeitsblätter sind im Blick auf die

Erstellung der "Alles hat seine Zeit"-Uhr präpariert: Bei jedem Schüler ist ein anderer Versteil unterstrichen. Damit ist für jeden gekennzeichnet, welchen Teil er gestalten soll. Diese Maßnahme erspart eine zweite Textverteilung und ist für die Schüler eindeutig.

Am Ende der Stunde dient das Arbeitsblatt zur Ergebnissicherung: In die Leerzeile zwischen V 1 und V 2b soll V 2a nachgetragen werden.

**Die "Alles hat seine Zeit"-Uhr (M 3)**

Im Verlauf der Stunde soll eine große Uhr gestaltet werden, auf deren Zifferblatt die Einzelaussagen von Prediger 3, 1-8 mit Illustrationen der Schüler zu stehen kommen. Auf diese Weise soll die abstrakte Aussage "... hat seine Zeit" veranschaulicht werden.

Die Grundlage der Uhr bildet ein farbiger Karton, ca. 50 x 70 cm, der in Uhrgehäuseform zurechtgeschnitten ist. Darauf werden bewegliche Zeiger, ein Pendel mit der Aufschrift "Alles hat seine Zeit" und (im Verlauf der Stunde) das Zifferblatt aus andersfarbigem Karton befestigt. Der äußere Radius des Zifferblattes beträgt 21 cm, seine Breite 11 cm. Das Zifferblatt muß zur Bearbeitung durch die Schüler in Einzelteile ("Tortenstücke") zerlegt werden. Bei der Vorbereitung des Zifferblattes wie auch des Arbeitsblattes muß daher die Klassenstärke berücksichtigt werden. Eine Umsetzung der 28 Einzelaussagen des Textes in 28 Zifferblattteile setzt 26 Schüler voraus. (Die Aussagen "Geboren werden/sterben hat seine Zeit" werden nicht von Schülern gestaltet; s.u.) Entspricht diese Vorgabe nicht der Klassenstärke, sollte die Anzahl der zu gestaltenden Einzelaussagen der der Schüler angepaßt werden, entweder durch Auslassen von Paaren, sollten es weniger als 26 Schüler sein, oder durch Hinzufügen von geeigneten Paaren bei mehr als 26 Schülern. Der Textaussage wird bei diesem Vorgehen in keiner Weise zu nahe getreten. Eine ungerade Schülerzahl wird ausgeglichen, indem auch die Lehrkraft die Gestaltung eines Teiles übernimmt. Entsprechend diesen Überlegungen muß der Textbestand des Arbeitsblattes sowie die Anzahl der Zifferblatt-einzelteile auf die konkrete Situation abgestimmt werden.

**Methodische Reflexion**

**Einstieg**

Als Einstieg wird ein Textausschnitt aus "Leb wohl, lieber Dachs" verlesen. Dies stellt die Verbindung zu vorigen Stunden her, bietet den Anknüpfungspunkt für die Rahmenerzählung und präfiguriert die Stunde durch das Auftauchen zweier zentraler Gedanken: die Vorbereitung auf den Tod und die Formulierung "wenn seine Zeit gekommen war".

**Erarbeitung**

Der Übergang in die Rahmenerzählung geschieht nahtlos. Die Rahmenerzählung baut einen Anwendungsrahmen für die Textinterpretation auf, indem sie vorführt, welche Bedeutung der Text für die Identifikationsfiguren besitzt. Das Arbeitsblatt wird zum Mitlesen verteilt, bevor der Dachs den Text verliest. Unter Umständen muß mit Bemerkungen zur Unterstreichung und zur Leerzeile gerechnet werden. Die Verlesung des Textes durch den Lehrer eröffnet die Chance, den Text gleich strukturiert wahrzunehmen.

Die Erzählung sieht drei Lücken vor, in denen durch Impulsableitung aus der Geschichte (etwa: "Der Maulwurf braucht Hilfe!") der Bibeltext von den Schülern in drei Schritten erarbeitet werden soll:

**1.** Die aufgezählten Dinge sind Gegensätze.

Mögliche Vertiefung: "Nennt doch mal weitere!"

**2.** Die Bedeutung von "...hat seine Zeit". Dieser Abschnitt ist der kognitiv anspruchsvollste, da die Verbalisierung der Bedeutung nicht einfach ist. Zu erwarten sind Beispiele (Jahreszeiten, Erdbeerzeit) oder Formulierungen wie "gehört dazu", "muß sein". In der Situation muß vom Lehrer spontan entschieden werden, welche Vorschläge innerhalb der tragbaren Grenze liegen.

**3.** Verbindung beider: Licht und Schatten haben ihren Ort.

Hierzu kommt ein visueller Impuls aus der Ebene der Geschichte: der Dachs/der Lehrer zeichnet an die Tafel eine Uhr, auf der die ungeraden Ziffern fehlen. Die Schüler sollen daraus ableiten, daß 'Gegensätze' ein Ganzes bilden können. Da das Beispiel mit den geraden und ungeraden Zahlen nicht weit trägt, folgen in

der Erzählung noch die Tag- und die Nachtstunden als weiteres. Über diesen Impuls wird außerdem das Stichwort 'Uhr' ins Spiel gebracht.

**Vertiefung**

In der Rahmenerzählung wird die Idee der "Alles hat seine Zeit"-Uhr vorgetragen. Die Schüler erhalten nun jeder einen **Abschnitt des Zifferblattes** (aus Pappe), auf dem sie zuerst ihren Textteil schreiben sollen – zuerst, damit der Text auf dem Teil steht, auch wenn sie mit malen nicht fertig werden. Danach sollen sie diesen Teil illustrieren, indem sie entweder den Vorgang malen oder einen Gegenstand, der für sie persönlich mit dem Vorgang verbunden ist. Da einige der Vorgänge schwer darzustellen sind, muß den Schülern diese alternative Aufgabenstellung gegeben werden. Wichtig ist hier eine klare Arbeitsanweisung. Durch die gestaltende Beschäftigung mit einem Textteil sollen sie zum einen in der verwirrenden Fülle der Aussagen für sich selbst einen Bezugspunkt orten und zum anderen die Möglichkeit haben, an wenigstens dieser einen Stelle das eigene Leben im Text wiederzuentdecken. Außerdem bietet diese Arbeitsweise den nötigen Gegenpol zu der primär kognitiv orientierten der vorigen Phase. Unter Umständen werden einige Schüler nicht wissen, was oder wie sie malen sollen. Um hier schnell helfen zu können, muß sich der Lehrer im Vorfeld Gedanken gemacht haben, in welcher Richtung er zu welchen Aussagen welche Anstöße (keine Lösungen!) geben kann.

**Ergebnissicherung**

Die Zifferblattstücke werden nun zusammengesetzt. Dies geschieht auf folgende Weise: Ein Schüler liest seinen Ausschnitt vor. Dann muß der Schüler, der das Gegenstück hat, erkennen, daß er jetzt an der Reihe ist, und vorlesen. Auf diese Weise kann kontrolliert werden, ob die Schüler die antithetische Struktur erkannt haben. Daraufhin werden beide Teile an der Tafel auf der Vorlage befestigt. Am Ende befinden sich alle von den Schülern gestalteten Einzelteile auf der Uhrvorlage. Für die Teile "Geboren werden" / "Sterben" sind die Felder links und rechts der "12" freigehalten.

Bis zu diesem Punkt haben die Schüler die Mannigfaltigkeit des Lebens wahrnehmen können.

**Erarbeitung II**

Die beiden Freiflächen wirken als stummer Impuls. Falls nicht, muß der Lehrer einen Impuls der Art "Hat noch jemand Teile?" geben. Nach Entdeckung der Lücke sollen die Schüler Vermutungen anstellen, was auf die freien Flächen gehört. Dabei sind zwei Verläufe möglich:

- a) Es kommen beliebige Paare, unter Umständen auch unsinnige Vorschläge. Hier kann ein Hinweis helfen, daß dann ja noch weitaus mehr Flächen frei sein müßten. Notfalls liest der Lehrer den Abschnitt aus "Leb wohl, lieber Dachs" noch einmal vor.
- b) Die 'richtige' Antwort kommt gleich oder schnell. Dies bietet Raum zu rückfragender Problematisierung, ob und warum Sterben wie Geburt zum Leben gehört.

Die Schüler sind in der Lage, den Text von V 2a eigenständig zu formulieren, sofern sie die anaphorische Struktur erkannt haben. Die Formulierung der Schüler sollte dann auch auf die beiden nun einzusetzenden Teile übernommen werden.

Diese Arbeitsphase trägt die Grundzüge einer deliberativen Frage. Es gibt nur eine richtige Antwort, und auf die müssen die Schüler kommen. Das macht den methodischen Weg auf den ersten Blick fragwürdig. Aber er ist zutiefst sachgemäß. Auf die Frage, ob das Sterben zum Leben gehört, gibt es nun mal nur eine Antwort. Die pädagogische Pointe bei diesem Weg liegt darin, daß die Schüler diese Tatsache selbst entdecken (sollen). Den fehlenden Vers 2a tragen die Schüler in der Leerzeile auf dem Arbeitsblatt nach. Die so entstehende Hervorhebung dieses Halbverses durch das abweichende

de Schriftbild unterstreicht die Bedeutung und Wichtigkeit dieses Textteiles. Als Abschluß der Stunde wird das Ende der Rahmenerzählung erzählt. Der versöhnliche Schluß entläßt die Schüler nicht mit dem beunruhigenden Gedanken des Sterbens, sondern zeigt ihnen, daß der Maulwurf trotz seiner Erkenntnis noch ruhig schlafen kann.

**Literatur**

Altner, Günter – Tod, Ewigkeit und Überleben. Todeserfahrung und Todesbewältigung im nachmetaphysischen Zeitalter, Heidelberg 1981

Arens, Veronika – Grenzsituationen. Mit Kindern über Sterben und Tod sprechen. Religionspädagogische Perspektiven XIX, Essen 1994

Baltz-Otto, Ursula, u. a. – Kinder fragen nach dem Leben. Religionsbuch 3. und 4. Schuljahr. Schulbuch Frankfurt/M 1988, Lehrerhandbuch Frankfurt/M. 1990

Brocher, Tobias – Mit Kindern über den Tod sprechen: in: Student, Johann (Hg.) – Im Himmel welken keine Blumen. Kinder begegnen dem Tod, Freiburg im Br 1992, 21-36

Ebeling, Gerhard – Dogmatik des christlichen Glaubens II: Der Glaube an Gott den Versöhner der Welt. 3., durchgesehene Auflage, Tübingen 1989

Galling, Kurt – Das Rätsel der Zeit im Urteil Kohelets (Koh 3, 1-15); in: Zeitschrift für Theologie und Kirche LVIII (1961) 1-15

Hertzberg, Hans Wilhelm – Der Prediger (zusammen mit: Hans Bardtke – Das Buch Esther) Kommentar zum Alten Testament XVII/4-5, Gütersloh 1963

Jüngel, Eberhard – Der Tod als Geheimnis des Lebens; in: Jüngel, E. – Entsprachen: Gott – Wahrheit – Mensch. Theologische Erörterungen. Beiträge zur evangelischen Theologie. Theologische Abhandlungen LXXXVIII, München 1980, 327-354

Lämmermann, Godwin – Über den Tod reden mit Grundschulkindern? Elemente einer didaktischen Analyse zum Thema; in: Der Evangelische Erzieher XLV (1993) 655-667

Lamparter, Helmut – Das Buch der Weisheit, Prediger und Sprüche. Übersetzt und ausgelegt. Die Botschaft des Alten Testaments. Erläuterung alttestamentlicher Schriften XVI, Stuttgart 1955

Lauha, Aarre – Kohelet – Biblischer Kommentar zum Alten Testament XIX, Neukirchen Vluyn 1978

Leist, Marielene – Kinder begegnen dem Tod, Freiburg i. Br. 1979

Lohf, Wenzel – Theologische Erwägung zum Problem des Todes, in: Leben angesichts des Todes. Beiträge zum theologischen Problem des Todes. Helmut Thielicke zum 60. Geburtstag, hrsg. von B. Lohse und H. P. Schmidt, Tübingen 1968, 157-170

Lohfink, Norbert – Kohelet – Die Neue Echter Bibel, Stuttgart 1980

Munzel, Friedhelm; Veit, Reinhard – Religion 3/4. Brücken bauen. Religionsbuch für das 3. und 4. Schuljahr. Illustrationen von Bodo Müller, Stuttgart 1997

Oberthür, Ramer – Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht. Unter Mitarbeit von Alois Mayer, München 1995

Peter, Dietmar – ... und Gott wird abwischen alle Tränen. Das Thema "Tod" im Religionsunterricht; in: Loccumer Pelikan 1/1997, 21-23

Schubert, Mathias – Schöpfungstheologie bei Kohelet, Beiträge zur Erforschung des Alten Testaments und des Antiken Judentums XV, Frankfurt/M. 1989

Strobel, Albert – Das Buch Prediger (Kohelet) Die Welt der Bibel. Kleinkommentare zur Heiligen Schrift IX, Düsseldorf 1967

Vartley, Susan – Leb wohl, lieber Dachs. Deutsch von Ingrid Weixelbaumer. Gesetz nach der neuen Rechtschreibung, Wien 1996 (2. Auflage)

Wittkowski, Joachim – Psychologie des Todes, Darmstadt 1990

Zimmerli, Walther – Prediger; in: Sprüche/Prediger. Übersetzt und erklärt von Helmer Ringgren und Walther Zimmerli. Das Alte Testament Deutsch XVI/1, Göttingen 1962, 123 – 253

**Skizze des Unterrichtsverlaufs**

Lernschritt	Inhalt	Medium
Einstieg	"Leb wohl, lieber Dachs"	M 1 (Textauszug)
Erarbeitung I	Pred 3, 1.2b-8	M 2 (Arbeitsblatt)
Vertiefung	"Alles hat seine Zeit"-Uhr	M 3 (Uhrvorlage)
Ergebnisübung	Gegensatzpaare zuordnen	Zifferblätter
Erarbeitung II	Auch Sterben gehört dazu	M 3 (Uhrvorlage)
Abschluß	"Leb wohl, lieber Dachs"	Ende der Rahmenerzählung

## Anmerkungen

1. Vgl. Galling, Rätsel 2; Lauha, Kohelet 63; Hertzberg, Prediger 103.106. Die beiden letzteren teilen 3, 1-9, 10-15, V9 wird hier zu Vv 10-15 gezogen, weil er bereits interpretiert.
2. Vgl. Hertzberg, a.a.O. 103; Lauha, a.a.O. 64.
3. S. Lauha, ebd.
4. Vgl. Zimmerli, Prediger 169; Schubert, Schöpfungstheologie 170f; Strobel, a.a.O. 51; Lamparter, Weisheit 53.
5. Vgl. Galling, a.a.O. 6: Unkraut ausraufen; Lohfink, Kohelet 31: abernten.
6. Vgl. Galling, ebd.; Lauha, a.a.O. 67 (zu V8).
7. Zur Diskussion vgl. Galling, a.a.O. 7 - 12; Lauha, a.a.O. 65f.
8. Vgl. Schubert, a.a.O. 149f; Strobel, a.a.O. 52.
9. Für den Prediger ist mit dieser Aussage zugleich die Determiniertheit aller Vorgänge und die Unverfügbarkeit des richtigen Zeitpunktes für die Planung des Menschen gesetzt (s. 3, 9.11). Im Kontext des Gesamttextes 3, 1 - 15 wäre die Intention des Abschnittes erst mit dieser Zuspitzung erfaßt. Im Blick auf die Unterrichtsstunde ist der isolierte Text 3, 1-8 mit der oben vorgelegten Interpretation ausgereizt.
10. Lamparter, a.a.O. 55.
11. Ebeling, Dogmatik 135.
12. Vgl. Arens, Grenzsituationen 15-18; Jüngel, Tod 344.
13. Jüngel, a.a.O. 333.
14. Altners sieht in dieser Selbsttäuschung die Ursache für die Krise, in die der neuzeitliche Mensch seine (Um-)Welt gestürzt hat (Tod 114, und öfter).
15. Vgl. Ebeling, a.a.O. 134f.
16. Vgl. Lohff, Erwägungen 163; Schubert, a.a.O. 167f.
17. Vgl. Ebeling, a.a.O. 142f; Lohff, a.a.O. 167. Daß christliche Theologie bei dieser Einschätzung des Todes und seines Rechtes nicht stehenbleiben kann, versteht sich von selbst.
18. Vgl. Wittkowski, Psychologie 51-62.
19. Wittkowski, a.a.O., 49.
20. Ebd.
21. Wittkowski a.a.O. 60.
22. Wittkowski a.a.O. 58.
23. Rahmenrichtlinien 28.
24. Vgl. Baltz-Otto, Kinder, Lehrerhandbuch 59; Peter, Gott 22.
25. Vgl. Leist, Kinder 160; Arens, a.a.O. 99.187.
26. Vgl. Baltz-Otto, a.a.O. 60.
27. Vgl. ebd.

## M1

## "Leb wohl, lieber Dachs"/Rahmenerzählung

*"Der Dachs fürchtete sich nicht vor dem Tod. (...) Seine einzige Sorge war, wie seine Freunde seinen Tod aufnehmen würden. Er hatte sie schon vorbereitet und ihnen gesagt, irgendeinmal werde er durch den Langen Tunnel gehen. Er hoffe, sie würden nicht zu traurig sein, wenn seine Zeit gekommen war."* (Susan Varley)

*Mit dem Maulwurf beispielsweise hatte der Dachs einmal während eines Spazierganges darüber gesprochen. Sie waren schon weit gelaufen, und der alte Dachs wollte eine Pause machen. Er setzte sich auf einen Baumstumpf, und der Maulwurf nahm auf einem Erdhügel daneben Platz. "Ja, lieber Maulwurf, ich werde alt," fing der Dachs an. "Bald werde ich wohl durch den langen Tunnel gehen. Ich hoffe, du wirst nicht zu traurig sein, wenn die Zeit dafür gekommen ist." Der Maulwurf blickte ihn an: "Was meinst du damit: Wenn die Zeit dafür gekommen ist?" Dachs antwortete: "Ein weiser Mann hat einmal geschrieben: Alles hat seine Zeit, und jede Angelegenheit im Leben hat ihre Stunde." "Alles?" fragte Maulwurf, "was 'alles'?" "Ich les es dir einmal vor", entgegnete Dachs und holte seine kleine Bibel aus der Jackentasche. "Pflanzen hat seine Zeit, Gepflanztes ausreißen hat seine Zeit; töten hat seine Zeit, heilen hat seine Zeit; abrechnen hat seine Zeit, aufbauen hat seine Zeit; weinen hat seine Zeit, lachen hat seine Zeit; klagen hat seine Zeit, tanzen hat seine Zeit; Steine wegwerfen hat seine Zeit, Steine sammeln hat seine Zeit; umarmen hat seine Zeit, aufhören zu umarmen hat seine Zeit; suchen hat seine Zeit, verlieren hat seine Zeit; aufbewahren hat seine Zeit, wegwerfen hat seine Zeit; zerreißen hat seine Zeit, zunähen hat seine Zeit; schweigen hat seine Zeit, reden hat seine Zeit; lieben hat seine Zeit, hassen hat seine Zeit; Streit hat seine Zeit, Friede hat seine Zeit. – Fällt dir bei diesen Dingen etwas auf?" Aber Maulwurf guckte Dachs nur fragend an.*

*"Was 'alles' meint, das verstehe ich jetzt", sagte Maulwurf. "Aber das mit der Zeit begreife ich nicht!"*

*"Du meinst also, daß das alles irgendwie sein muß und dazugehört?" fragte Maulwurf zweifelnd. "Bei den schönen Dingen – lieben, lachen, tanzen – ist das ja ganz o. k. Aber bei den anderen – hassen, weinen, klagen –, da finde ich das nicht richtig, daß die dazugehören sollen!" Da nahm Dachs seinen Spazierstock und zeichnete eine große Uhr auf den Boden. Aber irgendwas störte den Maulwurf an dieser Uhr.*

*"Du siehst", sagte Dachs, "zu einer Uhr gehören die ungeraden Zahlen ebenso dazu wie die geraden. Genau wie zu einem Tag nicht nur die hellen, sondern auch die Nachtstunden gehören." Plötzlich hellte sich das Gesicht des Maulwurfes auf: "Wenn alles seine Zeit hat, dann könnte man doch eine Uhr bauen, bei der alle diese Dinge eingetragen sind, so, wie die Zahlen!" "Eine großartige Idee, mein lieber Maulwurf", freute sich Dachs.*

*"Laß uns das doch gleich ausprobieren."*

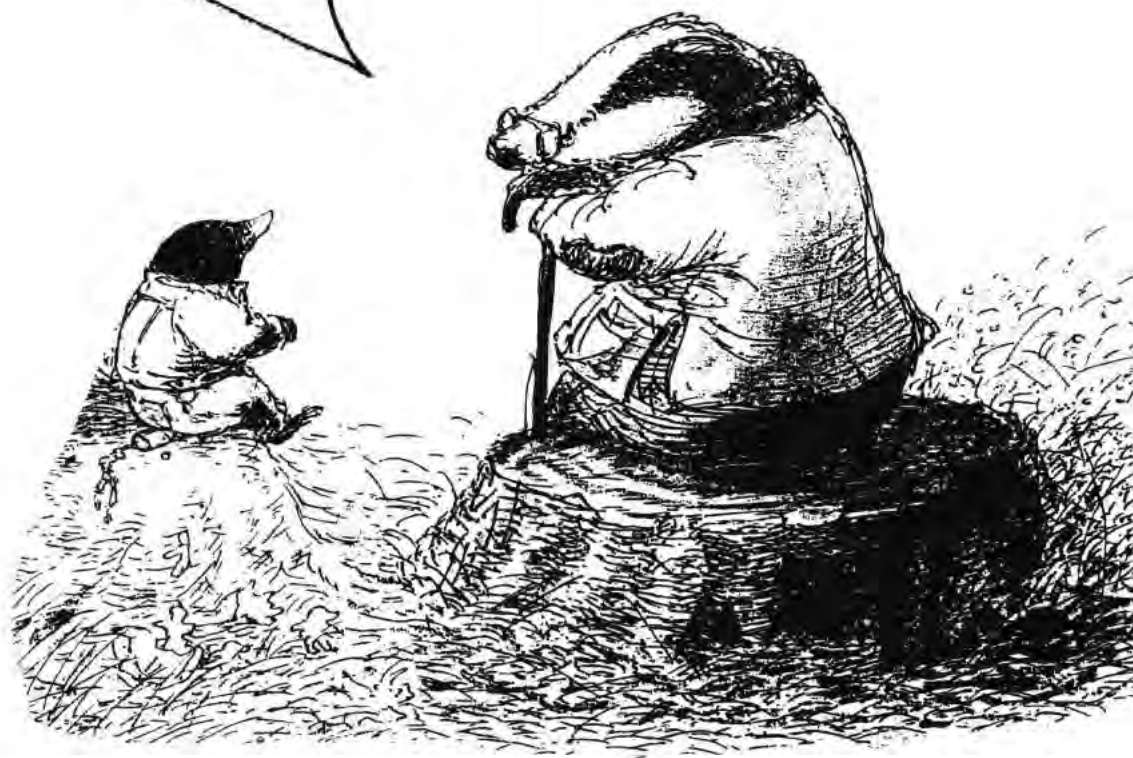
*Als sie das letzte Teil gezeichnet hatten, wurde Maulwurf plötzlich sehr still. Denn nun begriff er, was Dachs ihm eigentlich sagen wollte.*

*Schließlich machten sie sich auf den Heimweg. Am Abend kroch der Maulwurf müde in sein Bett. Einige Zeit schaute er noch dem großen Wecker auf dem Nachttisch zu. Minute für Minute schlich der große Zeiger vorwärts. "Alles hat seine Zeit", murmelte der Maulwurf und machte das Licht aus. "Geboren werden hat seine Zeit, sterben hat seine Zeit. Wachsein hat seine Zeit, und ..." – aber weiter kam er nicht. Stattdessen ließ er ein paar zufriedene Schnarcher hören.*

Alles hat seine Zeit,  
und jede Angelegenheit im Leben hat ihre Stunde.

Pflanzen hat seine Zeit,  
Töten hat seine Zeit,  
Abbrechen hat seine Zeit,  
Weinen hat seine Zeit,  
Klagen hat seine Zeit,  
Steine wegwerfen hat seine Zeit,  
Umarmen hat seine Zeit,  
Suchen hat seine Zeit,  
Aufbewahren hat seine Zeit,  
Zerreißen hat seine Zeit,  
Schweigen hat seine Zeit,  
Lieben hat seine Zeit,  
Streit hat seine Zeit,

Gepflanztes ausreißen hat seine Zeit.  
heilen hat seine Zeit.  
aufbauen hat seine Zeit.  
lachen hat seine Zeit.  
tanzen hat seine Zeit.  
Steine sammeln hat seine Zeit.  
aufhören zu umarmen hat seine Zeit.  
verlieren hat seine Zeit.  
wegwerfen hat seine Zeit.  
zunähen hat seine Zeit.  
reden hat seine Zeit.  
hassen hat seine Zeit.  
Frieden hat seine Zeit.



## Ulrike Pagel-Hollenbach

### “...den Glauben in sich selbst?”

#### Anne Frank und ihre religiöse Entwicklung<sup>1</sup> – eine Unterrichtssequenz –

##### Vorbemerkung

Die hier vorgestellte Sequenz über die religiöse Entwicklung bei Anne Frank ist Teil einer umfassenden, in einer 7. Klasse gehaltenen UE zu Anne Frank. Mehrere Schüler/innen kannten das Tagebuch bereits; einige Schülerinnen wünschten es als Unterrichtsthema. Das Tagebuch der Anne Frank ist ein “Eckpfeiler der Erinnerungskultur”<sup>2</sup> und stößt immer noch auf ein weitverbreitetes Interesse bei Jugendlichen. Wichtig ist wahrzunehmen, daß mit der Behandlung des Tagebuches und dem Leben der untergetauchten Anne im Hinterhaus nur ein Baustein im Mosaik des Holocaust thematisiert wird. Meines Erachtens bieten die Tagebuchaufzeichnungen aber gerade deshalb eine gute Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler des 7. Jahrgangs an das Thema Holocaust heranzuführen, weil hier das *unbegreifliche Grauen* nicht in der Härte der Realität dokumentiert, sondern in Annes Ängsten und Hoffnungen gespiegelt wird. Weitere Texte und Zeitdokumente werden in die UE jeweils dann eingespielt, wenn Anne die zeitgeschichtlichen Ereignisse auch aufgrund ihrer isolierten Situation nicht richtig einschätzte und vielleicht auch nicht einschätzen konnte.

Der Holocaust bildete den Bezugspunkt der gesamten UE und sollte auch bei der Verwendung dieser Sequenz, die besonders die religiöse Entwicklung von Anne Frank in den Blick nimmt, durch einen entsprechenden Kontext hergestellt werden.<sup>3</sup>

Von ihrem 13. bis zu ihrem 15. Lebensjahr dokumentiert Anne in ihrem Tagebuch ihr Leben im Hinterhaus.

Anne Frank hat eine ganz besondere Biographie und doch ist sie eben eine Jugendliche, die – vielleicht aufgrund ihrer isolierten Situation verstärkt – auch das ganz normale Chaos der Pubertät mit in ihr Tagebuch einfließen

läßt. Sie beschreibt ihre Höhen und Tiefen, aber auch, wie sie gerade durch das Chaos, durch Selbstzweifel, Traurigkeit und auch Wut mit einer großen Sehnsucht zu neuer Lebendigkeit und Tiefe zu ihrem Glauben gelangt.

Das Tagebuchschreiben ist für Anne eine große Hilfe, ihr Leben zu bewältigen, ein Ersatz auch für den Austausch mit einer wirklichen Freundin oder einem Freund. Anne wünscht sich immer wieder die echte Auseinandersetzung, den Dialog, der Entwicklung zuläßt (Tagebuch S. 296). In diesem Sinne möchte ich diese Sequenz gestalten: Als Dialog. Meine Hoffnung (und meine Erfahrung) ist, daß die 13- bis 15jährige Anne Frank – auch wenn sie heute 70 Jahre alt wäre – als Dialogpartnerin bei Jugendlichen, vor allem bei Mädchen, eine Chance hat.

##### Sachanalyse

Zur Erinnerung einige Eckdaten ihrer kurzen Biographie:

12. Juni 1929: Anne Frank wird in Frankfurt a. M. geboren. Ihre Eltern sind Edith und Otto Frank, sie hat eine 3 Jahre ältere Schwester Margot.

Ab Sommer 1933: Anne flieht – mit Zwischenwohnsitz bei der Großmutter in Aachen bis nach Amsterdam; Otto Frank gründet dort die Opekta-Werke.

10. Mai 1940: Die Deutschen besetzen die Niederlande.

12. Juni 1942: Annes 13. Geburtstag; sie bekommt ihr Tagebuch.

6. Juli 1942: Familie Frank versteckt sich im Hinterhaus der Prinzengracht 263, Familie van Pels und Fritz Pfeffer kommen hinzu.

7. August 1944: Die Untergetauchten werden verhaftet. Sie werden schließlich über das Sammellager Westerbork nach Auschwitz deportiert.

8. Oktober 1944: Anne und Margot werden ins Lager Bergen-Belsen gebracht.

März 1945: Margot und dann Anne sterben in Bergen-Belsen.

##### Die religiöse Entwicklung von Anne Frank

###### Vorbemerkung:

Hannah Elisabeth Pick-Goslar (von Anne in ihrem Tagebuch Lies Goosens genannt) erzählt in einem Interview, das 1988 geführt wurde<sup>4</sup>, die Franks seien im Gegensatz zu ihren eigenen Eltern überhaupt nicht religiös gewesen, andererseits berichtet sie, Familie Frank hätte die Abende des Schabbat und des Pessachfestes immer bei der befreundeten Familie Goslar gefeiert.

Über Anne erzählt Elisabeth Pick-Goslar, daß sie keinen jüdischen Religionsunterricht bekam, anders als ihre Schwester Margot kein Hebräisch lernte und mit ihrem Vater noch seltener in die Synagoge ging als ihre Mutter und Margot. Ihr Fazit: Anne “war überhaupt nicht religiös”.

Annes Einschätzung ihrer eigenen Religiosität widerspricht der Einschätzung ihrer orthodoxen Freundin Elisabeth Pick-Goslar. Sie beschreibt die Freundin im Verhältnis zu sich selbst: “Sie war mindestens so fromm wie ich, sie wollte auch das Gute”. (Tagebuch S. 151)

Diese Einschätzung nimmt Anne jedoch rückblickend vor in einer Phase, in der sie sehr intensiv nach Gott fragt.<sup>5</sup> Fazit: Religiosität hat in der Kindheit für Anne eine sehr untergeordnete Rolle gespielt, in der Kommunikation mit anderen Kindern vermutlich überhaupt keine.<sup>6</sup> Das sollte sich in der Hinterhauszeit grundlegend ändern.

## **Annes religiöse Entwicklung während der Hinterhauszeit**

Während der zwei Jahre im Versteck bekommt der Glaube für Anne allmählich eine existentielle Bedeutung. Es lassen sich verschiedene Phasen ausmachen:

1. Die Phase der Auseinandersetzung und Abgrenzung
2. Die Phase des individuell-existentiellen Glaubens
3. Phase des Glaubens, der Verbindung schafft

### **1. Phase der Auseinandersetzung und Abgrenzung**

Im Oktober 1942 und im April 1943 äußert sich Anne als Dreizehnjährige zum Thema Gebet. Geht es im Oktober um das Gebetbuch ihrer Mutter, das diese ihr gegeben hat, so schreibt Anne im April von ihrer Zurückweisung gegenüber der Mutter, als diese abends mit ihr beten möchte. In beiden Fällen ist die Abwehr gegen Religiöses verknüpft mit der Abgrenzung gegen die Mutter, von der Anne sich häufiger verletzt fühlt und sehr stark distanziert. Interessant sind ihre Gedanken zu dem Gebetbuch. Sie schreibt, daß sie anstandshalber ein paar Gebete gelesen habe. Sie findet die Gebete "schon schön", aber sie sagen ihr nicht viel, d. h. diese Gebete lösen wenig wirkliches Interesse bei Anne aus. Sehr stark ist auch ihre Abwehr gegen den Zwang, sich von außen etwas aufdrücken zu lassen. Sie will nicht gezwungen werden, "fromm-religiös zu tun". (Tagebuch S. 70)

Mit dieser Abgrenzung macht sie deutlich, daß sie nicht bereit ist, von außen zu übernehmen, was nicht ihrem eigenen Denken und Fühlen entspricht.

### **2. Die Phase des individuell-existentiellen Glaubens**

Ich möchte diese Phase weiter unterteilen in:

- 2.1. Phase des existentiellen Fragens
- 2.2. Die Phase des Glaubens, der Weite schafft

### *2.1. Phase des existentiellen Fragens*

Immer wieder wird Anne von Ängsten geplagt, Ängste vor dem Entdecktwerden und vor der Bedrohung durch Bomben, aber auch diffuse, existentielle Ängste machen ihr zu schaffen. In dieser Situation des Ausgeliefertseins bezieht sich Anne das erste Mal in ihrem Tagebuch auf Gott als Gegenüber.

Ende November 1943 (Anne ist 14 Jahre und 5 Monate alt) konzentrieren sich Annes Ängste und Phantasien auf ihre Freundin Hanneli. Sie hat Bilder von der Freundin vor Augen, von der sie weiß, daß sie im KZ ist. Anne hat Schuldgefühle gegenüber Hanneli, von der sie meint, sie ungerecht behandelt zu haben. Ihre Gefühle spiegeln sich in einem inneren Dialog, den sie in ihrem Tagebuch wiedergibt. Anne fühlt sich hilflos. "Ich kann nur zuschauen, wie andere Menschen leiden und sterben." (S. 150) Sie klagt sich selber an: "Oh, Anne, warum hast Du mich verlassen," aber sie wendet sich auch an Gott. Sie fragt und klagt und betet: "Warum mußte sie womöglich sterben?", malt sich aus, was sie wieder gutmachen kann nach dem Ende des Krieges. Schließlich betet sie für Hanneli zu Gott. "Lieber Gott, hilf ihr, daß sie wenigstens nicht allein ist. Wenn Du ihr nur sagen könntest, daß ich mit Liebe und Mitleid an sie denke..." Und sie fragt sich, ob Hanneli den Glauben in sich selbst hat, nicht von außen aufgedrängt, wogegen Anne selbst sich ja gewehrt hatte. Sie weiß also mit ihren 14 Jahren, daß der Glaube nur trägt, wenn er wirklich zu einem gehört. Sie gesteht sich ein, nicht mehr helfen zu können, aber sie will "sie (Hanneli) niemals vergessen und immer für sie beten".

Diese Tagebucheintragung ist für das Verstehen von Annes Religiosität zentral: Sie wendet sich mit ihrer verzweifelten Klage an Gott, bittet da, wo sie nicht helfen kann, Gott selbst um Hilfe auch für die Freundin, und findet für sich im Beten eine Möglichkeit des Umgangs mit ihrer Verzweiflung.

### *2.2 Die Phase des Glaubens, der Weite schafft*

Die eingespernte Anne findet Trost in der Natur, in diesem winzigen Ausschnitt Himmel, den sie durch ein Dachbodenfenster sehen kann. Sie schreibt im Februar 44 (14 Jahre, 8 Monate alt): "Solange es das noch gibt, ... und ich es erleben darf, diesen Sonnenschein, diesen Himmel, an dem keine Wolke ist, so lange kann ich nicht traurig sein." Was sie selber als tröstlich erlebt hat, verallgemeinert sie: "Für jeden, der Angst hat, einsam oder unglücklich ist, ist es bestimmt das beste Mittel, hinauszugehen, irgendwohin, wo er ganz allein ist, allein mit dem Himmel, der Natur und Gott. Dann erst, nur dann, fühlt man, daß alles so ist, wie es sein soll, und daß Gott die Menschen in der einfachen und schönen Natur glücklich sehen will." (Tagebuch S. 192). Besonders Peter van Pels (der sich mit seinen Eltern ebenfalls im Hinterhaus versteckt hält), in den Anne verliebt ist, möchte Anne etwas von ihren Trosterfahrungen vermitteln. So schreibt sie darüber ein Post Script in ihrem Tagebuch an Peter (Tagebuch S. 193), und es ist anzunehmen, daß ihre Gedanken über die Natur und Gott auch in die Gespräche zwischen ihr und Peter mit eingeflossen sind.

Gestärkt durch ihren Glauben, kann Anne Zukunftspläne entwerfen: "ich muß neben Mann und Kindern etwas haben, dem ich mich ganz widmen kann", schreibt sie im April 44. Und sie weiß dabei um ihre guten, kreativen Fähigkeiten, bringt sie in Verbindung zu Gott und entwirft mit diesem Bewußtsein eine Lebensperspektive. Sie schreibt: "ich bin Gott so dankbar, daß er mir bei meiner Geburt schon Möglichkeiten mit gegeben hat, mich zu entwickeln und zu schreiben, also alles auszudrücken, was in mir ist (...). Das ist die große Frage, werde ich jemals etwas Großes schreiben können, werde ich jemals Journalistin..." (Tagebuch S. 238f) Schreiben macht für Anne Sinn, hat für sie eine positive Funktion, indem es ihr hilft, ihr Leben zu bewältigen. Anne ist sich ihrer kreativen Fähigkeiten bewußt, versteht sie als Gabe Gottes und entwirft mit diesem Selbst-Bewußtsein eine Lebensperspektive.<sup>7</sup>

Fazit: Annes Glaubenserfahrungen weiten ihren Blick für die Natur, für andere Menschen und für eine eigene Perspektive.

### 3. Phase des Glaubens, der Verbindung schafft

Anne fängt an, in größeren Zusammenhängen zu denken und zu schreiben.

Die Erfahrungen des Glaubens und Annes Schicksal als Jüdin veranlassen sie zu theologischen Gedanken.

Anne schreibt am 11. April 44 (14 Jahre, 10 Monate) ausführlicher über die Juden und an die Juden:

„Wir Juden dürfen nicht unseren Gefühlen folgen, müssen mutig und stark sein (...) einmal werden wir wieder Menschen und nicht nur Juden sein.“ Hier wird deutlich, daß Anne sich aufgrund des gemeinsamen Schicksals der Ethnie der Juden zugehörig fühlt. Empfindet sie es als Reduktion „nur Jüdin“ zu sein, widerspricht es der Liberalität, mit der sie aufgewachsen ist? „Wer hat uns das auferlegt? Wer hat uns Juden zu einer Ausnahme unter allen Völkern gemacht? Wer hat uns bis jetzt so leiden lassen? Es ist Gott, der uns so gemacht hat, aber es wird auch Gott sein, der uns aufrichtet (...) Wer weiß, vielleicht wird es noch unser Glaube sein, der die Welt und damit alle Völker das Gute lehrt, und dafür, dafür allein müssen wir auch leiden (...)

Seid mutig! Wir wollen uns unserer Aufgabe bewußt bleiben und nicht murren, es wird einen Ausweg geben. Gott hat unser Volk nie im Stich gelassen, durch alle Jahrhunderte hindurch mußten Juden leiden...“ (Tagebuch S. 249) Anne reflektiert hier allgemein über die Juden, sie verbindet ihren individuellen Glauben mit der geschichtlichen Situation des Volkes der Juden, versucht der speziellen geschichtlichen Situation einen Sinn zu geben, bringt die aktuelle Situation der Juden in Verbindung mit der Geschichte der Juden und mit dem Erwählungsgedanken. Das Leiden versteht Anne als Auftrag Gottes, d. h. es gibt einen von Gott gegebenen Sinn.<sup>8</sup>

Wichtig ist anzumerken, daß Anne das Ausmaß des Leidens des jüdischen Volkes nicht einschätzen können. Anne fragt, aber sie probiert auch allgemein-

gültige Antworten, die dem Volk einen Glauben an sein besonderes Verhältnis zu Gott vermitteln sollen, es stärken sollen.

Anne macht sich Gedanken darüber, wie das Leid des jüdischen Volkes mit ihrem Glauben an Gott zu vereinbaren ist. Sie reflektiert auch über die Funktion von Religion allgemein.

Im Juli 44, also mit 15 Jahren schreibt sie:

„Menschen, die eine Religion haben, dürfen froh sein, denn es ist nicht jedem gegeben, an überirdische Dinge zu glauben. Es ist nicht mal nötig, Angst zu haben vor Strafen nach dem Tod. Das Fegefeuer, die Hölle und der Himmel sind Dinge, die viele nicht akzeptieren können. Trotzdem hält sie irgendeine Religion, egal welche, auf dem richtigen Weg. Es ist keine Angst vor Gott, sondern das Hochhalten der eigenen Ehre und des Gewissens.“ (Tagebuch S. 303). Von Peter schreibt sie zur gleichen Zeit: „er hat keine Religion, spricht spottend über Jesus Christus, flucht mit dem Namen Gottes. Obwohl ich auch nicht orthodox bin, tut es mir doch jedesmal weh, wenn ich merke, wie verlassen, wie geringschätzig, wie arm er ist.“ (Tagebuch S. 303)

Für Anne hat Religiosität im Leben zentrale Bedeutung gewonnen, weil sie das Leben reich macht und Orientierungshilfen bietet, es geht ihr dabei nicht um eine bestimmte Religion.

Fazit: Anne macht eine für die Zeitspanne von zwei Jahren erstaunliche religiöse Entwicklung durch:

Von der Distanz und Abgrenzung von traditionellen Formen religiöser Inhalte über eigenes existentielles Fragen nach Gott kommt sie zu ganz allgemeinen Betrachtungen über die Gottesfrage angesichts des Leidens der Juden und schließlich über Religion als Lebenshilfe.

### Didaktische Überlegungen

Wird Unterricht häufig mit Blick auf die Jungen konzipiert, so werden mit einer Einheit über Anne Frank eher den Mädchen Identifikationsmöglichkeiten angeboten.

Auch wenn nicht generalisierend von den Mädchen oder den Jungen gesprochen werden kann, gibt es eine Tendenz,

daß sich Mädchen gerade in der Phase der Adoleszenz nachdenklicher und ernsthafter zeigen. Häufig ergeben sich für diese Mädchen wenig authentische Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht. Auch gibt es immer noch viele Mädchen, die trotz einer alternativen Mädchenkultur anfangen, sich zurückzunehmen, die ihre Stimme (als Ausdruck eines eigenen Selbst) verlieren und anfangen, nett statt ehrlich zu sein.<sup>9</sup> Dem Tagebuch spürt man Annes Ehrlichkeit im Umgang mit ihren Erfahrungen und Gefühlen sowie ihr wachsendes Selbstbewußtsein an. In ihrer schonungslosen, auf Entwicklung bedachten Selbstreflexion fordert sie, auch von den Erwachsenen ernst genommen zu werden. (Tagebuch S. 155) Sie möchte „nicht wie ein Mädchenwie-/alle-/anderen behandelt werden, sondern als Anne-/für-/sich/-allein.“ (Tagebuch S. 307)

Jugendliche heute haben ein Bedürfnis nach Selbstinszenierung und auch nach Selbstinterpretation. Vielleicht ist es auch dieses Bedürfnis, was Jugendliche heute immer noch veranlaßt, sich mit dem Tagebuch zu beschäftigen und es ihnen häufig sehr schnell ermöglicht, sich mit Anne Frank – die heute 70 Jahre alt wäre – zu identifizieren. Genau hier liegt die Chance, aber auch die Gefahr: Denn das Tagebuch ist vor allem ein Zeugnis über Anne Franks ganz persönliche Entwicklung und es wird leicht instrumentalisiert, wenn es nicht gleichzeitig als Zeitdokument mit den spezifischen Entstehungsbedingungen wahrgenommen wird.

Um Annes religiöses Denken zu verstehen, müssen wir ihr folgen, ins Hinterhaus, müssen uns einlassen auf ihre Gedanken, dürfen aber die Auseinandersetzung mit dem Holocaust nicht aussen vor lassen.

Auch wenn Jugendliche heute die kirchlich institutionalisierte Religion oft als fremd empfinden, so gibt es bei ihnen durchaus die Suche nach Sinn, oft auch nach religiös verstandenem Sinn.<sup>10</sup>

Intention dieser Sequenz ist, Jugendliche anzuregen, Anne Franks Suche nach Sinn, ihre religiösen Gedanken – auch unter dem Brennglas des Holocaust – wahrzunehmen und – den Dialog aufnehmend – unter den eigenen Kontextbedingungen für sich die Sinn-



frage zu stellen und in eine Suchbewegung einzusteigen.

Für die Unterrichtenden kann es spannend sein, die individuellen und privaten Formen von Religion bei Jugendlichen wahrzunehmen, gemeinsam mit den Jugendlichen Deutungen zu versuchen.

## Bausteine für die unterrichtliche Praxis

### 1. Arbeitsblatt

#### Annes Verhältnis zu Gott

Annes Freundin aus der Kindheit berichtet, daß Anne überhaupt nicht religiös war. Tatsächlich erwähnt Anne in ihrem Tagebuch bis zum November 1943 nur zweimal das Wort Gott. Dann aber beginnt sie intensiv nach dem Sinn des Lebens und nach Gott zu fragen.

- Was bedrückt Anne in ihrer Tagebucheintragung vom 27. November 1943. Was bittet sie von Gott? (S.150-151)
- Welche Bedeutung haben die Natur und Gott für Anne in der Tagebucheintragung vom 23. Februar 1944? (S.192 unten bis S. 193 oben)
- Anne beurteilt Religion positiv (S. 303 Mitte). Schreibe auf, was Anne meint.

### 2. Angst und Hoffnung im Hinterhaus

Die Schülerinnen und Schüler lesen das Tagebuch S. 150-151. Sie schreiben einen Angstgedanken von Anne auf eine Träne (Tonpapier), einen Hoffnungsgedanken auf eine Sonne (Tonpapier).

Sonnen und Tränen können vorgelesen und auf eine Skizze des Hinterhauses (Papier) aufgeklebt werden. Das Nebeneinander von Tränen und Sonnen wird besprochen.

### 3. Mögliche Fragen als Anregung für einen fiktiven Brief an Anne:

- Anne hat wenig Lust, in dem Gebetbuch zu lesen, das ihre Mutter ihr gegeben hat. Sie will sich nicht

zwingen lassen, "fromm-religiös" zu tun (Tagebuch S. 70 Mitte).

Vielleicht fällt Dir eine ähnliche Erfahrung aus Deinem Leben ein, die Du erzählen möchtest.

- Anne hat große Angst um ihre Freundin Hanneli, von der sie weiß, daß sie in einem Konzentrationslager ist und sie fühlt sich auch schuldig ihr gegenüber (Tagebuch S. 150f). In ihrer Angst wendet sie sich an Gott.

Du lebst unter ganz anderen Bedingungen und mit anderen Möglichkeiten als Anne, aber vielleicht hast Du manchmal Angstgedanken; kennst Du vielleicht auch Gedanken, die Dir dann helfen, mit dieser Angst umzugehen?

- Anne schreibt, daß sie Religion wichtig findet, weil Religion für Anne auch etwas damit zu tun hat, daß Menschen den richtigen Weg finden (Tagebuch S. 303 Mitte). Wie beurteilst Du diesen Gedanken?

### 4. "...allein mit dem Himmel"

Die Schülerinnen und Schüler betrachten Annes Aussicht vom Dachboden auf den Kirchturm der Westerkirche: "Aussicht auf den Westerturm" (als Dia, aber auch als Postkarte erhältlich). Eine/r liest aus dem Tagebuch S. 192: "Wir betrachteten den blauen Himmel..." bis zum letzten Absatz S. 192 unten laut vor.

Es folgt ein Unterrichtsgespräch über die Bedeutung des Dachboden mit seinen "Aussichtsmöglichkeiten" für Anne.

Schülerinnen und Schüler malen ein Bild von einem Ort, an dem sie gerne sind, den sie vielleicht auch aufsuchen, wenn sie genervt sind, ihre Ruhe haben wollen.

Alternative: Die Schülerinnen und Schüler machen Fotos von Orten, die für sie eine wichtige Bedeutung haben, und bringen sie zum nächsten Mal mit.

Ideen zur Weiterarbeit mit den Fotos:

- die Fotos liegen auf dem Boden im Kreis
- jede/r schreibt eine Assoziation zu jedem Foto und legt sie verdeckt neben dieses Foto

- mit Hilfe der Assoziationen der anderen formuliert jede/r eine Überschrift /einen kurzen Text für das eigene Foto
- Schülerinnen und Schüler überlegen, welche Orte für Anne in der Zeit vor dem Untertauchen wichtig waren, die sie nie wieder gesehen hat; evtl. malen lassen.

5. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Annes Tagebuchaufzeichnung vom 27. 11.1943 (S. 150f) mit den Tagebuchaufzeichnungen von Etty Hillesum (S.120 Mitte bis unten; S. 149 Mitte bis 6. Zeile von unten) und mit einem Text von Zwi Kolitz (S.52 bis S.54 3. Zeile von unten)

Sie nehmen die unterschiedlichen Entstehungsorte und -bedingungen und die unterschiedlichen Gottesbilder dieser Texte wahr.

### Literaturhinweise

- Ernst Schnabel: Anne Frank. Spur eines Kindes. Ein Bericht. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a. M. 1997
- Mirjam Pressler: Ich sehne mich so. Die Lebensgeschichte der Anne Frank. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1992
- Willy Lindwer: Anne Frank. Die letzten sieben Monate. Augenzeuginnen berichten. S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt a. M. 1990
- Lyn M. Brown/Carol Gilligan: Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Mädchen und Frauen. Campus-Verlag Frankfurt a. M./New York 1994
- Friedrich Schweitzer: Die Suche nach eigenem Glauben: Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters. Chr Kaiser Gütersloher Verlagshaus 1996
- Anne Frank Tagebuch. Fassung von Otto H. Frank und Mirjam Pressler. Fischer Taschenbuch Verlag 1992
- Das denkende Herz. Die Tagebücher von Etty Hillesum 1941-1943 Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg 1985
- Zwi Kolitz: Jossel Rakovers Wendung zu Gott. Aus dem jiddischen übertragen und herausgegeben von Paul Badde. Rauhreif Verlag Möhlin und Villingen 1994
- Hanno Loewy, Das gerettete Kind, S. 31ff in: Zeitschrift "Der Deutschunterricht", Ulshöfer, R., Hrsg., Kinder und Holocaust 4/97, Friedrich-Verlag, Seelze

### Anmerkungen

- Tagebuch S. 151, alle Seitenangaben beziehen sich auf: O. H. Frank, M. Pressler: Anne Frank Tagebuch. Frankfurt 1996. Die Fischer Taschenbuchausgabe von 1992 ist die erste Ausgabe, die den vermutlich gesamten von Anne Frank überarbeiteten Tagebuchttext enthält (jedoch, wie erst kürzlich bekannt wurde, ohne die Seiten, auf denen sie sich zu der Beziehung ihrer Eltern kritisch äußert. Es liegt mit dieser Ausgabe auch eine dem Original adäquate Übersetzung vor. In den Fischer-Taschenbuchausgaben des Anne Frank Buches vor 1992 sind durch die Übersetzungen oder durch die Veränderungen, die Otto Frank vorgenommen hatte, mit der Auslassung und Veränderung bestimmter Wörter oder Satzteile Entschärfungen und Manipulationen passiert. Vgl. auch Hanno Loewy, Das gerettete Kind, S. 31ff
- vgl. W. Benz: Deutscher Mythos, Die Zeit, Nr.37/1998, 45f
- Ohne einen entsprechenden Kontext besteht die Gefahr, daß das mit Anne Franks Person verbundene Thema Schoa reduziert wird auf ihre persönliche -hier religiöse - Entwicklung
- W. Lindwer: Anne Frank. Die letzten sieben Monate. Frankfurt 1990, 26ff

5. Auch die zweimalige Erwähnung des Wortes Gott bis Nov. 1943 stammt aus der Version b ihres Tagebuches, ist also erst erinnert worden, nachdem Annes intensives Fragen nach Gott begonnen hatte. Vgl. M. Pressler: Ich schne mich so. Weinheim 1992, 129
6. Anne stützt diese These, denn sie schreibt, daß sie sich nie die Mühe gemacht hatte, Hanneli zu fragen, ob der Glaube etwas ist, was ihr von aussen aufgedrängt wurde. Tagebuch S. 151
7. Jopie van der Waal, eine Freundin von Anne, sagt 1958 über Anne: Sie wußte, wer sie war. Schnabel S. 37
8. Hierzu gibt es Texte mit anderen Deutungen: z. B. E. Hillesum: Das denkende Herz. Hamburg 1985. Sie schreibt in ihrem Tagebuch am 11. Juli 42: "...dies eine wird mir immer deutlicher: daß du (Gott) uns nicht helfen kannst, sondern daß wir dir helfen müssen, und dadurch helfen wir uns letzten Endes selbst. Es ist das einzige, auf das es ankommt: ein Stück von dir in uns selbst zu retten, Gott. Und vielleicht können wir mithelfen, dich in den gequälten Herzen der anderen Menschen auferstehen zu lassen... Ich fordere keine Rechenschaft von dir, du wirst uns später zur Rechenschaft ziehen..." (Tagebuch, Das denke Herz S. 149). Für Etty Hillesum ist Gott jemand, der sich in all dem Leid als ohnmächtig erweist. Die Menschen tragen bei ihr die Verantwortung, daß Gott nicht herausgedrängt wird aus der Welt. Eine andere Position vertritt Zvi Kolitz in einer 1946 geschriebenen Geschichte, in der er die Gedanken eines sterbenden Ghetto kämpfers in Warschau beschreibt. Gott ist seiner Meinung nach schuldig geworden, weil er sein Gesicht verborgen hat und die Menschen Opfer ihrer eigenen wilden Triebe hat werden lassen. P. Badt. Hrsg.: Zvi Kolitz. Jossel Rakovers Wendung zu Gott. Villingen 1994, 53
9. vgl. L.M. Brown/C. Gilligan: Die verlorene Stimme
10. Schweizer S. 16

### Materialien:

Für diese Altersstufe empfehlenswerte Videos:

- **“Liebe Kitty”**, VHS, 25 Minuten, Alter: 10 – 14 Jahre. Preis 39,— DM. Mit historischen Filmbildern, Fotos aus dem Hinterhaus und Zitaten aus dem Tagebuch wird die Lebensgeschichte von Anne Frank erzählt und über den Zweiten Weltkrieg und die Judenverfolgung informiert.
- **“Ein Buch voller Träume”**, VHS, 29 Minuten, Alter: ab 12 Jahren, Preis: 39,— DM. Anhand der Geschichte eines Jungen, der das Tagebuch liest und die beschriebenen Ereignisse mit der Gegenwart vergleicht, schlägt das Video eine Verbindung von der Zeit Anne Franks ins Heute. Für die Aufnahmen der Rückblenden wurde das Hinterhaus zeitweilig so eingerichtet wie zur Zeit der Untertauchperiode.

Die Videos, das Bild “Aussicht auf den Westerturm” und viele andere Materialien zu Anne Frank sind zu beziehen beim **Anne-Frank-Zentrum Berlin e.V.** Oranienburger Str. 26 10117 Berlin Tel.: 0 30/30 87 29 88 Fax:: 0 30/30 87 29 89



DM 15,-

## Frank Mischkowski/Christian Rath

### Unterrichtsthema: Kirchenraum

#### Göttinger Fachgymnasiasten stellen ihr Projekt vor

Heilige Räume sind keine auswechselbaren Örtlichkeiten – Kirchen unterliegen einer bestimmten Raumordnung, einer sakralen Topographie. Dem engen Zusammenhang von Raum und Religion unterrichtlich nachzugehen, war Teil eines Religionskurses (12/13) “Glaubensgemeinschaften in unserer Stadt” des Fachgymnasiums Wirtschaft an der Arnoldi-Schule in Göttingen. Als theoretische Grundlage der Unterrichtsreihe diente der Aufsatz von Manfred Josuttis ‘Vom Umgang mit heiligen Räumen’<sup>1</sup>. Josuttis beschreibt hierin die Bedeutung von Räumen an sich und setzt sich im Kontext von Religion/Religiosität mit dem individuellen und kollektiven Umgang mit heiligen Räumen auseinander.

In der Unterrichtseinheit haben wir uns mit verschiedenen Glaubensgemeinschaften der Stadt Göttingen vertraut gemacht und deren Kirchengebäude als heilige Räume für uns erschlossen. Den

Hintergrund dafür boten uns neben der Lektüre vor allem Gespräche mit Vertretern der einzelnen Glaubensgemeinschaften (ev.-lutherisch, ev.-reformiert, röm.-katholisch, methodistisch). Dabei erlebten wir Kirche auf verschiedene Weise auch als kulturellen Raum.

In der Jacobi-Kirche schauten wir uns z.B. die neugestalteten Kirchenfenster von Johannes Schreiter an. Aus Anlaß der Einweihung dieser Fenster fand in dieser Kirche eine Festwoche mit unterschiedlichen Veranstaltungen (Konzerte, Theater, Vorträge etc.) statt. Wir besuchten das Theaterstück ‘Spektakulum’ einer Northeimer Theatergruppe, die in der Kirche eine Inszenierung besonderer Art bot<sup>2</sup>. Es handelte sich hierbei um ein Maskenspiel und ein Puppenspiel, in dem es um die Vergänglichkeit, um Schuldig-Werden und um den Zusammenhang von Liebe und Tod ging. Wir konnten in der Jacobi-Kirche aufgrund unserer unterschied-

lichen Erfahrungen mit diesem Raum feststellen, daß dieses ursprünglich nur als heiliger Raum konzipierte Gotteshaus sich nur begrenzt als kultureller Raum eignet. Kirchen vergegenwärtigen heiliges Geschehen; sie sind Orte der Gemeinde und des Gottesdienstes. Aber im säkularen Umfeld großer Städte haben Sakralbauten längst auch Funktionen eines öffentlichen, kulturellen Raumes übernommen. Das veranlaßte uns, im Rahmen des Religionsunterrichts, ein Konzept für eine fiktive Kirche zu entwickeln, die sowohl als heiliger Raum als auch als kulturelle Begegnungsstätte genutzt werden kann. Uns war wichtig, bei “unserer” Kirche zwischen einem Eingangs- und einem Veranstaltungsbereich zu unterscheiden, damit ein Raum als heiliger Raum auch unabhängig von der jeweiligen Inszenierung wahrgenommen werden kann. Deshalb haben wir den Raum zweigeteilt:

Im ersten Teil befinden sich die Räumlichkeiten für Ausstellungsmöglichkeiten, ein Treffpunkt/Café/Begegnungsstätte, ein Medienraum (Internet etc.) und ein kleiner Raum für diverse Veranstaltungen sowie die Sanitäreinrichtungen.

Um den Charakter eines Wohnraumes zu vermeiden, ist in diesem Bereich an ein über die Normalhöhe hinausgehendes Maß zu denken. Alle Räumlichkeiten sollten behindertengerecht organisiert sein (Aufzüge, Rampen). Von dem Café ist ein direkter Zugang nach draußen vorgesehen. Sämtliche Fenster reichen über beide Etagen, so daß von der äußeren Optik ein einladender Charakter gegeben ist.

Im zweiten Teil ist der eigentliche Veranstaltungsraum, in dem in besonderer Weise unterschiedliche Formen der Interaktion und Kommunikation ermöglicht werden sollen.

Der Eintrittsbereich ist identisch mit

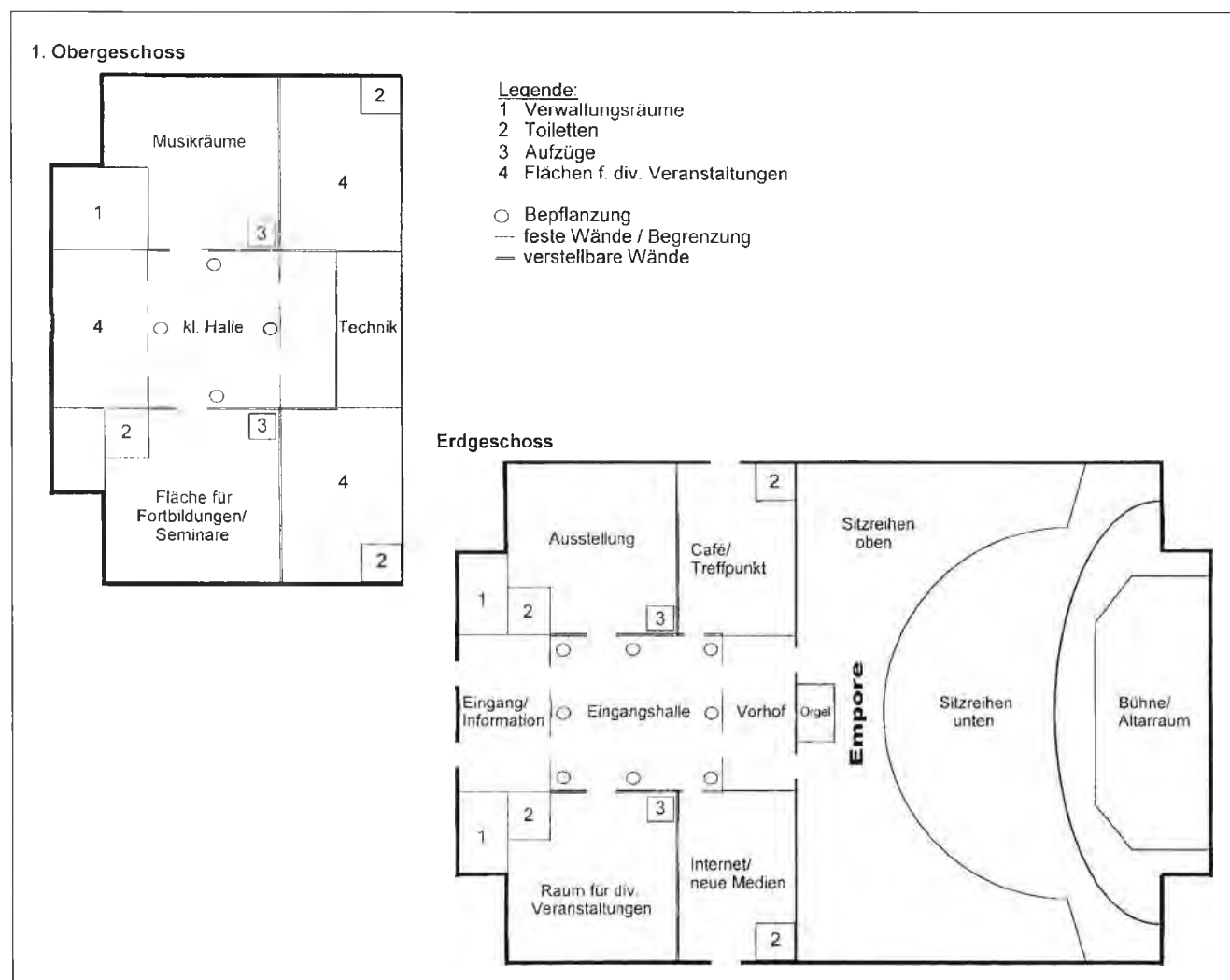
dem sog. 'Vorhof' einer Kirche. Unabhängigbar waren für uns in diesem Raum das Kreuz (eingearbeitet/gestaltet in einem Fenster), so daß es integraler Bestandteil aller in diesem Raum stattfindenden Begegnungen ist.

An der Stirnseite der Halle befinden sich ein fest installierter Altar, ein Taufbecken und eine Kanzel bzw. ein Rednerpult. Hier hat die Gemeinde die Möglichkeit, auch andere ihr wichtige Symbole des christlichen Glaubens aufzunehmen. Der Altarraum läßt sich, wenn die Halle nicht zu geistlichen Zwecken genutzt wird, von einer Bühne mit einer Höhe von mindestens 1,5 m überdecken. Die lose Bestuhlung erfolgt halbkreisförmig in aufsteigenden Reihen. Diese Art der Bestuhlung ermöglicht es auch, bei besonderen Anlässen das Mobiliar in geeigneter Weise auszuwechseln. Auf der Empore befinden sich ansteigende Sitzmöglichkeiten und die Orgel.

Weil der Gebäudekomplex sowohl der zwischenmenschlichen Kommunikation als auch einer Begegnung mit dem Göttlichen dienen soll, ist auch bei der Außengestaltung besonderer Wert auf den Raum zu legen. Er soll zu Festivitäten verschiedenster Art, Ruhe und Besinnung einladen und zugleich eine Fülle von Spielmöglichkeiten bieten – für uns eine Vision einer Kirche, die möglichst vielen Menschen Raum bietet. "Religiöse Phänomene erschließen sich der sachgemäßen Wahrnehmung von Alltagsphänomenen her" (Josuttis), sollte es dann nicht möglich sein, religiöse und profane Phänomene räumlich miteinander in Beziehung zu setzen?

### Anmerkungen

1. In 'Der Religion Raum geben' Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Hg. Thomas Klie, Münster 1998.
2. Masken- und Großfigurenspiel "Die andere Seite der Nacht", nach einer Sage aus den Canterbury Tales, Theater der Nacht, Northeim.



Stephan Vasel

## Religiöse Dimensionen der Kulturindustrie

### Christliche Motive in "Ben Hur" und "Titanic"

Im Spätherbst letzten Jahres erschien Titanic auf Video. So ist es selbst in der ZEIT zu lesen. Dieser Film, oft gelobt als der beste Film aller Zeiten, ist wohl *das* Kulturphänomen des letzten Jahres schlechthin. Ein Film, der von vornherein dazu ausersehen war, Filmgeschichte zu schreiben; ein Film, der seinen Erfolg zu einem guten Stück den religiösen Elementen verdankt, die in ihm verarbeitet sind. Die Videoedition macht es einfacher, diesen Film in Unterricht und Gemeinde zu nutzen. Grund genug, seinen religiösen Dimensionen an dieser Stelle noch einmal nachzugehen.

Dabei ist Titanic nicht der erste Film, der es in unserer Medienkultur bisher zu 11 Oscars gebracht hat. Der erste erschien bereits in den fünfziger Jahren. Beide Filme haben es geschafft, Millionen von Zuschauern – trotz Überlänge – immer wieder in die Kinos zu locken. Das Erstaunliche ist nun, daß beide Filme gespickt mit christlichen Motiven sind.

Der erste Film ist BEN HUR. Die Grundlage des Films, ein Roman von LEWIS WALLACE aus dem Jahr 1880, nimmt ausdrücklich auf Christus bezug. Der Titel lautet: »Ben Hur. A Tale of the Christ«, in einer deutschen Übersetzung: »Ben Hur. Eine Geschichte aus der Zeit Christi«.

Der Inhalt ist schnell erzählt. Die vornehme jüdische Familie Hur beobachtet vom Dach ihres luxuriösen Palastes aus, wie der neue Statthalter des Kaisers, der römische Gouverneur in Jerusalem einzieht. Judah Ben Hur – der Held des Films – lehnt sich in seiner Neugier zu weit über die Brüstung. Es löst sich ein Ziegelstein, der den neuen Gouverneur lebensge-

fährlich verletzt. Eine tragische Geschichte nimmt ihren Lauf. Der Römer Messala, ein früherer Freund von Ben Hur, deutet den Unfall als Attentat. Der Palast wird von den Römern besetzt. Ben Hur wird zu lebenslanglichem Galeerendienst verurteilt. Seine Mutter und seine Schwester werden ins Gefängnis geworfen. Als Ben Hur in Ketten zur Galeere geführt wird, begegnet er zum erstenmal Jesus, der ihm einen Schluck Wasser reicht.

Drei Jahre später ereignet sich eine

schenkt ihm die Freiheit, adoptiert ihn und macht ihn zum Erben seines gesamten Besitzes.

Ben Hur ist nun – wie der Apostel Paulus – römischer Bürger. Dies gibt ihm die Möglichkeit, sich auf die Suche nach seinen verschollenen Angehörigen zu machen. Bei einem Zwischenaufenthalt in Antiochia trifft er auf Messala, den früheren Freund, der ihn ver-raten hatte. Es kommt zu einem spektakulären Wagenrennen, aus dem Ben Hur als Sieger hervorgeht.

Schließlich findet er seine Mutter und seine Schwester wieder. Beide wurden jahrelang in einer vom Aussatz verseuchten Zelle festgehalten, so daß sie sich selbst diese Krankheit zuziehen. Durch die Ungerechtigkeit eines Römers sind sie mit einer unheilbaren und ansteckenden Krankheit infiziert worden. Sie müssen nun als »Unreine« außerhalb Jerusalems in einer Erdhöhle leben. Die ersehnte Wiedervereinigung der getrennten Familie, die durch die erfolgreiche Suche so nahe gerückt war, rückt nun in un-erreichbare Ferne.

Die Wende kommt durch die zweite Begegnung mit Jesus. Brachte der Einzug des römischen Gouverneurs in Jerusalem das Unheil über die Familie Hur, so bringt nun der Einzug des Gottessohnes das Heil für diese Familie. Beim Einzug Jesu in Jerusalem werden die beiden

Aussätzigen kraft ihres Glaubens von Jesus – quasi im Vorübergehen – geheilt.

Der Film war enorm erfolgreich. Er wurde mit 11 Oscars bedacht und



entscheidende Wende im Leben Ben Hurs. Während einer Seeschlacht gelingt es ihm, den Oberbefehlshaber der römischen Flotte – Quintus Arrius – vor dem Ertrinken zu retten. Der Römer

sprengte alle bisherigen Einspielrekorde. Die gelungene – streckenweise romantische – Inszenierung tiefer menschlicher Konflikte, die bunten Szenen aus dem orientalischen Leben und nicht zuletzt die spannenden Beschreibungen von Seeschlachten und Wagenrennen machen die Anziehungskraft dieses Films aus.

Wie kommt es aber, daß ausgerechnet ein Film, der Werbung für Jesus und das Christentum macht, ein Film, der zu Versöhnung, Umkehr und Nächstenliebe aufruft, einer zunehmend entkirchlichten und vom Christentum sich entfernenden Kultur und Kulturindustrie größte Erfolge beschert?

Wie ich es sehe, liegt es daran, daß die Fragen, auf die unsere Religion antwortet, auch im zwanzigsten Jahrhundert brennend und aktuell sind! Ben Hur ist eine interessante Gestalt, weil er – wie Jesus – verraten und zu Unrecht verurteilt wird. Obwohl Ben Hur – wie Jesus – von den Römern gequält und geknechtet wird, rettet er einem römischen General das Leben. Die großen vergebenden Gesten Jesu lassen sich assoziieren. »Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun« (Lk 23,34).

Aber Ben Hur hat auch seine Schattenseiten. Es kommt zum Zweikampf mit dem Verräter Messala. Hier ist Ben Hurs Verhalten von Rache geprägt. Trotzdem widerfährt ihm zweifach durch Jesus Zuwendung und Gnade. In der ersten Begegnung wird die Passion des Ben Hur zwar nicht aufgehoben: Der unschuldig Verurteilte muß auf die Galeere gehen – daran führt kein Weg vorbei. Sein Leiden wird aber dadurch gelindert, daß Jesus ihm einen Schluck Wasser reicht. Zentrale christliche Motive klingen hier an: Es gibt Situationen, in denen das Leiden, der persönliche Kreuzesweg, nicht zu vermeiden ist. Dieser Weg muß aber nicht alleine durchgestanden werden.

Schließlich kommt es zur zweiten Begegnung mit Jesus. War die erste Begegnung von Themen der Passionszeit bestimmt, so kommt es hier zu einer Ostererfahrung. Die Schwester und die Mutter werden geheilt. In der Mitte der Nacht liegt hier der Anfang eines neuen Tages. Versöhnung und Neuanfang sind möglich, obwohl auch Ben Hur Schuld auf sich geladen hat. Ben Hur

ist mit seiner Familie und mit seinen Feinden versöhnt, ohne fortan den Konflikten dieser Welt ausweichen zu können.

Nach diesem Ausflug in die Kinowelt der fünfziger Jahre nun zum zweiten Film, der es zu 11 Oscars gebracht hat: TITANIC. Jesus kommt in diesem Film nicht vor. Der Film ist aber durchzogen von christlichen Motiven, die sich größtenteils im Spannungsfeld von Kreuz und Auferstehung, von Passionszeit und Ostern bewegen.

Die Story dieses Films ist von vornherein klar. Auch wer den Film nicht gesehen hat, weiß, daß es um den unausweichlichen Untergang eines Schiffes geht. Mit diesem Schiff hat es eine besondere Bewandnis. Es ist das größte, beste und luxuriöseste Passagierschiff, das jemals gebaut wurde. Machte man sich in früheren Zeiten am Beispiel der Geschichte vom *Turmbau zu Babel* (Gen 11,1-9) die Grenzen menschlicher Baukunst klar, so ist innerhalb weniger Wochen die Titanic zum aktuellen Symbol menschlicher Überheblichkeit (Hybris) geworden. So behauptet der Erbauer des Schiffes am Anfang des Films stolz, ein Schiff gebaut zu haben, das nicht einmal Gott versenken könne.

Nun ist die Unausweichlichkeit des Todes ein schlechtes Thema für einen teuren Film, der von vornherein darauf ausgerichtet ist, ein Millionenpublikum zu faszinieren und entsprechende Gewinne einzufahren. Gewiß, Katastrophenfilme haben Konjunktur. Der Unausweichlichkeit des Todes wird aber in der Regel so begegnet, daß der Hauptdarsteller der Katastrophe entrinnt. Das geht beim Untergang der Titanic nicht, weil die Geschichte das klägliche Ende der Mehrheit der Passagiere vorgibt. Die Realität gibt den Bruch mit dem Prinzip des Happy End vor!

Wie also stellt sich Hollywood – vertreten durch den Regisseur JAMES CAMERON – der Unausweichlichkeit des Todes? Er erdenkt eine moderne Christus-Gestalt, einen Garant für, daß die Liebe stärker ist als der Tod. Jack Dawson ist der Name dieses fiktiven Christus. Gespielt wird er von Leonardo DiCaprio, dem neuen Schwarm der Mädchenwelt, der bereits in dem Film

Romeo und Julia sein Leben aus Liebe für seine Geliebte gab.

Jack Dawson ist ein armer aber fröhlicher Mann; ein Vagabund, der wie Jesus selten einen festen Wohnsitz hat. Durch Gelegenheitsjobs hält sich der Lebenskünstler über Wasser. Zu Nutze kommt ihm dabei sein künstlerisches Talent. Er fertigt Portraits an, die er für wenig Geld verkauft. Die Fahrkarte für die Überfahrt auf der Titanic gewinnt er in letzter Minute bei einem Pokerspiel. Gebunden ist an diese Überfahrt, die sich als sein persönlicher Kreuzesweg erweisen wird, die *Verheißung*, nach Hause, nach Amerika zu gelangen und dort eine neue Existenz aufzubauen.

Dieser Mann verliebt sich in Rose, eine junge Frau aus der High-Society, die einen Mann heiraten soll, den sie nicht liebt, und deshalb einen Selbstmordversuch unternimmt. Jack tritt ihr gegenüber als Retter auf. In der Rahmenhandlung beschreibt Rose, inzwischen fast 101 Jahre alt, rückblickend die Bedeutung dieses Mannes folgendermaßen: "He saved me – in every way that a person can be saved." "Er hat mich gerettet – in jeder Beziehung, in der ein Mensch gerettet werden kann."

Inszeniert wird die Liebesgeschichte von Jack und Rose unter Aufnahme einer ganzen Reihe von christlichen und christologischen Motiven. Ich möchte drei dieser Motive herausgreifen.

1) Das erste Thema lautet: Es gibt nichts Stärkeres als die Liebe. Sie ist stärker als alle gesellschaftlichen Schranken, sie ist stärker als der Tod und sie ist stärker als aller Reichtum und Besitz.

Jack und Rose stammen aus unterschiedlichen Schichten. Während Jack sich wie ein Schneekönig über das ihm im Spiel zugefallene Ticket dritter Klasse freut, das er sich aus eigenen Mitteln nicht hätte leisten können, reist Rose mit ihrer Mutter, ihrem äußerst unsympathischen Verlobten und Personal erster Klasse. Rose ist verzweifelt. Die immerwährenden Parties und Exzesse sind ihr ebenso verhaßt wie ihr Verlobter.

Für Rose verbindet sich mit der Liebe zu Jack der Wunsch, ihrem gesellschaftlich vorgegebenen Weg zu enttrinnen und etwas Verrücktes zu tun. So plant sie

nach der Ankunft in Amerika, mit Jack gemeinsam von Bord zu gehen und ein gemeinsames Leben zu beginnen. Doch es kommt anders: Das Schiff sinkt. Sie überlebt. Er stirbt. Ihr Überleben hat sie ihm, ihrem Geliebten zu verdanken. Vor seinem Tod nimmt er ihr ein dreifaches Versprechen ab. Sie soll versprechen, zu überleben, alt zu werden und Kinder zu bekommen.

Alle drei Versprechen werden von ihr eingelöst. In der Rahmenhandlung tritt sie als fast 101jährige alte Frau in Begleitung ihrer Enkelin auf. Darüberhinaus bleibt sie ihrem Geliebten über seinen Tod hinaus zweifach treu: Zum einen nimmt sie, obwohl die beiden nie geheiratet haben, nach ihrer Rettung seinen Namen, Dawson, an. Zum anderen nutzt die alte Frau am Ende ihres Lebens eine Expedition, die das Ziel hat, Schätze von der Titanic zu bergen, um ein äußerst wertvolles Schmuckstück, das sie mit ihrer Liebe zu Jack verbindet, in den Tiefen des Ozeans zu versenken. Der Diamant trägt den passenden Namen »Heart of the ocean«, »Herz des Ozeans« – ein Geschenk an den längst

verstorbenen, aber nie vergessenen Geliebten. Entsprechend singt Celine Dion im Titelsong »My heart will go on«; man könnte übersetzen: »Die Liebe bleibt«. Diese Liebe ist nicht nur stärker als der Tod – sie ist auch stärker als aller Besitz.

2) Findet sich die Grundüberzeugung, daß nichts stärker ist als die Liebe, in einer ganzen Reihe von Filmen, so ist das zweite Motiv in dieser Form und Breitenwirkung einzigartig. Aufgenommen wird das Motiv der *Stellvertretung*. Dieses Motiv ist bei Paulus für die Deutung des Todes und der Auferstehung Jesu außerordentlich wichtig. Tod und Auferstehung eines besonderen Menschen bewirken die Wegnahme der Sünden anderer Menschen. Diese Vorstellung bereitet der theologischen Fachwelt seit mehr als zwei

Jahrhunderten erhebliches Kopfzerbrechen. Spätestens seit der Aufklärung gilt der Gedanke, daß Jesus »für uns« oder gar »für unsere Sünden« gestorben ist, als schwierig. So wird in einer ganzen Reihe von Dogmatiken und Glaubenslehren die Frage aufgeworfen,

Einzelne. Darin dürfte der Grund liegen, daß viele Leute gleich vier oder fünfmal in diesen Film gegangen sind. Die mit dem stellvertretenden Tod des Liebhabers verbundene Ergriffenheit wird geschickt mit einer Reihe von Anspielungen auf den christlichen

Christus vorbereitet. Wie schon Ben Hur, so wird Jack, der aus Liebe handelt, verurteilt, zu Unrecht angeklagt und in Ketten gelegt. Mehrfach gibt es Tötungsbeschlüsse gegen ihn, den leidenden Gerechten, dessen Handeln durchweg von Liebe bestimmt ist.

Wie einst Jesus wird er geißelt und verspottet. Bereits vor seinem Tod, der das Leben der Geliebten ermöglicht, tritt er mehrfach als Lebensretter auf. Er errettet seine Geliebte, die sich das Leben nehmen will, vor dem Selbstmord. Er errettet ein Kind aus den hereinbrechenden Fluten, während alle anderen damit beschäftigt sind, die eigene Haut zu retten. Auf dem Höhepunkt der durch die neue Liebe gewonnenen Freiheit und vor dem Hereinbrechen des Unglücks stehen die Liebenden hintereinander in Form eines Doppelkreuzes vorne am

Bug des Schiffes. Das Kreuz wird zum Symbol der Liebe und der Freiheit. Wer – wie die meisten Jugendlichen – MTV schaut, konnte diese ergreifende Szene in den letzten Monaten täglich ein Dutzend mal sehen.

Da alles, was Jack tut, von Liebe bestimmt ist, stellt sich das Überleben der geliebten Rose anders dar als das Überleben der anderen. Alle anderen werden in ihrem Überleben schuldig, weil sie anderen Menschen die Plätze auf den wenigen Rettungsbooten weggenommen haben. Nur ein Boot kehrt zurück, um weitere Überlebende aufzunehmen. Rose wird auf dieses Boot gerettet, nachdem ihr Geliebter gestorben ist. Rose verdankt ihr Überleben der Liebe eines Mannes, der sein Leben für sie gegeben hat, und dem Mut eines anderen Mannes, der nach einigem Zögern

DIE ZEIT + Medien-Paradies präsentieren:

Den **Mega-Knüller** jetzt schon als **Kauf-Video** reservieren!



- Der beste Film aller Zeiten!
- Ausgezeichnet mit 11 Oscars!
- Über 37 Mio. Zuschauer in Deutschland!
- Mit Celine Dion's Titelsong!

Hoch heute reservieren!

34,95 €

später 39,95 €

Erscheint am 22. 10. '98

**Gleich telefonisch reservieren unter:**  
**040 411 498**

ob es nicht gerade zur Würde des Menschen gehört, hier nicht vertretbar zu sein und für Sünde, Schuld und Sühne selbst einstehen zu müssen. Angeblich ist die Vorstellung, daß ein Mensch für die Sünden anderer stirbt, für den modernen, mündigen Menschen nur schwer zumutbar.

Ich denke, James Cameron hat mit seinem Film das Gegenteil bewiesen – und das macht ihn für den christlichen Glauben äußerst interessant. Cameron läßt seinen Hauptdarsteller – nach der Verfilmung von Romeo und Julia zum zweiten Mal – sein Leben aus Liebe für seine Geliebte geben. Genau dies ist der ergreifendste Moment des Films. Hier werden die tiefsten Gefühle geweckt, hier fließen auch die meisten Tränen. Jack – oder sollte man sagen: Leonardo – stirbt als eine Art Christus für eine

umkehrt, um nach Überlebenden zu suchen. Stellvertretende Hingabe und Umkehr – genuin christliche Motive. In Camerons Inszenierung ist Rose die einzige Überlebende, die an ihrem Überleben nicht schuldig, sondern lediglich traurig und dankbar geworden ist. Ein Stück abgespeckte paulinische Theologie als Erfolgsrezept des teuersten und erfolgreichsten Films aller Zeiten!

3) Schließlich endet der Film mit einer Art Osterszene. Man könnte sagen: Diese Szene arbeitet mit einem Motiv aus der Erzählung von den Emmausjüngern (Lk 24,13-35). Der auferstandene Jesus geht zunächst unerkannt einen langen Weg mit seinen verwirrten und traurigen Jüngern. Die Geschichte Jesu wird erzählt und gedeutet, ohne daß Jesus von seinen Freunden erkannt wird. Erst als Jesus in neuer Gestalt mit dem Abendmahl eine Zeichenhandlung vornimmt, die den Jüngern bekannt ist,

öffnen sich ihre Augen, so daß sie ihn erkennen (Lk 24-31).

Ähnlich endet der Titanic-Film. Angespielt wird auf eine weichenstellende Begegnung der beiden Liebenden im großen Festsaal des Schiffes, auf dem Jack als Passagier dritter Klasse eigentlich keinen Zutritt hat. In der ersten Szene steht Jack mit dem Rücken zur Menge oben auf einer Treppe. Um zu seiner Geliebten zu kommen, hat er sich das ortsübliche Gewand der High-Society – einen Frack – geliehen (Phil 2,7). Nun in der österlichen Schlußszene ist er in seiner wahren Gestalt zu sehen. Das Treffen der Geliebten erfolgt nun auch nicht mehr heimlich mit dem Rücken zur Menge, sondern in aller Öffentlichkeit. Zugleich ist der Festsaal – dem himmlischen Jerusalem vergleichbar – nicht nur wiederhergestellt – er erscheint auch in einer den alten Saal überstrahlenden Pracht (Off 21).

Der Blick auf die beiden erfolgreichsten Filme der Filmgeschichte zeigt, daß es in unserer Kultur eine tiefe, vermarktungsfähige Sehnsucht nach der christlichen Versöhnungsbotschaft gibt. Millionen von Menschen schauen sich zum Teil mehrfach einen dreieinhalbstündigen Film an – offenbar ohne dabei Langeweile zu empfinden. Es scheint, man kann sich nicht sattsehen an der Botschaft, daß die Liebe stärker ist als der Tod. Gesellschaften, in denen Arbeitslosigkeit, Armut und Gewalt gerade bei Jugendlichen zunehmen, träumen von Beziehungen und Handlungen, die von Liebe, Vergebung und Versöhnung bestimmt sind. Spuren christlichen Erbes in einer von Kommerz und Gewinnmaximierung bestimmten Welt. Grund genug, diesen Film als Medium zu nutzen, um auf genuin christliche Inhalte zu sprechen zu kommen.

**Martin Küsell**

## *Von Kummersteinen und Hoffnungsblüten*

### **Passion und Ostern im Kindergarten gestalten**

Das traditionelle Osterfest hat zwei ganz verschiedene Wurzeln. Die eine ist die Auferstehung Christi. Sie wird in dem ersten und zugleich wichtigsten Fest der Christen gefeiert. Das heute so beliebte Weihnachten ist dagegen erst spät entstanden. Auferstehung, die Überwindung des Todes setzt aber den Tod voraus. Darum bildeten Karfreitag und Auferstehungsfest von Anfang an eine Einheit.

Die andere Wurzel von Ostern ist ein Frühlingsfest. Es ist sehr viel älter, und wie stark sein Einfluß auf das christliche Auferstehungsfest war, zeigt sich schon an der Datierung von Ostern. Während Weihnachten wie jedes geschichtliche Datum immer am 24./25. Dezember gefeiert wird, folgt Ostern jahreszeitlichen und kosmischen Zyklen: es wird jeweils am ersten Sonntag nach dem ersten Vollmond nach Frühlingsan-

fang, d.h. der Tag- und Nachtgleiche im Frühjahr gefeiert. Doch nicht nur bei der Berechnung des Ostertermins sind Auferstehungs- und Frühlingsfest eine enge Verbindung eingegangen. Wenn die Tage länger als die Nacht sind, dann ist damit in nördlichen Breiten der Beginn des Vegetationszyklus verbunden. Die Natur erwacht aus der Winterstarre zu neuem Leben. Was das für die Menschen nördlich der Alpen bedeutete, läßt sich angesichts elektrischer Beleuchtung auf Knopfdruck und zentralbeheizter Räume nur noch erahnen. So wurden viele Erscheinungen des Frühlings und viele Traditionen der Frühlingsfeste in das Brauchtum des Osterfestes integriert, die Winterstarre mit dem Tod und das Erwachen der Natur mit der Auferstehung gleichgesetzt. Die verschiedenen Wurzeln lassen sich nicht mehr eindeutig voneinander trennen.

Doch gerade dieses Ineinander bietet die Möglichkeit, sich mit Hilfe der Frühlingsmotive dem christlichen Auferstehungsfest zu nähern. Daß der Tod überwunden ist, übersteigt ja alle menschliche Erfahrung. Soll diese Hoffnung erschlossen werden, so bleibt sie auf Bilder und Zeichen angewiesen. Der vorliegende Vorschlag, im Kindergarten Passion und Ostern zu erarbeiten, bedient sich der Motive "toter" Steine und kahler Äste, grüner Blätter und bunter Blüten. Benötigt werden beliebig viele Steine, jedoch mindestens für jedes Kind einer, ein kahler Ast, verschiedenfarbiger Tonkarton und Zwirnsfaden.

Zuerst wird der Ast als kahler Baum aufgestellt. Dafür genügt ein Eimer Sand, in den der Ast gesteckt wird. Mit dem so aufgestellten Baum wird dann in zwei Schritten gearbeitet.

Text und Melodie: Wolfgang Longardt

1. Dunkel soll es nun nicht bleiben. Zweige, Blumen  
sollen treiben, Traurigkeit, die soll nun enden,  
Gott kann allen Kummer wenden! Gottes Sonne  
geht nun auf! Oster - Sonne  
nimmt ihren Lauf! Halleluja, halleluja,  
halleluja, Gott sei Dank! Gott sei Dank!

2. Dort wo Tod und Grab uns schrecken,  
kann Gott retten, auferwecken,  
wandelt Tod in neues Leben,  
will uns allen Hoffnung geben: Gottes Sonne ...

1. Jedes Kind erhält einen Stein. Entsprechend den Möglichkeiten kann nun ein Kummer (Etwas, worüber ich traurig bin) benannt, gemalt oder aufgeschrieben werden. Wird der Kummer gemalt oder aufgeschrieben, so kann dies mit Filzstift direkt auf dem Stein geschehen. Das setzt allerdings voraus, daß die Steine glatt sind. Anderenfalls können Zettel aufgeklebt werden. Anschließend werden die Steine ggf. unter Nennung des Kummers um den Baum herum abgelegt.

2. Aus dem Tonkarton werden Blätter und Blüten hergestellt. Auf diesen kann ein Grund zur Hoffnung (Etwas, worüber ich mich freue) festgehalten werden. Die Blüten und Blätter werden an den Baum gehängt, der nun – wie im Frühling – Blüten treibt.

Die Gestaltung des Baumes kann von dem Lied "Dunkel soll es nun nicht bleiben" begleitet werden. (Strophe 1) Nach dem ersten Schritt kann der erste Teil gesungen werden, das ganze Lied nach dem zweiten Schritt.

Am Ende wächst der Baum aus den Steinen heraus. Die Hoffnungsblüten haben die Kummersteine nicht ersetzt und auch nicht überwuchert. Damit wird auf bildhafte Weise deutlich, daß Kummer und Hoffnung sich nicht gegeneinander aufrechnen lassen. Beide haben ihre Berechtigung und ihre Zeit, und beide sind nicht endgültig. Selbst aus Kummer, Angst und Sorge kann Hoffnung wachsen. Damit entspricht dieses Bild der biblischen Osterbotschaft. Die Auferstehung Jesu ist kein "happy end". Mit ihr werden die Leiden und der Tod am Kreuz nicht aufgehoben. Die Evangelien erzählen das auf ihre Weise, indem sie auf die Wun-

den auch des Auferstandenen hinweisen.

Natürlich können die Kummersteine und Hoffnungsblüten nicht für sich alleine stehen. Sie sind ein Baustein, mit dem Passion und Ostern veranschaulicht und in Beziehung zu persönlichem Erleben gesetzt werden können. Das Gestalten des Baumes muß in Erzählungen von dem Leiden, der Kreuzigung und der Auferstehung Jesu eingebettet sein. Auch wenn viele sich scheuen, von so etwas Grausamem wie der Kreuzigung zu erzählen: die Frage kann nicht lauten, ob Kindern davon erzählt wird, sondern nur wie dies geschieht. Anders kann nicht angemessen von Ostern gesprochen werden. Und auch das Erleben der Kinder rechtfertigt nicht, alles Negative zu vermeiden. Es kann im Gegenteil hilfreich sein, negative Erfahrungen auch zu benennen und die Hoffnung danebenzustellen.

Anknüpfend an das Bild von den Kummersteinen und den Hoffnungsblüten können die Erzählungen von Leiden, Kreuz und Auferstehung das Motiv des Gartens aufnehmen. Dafür bietet sich die Szene im Garten Gethsemane an (Markus 14,32-42; Matthäus 26,16-46; Lukas 22,40-46). Kurz vor seiner Verhaftung begibt sich Jesus mit den Jüngern in diesen Garten. Alleine betet er zu Gott. Dieses Gebet trägt die Züge eines Ringens mit Gott und dem Tod. Dieser wird vorweg- und angenommen. Anders als die Erzählung von der Kreuzigung läßt sich in einer Erzählung vom Garten Gethsemane durch die Jünger und ihre Unfähigkeit, mit Jesus zu wachen, leicht eine Beziehung zu dem Erzählten herstellen. Auch bei den Auferstehungsgeschichten findet sich das Motiv des Gartens wieder. Das Felsengrab, zu dem die Frauen am frühen Morgen gehen, befindet sich ebenfalls in einem Garten (Markus 16,1-8; Matthäus 28,1-10; Lukas 24,1-11 – im Johannesevangelium hält Maria Magdalena den auferstandenen Jesus sogar für den Gärtner, Johannes 20,15).

In einigen Kindergärten gibt es die Tradition, in den Wochen vor und nach Ostern ähnlich wie die Weihnachtskrippen einen Ostergarten zu gestalten. Mit seiner Hilfe lassen sich die Geschichten von Passion und Auferstehung darstellen. Auch dazu stellen Kummersteine und Hoffnungsblüten eine angemessene Ergänzung dar.



Michael Wermke

## Literatur im Religionsunterricht

**„Laß mich aufs Feld gehen und Ähren lesen, dem nach, vor dem ich Gnade finde“**

**Theodor Fontanes Roman ‚Ellernklipp‘ im Religionsunterricht**

*Vom 14. bis 16. April 1999 findet im RPI in Kooperation mit dem BGV Hildesheim ein Lehrerfortbildungskurs unter dem Thema ‚Literatur im Religionsunterricht‘, der sich an Lehrerinnen und Lehrer richtet, die an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen. Ausgehend von grundsätzlichen didaktisch-methodischen Überlegungen, wie mit literarischen Werken im evangelischen resp. katholischen Religionsunterricht der Sekundarstufe II umgegangen werden kann, sollen geeignete Werke und erprobte Unterrichtsmodelle vorgestellt werden. Der folgende Beitrag über die Adaption eines biblischen Motivs im Oeuvre Theodor Fontanes, an dessen 100. Todestag im letzten Jahr auf vielfältige Weise gedacht wurde, entstand in der Vorbereitung zu dieser Tagung.*

Theodor Fontanes Verhältnis zur Religion und zur Kirche steht nicht im Mittelpunkt der gegenwärtigen literaturwissenschaftlichen Beschäftigung um den märkischen Dichter.<sup>1</sup> Dort, wo diese Frage auf Interesse stößt, wird zwischen seiner persönlichen Einstellung gegenüber dem bürgerlich geprägten Luthertum seiner Zeit und den von ihm geschaffenen Pastorengestalten seiner literarischen Werke unterschieden. Zur Illustration seiner distanzierten Haltung gegenüber der protestantischen Kirche, die in erster Linie als Kulturkritik am wilhelminischen Bürgertum zu deuten ist, wird auf seine Briefliteratur verwiesen.<sup>2</sup> So liefert hierzu Karen Hertrich zwei Zitate aus Briefen Fontanes: „Die kirchliche Welt“, so schrieb Fontane 1888 an seinen Freund, den Amtsgerichtsrat Georg Friedländer, „hat an Lächerlichem und Bedenklichem vor dem Rest der Menschheit immer einen

Schritt voraus“. Und als wäre dies nicht schon genug der scharfzüngigen Abrechnung, setzt er fünf Jahre später hinsichtlich des von ihm diagnostizierten allgemeinen Verfall des zweiten Standes im preußischen Kaiserreich noch einen obendrauf: „Ich wüßte nichts zu nennen, was so in der Decadence steckte, wie das Luthertum.“<sup>3</sup> Zugleich weist Hertrich aber auch daraufhin, dass Fontane in seinem letzten Roman ‚Stechlin‘, der kurz nach seinem Tode 1898 in der Buchausgabe erschien, „mit der Figur des Pastor Lorenzen eine der vortrefflichsten Theologengestalten der Literatur des 19. Jahrhunderts (kriert hat), dessen Menschlichkeit und gelebte Nächstenliebe ihn ebenso auszeichnen wie seine erfrischende Modernität in Fragen des Glaubens und der Politik.“<sup>3</sup> Dass die positive Wertschätzung lutherischer Pastorenfiguren nicht erst das Ergebnis recht später Einsicht Fontanes ist, zeigt sich allein schon in dessen Erfolgsroman ‚Effi Briest‘ (entstanden 1888/89 – 1894) bei der Gestaltung des Pastors Niemeyer, Effis letztem Freund, der einzige, bei dem sie Trost und Vergebung gefunden hat. Ähnliches gilt bereits für den frühen Roman ‚Ellernklipp‘, wo sich die vortrefflichen Eigenschaften eines Pastor Lorenzen in der Figur des Pastor Sörgel vorgezeichnet finden.

So ergibt sich die Möglichkeit, auch Fontanes ‚Ellernklipp‘ anhand der literarischen Ausformung seiner Pastorengestalt zu erschließen.

Im folgenden soll jedoch ein anderer Interpretationszugang gewählt werden. Die Lektüre des Romans zeigt, dass sich Fontane bei der Stoffwahl seines Romans nicht nur einer Harzer Ortslegende, sondern auch in einer für ihn ungewöhnlichen Weise eines biblischen Textes, dem Buch Ruth, bedient hat. Somit lässt sich der Roman anhand einer Untersuchung der literarischen Bearbeitung eines biblischen Motivs erschließen. Dieser Zugang stellt eine für einen Grundkurs Religion methodisch leistbare Aufgabe dar.

**„... dem nach, vor dem ich Gnade finde“ – Zum Inhalt des Romans**

Der Roman ‚Ellernklipp. Nach einem Harzer Kirchenbuch‘ gilt gattungsmäßig als Kriminalroman und gehört zu den unbekannteren Romanen Fontanes. Mit seinem Entstehungszeitraum um 1879/80 ist es dem Frühwerk Fontanes, der sich erst im hohen Lebensalter zum Romanschriftsteller entwickelte, zuzurechnen. Der Roman ist relativ kurz und ist daher als Ganzschrift im Religionsunterricht durchaus einsetzbar.<sup>4</sup>

Die Romanhandlung basiert auf einem Eintrag in das Ilsenburger Kirchenbuch, wonach im Jahr 1752 ein 19-jähriger Jägerbursche durch seinen Vater ermordet wurde. Fontane, der die Gegend um Ilsenburg und Wernigerode 1878 bereist, greift den mittlerweile legendarisch gewordenen Stoff auf und schafft daraus eine tragische Geschichte über das Liebeswerben von Vater und Sohn um die gleiche Frau.

Den Handlungsort belässt Fontane in dem Harzstädtchen Wernigerode, im Roman codiert mit dem Ortsnamen Emmerode. Auffälligerweise verlegt er jedoch den Zeitraum der Romanhandlung in die Jahre zwischen 1767 bis 1781, in die Drangzeit der Aufklärungsepoche (s.S.95), wenige Jahre nach Beendigung des Siebenjährigen Krieges (S.5).<sup>5</sup>

Ähnlich wie das biblische Buch ‚Ruth‘ beginnt Fontanes Roman, in dessen Zentrum ebenfalls eine weibliche Person steht, das Waisenkind Hilde, mit einem Todesreigen. Hilde ist das illegitime Kind des Grafen von Emmerode, der bald nach ihrer Geburt im Siebenjährigen Krieg fällt. Ihre Mutter, die für die Ehe mit einem Adligen ohnehin nicht standesgemäß gewesen wäre, heiratet notgedrungen einen besitzlosen Holzfäller. Erst kurz vor ihrem Tod findet Hilde vor ihrer Großmutter, der Gräfin, Akzeptanz und Aufnahme.

Während ihr Vater nun schon seit längerer Zeit tot ist, verstirbt die Mutter kurz vor Erzählbeginn. Pastor Sörgel

nimmt sich des 10jährigen Waisenkindes an und sieht in dem erst kürzlich verwitweten Forstverwalter und ehemaligen Soldaten (Heidereiter) Baltzer Bocholt den geeigneten Pflegevater. Baltzer Bocholt stimmt nach kurzem Bedenken der Aufnahme in seinen Haushalt zu und glaubt, ihr mit seinem Sohn Martin einen Bruder geben zu können (S.10, S.22 u.ö.).

Der Handlungsverlauf im Roman gestaltet sich anders als der in der biblischen Vorlage. Hilde entwickelt sich zu einer stillen, melancholisch veranlagten jungen Frau. Mit ihrer geheimnisvollen Ausstrahlung übt Hilde zunächst auf Martin (S.16) und dann auch auf den Pflegevater (S.44) einen anziehenden Reiz aus. Zwischen ihr und Martin entsteht im Laufe der Jahre ein zärtliches Liebesverhältnis, das aber die letztlich nicht mehr beherrschbare Eifersucht des Pflegevaters weckt. Die unerhörte Spannung zwischen dem übermächtigen Vater und seinem Sohn entlädt sich in einem Zweikampf auf Ellerklipp, einem steilen Felsvorsprung. Der Sohn stirbt, aber die Tat des Vaters bleibt unerkannt. Um ihren Geliebten beraubt, fügt sich Hilde den Wünschen des Forstverwalters und wird seine Ehefrau.

Diese so unglücklich begonnene Geschichte muss düster enden: Der Vater kann seinen Gewissensqualen nicht mehr standhalten und begeht Selbstmord. Ihr gemeinsamer Sohn wird nicht Glied einer bedeutenden Familiendynastie, sondern verstirbt bald nach seiner Geburt; und auch Hilde zerbricht schließlich unter ihrem Schicksal.

Die Verweise und Andeutungen des Romans auf das biblische Buch ‚Ruth‘ sind hinsichtlich der Erzählstruktur, der Motivgestaltung und der Personenkonstellation augenfällig.

Die Verweisfunktion zeigt sich bereits in der Übernahme des Klangmaterials der biblischen Namen bei der Namensgebung der männlichen Figuren: So entspricht Boas Baltzer Bocholt, der dann ja auch im Roman die Rolle des Bräutigams übernimmt; Eli Melech, Noomis Ehemann, korrespondiert mit Melcher Harms, dem evangelikalen Vertrauten Hildes; und schließlich Machlon, Ruths verstorbener erster Ehemann, mit Martin. In der Drama-

turgie Fontanes beruht demzufolge die Handlung auf einer Rivalität zwischen Boas und Machlon um Ruth: Martin unterliegt dieser Rivalität, Baltzer Bocholt erhält Hilde, er muß jedoch seinen Sieg mit seinem Selbstmord und dem frühen Tod seiner Söhne und Stammhalter bezahlen.

Hilde ist fern von der christlichen Religion aufgewachsen und gilt ebenso wie Ruth als Heidin (S.23).<sup>6</sup> Erst durch Baltzer Bocholts Haushälterin Grissel lernt Hilde zu beten (S.18) und erhält Unterweisungen in die biblischen Geschichten und in das christliche Brauchtum (S.22f.).<sup>7</sup> Bezeichnenderweise fällt Grissels Erzählung der Weihnachtsgeschichte als die Geburtsgeschichte „unseres Heilands“, der Hilde fasziniert zuhört (S.23), zeitlich zusammen mit dem Brand des Hauses ihrer Mutter, von der sie wenige Monate zuvor ungerührt Abschied nehmen konnte (S.8ff.). Offenkundig lässt Fontane Hilde den Schritt zur ‚Konversion‘ ebenso bereitwillig vollziehen, wie es der biblischer Erzähler von Ruth berichtet (s. Rt 1, 16f.).<sup>8</sup>

#### *Hildes Bekehrung zum Christentum*

Und danach ging es zu Tisch, und alle ließen sich den Weihnachtskarpfen schmecken und waren guter Dinge, nur Hilde nicht, die noch immer in fiebriger Erregung nach dem dunkelgewordenen Bethlehem hinübersah und endlich froh war, als sie gute Nacht sagen und in die Giebelstube hinaufsteigen konnte. Hier stellte sie, was ihr unten beschert worden war, auf das oberste Brett ihres Schrankes und sagte zu Grissel, während sie den Binsenstuhl an das Bett derselben heranrückte:

„Nun erzähle.“

„Wovon, Kind?“

„Von der Jungfrau Maria.“

„Und von dem Jesuskindlein?“

„Ja. Von dem Kindlein auch. Aber am liebsten von der Jungfrau Maria. War es seine Mutter?“

„Ach, du Herr des Himmels!“ entsetzte sich Grissel. „Hast du denn nie gelernt: Geboren von der Jungfrau Maria? Kind, Kind! Ach, und deine Mutter, die Muthe, hat sie dir denn nie das zweite Stück vorgesagt?“

Wie? Sage!“

„Sie hat mir immer nur ein Lied vorgesagt.“

„Und wovon?“

„Von einem jungen Grafen.“

„Und nichts von Gott und Christus? Und weißt auch nicht, was Weihnachten ist? Und bist am Ende gar nicht getauft? Und da läßt der Pastor dich herumlaufen, sagt nichts und fragt nichts, und der Böse geht um, und ist keiner, der ihm widerstände, der nicht den Glauben hat an Jesum Christum, unseren Herrn und Heiland. Ach, du mein armes Heidenkind...! Aber nimm dir ein Tuch um und wickele dich ein, denn es ist kalt, und dann höre zu, was ich dir sagen will.“

Und Grissel erzählte nun von Joseph und Maria und von Bethlehem, und wie das Christkind allda geboren sei.

Im Zusammenhang mit zwei lebensgeschichtlich wichtigen religiösen Ereignissen – Konfirmation und Hochzeit – wird in Fontanes Roman explizit auf das Buch ‚Ruth‘ Bezug genommen.

Im Konfirmandenunterricht, den sie gemeinsam mit Martin besucht, wird Hilde von Pastor Sörgel vor die Frage gestellt, welche biblische Frauengestalt ihr am liebsten sei.<sup>9</sup> Nach kurzem Zögern entscheidet sich Hilde für Ruth (S.31). Ihr Hinweis auf die Ruth-Gestalt verweist zunächst auf die Analogie, dass sich Hilde wie Ruth bereitwillig in eine neue familiäre und religiöse Heimat begeben hat. Insofern dient hier Ruth für Hilde als ein Deutungsmuster ihrer eigenen Identität, in der sie sich als angenommenes Waisenkind wiederentdecken und damit erkennen kann.

Darüber hinaus ist in Hildes Entscheidung für die Ruth-Gestalt als erzählerisches Mittel die Vorausdeutung auf ihren künftigen Witwenstand enthalten. Sörgel ahnt diese Zusammenhänge sofort, geht ihnen aber nicht nach: „‚Ruth‘, wiederholte Sörgel. ‚Eine gute Wahl. Aber du weißt doch, sie war eine Witwe.‘“ (S.31) Für Hilde wird es eine doppelte Witwenschaft sein: nicht nur ihr Geliebter Martin, sondern auch ihr Ehemann Baltzer Bocholt werden vor ihr sterben.

### *Hilde und die biblischen Frauengestalten*

„Sage, Hilde“, so hieß es eines Tages, „du kennst so viele Frauen von Eva bis Esther. Nun sage mir, welche gefällt dir am besten und welche am zweit- und drittbesten? Und welche gefällt dir am schlechtesten? Gefällt dir Mirjam? Oder gefällt dir Jephthas Tochter? Oder gefällt dir Bathseba? Du schüttelst den Kopf und willst von des Uria Weib nichts wissen. Aber du darfst es ihr nicht anrechnen, daß der König ihren Mann an die gefährliche Stelle schickte. Das tat eben der König. Und sie konnte es nicht ändern... Oder gefällt dir Judith?“

„Auch *die* nicht. Judith am wenigsten.“

„Warum?“

„Weil sie den Holofernes mordete, listig und grausam, und seinen Kopf in einen Sack steckte. Nein, ich mag kein Blut sehen, an mir nicht und an anderen nicht.“

„Ich will es gelten lassen. Aber wer soll es *dann* sein, Hilde? Wer gefällt dir?“

„Ruth.“

„Ruth“, wiederholte Sörgel. „Eine gute Wahl. Aber du weißt doch, sie war eine Witwe.“

Nach dem Tode ihres ‚ersten‘ Mannes ist Hilde auf Baltzer Bocholt völlig angewiesen. Drei Jahre nach Martins gewaltsamen Tod heiraten beide. Der Erzähler, der die verronnene Zwischenzeit stark geräfft zusammenfasst und bspw. das Werben Baltzer Bocholts um Hilde ausspart, berichtet aus der Rückschau von der Hochzeit, die von Baltzer Bocholt gewollt und für Hilde unvermeidbar geworden ist. Die Trauredede wird von Pastor Sörgel gehalten. Der Erzähler berichtet: „Er hatte den Text wohlweislich aus dem Buch Ruth genommen, weil er sich der Vorliebe Hildens für das Weib des Boas aus früheren Tagen her sehr wohl erinnert hatte. Der Text aber hatte gelauret: ‚Und Ruth sprach zu Naemi: Laß mich aufs Feld gehen und Ähren lesen, *dem* nach, vor dem ich Gnade finde.““ (S.97; Rt 2,2) Der Trauspruch beschreibt präzise Hildes Situation. Aber sie folgt nicht dem Mann, den

sie liebt – dies wäre Martin gewesen –, sondern sie muss demjenigen folgen, der ihr als Martins ‚Witwe‘ Stand und Namen geben kann. Wirkliche Liebe bis hin zur Selbstaufgabe erfährt Hilde erst wieder am Ende ihres Leben (S.124f., vgl. S.120). Gemeinsam mit ihrer gräflichen Großmutter gibt sie sich „werk-tätiger Liebe“ hin und begründet so „zum zweiten Mal ihr Haus“. (S.124)

### *Hildes Trauung*

Und dann war der alte Sörgel von der Sakristei her erschienen und hatte vor dem Altar ein kurzes Gebet gesprochen, ernst und schön; aber eine kleine Weile, da war ihm das Zittern gekommen, an dem er noch mehr litt als an dem Schwindel, und sie hatten ihm einen Stuhl bringen müssen. Und weil er nun so niedrig saß, waren Baltzer Bocholt und Hilde niedergekniet, und so zu den Knien hatte der Alte gesprochen und ihnen die Trauredede gehalten. Er hatte den Text dazu wohlweislich aus dem Buch Ruth genommen, weil er sich der Vorliebe Hildens für das Weib des Boas aus früheren Tagen her sehr wohl erinnert hatte. Der Text aber hatte gelauret: „Und Ruth sprach zu Naemi: Laß mich aufs Feld gehen und Ähren lesen, *dem* nach, vor dem ich Gnade finde.“ So waren die Worte gewesen, über die der Alte geredet, eindringlich, liebevoll und kurz. Und als er zuletzt die Formel gesprochen und sie zusammengegeben, hatte sich Hilde von der Bank erhoben, auf der sie gekniet: aber Baltzer Bocholt war noch auf seinen Knien geblieben und hatte sich erst aufgerichtet, als ihm Hilde zugeflüstert, es sei Zeit. Und danach hatte jeder sehen können, wie’s ihm um den Mund gezuckt, keiner aber deutlicher als der alte Melcher Harms, der all die Zeit über unterm Chorstuhl der Gräfin gestanden.

### **‚Ewig und unwandelbar ist das Gesetz‘ – Zum theologischen Gehalt**

Der theologische Gehalt des Romans ist relativ kompliziert, da sich in den Glaubensmentalitäten der Personen verschiedene christliche und auch na-

turmagische Traditionsstränge z.T. auf widersprüchliche Weise vermengen.

Das Hauptthema des Romans ist die von der Gräfin, Hildes Großmutter, aufgeworfene Frage nach dem Verhältnis von Gesetz und Gnade. Im Anschluss an die Hochzeit hat die Gräfin Melcher Harms, der bekannterweise einer pietistischen Erweckungsbewegung nahesteht, zu einer Gesellschaft eingeladen. Melcher Harms, der die Umstände von Martins Tod erahnt, orakelt, dass dieser nicht wieder zurückkommen werde: „Und *wenn* er wiederkommt, so kommt er, woher wir ihn nicht rufen können. Und kommt freiwillig, um noch zu ordnen, was zu ordnen ist. Denn ewig und unwandelbar ist das Gesetz.“ Zu ordnen wäre, so steht zu vermuten, die gerechte Bestrafung des Mörders. Die Gräfin entgegnet der dunklen Mutmaßungen Melcher Harms mit der Bemerkung, „ob nicht die Gnade mächtiger und unwandelbarer ist als das Gesetz“ (S.99). Damit wäre durch die Gnade die unerbittliche Gesetzmäßigkeit des allein durch Ursachen und Folgen vorherbestimmten Lebens unterbrechbar und ein Neuanfang aus Schuld und Zerstörung möglich.

### *‚Ewig und unwandelbar ist das Gesetz‘*

„Setzt Euch, Melcher Harms. Hierher, bitte. Ich habe den Herren von Euch erzählt. Und der Herr General, der im Bekenntnis steht und an die Wunder und Wege Gottes glaubt, möchte Euch kennenlernen und ein Wort von Euch vernehmen. Ihr waret in der Kirche heute und habt den alten Sörgel gehört. Wie schien er Euch?“

„Er hat mir das Herz getroffen. Und das hat er, weil er die *Liebe* hat. In *der* steht er und wirkt in Segen, obwohl er den Quell des Glaubens vermissen läßt, um *die*, die wahrhaft dürsten, damit zu tränken. Er hat nur die *zweite* Liebe, die Menschenliebe... Zumeist aber liebt er die Hilde, das liebe Kind, das nun heute seines Pflegevaters ehelich Weib geworden ist. Und Gott gebe seinen Segen und tue das Füllhorn seiner Gnaden auf und woll alles zum Guten und Besten wenden.“

„Aber, Vater, Melcher, das klingt ja fast, als fürchtet Ihr ein Gegenteil! Und ich denke doch, alles liegt gut. Ich habe wohl reden hören von des Heidereiters Sohn, und das sie *den* geliebt hätt und nicht den Alten. Aber Ihr wißt, wir haben ihn in unseren Amtsblättern aufrufen lassen und danach in allen Gazetten, ohne daß er gekommen wär oder ein Zeichen seines Lebens gegeben hätte. Und ist nun tot befunten und erklärt. Oder glaubt Ihr, er werde wiederkommen?“

„Er wird nicht wiederkommen“, antwortete Melcher, indem er seine Stimme hob. „Und *wenn* er wiederkommt, so kommt er, woher wir ihn nicht rufen können. Und kommt freiwillig, um noch zu ordnen, was zu ordnen ist. Denn ewig und unwandelbar ist das Gesetz!“

Alle horchten auf.

Die Gräfin aber entgegnete: „Ich weiß, Vater Melcher, daß Ihr an solche Erscheinungen glaubt, und ist nicht Ort und Stunde, dafür oder dawider zu streiten. Und auch nicht darüber“ – und hier verbeugte sich der alte General gegen die Gräfin –, „ob nicht die Gnade mächtiger und unwandelbarer ist als das Gesetz. Über all das nicht heute. Heute nur *das*: Ihr wißt, daß er tot ist?“

Der Alte bejahte.

„Nun denn, so seh ich nicht, was Euch Furcht oder Sorge schafft. Oder mißtraut Ihr dem Manne? Daß er bei Jahren, ist nicht vom Übel. Es sind nicht die schlechtesten Ehen, wo der Mann sein Ansehen verdoppelt, weil er zugleich ein Vater und Erzieher ist. Ich hab umgekehrt mehr Ehen daran scheitern sehen, daß dies Ansehen fehlte. Der Baltzer Bocholt aber *hat* das Ansehen; er ist ein ehrenhafter Mann und wird die Hilde nicht an den Altar gezwungen haben.“

Der Alte schwieg.

Diese den gesamten Roman prägende theologische Kontroverse spiegelt sich in der Konstellation der Personen Melcher Harms und Pastor Sörgel (s.S.36) wider.

Die schillernde Figur Melcher Harms, der als Konventikler gilt, steht mal un-

ter herrnhutischer und dann wieder einer geisterseherisch-magischen Strömung (s.S.53, S.73). Er steht für eine Glaubenshaltung, aus der eine extrem fromme und gesetzestrengere Lebensgesinnung erwächst und die von einem antiaufklärerischen dämonischen Manichäismus geprägt ist (S. 55; im Orig. kursiv):

#### *Gott und der Teufel*

„So gewiß ein Gott ist“, erklärt er Hilde, „so gewiß ist auch ein Teufel. Und sie haben *beid* ihre Heerscharen. (...) An die lichten Heerscharen da glauben sie, die Klugen und Selbstgerechten, aber an die finsternen Heerscharen, da glauben sie *nicht*. Und sind doch so sicher da wie die lichten. Und tun beide, was über die Natur geht, *über die Natur, soweit wir sie verstehen*. Und tun es die guten Engel, so heißt es Wunder, und tun es die bösen Engel, so heißt es Spuk.“

Pastor Sörgel, der als ein gutmütiger und eher konfliktscheuer Mensch geschildert wird, der eine Vorliebe für das Alte Testament wegen seiner Vernunft und gleichzeitig eine starke Ablehnung gegenüber der Johannes-Offenbarung (S.30) und den Höllenvorstellungen eines Melcher Harms hegt (S. 36) vertritt hingegen ein aufgeklärtes (S.54, S.95), ‚mildes‘ Luthertum:

#### *... muss es denn eine Hölle geben?*

„(...) Aber muss es denn eine Hölle geben? Meinst du, Hilde?“ „Ja, Herr Pastor.“ „Und warum?“ „Weil es gut und böse gibt und schwarz und weiß und Tag und Nacht.“ „Und von wem hast du das?“ „Von Melcher Harms‘ Ah, von *dem!*“ antwortete der Alte. Ja, der tut es nicht anders. Und wir wollen es dabei belassen, wenigstens heute noch. Sind wir erst älter, so findet sich’s, und wir reden noch darüber ...“

Im Gegenzug urteilt Melcher Harms über Sörgel (S. 54f.):

#### *Der ganze Glaube und die Vernunft*

„Und der Alte drüben ist arm und dunkel. Am dunkelsten aber da, wo

seine Vernunft und seine Weisheit anfängt und sein Licht am hellen Tage brennt. Denn der halbe Glaube, der jetzt in die Welt gekommen ist und mit seinem armen irdischen Licht alles aufklären und erleuchten will und sich heller dünkt als die Gnadensonne, das ist unnütz Licht, das bei Tage brennt.“

Zwischen diesen beiden Positionen pendeln die weiteren Personen des Romans. So steht Baltzer Bocholt zwar in Opposition zu Melcher Harms, dessen Einfluss auf Hilde er beargwöhnt (S.72), teilt aber dessen dualistische Weltansicht (S.86). Baltzer Bocholt verkörpert das alttestamentliche Gesetz der ‚ausgleichenden Gerechtigkeit‘ als das unbarmherzige, aber gerechte Gesetz der Lebenspraxis.<sup>10</sup> Dieses Gesetz wird an einem Wilddieb exekutiert, den Baltzer Bocholt auf frischer Tat ertappt, sofort erschießt. Gegenüber Hilde rechtfertigt er seine Tat (S. 39):

#### *Wer leben will, der muß scharf zufassen...*

„(I)ch will mich nicht versündigen an meinem Christenglauben. Aber was ein richtiger Heide reitet ist, der hält auf den Alten Bund und aufs Alte Testament. Und warum? Weil es schärfer ist und weil er’s jeden Tag erfahren muß: Wer leben will, der muß scharf zufassen...“

In dieser Deutungsperspektive muss ihm dann auch sein Selbstmord als zwangsläufige Folge dieses gnadenlosen Gesetzes erscheinen.

Der leitmotivisch verwandte Satz ‚Ewig und unwandelbar ist das Gesetz‘ (s.S.61, S.99, S.122, S.125) stammt nicht aus biblischer Quelle, sondern findet seinen Ursprung in der von einem gesetzlichen Christentum geprägten Deutungsperspektive menschlicher Leidenserfahrungen.<sup>11</sup> Erstmals erwähnt wird dieser Satz von Melcher Harms, der das kommende Unglück von Martin und Hilde voraussieht und es als einen unabwendbaren Schicksalslauf ihres Lebens auffasst: „Ich werde es *nicht* wegbeten, und keiner wird es. Ihr Blut ist ihr Los, und den Jungen reißt sie mit hinein. Es ge-

schiebt, was muß, und die Wunder, die wir sehen, sind keine Wunder... ‚Ewig und unwandelbar ist das Gesetz.‘“ (S.60f.) Schließlich bestimmt Hilde diesen Vers für ihren ansonsten namenlosen Grabstein, obgleich „sie gebeten worden war, einen hoffnungsreicheren und christlicheren Spruch, einen Spruch von der Gnade und Liebe Gottes wählen zu wollen“. (S.125)

Niemand kann sich, so die Lebenserfahrung der Menschen in Fontanes Roman, seinem vorherbestimmten Schicksal entziehen. Vor dem ‚ewigen und unwandelbaren‘ Gesetz, so ist die Frage der Gräfin zu beantworten, kann der Mensch keine Gnade finden, weder bei Gott noch bei den Menschen, erst der am Gesetz gescheiterte Mensch kann auf die Gnade Gottes hoffen. Die apokalyptische Vorstellung eines Kampfes zwischen „Gott“ und „Teufel“ und jeweiligen „Heerscharen“ verbindet die Absage an die im Leben des einzelnen wirkenden Gnade Gottes zugleich auch mit der Absage an die Hoffnung der Aufklärung auf die Selbstbestimmung des Menschen. Wer in diesem Kampf der Macht des Bösen zum Opfer fällt, ist hoffnungslos verloren – so will es das ewige und unwandelbare Gesetz.

Fontane selbst jedoch eine antiaufklärerische Tendenz zu unterstellen, ist unzutreffend.<sup>12</sup> Freilich lässt er seinen Erzähler eine aus den Fugen geratene Welt schildern, in der der Siebenjährige Krieg und die neuen, aufklärerischen Ideen die alten Ordnungssysteme durcheinandergebracht haben. Der aus Westfalen stammende Baltzer Bocholt, „der in jungen Jahren in Kur-Trier als Soldat gedient hatte“, gelangt durch die Wirren des Krieges nach Emmerode, wo er durch Einheirat „ein über seinen Stand hinaus vermöglicher Mann geworden war“ (S.5). Diese geographischen und gesellschaftlichen Veränderungen stellen zwar einen sozialen Aufstieg dar, sie beschreiben aber auch einen Verlust an Beheimatung, der der familiären Entwurzelung Hildes entspricht. Ungeachtet der Standesgrenzen ist sie ein in Liebe gezeugtes Kind zweier Menschen, die wegen dieser Standesgrenzen auch dann nicht zu einander hätten finden können, wenn der Vater nicht im Krieg gestorben wäre. Auch in religiöser Hinsicht bleiben die

gesellschaftlichen Veränderungen nicht ohne Wirkung. Schließlich trägt sich die Romanhandlung in einer Gegend zu, in der die wieder aufgeflamten konfessionellen Auseinandersetzungen zwischen dem katholischen Eichsfelde und dem protestantischen Braunschweiger Land (S.72f.) mit vorhandenen abergläubischen Vorstellungen (S.54) aufeinanderstoßen. In diesen Umbruchzeiten kollidieren junge Fortschrittsideen mit alten Glaubensgewissheiten, die nun umso beharrlicher um ihren Bestand kämpfen.

Aber es sind nicht die durch Umbruchprozesse bedingten familiären, sozialen und religiösen Zerrissenheiten, die für die Familienkatastrophe letzten Endes verantwortlich zu machen sind. Vielmehr pochen die Vertreter der alten Ordnung – Melcher Harms, Baltzer Bocholt und zunächst auch die Gräfin – darauf, dass die Gesetze der überkommenen gesellschaftlichen (Stände-) Ordnungen angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen um so gnadenloser durchgesetzt werden müssen: Sie sind es, die den neuen, sich gerade erst artikulierenden individuellen Anspruch auf Selbstbestimmung und Lebensglück zu verhindern trachten.

### Wo finde ich Gott in meinem Leben? – Zur didaktischen Relevanz

Durch welche – sozialen und familiären, vielleicht sogar religiösen – Gesetzmäßigkeiten ist mein Leben bestimmt, eventuell sogar vorherbestimmt? Wer ist der Herr meines Lebens – ein übermächtiges Prinzip namens Gott, oder ich selbst? Wem habe ich es zu verdanken, wenn es mir gut geht? Auf wessen Gnade kann ich setzen, wenn ich gescheitert bin? Wo kann ich Trost empfangen, wenn ich Leid erfahre?

Diese Fragen nach der Wirkmächtigkeit Gottes in der Lebenswirklichkeit des Menschen bilden die Erschließungsfragen, die an das Buch Ruth und an Fontanes Roman in vergleichender Weise angelegt und deren unterschiedliche Antworten miteinander ins Gespräch gebracht werden können. Die biblische Ruth-Novelle erzählt von der Macht Gottes, der in seiner Gnade bittere Lebensschicksale zu einem positi-

ven Ende (Mara – Noomi) wenden kann. Sie warnt vor der Annahme, menschliches Leid als Ausdruck des Verlusts göttlicher Gnade zu deuten (Rt. 1,20ff.), und ermutigt, auf den für den Menschen nicht immer einsehbaren Plan Gottes mit dem Menschen zu vertrauen (Rt. 2,20). Diesem der Deutung menschlichen Leidens positiv zugeordneten Grundton kann sich Fontanes Roman nicht anschließen. Nach einem alles beherrschenden ‚Tun-Vergeltungs-Prinzip‘ wird Leid als Ausdruck einer (über-)individuell zu verantwortenden Schuld gedeutet. Die Macht Gottes als ein in die Lebenswirklichkeit des Menschen eingreifendes Regulativ wird durch die Vorstellung eines gnadenlosen Gesetzes verneint. Die affirmative Deutung positiver wie negativer Lebenserfahrungen als Ausdruck eines undurchschaubaren göttlichen Heilsplanes wird Schülerinnen und Schülern ebenso wenig wie die Bestimmung des Leids als Zeichen der Abwesenheit Gottes in der Welt als Antwortperspektive schlüssig und ausreichend sein. Diese Deutungsansätze werden jedoch die Möglichkeit zum Gespräch über Gotteserfahrungen eröffnen können.

### Anmerkungen

1. Siehe die Literatur- und Forschungsüberblicke bei Ch. Joles, Theodor Fontane, Stuttgart/Weimar 1993, 4. Auflage, H. Aust, Theodor Fontane. Ein Studienbuch, Tübingen/Basel 1998.
2. So zuletzt K. Hertrich, Daß man so was kann, Theodor Fontane und die Religion, in: LM 11/98, S.34-36.
3. Hertrich, S.34
4. Die im folgenden zitierte Ausgabe Th Fontane, Ellenklipp, Nach einem Harzer Kirchbuch, aus dem Aufbau Taschenbuch Verlag Berlin 1997, 2. Aufl., umfasst 126 Seiten.
5. Zur inneren Chronologie der Handlung s. Aust, S.81ff.
6. Die Mutter ist offenbar Anhängerin naturmagischer Vorstellungen, s.S.8 (Schlangenberg), S.22f.
7. Schon zu Beginn der Romanhandlung wird ihre Affinität zum Christentum erkennbar. So wird sie Baltzer Bocholt und damit auch dem Leser in der Studierstube des Pastors als ein Kind vorgestellt, „das in einer großen Bilderbibel blätterte“ und respektvoll mit diesem Buch umgeht (S.7).
8. Aust, S.73, weist daraufhin, dass Hilde ihre ‚Identität‘ am „Wie in der Nachfolge biblischer Figuren (insbesondere Ruth)“ gewinnt. Die Verwendung der Ruth-Gestalt erfüllt für den Erzähler aber auch eine erzählerische Funktion.
9. Die hier von Sörgel genannten Frauengestalten könnten dahingehend untersucht werden, inwieweit auch sie eine vorausdeutende Funktion haben, s. zu Bathseba S. 43ff
10. Ein Vergleich mit Jephthah (Rt 11, 1 – 12, 7; 1 Sam 12, 11), einer der sog. ‚Großen Richter‘ Israels bietet sich an, vgl. den Hinweis S. 30.
11. Vgl. aber Sir 14, 17 ‚Es ist ein ewig Gesetz, dass man sterben muss‘.
12. So Aust, S.78, der in seiner Interpretation zu dem Ergebnis kommt, dass sich „in der antiaufklärerischen Dämonisierung der Welt und Lebensgeschichte eine negative Bilanzierung des Zivilisationsprozesses aus, dessen Regelungen versagt haben; gerade im Rückblick auf die Geburtsstunde der autonomen Selbstbestimmung offenbaren sich Fehler im Unternehmen, das Leben nach dem Krieg mitsamt seiner nicht verarbeiteten Vergangenheit im Zeichen der Familie, Ehe und Arbeit zu verbürgerlichen und zu verhäuslichen.“

Zu unserer Rubrik „pro und contra“ erreichten uns 1998 mehr Zuschriften, als wir abdrucken konnten. Die entsprechenden Repliken zu unterschiedlichen Themen finden Sie deshalb in diesem Heft:

## Zum Langenhagener Modell: Kein Zwang zu konfessioneller Profilierung

Daß der überwiegend kritische Tenor der vom *Pelikan* erbetenen Stellungnahmen "nicht von vornherein beabsichtigt war" (Vorwort), ist gut zu wissen (wobei ich einmal unterstelle, daß "nicht von vornherein" auch nicht heißt "hintenherum"). Der Debatte hätte es sicher besser angestanden, wenn man eben doch andere Stellungnahmen erbeten oder seitens der RPI-Mitarbeiter eine andere Position vertreten hätte – wenn man sie denn hatte. Dabei gehe ich *davon* eigentlich aus, weil ich natürlich unterstelle, daß das RPI als zuständige Einrichtung der Landeskirche an der Begleitung dieses Versuches und somit auch an seiner positiven Einschätzung durch kirchliche Stellen beteiligt war, denn davon weiß zum Beispiel das Rundschreiben Nr. 30/8-97 des Aktionsausschusses Niedersächsischer Religionslehrer/innen (ANR) zu berichten. Ich finde es begrüßenswert, daß der *Pelikan* einer muslimischen Stimme Raum gegeben hat und daß es auch eine kompetente Stimme gegeben hat, die sich überhaupt dazu äußern wollte. Allerdings kann ich Frau *Mohagheghis* Forderung nach "religiöser Resozialisierung" im schulischen RU nicht ganz beipflichten, weil diesem wesentliche Merkmale und Voraussetzungen dafür fehlen, diese bieten grundsätzlich erst einmal Familie und Kirche(nge-meinde). Dieses Vorhaben entspräche m. E. auch nicht den Aufgaben des RU. "Der RU an öffentlichen Schulen ist weder ein Ort des Glaubenslernens, noch eine Gelegenheit zur Integration der nachwachsenden Generation in die christliche Gemeinde, aber er ist eine Chance für ein gemeinsames Suchen ... (K. Wegenast, *Religionsdidaktik S I*, Stuttgart, 1993, S. 33). Darüber hinaus steht *Mohagheghis* Forderung in einer



Ulrich Gräbig, Fachberater für das Fach ev. Religion, Hannover

gewissen Spannung zu ihrer berechtigten Kritik daran, wenn man dem RU eine "kirchliche Zulieferfunktion" zu-mißt. Dieses kann in der Tat nur Aufgabe der Familie und einer einladenden Kirche selbst sein.

*Mohagheghis* Befürchtung, daß im Langenhagener Modell nur ev. und kath. Schüler/innen zur menschlichen Gemeinschaft gezählt werden, scheint doch etwas gewagt. *Aschmutat-Hesse/Geißler* sehen das Erfahrbarmachen wesentlicher Aspekte der menschlichen Gemeinschaft als Möglichkeit ("können") im konfessionsverbindenden RU. Ich kann darin keine Ausgrenzung erkennen – zum einen weil sich – formal-rechtlich – alle Kinder zu diesem RU anmelden können, zum anderen weil hier lediglich eine Potentialität und keine Exklusivität ausgedrückt ist. Diese Potentialität würde ich im Übrigen grundsätzlich auch anderen Fächern oder auch einer Koranschule zuordnen.

Der bedauerliche Vorfall, daß ein Kirchenvertreter in Hildesheim die muslimischen Vertreter/innen anlässlich der "Woche der Brüderlichkeit" nicht begrüßte, bedarf natürlich einer Bitte um

Entschuldigung – auch damit dieser Einzelfall nicht als Beleg für einen allgemeinen kirchlichen "Geist der Ausgrenzung" funktionalisiert werden kann. Daß davon in dieser Allgemeinheit vielleicht doch nicht die Rede sein kann, zeigt sich ja eigentlich in dem – zugegebenen – Einzelfall, daß die Zeitschrift des Rel.päd. Instituts unserer Ev.luth. Landeskirche in nahezu allen Beiträgen zu diesem Thema der Lage der muslimischen Kinder einen wesentlichen Rang zuweist. Das konnte *Mohagheghis* bei der Abfassung ihres Beitrages natürlich nicht wissen, wird sie aber hoffentlich ebenso erfreulich überraschen wie mich.

Daß "Menschen den Glauben suchen, damit aber immer seltener die Kirche meinen", sollte (und hat!) sicherlich nicht nur den Langenhagener Modell-Akteuren zu denken geben, sondern allen, die an der Weiterentwicklung des RU, vor allem aber an der religiösen Entwicklung der Jugendlichen interessiert sind. Ich sehe da ein breites Kooperationsfeld natürlich auch mit den muslimischen Partner/innen, die ja vermutlich ebenfalls feststellen, daß die Integration der nachwachsenden Generationen in die muslimischen Gemeinden nicht bruchlos und automatisch erfolgt. Vielleicht ist ja neben dem Modell eines muslimischen RU, den ich grundsätzlich für erforderlich halte, auch eine Kooperation mit dem christlichen RU denkbar.

Ganz bestimmt hat *Waltraud Reineking* erst einmal Recht, wenn sie die Religionslehrkräfte mit der Aufgabe eines konfessionsverbindenden RU überfordert sieht. In diesem Zusammenhang müssen aber auch die Voraussetzungen und Folgen dieser Feststellung bedacht werden.

*Reineking* spricht von "Vermittlung des christlichen Glaubens" und "überzeugendem Unterricht" als Aufgaben des Religionslehrers. Ich bin da vorsichtiger und würde eine Vermittelbarkeit des Glaubens – i. A. von lehr- und lernbar – für kaum möglich halten, bestenfalls scheint er mir darstellbar. RU sollte demnach vielleicht auch nicht überzeugend sein, sondern von Überzeugungen ausgehend zur eigenständigen Überzeugungsbildung beitragen. Das hilft u. U., unzulässige Überforderungen der Lehrer/innen zu vermeiden und relativiert auch die Anforderungen im konfessionsverbindenden RU.

Für die große Zahl der religiös wurzellosen, entwurzelten, heimatlosen, vagabundierenden, sehnsüchtig suchenden, angefochtenen und selbstzufriedenen Schüler/innen am Wege bedarf es erst in zweiter Linie einer konfessionellen "Perfektion"; unter den Bedingungen schulischen RU sind "glaubwürdige" (würdig und attraktiv, geglaubt zu werden) "Wärmestuben und Volksküchen" gefragt, die Grundbedürfnisse befriedigen. Wer dazu als Lehrer/in oder Schüler/in beitragen will, wird dies natürlich nur aus einem konfessionellen Rückhalt heraus im oekumenischen Geist tun können – getragen von dem Vertrauen der Kirchen, daß eine vorsätzliche Entfremdung der Schüler/innen von ihrer – anderen – Konfession nicht beabsichtigt ist.

Die angemahnte Kompetenz der Religionslehrkräfte als Wegbegleiter impliziert Weg- und Zieloffenheit, Weg- und Hoffnungsgemeinschaft und auch Defizitgemeinschaft in der Ausstattung für diesen Weg. Eine ideale allseitige Kompetenz in den Konfessionen macht daraus unter der Hand vielleicht ganz schnell "Führerschaft" – ist es das, was von uns gewünscht ist?

*Reineking's* Forderung nach von beiden Kirchen verantworteten Lehrplänen, Richtlinien (Religionsbüchern und Lehrerausbildungsgängen, wie ich ergänzen möchte) als *Voraussetzung* für konfessionsverbindenden RU könnte sich als kontraproduktiv erweisen. Das oekumenische Interesse, das aus diesen Forderungen spricht, könnte ins Leere laufen, weil diese Voraussetzungen ohne Impulse aus der Praxis – z. B. aus Langenhagen – vermutlich nicht

geschaffen werden (können) – und sich ohne diese Praxisimpulse auch nichts ändern würde. Also – keine Ablehnung des Langenhagener Modells wegen der fehlenden, grundsätzlich notwendigen Rahmenbedingungen, aber auch keinen Allgemeingültigkeitsanspruch (den *Aschmutat-Hesse/Geißler* auch nicht erheben), sondern kritische Würdigung als hilfreicher, mutiger Praxisimpuls auf dem Weg der Weiterentwicklung des RU – und seiner Rahmenbedingungen.

*Helga Bödeker* sieht kritisch die Ausgrenzung der muslimischen Kinder aus dem konfessionsverbindenden RU, der in Langenhagen von – zu Recht konstatierten – Sonderbedingungen geprägt ist. Sie fordert stattdessen ein neues Fach, weil die religiöse Erziehung der Kinder in dieser Vielfalt im RU der Rahmenrichtlinien nicht realisiert werden kann.

Solange es dem demokratisch artikulierten und verfaßten politischen Willen in diesem Land entspricht, sollte christlicher RU m. E. auch erteilt werden. Ich habe daran als Bürger, Vater, Lehrer und Kirchenmitglied auch ein Interesse und befürchte, daß mit Bödekers Forderung ausgerechnet wir Religionslehrkräfte den schleichenden Exodus des Christlichen aus der öffentlichen Schule befördern, bis Religion als Bildungsgut auf kirchliche Veranstaltungen und private kirchliche Schulen mit besonderem Charakter beschränkt wird.

Es ist die Frage, ob es nicht unterhalb der (Reiz)Schwelle "neues Fach" Kooperationsmöglichkeiten gibt, die sich auch in veränderten Richtlinien niederschlagen könnten. Der Titel der EKD-Denkschrift zum Thema – "Identität und Verständigung" – wäre vielleicht in diesem Sinne programmatisch. Unter Umständen sehen ja auch muslimische Kreise einen Sinn und Möglichkeiten zumindest für eine partielle Kooperation. Insgesamt dürfte dieser Weg der schwierigste sein, aber vielleicht lohnt sich die Mühe angesichts der Perspektiven eines "Werte und Normen" – Unterrichts für alle oder der gänzlichen Privatisierung religiös-ethischer Bildung.

Wenn sich im "Unternehmen RU" im Rückgriff auf die Bedürfnisse vieler

Christen Kooperation und Oekumene anbahnen, möchte ich das zunächst gern *gefördert* und nicht *vorschnell überfordert* sehen mit dem Verweis auf die Lage nicht-christlicher Schüler. Sonst könnte jener Verweis ein Gesamtprojekt, das zukünftig vielleicht auch die Interessen dieser Gruppe aufnimmt, von vornherein verhindern. Wir brauchen z. B. Langenhagen als eine Zwischenstation auf einem Weg, der beispielsweise Christen und Muslimen in einem Religionsunterricht – zumindest befristet oder punktuell – gemeinsame Artikulationsräume (allerdings keine gegenseitigen Missionsräume) bietet. Christentumsgeschichte ist auch eine Geschichte von Zwischenstationen zu Offenheit (z. B. über die Würdigung der Samaritaner und Nicht-Juden durch Jesus und die Apostel) und Veränderung jener urchristlichen jüdischen Sekte bis hin zur Einbeziehung anderer kultureller Gehalte in unserer Zeit (Korea, Lateinamerika, Afrika).

*Magdalene Saulich* kritisiert am konfessionsverbindenden RU, daß er blutleere, kopflastige Neutralität erfordert. Dann wären wir tatsächlich bei "Werte und Normen"! RU verlangt vielmehr vielfältige Positionalität und Offenheit! Zum Stichwort "Erhalt des Klassenverbandes", dem *Saulich* nur einen begrenzten Wert beimißt, muß ich als Hauptschullehrer sagen, daß ich die sozialisierende, stabilisierende und gemeinschaftsbildende Chance des Klassenverbandes für den Einzelnen und für das Unterrichtsgeschehen anders einschätze und mich freuen würde, als RU erteilender Klassenlehrer oder auch als Fachlehrer jeweils mit der ganzen Klasse arbeiten zu können. Viele katechetische Lehrkräfte – vor allem in Diaspora-Regionen – die ihre z. T. leidvollen Erfahrungen mit "zusammengewürfelten" Lerngruppen gemacht haben, dürften dem vermutlich beipflichten.

Aus einem eher integrierenden als desintegrierenden Verständnis von Christentum ist die Separation im RU für mich falsch und leidvoll. Entwickelt der RU eine interkonfessionelle und interreligiöse Offenheit nicht weiter, wird er unhaltbar werden auf dem Hintergrund

– ökonomischer Entwicklungen (Globalisierung)

- politischer Entwicklungen (Europäische Einigung, Freizügigkeit, Außenpolitik als Weltinnenpolitik)
- demographischer Entwicklungen (Migrationsbewegungen)
- kultureller Entwicklungen (multikulturelle Gesellschaften)
- theologisch – oekumenischer Entwicklungen (Projekt "Weltethos", Idee von "Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung" in der "einen Welt").

Es wäre gut, wenn Kirche die bildungsorientierte Begründung des RU den Schulen beläßt und RU aus ihrer Sicht mehr als diakonischen Dienst an den Rändern ihrer Gemeinden sieht. Wenn sie dann auch noch Konfessionalität durch gelingende, einladende Kinder- und Jugendkatechese und Jugendarbeit erlebbar macht, wäre Schule ein wenig vom unbedingten Zwang zu konfessioneller Profilierung befreit und könnte besser zu einem dialogischen

Unterricht gelangen, der eine Fixierung auf Unterschiede, eine Polarisierung in "überlegen" und "unterlegen", "geben" und "nehmen" überwindet. RU unter heutigen schulischen Bedingungen ist mit der Vermittlung des "Daß" des Christentums oft hinreichend ausgelastet, das "Wie" der konfessionellen Gestaltung ist dann schon eher die "Kür", die an die Grenzen der Aufgaben und Möglichkeiten schulischer Arbeit stößt.

Ulrich Gräbig

## Zu wenig zukunftsbezogen

Seit den 70er Jahren sind sich Religionspädagogen und sachkundige Vertreter der Kirchen darin einig, daß die Stellung des Religionsunterrichts in der Schule nicht nur verfassungsrechtlich (Art. 7 III GG) begründet werden kann. Genauso wichtig ist die Erkenntnis, daß "Religion" zum Bildungsauftrag der Schule gehört. "Religion ist Teil unserer Kultur ... Unsere Ethik, unsere Kunst, unsere Wissenschaft, die elementaren gesellschaftlichen Ordnungen haben sich aus der Religion oder in Auseinandersetzung mit ihr entwickelt. Die allgemeine Bildung ... kann nicht 'allgemein' sein, wenn sie Religion auspart." (Hartmut von Hentig) Das ist der objektive Zusammenhang von Bildung und Religion. Der subjektive existentielle Zusammenhang ist die Frage nach dem Sinn des Lebens, die Frage nach Gott. Sie muß offengehalten werden gegenüber einer eindimensionalen Weltauslegung, um die letzten und vorletzten Dinge unterscheiden zu lernen; aber auch, um einer Ideologisierung der Bildung vorzubeugen, wie sie zuletzt in der DDR erfolgte, die deshalb den RU in der Schule nicht ertrug. Das ist eine Lektion, die wir in Deutschland nicht vergessen dürfen.

Mit dieser mehrfachen Begründung entwickelt sich gegenwärtig eine Auseinandersetzung um den RU, die allen Teilnehmern und Partnern eine selbstkritische Offenheit für neue Lösungen abverlangt.

1. Solange in der alten Bundesrepublik weit über 90 % der Bevölkerung einer



Prof. Dr. Hans-Bernhard Kaufmann, Münster

der beiden großen Kirchen angehörten, schien es einleuchtend, daß der konfessionelle RU beiden Aufgaben gerecht wird; denn Religion war in Deutschland christliche Religion: überliefert, gelehrt und gelebt in den christlichen Kirchen. Auch in der Schule und im Kontext des schulischen Bildungsauftrags wurde RU als konfessioneller RU verankert. Inzwischen erscheint das vielen nicht mehr sachgemäß, denn die Veränderungen sind erheblich. Die "Kirchenaustrittsbewegung" seit den 70er Jahren, einige Millionen Ausländer nicht-christlicher Religion, die bei uns leben, sowie die bis heute zunehmende Zahl von Abmeldungen vom Religionsunterricht und schließlich die Tatsache, daß die Bevölkerung der neuen Bundesländer nur noch zu einem Drittel einer Kirche angehören (Kinder und Jugendliche nur ca. 20 %), müßten für das Fach "Religionsunterricht" erhebliche Folgen haben. Denn tatsächlich können mit dem bis-

herigen Konzept des konfessionellen RU insgesamt nur noch rund zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler erreicht werden, wenn auch in den Ländern und Regionen sehr unterschiedliche Bedingungen bestehen.

Von staatlicher Seite ist inzwischen in allen Bundesländern ein Ergänzungsfach Ethik (z. T. auch unter anderem Namen) eingerichtet worden, das alle besuchen müssen, die sich vom RU abgemeldet haben oder keiner Religionsgemeinschaft angehören. Mitte Juni 1998 hat das Bundesverwaltungsgericht diese Lösung bestätigt, allerdings gefordert, Ethik als "Ergänzungsfach" dem RU entsprechend so auszubauen, daß Schülerinnen und Schüler, die es besuchen, nicht benachteiligt sind; vor allem in der Anrechnung von Zensuren und Kursen. Die Folgen für die Aus- und Fortbildung geeigneter Fachlehrer sind erheblich.

Die Bezeichnung "Ergänzungspflichtfach" macht auf ein weiteres ungelöstes Problem aufmerksam, mit dem sich das Bundesverfassungsgericht (BVG) demnächst beschäftigen muß. Im Westen dürfen der Kirche angehörende Schüler/innen das Fach Ethik erst dann besuchen, wenn sie sich vom RU abgemeldet haben. Der RU ist für sie Pflichtfach; er ist das ordentliche Lehrfach, Ethik gilt als Ergänzung, als Notlösung, nicht als gleichwertige Alternative. In den neuen Bundesländern wird diese Konstruktion von vielen als Diskriminierung empfunden. Wenn man davon ausgeht, daß Religion zur Bildung gehört und diese



Aufgabe sowohl vom konfessionellen (ggf. auch von einem jüdischen oder muslimischen) RU als auch vom Fach Ethik/Philosophie erfüllt wird, dann handelt es sich um einen Wahlpflichtbereich, dessen Fächer vom Schüler je nach Religionszugehörigkeit bzw. je nach Interesse gewählt werden können.

Die Entwicklung läuft meines Erachtens auf diese Lösung hinaus. Die Vorrangstellung des konfessionellen RU ist historisch und soziologisch bedingt und seinerzeit in der (Weimarer) Verfassung verankert worden. Sie ist aber von der Sache her nicht zwingend. Das wird heute den Menschen bewußt, und es ist notwendig, daß sich die Kirchen mit der veränderten Situation und Bewußtseinslage auseinandersetzen. Hinzu kommt ein weiteres Problem: Der Anteil der Lehrer/innen, der Pädagogen und Bildungspolitiker, vor allem der Bevölkerung, die dieses Fach in der gegenwärtigen Form des konfessionellen

RU für eine Sache der Kirche und der Gemeinden halten und die Schule davon entlasten möchten, wächst.

„Eine formale Berufung auf das Grundgesetz reicht nicht aus. Als ein Unterricht an öffentlichen Schulen braucht der RU einen breiten öffentlichen Konsens“, heißt es zu Recht in der evangelischen Denkschrift „Identität und Verständigung“.

Nimmt man dieses Argument ernst, so kann dem Bildungsauftrag in der Schule nur ein RU gerecht werden, der seiner fundamentalen Intention nach christlich ist. Der christliche Glaube bleibt jedoch an die Geschichte und Gestalt der Konfessionen gebunden. Aber er geht darin nicht auf. Das gemeinsame „Christliche“ der Konfessionen ist nicht eine ungeschichtliche Konstruktion, sondern die gemeinsame Herkunft, der gemeinsame Grund und die gemeinsame Zukunft der Kirchen, die sich im Glauben an den einen Gott dazu bekennen, auch wenn die konfes-

sionelle Trennung nicht einfach rückgängig gemacht werden kann.

Diese Einsicht eröffnet den Raum für einen glaubwürdigen christlichen bzw. „konfessionsverbindenden“ RU, der von den Kindern gemeinsam entwickelt und mitverantwortet wird. Das ist genau der Ort der gegenwärtigen Auseinandersetzung bzw. neuer Fragen und Experimente. Den Druck zur Reform des konfessionellen RU, der vom veränderten pädagogischen und gesellschaftlichen Kontext ausgeht, müssen die Kirchen positiv aufgreifen. Sie könnten dazu beitragen, daß die Begründung für einen schulischen RU in Deutschland ebenso wie für andere europäische Länder nicht nur theologisch überzeugt, sondern auch bildungstheoretisch als Modell für die Zukunft einleuchtet.

Wie ein solches Modell praktisch aussieht, ist noch weitgehend offen. Die Kirchen haben erste Schritte getan und erläutert. Sie bleiben m. E. noch zu defensiv, zu wenig zukunftsbezogen.

*Hans-Bernhard Kaufmann*

## Nüchternheit ist nötig

Lieber Herr Kaufmann, ganz stimme ich Ihnen darin zu, wie Sie den objektiven und den existentiellen Zusammenhang von Bildung und Religion beschreiben. Wer die innere Dynamik dieses Zusammenhangs begreift, wird sich überzeugt dafür einsetzen, daß Religion als ein unverzichtbares Element im Bildungs- und Erziehungsauftrag der öffentlichen Schule wahrgenommen wird und der Religionsunterricht seinen unverwechselbaren Beitrag dazu leisten kann.

Allerdings ist wieder strittig geworden, wie der Unterricht in Religion unter gegenwärtigen gesellschaftlichen, politischen und kirchlichen Bedingungen und in einer sich verändernden Schule verortet und gestaltet werden soll. Zwischen dem Beharren auf bisherigen Positionen samt einer unveränderten Praxis und dem Konzipieren eines allgemein orientierenden Faches mit christlichen Implikationen scheint vieles denkbar. Manche Konzeptionen verzichten auf jeglichen konfessionellen



*OLKR Ernst Kampermann, Hannover*

Rückbezug, andere orientieren sich strikt an den rechtlichen Vorgaben, und wieder andere suchen Mittelwege.

Der an der Adolf-Reichwein-Schule in Langenhagen modellhaft konzipierte und seit fast sechs Jahren praktizierte Unterricht ist beispielhaft dafür, wie der evangelische und der katholische Religionsunterricht aktuelle Herausforderungen annehmen kann. Hier haben

Lehrkräfte beider Konfessionen mit Bedacht, Einfühlung und viel christlicher Zuversicht, nachdem sie sich gründlich verständigt und allseitiger Akzeptanz versichert hatten, ein eindrucksvolles Modell entwickelt. Es hat übrigens von Anfang an in Niedersachsen anregend gewirkt. Als im März 1993 die Kirchen in Niedersachsen Beratungen über eine verstärkte ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht begannen, waren die Langenhagener Religionslehrerinnen Cornelia Aschmutat-Hesse und Ingrid Geißler aktiv daran beteiligt (vgl. *Loccumer Pelikan* 4/93). Ihr Modell überzeugt mit dem Bemühen, die Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts ernst zu nehmen.

Es überzeugt insbesondere darin, daß die konfessionellen Vorgaben in Person der Unterrichtenden nicht übergangen, sondern ausdrücklich und systematisch ins Spiel gebracht werden, sowohl bei der Erarbeitung des Lehrplans und im ständigen Austausch über jeweilige Un-

terrichtserfahrungen als auch im konstitutiven Wechsel der Unterrichtsgruppen nach zwei Jahren. Die ausgewiesene Position der Lehrerinnen in ihrer jeweiligen Bindung an die eigene Kirche, zugleich aber in ihrer aufmerksamen Offenheit für die jeweils andere Konfession (oder andere Religion) ist eine fundamentale Voraussetzung für alle Gemeinsamkeit im Unterrichten. Mit Recht stellt die Denkschrift der EKD "Identität und Verständigung" die Positionalität der Lehrkräfte als wesentliche Voraussetzung für das Unterrichten im Fach Religion heraus (S. 29, 57 f). Gerade diese Voraussetzung wurde darum ein entscheidendes Kriterium in der Vereinbarung zwischen den Kirchen in Niedersachsen über eine ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht, die seit Sommer 1998 auch schulrechtlich zu konkreten Folgerungen geführt hat.

Deshalb werden Sie, lieber Herr Kaufmann, mir gewiß abnehmen, wie froh ich darüber bin, daß das Modell an der Adolf-Reichwein-Schule entwickelt, verwirklicht und inzwischen weithin bekannt geworden ist. Sie haben völlig recht mit Ihrem wiederholten Hinweis, daß es die Initiativen an den Schulen und in den Regionen sind, die neue Entwicklungen in Gang bringen, nicht aber Maßnahmen übergeordneter Institutionen. Daß auch Fragen und Kritik an das Langenhamer Modell gerichtet werden können (vgl. Loccumer Pelikan 1/98), schwächt dessen Wichtigkeit durchaus nicht. Denn auch dies gehört zur Qualität des Langenhamer Modells, daß es Anfragen aufnehmen und, wenn sie überzeugen, Verbesserungen vornehmen kann.

Ich nehme an, im Bisherigen sind wir uns weitgehend einig. Schwierigkeiten aber habe ich mit Ihren Ausführungen zu der von Ihnen vermuteten bzw. be-

fürworteten Gesamtentwicklung des Faches Religion. Natürlich ist es wahr, daß ein bloßes Beharren auf der grundgesetzlichen Verankerung des Religionsunterrichts (Artikel 7,3 GG) allein weder überzeugen noch auf Dauer nützen wird. Der Religionsunterricht braucht breite Akzeptanz. Die gewinnt oder behält er nur, wenn er nach Inhalt und Intention überzeugt. Dafür treten die Kirchen ein. Daran arbeiten sie mit, indem sie sich intensiv in der Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern engagieren. Sie selbst, lieber Herr Kaufmann, waren viele Jahre lang maßgeblich daran beteiligt und haben nachhaltige Impulse gegeben. Auch ich habe Ihnen daher für vieles zu danken.

Nun messen Sie "der veränderten Situation und der allgemeinen Bewußtseinslage" maßgebliche Relevanz für neue Ansätze zu. Sie ermahnen die Kirchen, sich sorgsam mit beiden Aspekten zu befassen. Sie haben recht. Natürlich müssen sich die Kirchen damit auseinandersetzen. Aber sind die beiden genannten Aspekte verlässliche Indikatoren? Sind sie nicht in ständiger Bewegung? Können sie darum konstitutiv für die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts sein? Was wäre "das gemeinsame Christliche" oder das "Konfessionsverbindende" konkret? Wie läßt es sich über eine jeweils kirchliche Ausprägung hinaus formulieren oder anschaulich und erfahrbar machen? Selbst wenn jemand überzeugt und überzeugend als Christ so unterrichten könnte, wie ließe sich ein Religionsunterricht solcher Art konstituieren, so daß er, was eben auch nötig wäre, konzeptionellen oder rechtlichen Anforderungen gerecht würde und überprüfbar wäre? Die Denkschrift "Identität und Verständigung" spricht davon, "das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken" (S. 65). Darum wird es gehen!

Darüber hinaus ist Nüchternheit nötig. So sind es stets beide – die evangelische und die katholische – Kirchen, die von ihrem jeweils unterschiedlichen Grundverständnis her gemeinsam zu Modifikationen bereit sein müssen. Das ist erfahrungsgemäß nicht selbstverständlich. Und wer wollte, daß die grundgesetzliche Verankerung des Religionsunterrichts mit leichter Hand ausgehebelt wird? Werden diese Vorgaben relativiert, könnte dasselbe mit dem Unterricht in evangelischer oder katholischer Religion selbst geschehen. Wir befänden uns auf dem Wege zu einem allgemeinen werte- oder normenorientierenden Unterricht. Der aber gäbe neue, erhebliche Probleme auf.

Ich bin davon überzeugt, daß die Kirchen in Niedersachsen einen realen Weg beschritten haben, indem sie die Konfessionalität des Religionsunterrichtes im Sinne eines erkennbaren Profils und einer Rückbindung an die Kirchen betonen, zugleich aber den Schulen neue Freiräume eröffnen. Religionsunterricht auch gemeinsam für katholische und evangelische Schülerinnen und Schüler zu erteilen, selbstverständlich offen für Angehörige anderer Religionen oder Konfessionslose. Daß solche Regelungen in Niedersachsen möglich geworden sind, ist nichts Geringes. Auch wenn es nur kleine Schritte sind, die hier verabredet und mit dem Kultusministerium vereinbart worden sind, es handelt sich doch um Bewegung, die manche den Kirchen nicht zugetraut haben, die viele erleichtert, andere auch beunruhigt. Ich selbst bin froh, daß wir in Niedersachsen einvernehmlich diese konkreten Schritte tun können.

Soweit in Kürze meine Sicht der Dinge. Die von Ihnen ins Gespräch gebrachten Aspekte reizen mich, meine ebenfalls zur Diskussion zu stellen. Daran haben Sie gewiß Gefallen.

*Ernst Kampermann*

Die bis Februar im RPI gezeigte Ausstellung "Zelchne, was Du slehst" von der Künstlerin Helga Weissová-Hoskova ist als Wanderausstellung für Schulen und öffentliche Einrichtungen konzipiert - ein Projekt des Niedersächsischen Vereins zur Förderung von Theresienstadt. Die Bilder der Ausstellung dokumentieren eindrucksvoll das Leben und Überleben im Ghetto Theresienstadt von 1941 bis 1944.

Zwecks näherer Informationen und Entleih wenden Sie sich bitte an den Niedersächsischen Verein zur Förderung von Theresienstadt/Terezín e.V. Bernd Wiegand · Mauerhof 14 · 37124 Rosdorf · Tel.: 0551/782737 privat · Tel.: 05551/2191 dienstlich

## Zum Thema: Schulgottesdienste ja oder nein?

### Ganz ohne Schulgottesdienste leben wir nicht!

Schulgottesdienste an der BBS in Wildeshausen? Leicht läßt sich diese Frage nicht beantworten. Um es vorweg zuzusagen, die Schulleitung würde das Anliegen unterstützen. Das Problem liegt für mich an anderer Stelle: Als Schulpastorin bin ich hauptsächlich im Handel eingesetzt, mit einer Wochenstunde, die im Stundenplan im 14täglichen Rhythmus gedoppelt wird. Im Unterricht habe ich in der Regel alle Schüler, etwa 60% sind 'normal' kirchlich sozialisiert, entweder katholisch oder evangelisch, mit mehr oder meistens weniger fester Bindung an 'ihre' Kirche, einige zeigen auch deutliche Abneigung oder planen den Austritt. Die anderen 40% sind eine bunte Mischung: Muslime, Jeziden, Zeugen Jehovas, Neuapostolische und Schüler aus Sibirien und Kasachstan, aus Greifswald und Halle. Natürlich sind einige Schüler bereits Kinder von Eltern, die schon lange der Kirche den Rücken gekehrt haben.

Schon vor der ersten Religionsstunde flotte Sprüche: "Ich meld' mich ab, ich hab kein' Bock auf Reli. Vollabern laß ich mich nicht!" Dann in der Stunde: "Was soll eigentlich Religion in der Berufsschule?" Zunächst ist da Überzeugungsarbeit zu leisten, und dann immer wieder Geduld, wenn mitten in einem Thema die Frage kommt: "Warum machen wir das? Was hat das mit Religion zu tun?" Die Standpunkte und Meinungen der Mitschüler sind gefragt. Das ist Schwerstarbeit für einen 16jährigen, nicht nur albern zu grinsen, sondern in Worte zu fassen. 'Wo stehe ich?



Sabine Arnold, Schulpastorin in Wildeshausen

Was sagt meine Religion? Und wie kann ich den anderen das erklären, ohne daß sie mich auslachen?' Tastende Versuche, die auch mißglücken können und aufgefangen werden müssen. Dann werden auch meine Standpunkte gefragt und bedacht. Und immer die Angst, doch vereinnahmt zu werden. Aus dieser Unterrichtssituation heraus einen Schulgottesdienst wachsen lassen? Dieser Gedanke paßt für mich nicht, zunächst jedenfalls nicht.

Außerdem gibt es organisatorische Probleme: Die Zeit ist eh' knapp, wie soll da noch eine gemeinsame inhaltliche Erarbeitung des Gottesdienstes erfolgen? Nach Schulschluß ist die Motivation gering, einen Gottesdienst vorzubereiten. Allerdings, ganz ohne Schulgottesdienste leben wir nicht. Bei den Orientierungstagen, die ich regelmäßig mit der Unterstufe der Zweijährigen Berufsschule Wirtschaft durchführe, sieht es anders aus: Meditative Elemente werden

den Schülern angeboten und sie nehmen sie an! Zum Abschluß findet fast immer ein Gottesdienst statt, oft mit einer besonderen Erinnerung an die gemeinsamen Tage: Beeindruckend, auch nach Jahren noch eine Feuermeditation, ganz im Dunkeln, nur das brennende Feuer auf einer Schale in der Mitte. Da spüren die Schüler Gemeinschaft, Wärme, die nicht nur an den Händen zu fühlen ist, Licht, das in der Dunkelheit andere Menschen sehen läßt.

Hilfreich ist dabei allerdings eine besondere Umgebung, eine katholische Begegnungsstätte, die einen wirklich schönen Rahmen bietet: einen speziellen Gottesdienstraum, der zur Stille einlädt, mit einem Teppichboden, auf dem man auch liegen kann, mit bunten Fenstern und Bildern, die zum Ansehen locken. Zwischendurch haben die Schüler dann schon öfter einen Blick in diese Kapelle geworfen. Nach drei Tagen sind sie schon recht vertraut mit dem Raum, aber auch mit Ruhe und Besinnung. 'Irgendwie tut das gut,' meinte ein Schüler, der früher in Greifswald wohnte und nun mit dem Gedanken spielt, sich taufen zu lassen.

Andere Abteilungen unserer Schule machen es anders: Die Sozialpflegeklassen organisieren zu Erntedank, Weihnachten und Ostern Andachten im Schulflur. Für diese Schüler ist die Vorbereitung dieser Andacht Teil des fachpraktischen Unterrichts. Alle anderen Klassen sind dazu eingeladen, natürlich geht dann keiner freiwillig in den Klassenraum ...

Sabine Arnold

Unser pro und contra-Thema in der nächsten  
Pelikan-Ausgabe (2/99)

## ***Konfirmandenunterricht ohne kirchliche Lehre?***

(Textlänge nicht mehr als 2 DIN A4 Seiten. Photo nicht vergessen.)

Einsendeschluß: 19.4.99

Carsten Mork

## *Das Lehren lernen in der Konfirmandenarbeit – systemische Team-Intervision als Lernmodell*

Das Lehren zu lernen wird zu einer ständigen Herausforderung und Aufgabe für alle, die als Unterrichtende in der Konfirmandenarbeit tätig sind. Zumindest dann, wenn man die Konfirmandinnen und Konfirmanden und auch sich selber als Unterrichtende als eigenaktiv realitätsverarbeitende und realitätskonstruierende Subjekte und als Autorinnen und Autoren eines für sie erfolgreichen Lernens ansieht. Mit dieser systemischen Perspektive ist in den gegenwärtigen Veränderungsprozessen eine Hoffnung verbunden: wer sich als Lehrende oder Lehrender als immer noch und immer wieder von Neuem Lernende oder Lernender begreift, hat in der Konfirmandenarbeit die Chance, Leben und Glauben für sich und mit anderen zusammen entwicklungsoffen zu erfahren.

Für viele Unterrichtende scheint die Identifikation mit der Rolle einer Begleiterin oder eines Begleiters der Konfirmandinnen und Konfirmanden leicht zu fallen.<sup>1</sup> Wer auf das Lehren nicht verzichten will, dem bietet sich mit dem hier beschriebenen ständigen Prozeß, das Lehren zu lernen, die Möglichkeit, die Rolle einer Lehrerin und eines Lehrers in der Konfirmandenarbeit entwicklungsoffen zu begreifen. Anders als im gegenwärtigen Schulsystem oder in einem Konfirmandenunterricht, der in seinen Rahmenbedingungen vorwiegend dem Schulunterricht nachgestaltet wird, bieten sich in der Konfirmandenarbeit eine Vielzahl an Möglichkeiten, vorgefundene und selbstgeschaf-

fene Begegnungs- und Lernorte und Zeit- und Lebensräume mit Inhalten und Methoden in dem Beziehungsgeschehen zwischen Konfirmandinnen und Konfirmanden und den in der Konfirmandenarbeit Tätigen zu gestalten. Die ständige Aufgabe des Unterrichtens, ein ewiges Lernen und eine nicht überschaubare Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten kann dabei für die einen belebend und für andere ermüdend wirken. Der Versuch, sich mit einer auf Dauer angelegten Konfirmandenordnung zu entlasten und mit fertigen – eigenen oder fremden – Unterrichtskonzepten auf immer neue Jahrgänge von Konfirmandinnen und Konfirmanden einzulassen, stellt eine Möglichkeit dar, die Komplexität des Gesamtzusammenhanges zu reduzieren. Der auf diese Weise erledigte Arbeitsauftrag einer Konfirmandenarbeit trägt aber zugleich die hohe Wahrscheinlichkeit in sich, sich als Unterrichtende in der Kunst der Chronifizierung der eigenen Lehr- und Lernmöglichkeiten zu üben. Bei gleichbleibenden Kontextbedingungen und immer neuen Jahrgängen von zu Unterrichtenden mag dies für eine gewisse Zeit gelingen. Bei sich verändernden Rahmenbedingungen und nicht vorhersehbaren Entwicklungsprozessen kann diese Lösungsstrategie im Umgang mit der Komplexität des Lehr- und Lerngeschehens allerdings wundersame Früchte tragen. Die Suche nach ewig gültigen Rezepten, mit denen man eine ordentliche Stunde "kochen" kann, mag dann leicht

zu Standardgerichten und zu einem Einheitsbrei und -geschmack führen, der das Schlucken schwer werden läßt. Die Metapher vom Kochen mag die Alltagswirklichkeit so mancher Konfirmandenarbeit widerspiegeln, in der eben zu essen ist, was auf den Tisch kommt. Zugleich beleuchtet dieses Bild vom Kochen auch das Beziehungsgeschehen zwischen Unterrichtenden und den zu Unterrichtenden. Da haben die einen das Rezept und die Mittel und auf der anderen Seite bleibt nur noch die Aufgabe, das Schlucken des Aufgetischten zu erlernen. Schluckbeschwerden, Magen- und Verdauungsprobleme würden in diesem Lehr- und Lernmodell auf die Notwendigkeit verweisen, auf der Seite der Unterrichtenden noch bessere Mahlzeiten vorzubereiten und auf der Seite der zu Unterrichtenden eine Optimierung der Schluckbewegungen anzustreben.

Wenn es in der Konfirmandenarbeit somit nicht um eine "Vermittlung", sondern um eine "Aneignung" der christlichen Glaubensüberlieferung für das eigene Leben gehen soll<sup>2</sup>, wenn in der Konfirmandenarbeit kreative Gestaltungsräume von und für Religion eröffnet werden sollen, könnte eine andere Perspektive sinnvoller sein. Im Bild gesprochen: die Unterrichtenden würden nun vor der Aufgabe stehen, die zu Unterrichtenden das Kochen nach selbstgefundenen und selbstentwickelten Rezepten zu lehren. Alte und neue Rezeptbücher, die Orientierung an bewährten oder neu entwickelten Zube-

reitunsmethoden und an einem kreativen Prozeß der Menüentwicklung stehen hier im Dienst eines anderen Zieles. Nun sollen die Unterrichteten lernen, eine Sensibilisierung der eigenen Geschmackssensoren und eine Flexibilität in der Gestaltung und Zubereitung zu entwickeln, um sich nun selber und anderen ein bekömmliches Mahl zu bereiten.

Das wäre sicherlich keine Suche mehr nach ewig gültigen Rezepten, die an jedem Ort und zu jeder Zeit den Genuß aller Beteiligten sichern können. Das wäre dann aber eine gemeinsam verantwortete Suchbewegung, in der sich Unterrichtende und Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie andere in der Konfirmandenarbeit Tätige auf einen Weg machen. Gott und die Welt immer wieder von Neuem zu begreifen im Kontext der jeweils gegenwärtigen Lebenswelt. Dabei schließt diese Suchbewegung schon Gefundenes und Begriffenes bewußt mit ein und bringt die Erfahrungen und das Wissen aller Beteiligten in diesen gemeinsamen Prozeß des Deutungsversuches von Leben und Glauben und dem Bemühen um Lebens- und Glaubensvergewisserung mit ein.

Mit Blick auf die ständige Aufgabe für die Unterrichtenden, das Lehren zu lernen, möchte ich in der Konfirmandenarbeit Tätige ermutigen, die verfügbaren Handlungsspielräume zu entdecken und zu nutzen – auch in einer Zeit verminderter Geldmittel in unserer Kirche und den damit verbundenen Umgestaltungen von Arbeitsplätzen, Aufgabebereichen und Prioritätenentscheidungen. Die damit verbundenen Krisen müssen nicht zwangsläufig mit Untergangsbildern versehen werden. Sondern diese Krisen können auch als Vorboten einer vielleicht lange schon notwendigen Prüfung des eigenen Wirkens und einer Differenzierung der zur Verfügung stehenden Ressourcen angesehen werden. Diese Blickrichtung soll die individuellen Ängste und Unsicherheiten und die damit verbundenen Beharrungstendenzen nicht wegreden. Es soll die Aufmerksamkeit vielmehr in eine Richtung gewendet werden, die die möglichen Entwicklungschancen wahrnimmt und das im religionspädagogischen Arbeitsfeld Machbare und

zu Verantwortende in den Blick rückt. Das bedeutet dann auch, die eigene Konfirmandenarbeit unter die Lupe zu nehmen bzw. von unterschiedlichen Seiten zu betrachten und betrachten zu lassen. So könnte in einem solchen Prozeßgeschehen zirkulärer Betrachtungs- und Beobachtungsweisen der Blick geschärft werden für das, was in einer Konfirmandenarbeit an diesem Ort und zu dieser Zeit mit diesen Beteiligten jetzt möglich sein kann.

Das geht nicht im Alleingang. Eine solche ständige Aufgabe, das Lehren zu lernen, geht leichter und gewinnbringender in Verbindung und im Zusammenwirken mit anderen. Der Unterrichtende, der in seiner Studierstube nach ausführlicher Lektüre und Reflexion seinen Konfirmandenunterricht vorbereitet, ist danach ein Bild vom Gelehrten vergangener Tage. Eine Konfirmandenarbeit, die sowohl haupt- wie ehrenamtlich Tätige in den Blick nimmt, braucht dann ein anderes Leitbild. Um das Bild vom Kochen noch einmal aufzugreifen: die Rede von den vielen Köchen, die den Brei verderben, wäre dann die Rede derer, die den Kochlöffel – oder das Zepter – eben nicht abgeben oder mit anderen teilen wollen. Demgegenüber träte nun das Bild von einem Kreis von Köchinnen und Köchen, die sich gegenseitig in die Töpfe gucken lassen und den Austausch von Rezepten, Einschätzungen, Bewertungen und Sichtweisen miteinander pflegen. Dieses Bild von gleichberechtigten Teilnehmenden im Kreis einer Gruppe von Unterrichtenden kann dann Entwicklungsmöglichkeiten für alle Beteiligten eröffnen. In einer solchen Teamarbeit<sup>3</sup> können in anteilnehmender und mitfühlender Weise und zugleich auch reflexiver Distanznahme gemachte Unterrichts- und Lehrerfahrungen untersucht und weiterentwickelt werden. Dabei kann einem Team "das Potential seiner kollektiven Intelligenz dann bewußt (werden), wenn es gelernt hat, den Wert der individuellen Talente seiner Mitglieder richtig einzuschätzen".<sup>4</sup> Das Modell der systemischen Team-Intervision bietet hier für das Lernen des Lehrens besondere Chancen auf verschiedenen Ebenen.<sup>5</sup>

Chancen sehe ich dabei für jeden einzelnen Teilnehmenden und für die

Gruppe als auch für das Infragestellen bisheriger Grundorientierungen und Überzeugungen, die dem jeweiligen religionspädagogischen Handeln in der Konfirmandenarbeit zugrunde lagen. Weiter sehe ich Entwicklungschancen durch die Entwicklung von Zukunftsszenarien mit Blick auf zukünftige Grundorientierungen, Organisationsformen und Institutionstrukturen einer Konfirmandenarbeit im jeweiligen Arbeitskontext.

Um hierfür das Lehren zu lernen braucht es einen Begegnungsort mit einem Lernmodell, das sich sowohl den Anliegen und Fragen der jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer öffnet als auch eine Verfahrensweise, die unterschiedliche und grundsätzlich diskriminierungsfähige Positionen und Sichtweisen zuläßt und in einem zirkulären Prozeß der Wirklichkeiterschließung mit aufnimmt.

Das Modell der systemischen Team-Intervision als Lernmodell und als einer möglichen Form der kollegialen Beratung im gemeindepädagogischen Handlungsfeld der Konfirmandenarbeit soll nun in seinen vier Arbeitsphasen beschrieben werden.

### 1. Phase: Präsentation eines Anliegens

Ein Team-Mitglied stellt ein konkretes Anliegen aus der eigenen Unterrichtspraxis vor. Als Anliegen kann dabei eine vom Unterrichtenden als gelungen erlebte Unterrichtserfahrung gelten, die nun daraufhin betrachtet werden soll, welche Faktoren zu einem Gelingen beigetragen haben bzw. inwieweit alle am Unterricht Beteiligten die gemachte Erfahrung als "gelungen" erlebt haben. Ebenso kann als Anliegen auch eine Unterrichtserfahrung vorgestellt werden, die vom Unterrichtenden als problematisch oder als "irgendwie merkwürdig" erlebt wurde. Möglich wäre auch ein Anliegen, das sich auf den Kontext und die Organisation der Konfirmandenarbeit (Gemeinde, Kirchenvorstand, Eltern u. a.) bezieht. Die Präsentation eines Anliegens im Team ist bei diesem Vorgehen also nicht von vornherein problem- und damit defizit-

orientiert mit der Konsequenz einer Problemanalyse und der Aufgabe einer Problemlösungssuche als einziger Möglichkeit des Lernen. Das Lehren läßt sich in gleicher Weise auch an als gelungen angesehenen Beispielen lernen. Es geht bei dieser Form der systemischen Intervision nicht um die Bewertung nach 'Gut oder Schlecht', sondern neben einer Sensibilisierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung und Lösungsorientierung um ein Üben mentaler Beweglichkeit für spätere, vorher so nicht planbare Situationen in der Konfirmandenarbeit. Das in der Team-Intervision eingebrachte Anliegen wird auf diese Weise sowohl für eine Selbstreflexion der Unterrichtenden genutzt wie auch als Lernmöglichkeit an als gelungen bzw. als problematisch angesehenen Unterrichtserlebnissen für alle am Prozeß Beteiligten begriffen.

Für die Präsentation eines Anliegens haben sich drei Vorgehensweisen in meiner Praxis bewährt:

1. Es wird ein Anliegen in der Form einer Beschreibung eines Unterrichtserlebnisses bzw. einer konkreten auf die Konfirmandenarbeit bezogenen Situation vorgestellt. Dabei sollten bei der Situationsbeschreibung – die in dieser Phase die Ebene einer formalen Beschreibung noch nicht unterscheidet in die Ebenen von Deutung, Erklärung und Bewertung – auch die Kontextbedingungen sowie die für die Situation erinnerbaren Selbst- und Fremdwahrnehmungen in die Präsentation einbezogen werden.
2. Den Team-Mitgliedern wird bereits vor dem Treffen eine Skizze der Unterrichtsplanung mit der Dramaturgie des Vorhabens sowie ein schriftlich dokumentierter Unterrichtsverlauf zur Verfügung gestellt. Die hiermit verbundene Mehrarbeit im Vorfeld der Team-Treffen hat sich bei kontinuierlichen Gruppentreffen sowohl für die Präsentierenden als auch für die anderen Team-Mitglieder als für sie lohnende und zusätzliche Lernmöglichkeit erwiesen. In der ersten Phase des Team-Treffens ergänzt dann die präsentierende Person die schon unter 1. benannten Beschreibungen.

3. Ein Anliegen wird in der Weise vorgestellt, indem eine Video-Aufzeichnung einer Unterrichtseinheit gezeigt wird. Dabei kann eine Video-Aufzeichnung z. B. einer vollständigen Unterrichtsstunde vorgestellt werden. Möglich ist aber auch eine vom Unterrichtenden getroffene Auswahl von Szenen oder einem Ausschnitt aus dem Unterrichtsverlauf, zu denen bzw. zu dem die Außenperspektive der Team-Mitglieder gewünscht wird. Das Einbeziehen einer Video-Aufzeichnung benötigt allerdings ein größeres Zeitbudget, da zum Ansehen der Aufzeichnung evtl. weitere Zeit für Informationen zu den Kontextbedingungen hinzu kommen können.

Für alle drei Wege der Präsentation eines Anliegens hat es sich als nützlich erwiesen, wenn von den präsentierenden Unterrichtenden eine eigene Leitfrage zur Auswahl gerade dieses Anliegens an die Team-Mitglieder weitergegeben wird.

### **2. Phase: Wahrnehmungen – Empfindungen – Vermutungen**

Nachdem in der 1. Phase ausschließlich der Präsentierende zu Wort gekommen ist, hat dieser nun zu schweigen und läßt die Team-Mitglieder deren Wahrnehmungen, Empfindungen und Vermutungen aus deren Beobachtungsrolle heraus in seinem Dabeisein austauschen. Es wird also im Beisein des Präsentierenden über diesen geredet. Hilfreich dafür ist es, wenn der Präsentierende aus dem Kreis des Teams heraus geht, um sich nun seinerseits in eine Beobachterrolle zu begeben. Das Abrücken mit dem Stuhl vom Team kann dabei die anvisierte reflexive Distanznahme durch die körperliche Aktion unterstützen. Das zunächst als ungewohnt erlebte Schweigegebot hat sich dabei als besonders sinnvoll erwiesen, weil auf diese Weise der Austausch im Team weder durch Rechtfertigungen noch durch vermeintlich sachliche Informationen bzw. (V-)Erklärungen unterbrochen wird. Meiner Erfahrung nach wird dies nach kurzem Eingewöhnen als entlastend erlebt, da auf diese

Weise sowohl Konkurrenzsituationen wie Eskalationen in Gesprächsgängen eine Begrenzung erfahren, die das jeweilige Lernen fördert. So wird Raum geschaffen für unterschiedliche, gegensätzliche oder übereinstimmende Beobachtungen bzgl. des vorgetragenen Anliegens. In dem Austausch im Team haben dabei Beobachtungen mit Blick auf Inhalte wie Beziehungen in der vorgestellten Situation genauso ihren Platz wie die Empfindungen und Vermutungen der Team-Mitglieder.

Für diese Phase kann es nützlich sein, wenn der präsentierende Unterrichtende in seiner Beobachterrolle sich alles notiert, was ihm wichtig erscheint.

### **3. Phase: Informationen, die einen Unterschied machen**

Nach dem Austausch im Team kehrt nun der beobachtende Kollege wieder in den Kreis zurück und erzählt, welche der geäußerten Wahrnehmungen, Empfindungen oder Vermutungen für ihn wichtig geworden sind und was davon eine neue Information für ihn darstellt. Information wird hier im Sinne des Konstruktivismus verstanden, wonach eine Information nur dann eine Information ist, wenn sie einen Unterschied macht, der einen Unterschied macht. Informationen, die für das weitere praktische Vorgehen und für die bisherigen Sichtweisen keine Konsequenzen nach sich ziehen, haben zwar einen gewissen Bestätigungs- und Unterhaltungswert, aber sie enthalten keinen Neuigkeitswert für ein verändertes und veränderndes Handeln. Lernen im Sinne einer Veränderung ermöglichenden Unterscheidung findet also nicht statt. Darüber hinaus geht es bei der Zusammenfassung des den Fall präsentierenden Unterrichtenden "nicht darum, Erklärungen nachzureichen, sondern den eigenen Lernprozeß in Worte zu fassen".<sup>6</sup>

Im Anschluß an die Zusammenfassung verständigen sich alle Beteiligten darüber, welche am speziellen Anliegen deutlich gewordenen Erkenntnisse und vielleicht neuen Sichtweisen für gemeinsame allgemeine Überlegungen in einer sich anschließenden 4. Phase ausgewählt werden sollen.

**4. Phase:  
Denkanstöße – Anregungen  
– Lösungsmöglichkeiten**

Nach einer Pause werden die im bisherigen Lernprozeß gewonnenen Erkenntnisse und offenen Fragen in einer gemeinsamen Reflexion weitergeführt. Hier haben nun Denkanstöße und Anregungen genauso ihren Platz wie die Diskussion von möglichen Varianten von Lösungen für ein Handeln in vergleichbaren oder zukünftigen Situationen. Auf diese Weise können alle Beteiligten ein Mehr an Handlungsoptionen erhalten und es kann eine breitere und flexiblere Entscheidungsgrundlage für neue Vorhaben entstehen. Der ritualisierte Verlauf der hier skiz-

zierten systemischen Team-Intervision kann bei einem überschaubar bleibenden Zeitmaß von 1 1/2 Stunden und bei im Team von Treffen zu Treffen wechselnder Gesprächsleitung ein sehr wirkungsvoller Weg sein, sich den religionspädagogischen Herausforderungen und der ständigen Aufgabe des Unterrichts und (Weiter-)lernens zu stellen. Wie bei anderen Formen der kollegialen Beratung<sup>7</sup> kann so den unterschiedlichen Intentionen der daran Beteiligten entsprochen werden, einen Austausch von fachlichen Positionen im Alltag zu gestalten, Entlastung und soziale Unterstützung zu erleben sowie einen Perspektivwechsel und Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten zu initiieren.

**Anmerkungen**

1. vgl. zum Rollenverständnis von Pfarrerinnen und Pfarrern als "Helfer/Helferinnen und Begleiter/Begleiterinnen": Hans-Martin Lübking, Die Pfarrerinnen und Pfarrer und der Konfirmandenunterricht in Thomas Bohme-Lischewski, Hans-Martin Lübking, Hg., Engagement und Rafllosigkeit, Bielefeld 1995, S. 152f.
2. vgl. zu einer Gegenüberstellung einer "Hermeneutik der Vermittlung" und einer "Hermeneutik der Aneignung": Wilhelm Grab, Religion und Erwachsenwerden - die Aufgaben von Religionsunterricht und Jugendarbeit. In: Gemeinde und Schule 5. Hrsg. vom Religionspädagogischen Institut Loccum, Loccum 1994, S. 5 - 19
3. Als Team wird im Folgenden ein Kreis von Personen angesehen, die sich freiwillig und auf dem Hintergrund von verbindlichen Absprachen miteinander auf einen Lernweg bezüglich ihrer eigenen Konfirmandenarbeit begeben.
4. M. Selvine, M. Selvine-Palazzoli (1992) Team-Konsultation, ein unentbehrliches Instrument für den Wissensfortschritt. In: J. Schweitzer, H. R. Fischer (Hg.), Systemische Praxis und Postmoderne, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1992
5. vgl. hierzu R. Welter-Enderlien, Effiziente Team-Intervision und "Lernen 2. Ordnung". In: System Familie - Forschung und Therapie, Springer-Verlag 1995, S. 111 - 117
6. R. Welter-Enderlien, Effiziente Team-Intervision und "Lernen zweiter Ordnung", S. 115
7. Vgl. U. Fallner/M. Gresslin: Kollegiale Beratung, Einführung in die Systematik partnerschaftlicher Reflexionsverfahren, Hille 1990; W. Mutzeck, Kollegiale Supervision: Wie LehrerInnen durch reflektierte Erfahrung, gegenseitige Beratung und Stützung lernen, ihren Berufsalltag besser zu bewältigen, in: Forum Pädagogik 2 (1989), S. 178 - 182

**Martin Küsell**

***Wir ZieRen uns nicht...***

**verändertes Angebot religionspädagogischer Fortbildung für Erzieher/innen**

Nein, Landeskirchliche Fachberatung im Diakonischen Werk und RPI ZieRen sich nicht, mit einem Teil ihrer gemeinsamen rel.-päd. Fortbildungen den traditionellen Ort Loccum zu verlassen und die Regionen der Landeskirche Hannovers aufzusuchen: Zentrale in einer Region – eine ZieR eben. Sie ist die Antwort auf Veränderungen, die in den vergangenen Jahren beobachtet wurden. Die gemeinsamen Angebote rel.-päd. Fortbildung wurden sehr unterschiedlich nachgefragt: Für Seminare zur Einführung in die rel.-päd. Arbeit oder Grundsatzthemen gab es mehr Anmeldungen als vorhandene Plätze; Seminare zu besonderen Themen – wie z.B. "Kinder begegnen dem Tod" – hingegen kamen nur mit Mühe zustande oder mußten ganz ausfallen. Der Grund dafür konnte nicht allein bei der Auswahl der Themen gesucht werden. Sie waren bei regelmäßigen Befragungen zum Abschluß einer Fortbildung immer wieder gewünscht worden. Vielmehr drängte

sich die Vermutung auf, daß auch die herkömmlichen Strukturen mit Seminaren von einer Woche Dauer in Loccum ein Hindernis sein können. Nicht jeder Erzieherin/jedem Erzieher ist es möglich, für eine Woche nach Loccum zu kommen, oder sie sind nicht bereit dazu. Auch die personelle Situation in den Einrichtungen kann der Fortbildungsbereitschaft entgegenstehen. Erfahrungen aus anderen Landeskirchen bestätigten diese Annahme.<sup>1</sup> Die Antwort auf solche Veränderungen kann nur lauten, das Fortbildungsangebot den Bedürfnissen der Erzieher/innen anzupassen. Wenn die Teilnehmer/innen nur noch bedingt zu den zentralen Fortbildungen kommen, dann muß ein Teil des Angebotes zu den Teilnehmer/innen kommen und in die Regionen verlagert werden. Für 1999 sind daher zunächst fünf Veranstaltungen in verschiedenen Regionen geplant. Sie umfassen jeweils zwei Tage, eine Übernachtung ist wegen der Nähe zum Wohnort nicht vorgesehen.

Für die Planung wurden den Sprengelfachberatungen mögliche Themen und Termine vorgeschlagen und in Absprache mit ihnen entstand das Programm für 1999. In den Sprengeln wurden und werden ebenfalls verschiedene Fortbildungen angeboten. Das ZieR – Angebot fügt sich dort ein und ist somit eine Ergänzung.

Um das geänderte Konzept zu ermöglichen mußten die zentralen Fortbildungen in Loccum reduziert werden – von zuletzt 8 Wochen auf jetzt 5 1/2 Wochen im Jahr. Damit ist gleichzeitig auch eine inhaltliche Gewichtung verbunden.

Für die gesamte Landeskirche zentral in Loccum angeboten werden weiterhin:

- Einführung in die rel.-päd. Arbeit
  - Rel.-päd. Qualifizierung
  - Konzeptionelle Fragestellungen
- Diese Fortbildungen erfordern den Zeitrahmen von einer Woche. Anders sind eine intensive Beschäftigung und persönliche Auseinandersetzung mit den Inhalten

nicht möglich. Die Rel.-päd. Langzeitfortbildung umfaßt sogar fünf Wochen, die auf ca. 10 Monate (in zwei aufeinanderfolgenden Jahren) verteilt werden. In die Regionen verlagert werden dagegen

- Fortbildungen zu Einzelthemen
- Überwiegend an der Praxis ausgerichtete Fortbildungen

Für das kommende Jahr wurden folgende Angebote angefragt:

- Josef, David & Co. – Geschichten des Alten Testaments in der Kindertagesstätte  
13./14. Januar 1999 in Osterholz-Scharmbeck (Sprenkel Stade)  
2./3. November 1999 in Göttingen (Sprenkel Göttingen)

- Lieber Gott, mach mich fromm... – In der Kindertagesstätte beten. Aber so?  
24./25. Februar 1999 in Peine (Sprenkel Hildesheim)  
8./9. Juni 1999 in Lüneburg (Sprenkel Lüneburg)
- Feuer und Wind – Pfingsten in der Kindertagesstätte  
5./6. Oktober 1999 in Loccum (Sprenkel Calenberg-Hoya)

Die Anmeldung erfolgt wie bei den zentralen Angeboten üblich über die Landeskirchliche Fachberatung im Diakonischen Werk der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Ehardstraße 3A, 30195 Hannover.

Von den Veränderungen unberührt bleiben die rel.-päd. Fortbildungen,

die in dem Gebiet von ein bis drei Kirchenkreisen in Form von Arbeitsgemeinschaften angeboten werden. Viele sind in den vergangenen fünf Jahren entstanden, und diese Fortbildungsform hat sich bewährt. Verteilt über das Jahr finden die Treffen an mehreren Vor- oder Nachmittagen, manchmal auch ganztägig statt. In den Arbeitsgemeinschaften können die Teilnehmer/innen ihre Interessen stärker einbringen als in anderen Fortbildungen.

Schematisch dargestellt ergibt sich für die rel.-päd. Fortbildung für Erzieher/innen in der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers folgendes Bild:

	Verantwortung	Zeitform	Inhaltliche Schwerpunkte
<b>Zentral</b>	Landeskirchliche Fachberatung/ RPI	1 – 5 Wochen	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Einführung in die rel.-päd. Arbeit</li> <li>● Rel.-päd. Qualifizierung</li> <li>● Konzeptionelle Fragestellungen</li> </ul>
	RPI	1/2 Woche	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Treffpunkt Kindergarten</li> <li>● Fachtagung Rel.-päd. im Kindergarten</li> <li>● Fortbildung für Leiter/innen regionaler Angebote</li> </ul>
<b>ZieR</b> (orientiert an Sprengeln)	Landeskirchliche Fachberatung/ RPI	2 Tage ohne Übernachtung	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Fortbildungen zu Einzelthemen</li> <li>● Überwiegend an der Praxis ausgerichtete Fortbildungen</li> </ul>
<b>Sprenkel</b>	Sprenkelfachberatung	verschiedene	verschiedene
<b>Regional</b> (orientiert an Kirchenkreisen)	Kirchenkreis(e) begleitet und vernetzt durch RPI	mehrere 1/2 oder ganze Tage im Jahr	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Grundfragen rel.-päd. Praxis</li> <li>● Grundfragen des christl. Glaubens</li> </ul> Einzelthemen, jeweils abhängig von Wünschen der Teilnehmer/innen

Landeskirchliche Fachberatung im Diakonischen Werk und RPI arbeiten bei der rel.-päd. Fortbildung für Erzieher/innen seit vielen Jahren erfolgreich zusammen. Mit dem veränderten Angebot wollen sie den Wünschen und den Möglichkeiten

der Erzieher/innen und Einrichtungen entsprechen. Für sie werden die Fortbildungen angeboten. Um im Bild zu bleiben: Beide Partner hoffen, daß sich die Erzieher/innen nicht **ZieR**en und von dem Angebot auf den verschiedenen

Ebenen regen Gebrauch machen, damit rel.-päd. Fortbildung eine **ZieR** wird.

**Anmerkung:**

1. Die Erfahrungen aus dem Bereich der Nordelbischen Kirche sind dokumentiert in TPS 1/98, S. 54ff.

**Gerald Kruhöffner**

*Jetzt erst recht –*

**ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht**

Die Zeit war günstig, um die ökumenische Zusammenarbeit zu intensivieren. Die Gespräche zwischen den Schulreferenten aus der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und aus den Schulabteilungen der katholischen Bistümer in Nieder-

sachsen haben zu einer Übereinstimmung geführt, die ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht weiter zu fördern und zu vertiefen. Diese Verständigung war Voraussetzung für die entsprechende Regelung in dem neuen Organisationserlaß

für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen, der mit dem 1. August 1998 in Kraft getreten ist (vgl. dazu Loccumer Pelikan 2/98) und auf dessen Grundlage neue Gestaltungsmöglichkeiten für den Religionsunterricht wahrgenommen und ver-



schiedene Formen der Zusammenarbeit erprobt werden können.

### **Theologische Grundlagen – einig in der Rechtfertigungslehre?**

Im Blick auf die theologischen Grundlagen zum gegenwärtigen Stand des ökumenischen Gesprächs hat sich nun in den letzten Monaten eine neue Entwicklung ergeben, und zwar in der Diskussion um die "Gemeinsame Erklärung zur Rechtfertigungslehre". Nachdem die Mehrzahl der lutherischen Kirchen der Erklärung zugestimmt hat und daraufhin auch die Zustimmung des Lutherischen Weltbundes erfolgt ist, wurde am 25. Juni die "Antwort der katholischen Kirchen auf die Gemeinsame Erklärung..." veröffentlicht.

Die offizielle Antwort würdigt die Gemeinsame Erklärung als "einen bemerkenswerten Fortschritt im gegenseitigen Verständnis und in der Annäherung der Dialogpartner"; im Blick auf die Rechtfertigungslehre ist "ein hoher Grad an Übereinstimmung erreicht"<sup>1</sup>. Auf der anderen Seite wird betont: "Trotzdem ist die katholische Kirche der Überzeugung, daß man noch nicht von einem so weitgehenden Konsens sprechen könne, der jede Differenz zwischen Katholiken und Lutheranern ausräumen wird"<sup>2</sup>.

Die katholische Kritik richtet sich vor allem gegen Aussagen über das "Sündersein des Gerechtfertigten". Nach katholischer Lehre werde durch die Taufe die wirkliche Sünde hinweggenommen; die Begierde ("Konkupiszenz"), die im Getauften bleibt, sei nicht eigentlich Sünde. Weiter wird betont, daß die Unterschiede zwischen der katholischen und lutherischen Auffassung nicht "lediglich Fragen der Akzentuierung oder sprachlichen Ausdrucksweise sind"<sup>3</sup>, sie betreffen vielmehr inhaltliche Aspekte, die nicht miteinander vereinbar sind. Im Blick auf diese strittigen Fragen sind die Verurteilungen des Konzils von Trient gegenwärtig noch nicht aufzuheben.

Abschließend wird noch eine Anfrage an das lutherische Kirchenverständnis formuliert. Die vom Lutherischen Weltbund unternommene Anstrengung, durch Konsultation der Synoden eine große Übereinstimmung zu erreichen, wird anerkannt; andererseits heißt es: "es bleibt allerdings die Frage der tatsächlichen Autorität eines solchen synodalen

Konsenses ... im Leben und in der Lehre der lutherischen Gemeinschaft"<sup>4</sup>.

### **Reaktionen**

Robert Leicht hat den Vorgang mit der bekannten Sentenz kommentiert "Roma locuta, causa finita" – Rom hat gesprochen, die Sache ist beendet<sup>5</sup>. Bischof Karl Lehmann, Vorsitzender der Katholischen Bischofskonferenz, hebt demgegenüber vor allem die positiven Seiten hervor und erklärt im Blick auf die jetzt genannten Differenzen: "Es ist deshalb notwendig, bald die z.T. auch vom Lutherischen Weltbund geforderten Klärungen in weiteren ökumenischen Gesprächen entschieden anzugehen"<sup>6</sup>. Landesbischof Horst Hirschler, Leitender Bischof der Vereinigten Evangelisch-lutherischen Kirche Deutschlands, hat die offizielle Stellungnahme der römisch-katholischen Kirche als "überraschend, um es milde auszudrücken" bezeichnet. Der Vatikan gehe nun hinter die Aussagen der "Gemeinsamen Erklärung" zurück, daß die Verurteilungen des Trienter Konzils nicht mehr treffen. Außerdem sei es "befremdlich, daß in einem offiziellen Text aus Rom das Zustandekommen von kirchlichen Lehrentscheidungen in der Gemeinschaft der lutherischen Kirchen problematisiert werde"<sup>7</sup>. Entsprechend äußerte sich der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland: "Die Antwort aus Rom stützt sich auf Gründe, die schon bei der Ausarbeitung der GE (= Gemeinsamen Erklärung) hätten vorgebracht werden können.... Es ist ein ökumenisch unakzeptables Verfahren, daß der Vatikan sie erst jetzt, nach dem Urteilsbildungs- und Entscheidungsprozeß im Lutherischen Weltbund und seinen Mitgliedskirchen, vorbringt." Dennoch beginnt die Stellungnahme mit der grundlegenden Aussage: "Unseren katholischen Freunden sagen wir: Wir bleiben zusammen. Wir lassen uns von unseren katholischen Mitchristen weder trennen noch entfernen – auch nicht durch Signale aus dem Vatikan, die alte Lehrverurteilungen bekräftigen"<sup>8</sup>.

### **Besinnung auf das Gemeinsame**

Es kann kein Zweifel sein: durch die offizielle katholische Stellungnahme ist eine Ernüchterung eingetreten, die man realistisch zur Kenntnis nehmen muß. Dennoch werden die ökumenischen

Begegnungen und Gespräche weitergehen. Die Fragen der Wahrheit und Wahrhaftigkeit können gewiß nicht überspielt werden. Aber gerade wenn man dies ernstnimmt, wird man feststellen, daß in unserem Jahrhundert das, was Christen beider Konfessionen verbindet, deutlicher als früher in Erscheinung getreten ist. "Es verbindet uns zwischen den Konfessionen viel mehr als uns trennt"<sup>9</sup>. In zentralen Aussagen der christlichen Botschaft haben evangelische und katholische Theologie ein hohes Maß an Übereinstimmung erreicht. Als Beispiel soll dafür auf die gemeinsame Bibelauslegung hingewiesen werden. Seit fast drei Jahrzehnten gibt es die ökumenische Kommentarreihe "Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament" (EKK) und seit knapp zwanzig Jahren den "Ökumenischen Taschenbuchkommentar zum Neuen Testament" (ÖTBK). Die Voraussetzung für diese Unternehmungen besteht darin, daß sich Bibelwissenschaftler aus beiden Konfessionen "methodisch und inhaltlich so nahe gekommen sind, daß sie eine gemeinsam verantwortete sachliche Auslegung für möglich halten, die durch den wechselseitigen Austausch gefördert wird"<sup>10</sup>. Dabei kann es nicht darum gehen, das Unterscheidende und Besondere der jeweiligen Tradition zu vergleichsgültigen. Vielmehr ist es wichtig, gerade auf dem Hintergrund unterschiedlicher konfessioneller Überzeugungen gemeinsam zu einem tieferen Verständnis des christlichen Glaubens zu kommen. Gerade durch Erkenntnisse der Bibelwissenschaft ist deutlich geworden, daß die Bibel in ihrer Eigenständigkeit gegenüber kirchlichen Traditionen ernstzunehmen ist. Die Annäherung im Verständnis der Bibel ist somit eine wichtige Grundlage und zugleich eine verheißungsvolle Perspektive für weitere ökumenische Gemeinsamkeit.

### **Konsequenzen für die Religionspädagogik**

Für die Religionspädagogik, speziell für die ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht gilt auch nach den Entwicklungen der letzten Monate, daß man mit guten Gründen von der in den vergangenen Jahrzehnten gewachsenen ökumenischen Gemeinsamkeit ausgehen kann.

In den Zehn Thesen meines früheren Beitrags (Loccumer Pelikan 2/98) hatte ich formuliert: "Die Übereinstimmung der evangelischen und katholischen Kirche in der Rechtfertigungslehre und eine weitere Annäherung im Kirchenverständnis würden der ökumenischen Zusammenarbeit zweifellos neue Impulse geben." Man muß realistisch sehen, daß sich diese Erwartung aufgrund der jüngsten Entwicklung jedenfalls in der gegenwärtigen Situation nicht erfüllt. Dagegen ist die unmittelbar daran anschließende Aussage weiterhin uneingeschränkt wichtig: "Auf der anderen Seite ist aber das Bewußtsein der Gemeinsamkeiten so weit gewachsen, daß Möglichkeiten der Kooperation im Religionsunterricht schon jetzt verstärkt wahrgenommen werden können."

Die maßgebenden Stellungnahmen der evangelischen und katholischen Kirche – die EKD-Denkschrift "Identität und Verständigung" und die Grundsatzäußerung der Deutschen Bischofskonferenz "Die bildende Kraft des Religionsunterrichts" – haben sich für die ökumenische Öffnung des konfessionellen Religionsunterrichts bzw. für die Verstärkung der bereits praktizierten evangelisch-katholischen Zusammenarbeit ausgesprochen. Auf dieser Grundlage haben die evangelisch-katholischen Gespräche in Nie-

dersachsen zu einer Verständigung geführt, die Voraussetzung ist für die entsprechenden Regelungen im neuen Organisationserlaß für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen. Der lange Verständigungsprozeß hat zu einem Ergebnis geführt. Es kommt jetzt darauf an, die Gunst der Stunde zu nutzen, Möglichkeiten und Gestaltungsspielräume für den Religionsunterricht zu entdecken und schrittweise in der Praxis umzusetzen.

#### **Perspektiven für die ökumenische Zusammenarbeit**

Der Erlaß bietet Rahmenregelungen, er regelt aber nicht jeden denkbaren Einzelfall. Im Blick auf die rechtliche und organisatorische Umsetzung müssen auf dieser Grundlage erst Erfahrungen gesammelt werden. Dabei werden sich vielleicht praktische Schwierigkeiten zeigen, an anderer Stelle wird sich vielleicht auch herausstellen, wie man mit den Regelungen kreativ und phantasievoll umgehen kann. Wichtig bleibt in jedem Fall, das Ganze nicht nur als ein Organisationsproblem zu sehen, sondern die Möglichkeiten konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht theologisch und religionspädagogisch zu verantworten.

Ernst zu nehmen ist die in den evangelischen und katholischen Diasporagebie-

ten von den jeweiligen Minderheiten geäußerte Sorge, übergangen, vereinbart oder in ihrer Besonderheit nicht ernstgenommen zu werden. Angesichts dieses Problems gilt in besonderer Weise der nachdrücklich betonte Grundsatz, daß der Erlaß auf Konsens angelegt ist. Es kommt also bei konkreten Vorhaben der ökumenischen Zusammenarbeit darauf an, daß alle Beteiligten in das Gespräch einbezogen, daß die unterschiedlichen Überzeugungen geachtet werden, um so ein Einverständnis für eine bestimmte Lösung zu erreichen.

Auch angesichts sich abzeichnender Schwierigkeiten, gilt es die Möglichkeiten der ökumenischen Zusammenarbeit jetzt erst recht entschlossen wahrzunehmen.

#### **Anmerkungen**

1. epd-Dokumentation Nr. 27a/98, S. 1
2. Ebd.
3. A.a.O., S. 2f.
4. A.a.O., S. 3
5. in „DIE ZEIT“ Nr. 28, 2.7.1998, S. 8
6. epd 27a/98, S. 5
7. A.a.O., S. 7
8. in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt, Nr. 30, 24.7.1998, S. 24
9. H. Hirschler, Predigt zum 50jährigen Jubiläum der Evangelisch-lutherischen Kirche in Deutschland, in: VELKD-Informationen Nr. 82, August 1998, S. 10
10. E. Gräber, Evangelisch-katholische Exegese? Eine Standortbestimmung, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 2/1998, S. 187

Bitte beachten Sie die von der *Konföderation evangelischer Kirchen* und den *katholischen Bistümern in Niedersachsen* herausgegebene Broschüre

#### **Religionsunterricht in Niedersachsen.**

Zum Organisationserlaß Religionsunterricht/Werte und Normen  
- Dokumentation und Erläuterungen -

Seit dem Schuljahr 1998/99 ist in Niedersachsen ein neuer Erlaß für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen in Kraft, durch den Möglichkeiten für eine ökumenische Kooperation zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht eröffnet werden. Die aus diesem Anlaß herausgegebene Broschüre dokumentiert alle in diesem Zusammenhang zu beachtenden staatlichen Regelungen und kirchlichen Vereinbarungen. Sie ist in die Hand jeder Religionslehrerin und jedes Religionslehrers zu wünschen, um auf einen Blick alle Rechtsgrundlagen des Religionsunterrichts und das Antragsverfahren für ökumenische Kooperationen überschauen zu können, gegenüber den Schulleitungen auf sachgerechten Regelungen bestehen zu können und gegenüber Eltern und Schülerinnen und Schülern auskunftsfähig zu sein. Zugleich sollte die Broschüre jeder Gemeindepastorin und jedem Gemeindepastor vorliegen, um auch von kirchlicher Seite vor Ort die Belange des Religionsunterrichts vertreten zu können. Die Broschüre ist an alle Schulen und an alle Gemeindepfarrämter verschickt worden. Sie kann bei Bedarf unter Beifügung der Portogebühren über folgende Bezugsadressen angefordert werden:

Geschäftsstelle der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Postfach 3726, 30037 Hannover  
Katholisches Büro Niedersachsen, Nettelbeckstr. 11, 30175 Hannover.



## Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

### Kindergärten mit Matschanlage und Spielburg

Braunschweig (epd). Als ein "Geschenk an die Öffentlichkeit" hat der Braunschweiger Regierungspräsident Axel Saipa das neue Handbuch "Kindergärten spielen in der Natur" bezeichnet. Oberlandeskirchenrat Peter Kollmar überreichte Saipa am Dienstag in Braunschweig ein druckfrisches Exemplar und dankte für die finanzielle Förderung durch das Land Niedersachsen in Höhe von fast 20.000 Mark. In seiner Praxisorientierung sei das Buch bisher einmalig in Deutschland, sagte der Umweltbeauftragte der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche, Pfarrer Friedrich Krüger.

Der Umweltbeauftragte hat den Band in Zusammenarbeit mit dem achtköpfigen Arbeitskreis "Natur-Kinder-Gärten" herausgegeben. Die Autoren unterstreichen die Bedeutung von naturnahen und ökologisch gestalten Kinderspielplätzen für die Entwicklung der Kinder. Wegen der wachsenden Zubetonierung und Zerstörung der Umwelt benötigten die Kinder ein Gegengewicht in Form eines "Spielgartens". Dieser sei eine ökologische Nische mit kalkulierbaren Risiken. Kinder könnten in ihm die Jahreszeiten erleben, mit Laub, Sand, Wasser und Matsch spielen.

Das 120 Seiten umfassende Handbuch beschreibt Gestaltungselemente wie Beete, Einfriedungen, Spielburgen und -berge, Wasser-Matsch-Anlagen, Weiden-Igulus und Kletterpflanzen. Das Konzept wird am Beispiel von acht Kindertagesstätten der Region verdeutlicht. Dabei wird auch beschrieben, wie Kinder und Eltern auf die Umgestaltung reagiert haben und was sich in der Praxis nicht bewährt hat. Die Mitarbeiterinnen des evangelischen Kindergartens Waggum haben beispielsweise den Eindruck, daß die Kinder angesichts der neuen Spielmöglichkeiten viel ausgeglichener, neugieriger und selbstbewußter geworden seien.

Herausgeber Krüger erwartet, daß die erste Auflage von 1.000 Exemplaren bald vergriffen sein wird. Regierungspräsident Saipa sagte auch für eine eventuelle zweite Auflage finanzielle Unterstützung zu. Das Buch ist beim Umweltbeauftragten der braunschweigischen Landeskirche, Dietrich-Bonhoeffer-Str. 1, 38300 Wolfenbütel, und beim Diakonischen Werk, Bereich Kindertagesstätten, Peter-Joseph-Krahe-Str. 1, 38102 Braunschweig, erhältlich. Es wird gegen Erstattung der Porto- und Verpackungskosten abgegeben. (b3126/22.12.1998)

### Bremische Bürgerschaft für Pastoren in der Schule

Unterrichtsversorgung in

Biblischer Geschichte soll besser werden

Bremen (epd). Die Bremische Bürgerschaft will ein Tabu der Bildungspolitik im kleinsten Bundesland brechen: Sie hat in ihrer Sitzung am Donnerstagnachmittag den Einsatz von Pastoren an den Schulen der Hansestadt im Biblischen Geschichts-Unterricht (BGU) befürwortet. Der Vorschlag gehört zu einem Sieben-Punkte-Programm, das dem andauernden Unterrichtsausfall in diesem Fall entgegenwirken soll. Der Landtag beauftragte den Senat auf Initiative der Großen Koalition von SPD und CDU, bis zum 1. April 1999 zu prüfen, ob und wie das Programm umgesetzt werden kann.

In Bremen fallen nach Angaben der Aktionsgemeinschaft biblische Geschichte unter anderem wegen fehlender Fachlehrer bis zu 80 Prozent des alleine vom Staat verantworteten Religionsunterrichtes aus. Dem will die Bürgerschaft mit dem "eventuellen Einsatz" von Pastoren begegnen. Sie sollten unter klaren Absprachen und staatlicher Aufsicht auf allgemein-christlicher Grundlage unterrichten, sagte SPD-Fraktionschef Christian Weber im Parlament. So sei auch mit Pastoren

der von der Verfassung gebotene konfessionell ungebundene Unterricht möglich.

Die Grünen sprachen sich gegen Pastoren in der Schule aus. Ihr Einsatz widerspreche einer klaren Trennung zwischen Kirche und Schule, argumentierte ihr bildungspolitischer Sprecher Helmut Zachau. Evangelische und katholische Kirche begrüßten am Freitag den Beschluß. Die Bremische Evangelische Kirche sei bereit, personell "unter klaren Bedingungen" mit etwa zehn Pastoren zu helfen, sagte ihr theologischer Repräsentant, Pastor Louis-Ferdinand von Zobelitz.

Ihr Einsatz wäre mit insgesamt etwa 40 Wochenstunden allerdings nur "ein Tropfen auf den heißen Stein", sagte der Schriftführer der BEK. Die Bürgerschaft sprach sich unter anderem dafür aus, parallel zum BGU das Alternativfach Philosophie anzubieten, damit Religion in der Schule nicht mit Freizeit konkurrieren muß. Der Biblische Geschichts-Unterricht in der Hansestadt kam im Sommer durch eine von Weber initiierte Debatte ins Gespräch.

Bremen ist das einzige Bundesland, in dem ein laut Landesverfassung "bekenntnismäßig nicht gebundener Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein christlicher Grundlage" erteilt wird. Evangelische und katholische Kinder sitzen anders als in anderen Bundesländern in einer Klasse. Das Fach ist freiwillig: Lehrer können nicht zum Unterricht gezwungen werden, über die Teilnahme der Kinder entscheiden die Eltern. (b3094/18.12.1998)

### Reformierte Jugend folgt Trend zu Einzelveranstaltungen

Leer (epd). Das neue Jugend-Freizeitprogramm der Evangelisch-reformierten Kirche für das nächste Jahr ist jetzt erschienen. Das 55-Seiten-Heft bietet Einzelveranstaltungen an, keine regelmäßigen Treffs und folge damit einem Trend in

der Jugendarbeit, sagte Jugendpastorin Hilke Klüver (Leer) am Mittwoch dem epd. Angeboten werden knapp 60 ein- oder zweiwöchige Ferienreisen, 14 Wochenendtagungen sowie Schulungen etwa für Jugendgruppenleiter.

Die Urlaubsreisen von Februar bis Oktober führen nach Ostfriesland oder ins europäische Ausland. Die Fahrten folgten keinem Massentourismus, sagte Pastorin Klüver, sondern böten Zeit für Besinnung, für Gespräche und für Andacht und Gebet. Die Beschäftigung mit dem christlichen Glauben sei fester Bestandteil der Angebote.

Das Interesse an den Freizeiten bezeichnete Pastorin Klüver als gut. Allein an den Sommerreisen hätten in diesem Jahr rund 1.700 Jugendliche teilgenommen. Träger der Fahrten sind unter anderem der Christliche Verein Junger Menschen (CVJM), der Bund für Entschiedenes Christentum (EC) sowie verschiedene reformierte Kirchengemeinden. Unter den rund ein Dutzend Wochenendseminaren für Jugendliche sind eine Naturtagung, ein Kurs zur Jugendpolitik oder ein Seminar mit Selbstverteidigung für Mädchen (b3060/16.12.1998)

### Werteorientiertes Profil soll Schüler locken

Hildesheim (epd). Im Advent '98 haben die Schüler der Freiherr-vom-Stein-Realschule in Hildesheim Spiele und Kleidung in ihre Schule getragen. Sie spendeten die Sachen für eine Versteigerung, deren Erlös dem Unicef-Projekt "Kinder helfen Kindern" zugute kommt. Die Aktion ist die praktische Umsetzung eines neuen, wertorientierten Schulprofils, mit dem die staatliche Schule seit 1995 für Schüler und Eltern attraktiver werden will.

Den Anstoß dafür gab der Wettbewerb der Schulen um die Schüler in Hildesheim, wo es eine Vielzahl von Schulen in kirchlicher Trägerschaft gibt: Viele Schüler bevorzugen die kirchlichen Schulen, während an den staatlichen die Schülerzahlen sinken. Der kommissarische Rektor Jürgen Sander hofft, mit dem neuen Profil diesem Trend etwas entgegenzusetzen zu können: "Wir wollen den Horizont der Schüler erweitern und zeigen, daß wir auf diesem Gebiet genauso gut sind wie die kirchlichen Schulen."

Was bisher an Werteerziehung sporadisch geleistet wurde, erhebt die Schule nun zum Programm: An Stellwänden vor den Physikräumen finden die Schüler Informationen über kirchliche Feiertage, die Geburtstagskinder des Monats und das momentane Unicef-Projekt. Im Unterricht wird die Bedeutung der Feiertage besprochen. Und fünf- bis siebenmal im Jahr bietet die Schule einen Gottesdienst an, den die Schüler mitgestalten.

Mit dem wertorientierten Profil begibt sich die Schule auf Neuland. Bei der evangelischen Kirche stieß das Modell schon auf großes Interesse: Sie schrieb einen Wettbewerb aus, um ähnliche Projekte anzuregen, nach Möglichkeit in ganz Niedersachsen.

### Kirchen machen Druck wegen der geplanten Kita-Einsparungen

(rb) Hannover.- Die Landesregierung kommt wegen der vorgesehenen 20prozentigen Kürzung

der Finanzhilfe für Kitas, der geplanten Einbeziehung dieser Gelder in den KFA und der beabsichtigten Streichung von Standards unter wachsenden Druck. Die Synode der hannoverschen Landeskirche, die etwa 700 Kindergärten betreibt, hat sich bestürzt geäußert mit dem Hinweis, daß sie vertraut habe auf mündliche und schriftliche Zusicherungen des bisherigen Ministerpräsidenten Schröder und des Kultusministeriums. Die Synode macht ebenso wie der Landeskatholikenausschuß auf die besondere Verantwortung des Landes für die Kitas aufmerksam. Der LKA nennt es unverantwortlich, die Mittel zunächst zu kürzen, dann die Aufgabe unter Aufhebung der einheitlichen Standards den Kommunen mit dem Hinweis auf Einsparmöglichkeiten in dreistelliger Millionenhöhe zuzuschieben und bei der Umsetzung die Träger und die Kommunen alleinzulassen. Der LKA erklärt, daß die finanzielle Beteiligung des Landes an den Kitas die niedrigste im bundesweiten Vergleich ist und Niedersachsen zusammen mit Schleswig-Holstein mit einem 20-Prozent-Anteil an Ganztagskindergärten Schlußlicht ist bei einer Quote von mehr als 50 Prozent in allen anderen Bundesländern. Der Paritätische Wohlfahrtsverband hat sich ebenfalls empört über die Kita-Beschlüsse geäußert und sogar die Vermutung ausgesprochen, daß die Einsparungen im Sozialbereich unter dem Zwang getroffen worden seien, die Defizite bei der Expo 2000 decken zu müssen. (1.12.1998)

### Generalsekretärin:

#### Kirchentag wird Zeitanzeige bleiben

Lüneburg (epd). Für die Kirchentagsgeneralsekretärin Margot Käbmann (Fulda) wird der Deutsche Evangelische Kirchentag auch in Zukunft eine "evangelische Zeitanzeige" bleiben. In den vergangenen 50 Jahren habe die Laienbewegung "Kirchentag", die 1949 ins Leben gerufen wurde, stets eine "hilfreiche Unruhe" in der Kirche verursacht, sagte die Theologin bei einem Empfang am Mittwochabend in Lüneburg.

Immer seien die Themen des Kirchentages eng mit der deutschen Geschichte und der Weltgeschichte verknüpft gewesen, sagte Käbmann. Ebenso wie das biblisch-theologische Fundament seien die gesellschaftspolitische Diskussion und eine offene Streitkultur Markenzeichen des Protestantentreffens. Es sei ein Ort für Auseinandersetzungen über das "Fremd-Feind-Verhältnis" hinaus. Sie halte es deshalb für richtig, daß der Kirchentag keine offiziellen Stellungnahmen zu politischen Fragen abgebe.

Mit Blick auf das nächste Jahrtausend stehe beim Kirchentag vom 16. bis zum 20. Juni in Stuttgart das Thema "Zukunft" im Vordergrund. Das Kirchentagsmotto "Ihr seid das Salz der Erde" sei dabei Zuspruch und Anspruch zugleich. Den Christinnen und Christen werde zugetraut, Würde in der Gesellschaft zu sein. Es werde von ihnen gefordert, sich einzumischen und "Zeugnis von ihrem Glauben abzulegen".

Der Kirchentag der Zukunft werde ein ökumenischer Kirchentag sein, sagte Käbmann. Im Jahr 2003 werde in Berlin der erste Ökumenische Deutsche Kirchentag gefeiert. Nach außen sei kaum noch zu vermitteln, was die Konfessionen

trenne. Auch für die Gemeinschaft in einer individualistischen Gesellschaft setze der Kirchentag Zeichen. Feste und spirituelle Angebote seien "Neuaufbrüche nach vorn, die der Stärkung der Menschen dienen, die ihren Platz in der Gesellschaft suchen."

Zum 28. Deutschen Evangelischen Kirchentag in Stuttgart werden laut Käbmann mehr als 100.000 Besucher erwartet. Mehr Gruppen als je zuvor wollten die Veranstaltung mitgestalten, allein zum "Markt der Möglichkeiten" lägen 820 Anmeldungen vor. Rund 25.000 Menschen seien ehrenamtlich an den Vorbereitungen beteiligt. Sie sind nach den Worten der Generalsekretärin "der größte Schatz des Kirchentages". (b0027/7.1.1999)

### Glogowski in Loccum für doppelte Staatsbürgerschaft

Auch Hirschler würdigt Zusammenarbeit von Staat und Kirche

Loccum (epd). Der niedersächsische Ministerpräsident Gerhard Glogowski (SPD) hat sich am Mittwoch im Kloster Loccum für die doppelte Staatsbürgerschaft ausgesprochen. Bei einem Empfang der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers äußerte er große Bedenken gegen Unterschriftensammlungen, wie sie die CDU/CSU angekündigt hat. Das müsse im Konsens diskutiert werden, sagte Glogowski vor Vertretern von Kirche, Politik und Gesellschaft. Er äußerte Bewunderung für den Mut der Kirchen, in der Ausländerfrage Position zu beziehen. Damit hätten sie dazu beigetragen, daß die Situation heute besser sei als noch vor Jahren.

Landesbischof Horst Hirschler hob die gute Zusammenarbeit von Kirche und Staat hervor, besonders nach der Eisenbahnkatastrophe von Eschede. Hier sei es nötig, auf das Kreuz Christi zu verweisen als Hoffnung, daß Gott auch da ist, wo kein Sinn ist. Man brauche eine breite kulturelle Übereinkunft darüber, woher der Mensch seinen inneren Halt bekomme, sagte Hirschler. Zwischen Kirche und Staat gebe es in anderen Fragen wie der Finanzierung von Kindergärten und Erwachsenenbildung ein "freundschaftliches Tauziehen".

Die Kirchen sind laut Glogowski unverzichtbar für den Sozialstaat, aber auch für die Wertebildung. Der Staat könne Bürgertugenden nicht selbst organisieren. Auch den Ehrenamtlichen dankte Glogowski. Der Ministerpräsident setzte sich für mehr Plätze im freiwilligen sozialen oder ökologischen Jahr ein. Noch müßten in jedem Jahr Tausende von jugendlichen Interessenten abgewiesen werden.

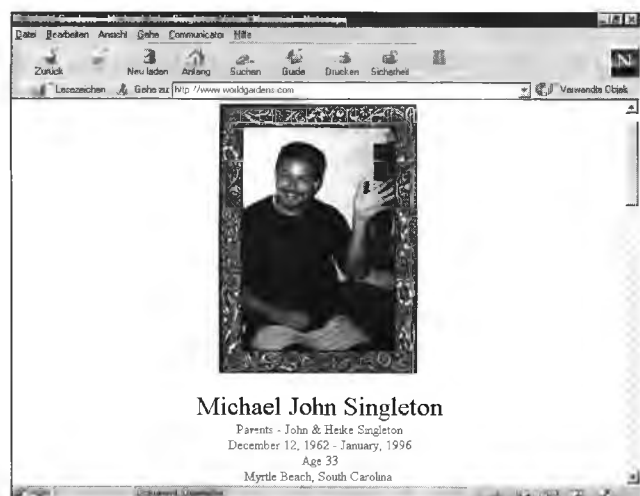
Der Ministerpräsident zeigte sich optimistisch, in Niedersachsen zu einem langfristigen Bündnis für Arbeit und Ausbildung zu kommen. Dies sei eine zentrale Aufgabe für Staat und Gesellschaft. Glogowski plädierte für den Abbau staatlicher Aufgaben und äußerte Verwunderung über die Ängste vor einer Kommunalisierung der Kindergärten. Ein "aktivierenden Staat" sollte sich dort zurückziehen, wo er nicht gebraucht wird, aber Stärke zeigen, wo er gefordert sei. Er müsse dort helfen, wo es nötig sei. (b0022/6.1.1999)

# RPI-ONLINE RPI-ONLINE RPI-ONLINE

Dietmar Peter

## Im virtuellen Jenseits – ein Rundgang über die Friedhöfe des Internet

Kannten Sie Rose Blasco? Ich auch nicht. Dennoch weiß ich, dass sie mit Anthony Blasco verheiratet war, sieben Kinder hatte, 72 Jahre alt wurde und dass auf ihrer Beerdigung das Ave Maria gespielt wurde. Woher ich das weiß? Von einem Besuch in ‚Worldgardens, The Virtual Cemetery‘ (<http://www.worldgardens.com>).



Wenn Sie sich auch aufmachen, einen der inzwischen zahlreich vertretenen virtuellen Friedhöfe im Internet zu besuchen, können Sie Schauriges erleben. Hinterbliebene PC-User beakern die Grabstellen und nutzen sie zur elektronischen Trauerarbeit mittels Scanner und Maus. Das Gedenken an Verstorbene in der bescheidenen Begrenztheit familiärer Überlieferung scheint hier überholt – heute umfasst die potentielle Trauergemeinde an den Multimediagedenkstätten in den endlosen Weiten des Netzes Millionen. Per Mausclick können Besucher aus aller Welt mit morbider Schaulust Cyber-Gräber öffnen, umfängliche Nachrufe studieren, Bilder, Klänge und andere Grabbeigaben via PC ins eigene Wohnzimmer holen. Mittels Tastatur kann kondoliert werden, zum Ablegen elektronischer Blumen haben die virtuellen Friedhofsgärtner eine Funktionstaste eingerichtet.

War es bisher aus Geld- und Zeitmangel schwierig, zu Gräbern bekannterer Toten zu pilgern, so hat das Netz auch hier vorgesorgt: Jim Morrison, Jean Paul Sartre sind beispielsweise auf dem Cimetière Virtuel (<http://205.151.63.184/index.htm>) ein zweites Mal bestattet. Marilyn Monroe, Jimmy Hendrix, Lady Di, Frank Zappa u.a. findet man auf dem Schweizer Cyberfriedhof (<http://www.gedenken.ch>). Lohnend auch ein Besuch des ‚WorldWideCemetery‘ (<http://www.cemetery.org>).

Auf der Eingangsseite lächelt einem der Friedhofsinitiator Michael Kibbee entgegen. Nach genauerer Lektüre der Seite erfährt der Besucher, daß dieser inzwischen selbst verstorben ist und auf dem eigenen virtuellen Acker einen Platz gefunden hat.

Gegenüber der Traueranzeige im anachronistischen Medium Zeitung hat die Internetbestattung viele Vorteile: Die dort meistgelesene Rubrik, die Todesanzeigen, erscheinen nur für einen Tag und können dann auch nur von einer begrenzten Gruppe von Menschen beachtet werden. Im Internet wird für die Ewigkeit bestattet und die Kosten reduzieren sich auf einen Bruchteil. Im Gegensatz zur Traueranzeige sind die Daten, die über Verstorbene hinterlegt werden können, immens. Dabei hat für viele die Art der Vermittlung, die Auflösung von Informationen in Elektronen, etwas Mystisches an sich. Kleinste Partikel mit Erinnerungen an die oder den Verstorbenen jagen durch die Telefonnetze, überall und nirgends, verstreut wie Asche im Wind.



Wie nebenbei liefert das Internet Antworten auf Fragen rund um die Feuerbestattung: „Welche Größe haben die Aschebröckchen?“ „Sieht man nach einer Verbrennung noch Knochen und Zähne?“ oder „Darf ich Mutters Asche in ihren Lieblingssee streuen?“ (Internet-Cremation-Society; <http://www.cremation.org>).

Rainer Sörries, Direktor des Kassler Museums für Sepulkralkultur, sieht für die digitalisierte Erinnerung durchaus eine Zukunft, wenn man die Frage bedenkt, wie man sich ‚in Zeiten der Säkularisierung‘ für die Ewigkeit präpariert. So spricht er z.B. dem ersten größeren deutschen Friedhofsprojekt im Internet Memopolis (<http://memopolis.uni-regensburg.de>) langfri-

stige Bedeutung zu. Die Regensburger Multimediakünstler Peter Nowotny, Raoul Kaufer, Martin Stelzen und Paul Hilmer haben hier eine elektronische Gedenkstätte geschaffen, die u.a. ein Archiv mit Begebenheiten zum Thema ‚Tod und Be-



stattung' enthält. Spezielle Diskussionsforen eröffnen den Besuchern die Möglichkeit, eigene "Erfahrungen mit dem Tod", "Persönliche Verewigungsformen", "Todesängste", "Nachrufe" und "Jenseitsvorstellungen" abzulegen. Ihre Bestattungswünsche fassen Sabine und Alex hier so zusammen: „Die Asche

stopft ihr bitte in den gelben Sack.“ Eva M. bekundet, dass sie in ihrem Garten begraben werden möchte. Und zwar direkt unter dem Pflaster ihrer Sommerterrasse. „So lebe ich mit meinen Kinder weiterhin zusammen. Die können dann weiterhin auf mir heruntreteten, aber auch gemütlich Kaffee trinken. Wie im Leben eben auch.“ Ein anonymer Zeitgenosse wünscht hingegen: „Mensch, lasst mich doch einfach liegen“.

Allerdings bietet die Gedenkstätte nicht nur bereits Verstorbenen Platz. Auf einer Art Friedhof, der sich vornehm "virtuelle Erinnerungsgemeinschaft" nennt, darf jeder, der mag, sich selbst für die Nachwelt verewigen. Der Gestaltung sind – dank Internettechnologie – keine Grenzen gesetzt. So können eingescannte Fingerabdrücke, Urlaubsfotos, Gesungenes und Gesprochenes oder gar die Videoaufzeichnung vom selbstinszenierten Schlachteplattensessen in Appelhülsen in den Grüften der Geisterkommune ihren Platz finden.

Der Cyberhimmel steht aber nicht nur uns Menschen offen. Auf den ‚Virtual Pet Cemetery‘ (<http://www.lawamind.com/pet.html>) ruht Hausgetier in virtueller Erde. Allein wegen der Grafik lohnt sich auch ein Besuch auf dem Katzenfriedhof (<http://www.katzenfriedhof.de>). Hier erfahren wir, dass für den 16jährigen Tiger am 30. August 1998 ‚der Tag der Tage‘ kam. Nun ruht der Kater in den unendlichen Welten des Cyberspace. Nur ein finaler Stromausfall kann ihn da noch herausholen.



**Impressum:**

Der „Loccumer Pelikan“ wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der „Loccumer Pelikan“ informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Untermachtenden Hilfen für ihre Arbeit. Schulen und Kirchenkreise erhalten den „Loccumer Pelikan“ regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 15,- DM zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht. Redaktion: Michael Künne, Thomas Klie, Lena Kuhl, Dr. Bernhard Dressler. Namentlich gekennzeichnete Artikel gehen nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Schriftleitung, Graphik und Layout: Michael Künne Druck: Weserdruckerei Oessemann, Stolzenau/Weser Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum. Tel. 0 57 66 / 81-0, Telefax: 0 57 66 / 81 184 Internet: <http://www.evka.de/extern/rpi/rpi.html> Die E-mail Adresse lautet: [RPI.Loccum@t-online.de](mailto:RPI.Loccum@t-online.de) Bankverbindung: Sparkasse Loccum, Kto.Nr. 222 000, BLZ 256 515 81 Auflage: 10.000 Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

**Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:**

Sabine Arnold, Gimpelstr. 35, 49661 Cloppenburg  
 Dr. Bernhard Dressler, Münchehägerstr. 8, 31547 Rehburg-Loccum  
 Ulrich Gräbig, Negenbornstr. 33, 31167 Bockenheim  
 OLKR Ernst Kampermann, Rote Reihe 6, 30169 Hannover  
 Prof. Dr. Hans-Bernhard Kaufmann, Im Draum 16, 48159 Münster  
 Thomas Klie, Kreuzhorst 2a, 31547 Rehburg-Loccum  
 Dr. Gerald Kruhoffer, Pastorenkamp 7, 31547 Rehburg-Loccum  
 Martin Kusell, Brandenburger Str. 26, 31655 Stadthagen  
 Lena Kuhl, Am Kuhanger 37, 31141 Hildesheim  
 Jens G. M. Mahlmann, Domänenstr. 1, 29386 Hankensbüttel  
 Frank Mischkowski, c/o Arnoldschule, Friedländer Weg 33-43, 37085 Göttingen  
 Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau/W.  
 Ulrike Pagel-Hollenbach, Saarstr. 13, 30173 Hannover  
 Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum  
 Christian Rath, c/o Arnoldschule, Friedländer Weg 33-43, 37085 Göttingen  
 Stephan Vasel, Humboldtstr. 24, 30169 Hannover  
 Dr. Michael Wermke, Am Walzwerk 13, 31226 Peine  
 Sabine Wiggert, Wagnerstr. 4, 37085 Göttingen

# Buchbesprechungen

## Rainer Oberthür / Alois Mayer Gewitternacht – Kartei

Bilder und Fragen zum Nachdenken und Staunen über Gott und die Welt  
Mit Bibelkarten und Kopiervorlagen  
Erweiterte Ausgabe für den Religionsunterricht  
Buchhandlung Elke Dieck, DM 64,—

Die Grundaussage der Gewitternacht-Kartei wird von den Verfassern als "Schule der Nachdenklichkeit" bezeichnet und ist als fächerübergreifendes "Impulsmaterial" gedacht. Bereits mit dieser Bezeichnung wird etwas von der Offenheit des Materials, vom Anspruch an die Arbeit und von der Notwendigkeit des Sich-Einlassens deutlich. Es ist nichts für eine Stunde zwischendurch, nichts für eine bloße Beschäftigung und auch nichts für ruhelose Lehrer/innen und Schüler/innen. Die Bilder der kanadischen Künstlerin Michèle Lemieux laden ein, Fragen zu formulieren, die immer schon gestellt werden wollten, nachdenklich zu werden und Vorstellungen weiter zu entwickeln. Die Texte auf der Rückseite führen die eigenen Gedanken oft weiter oder setzen auch neue Akzente.

Die erweiterte Ausgabe für den Religionsunterricht weist im Untertitel eine ähnliche Intention aus, erweitert diese dann aber ausdrücklich um die religiöse Dimension. Sie enthält neben den 40 Bild-Text-Karten der Grundaussage zusätzlich 72 Karten mit Bibeltexten, Kopiervorlagen für 11 Arbeitsblätter und eine erweiterte Fassung des Lehrer-Begleitheftes.

Die Autoren gliedern die 40 Gewitternacht-Karten in fünf Themenbereiche:

1. Woher ich wohl komme und wer ich bin (6 Karten)
2. Was ich fühle und was ich erfahre (14 Karten)
3. Was ich mir vorstellen kann und wozu ich fähig bin (4 Karten)
4. Was ich wohl tun werde und was aus mir wird (8 Karten)
5. Wohin ich wohl gehe und was mich erwartet (7 Karten)

Bei den Bibeltext-Karten handelt es sich um kurze Texte überwiegend aus dem Alten Testament, einige stammen aus dem Neuen Testament. Es handelt sich um "elementare Sätze, die Grunderfahrungen des Menschen in seinem Leben und Erfahrungen mit dem Gott der christlich-jüdischen Glaubensüberlieferungen verdichtet zum Ausdruck bringen." Die Verknüpfung der Gewitternacht-Karten mit diesen elementaren Sätzen der Bibel wird durch die Art des Materials angeregt und fordert zum Gespräch und Nachdenken heraus. Im Begleitheft wird dem Leser und der Leserin das Material ausführlich vorgestellt;

- ein persönlicher Zugang zu den Gewitternacht-Karten wird vorgeschlagen,

- sein religionspädagogischer Hintergrund wird ausführlich erläutert,
- die Herkunft der Bilder aus dem Buch "Gewitternacht" und ihre andersgeartete Verwendung hier wird von den Intentionen her begründet,
- zahlreiche Möglichkeiten der unterrichtlichen Verwendung werden aufgezeigt, z.T. mit Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht der Autoren mit Grundschülerinnen und -schülern,
- die thematischen und biblischen Bezüge der Gewitternacht-Karten werden Überblicksweise aufgeführt,
- zwei exemplarisch gedachte thematische Vertiefungen werden für den Einsatz im Religionsunterricht angeboten,
- zwei weitere Praxisvorschläge zeigen den Versuch einer Zusammenfassung und Verdichtung der Arbeit mit dem Material.

Wenn die Religionslehrerin oder der -lehrer durch das attraktive Material inzwischen Spaß an der Sache, Mut zu ungewöhnlichen Wegen und Lust zu Neuem bekommen hat, sollte sie oder er die Kopiervorlagen besser gar nicht zur Hand nehmen. Sie verweisen etwas kompromißhaft auf den Schulalltag und das, was eben da manchmal nur möglich ist. Dort gibt es die Bilder aller Gewitternacht-Karten in verkleinertem Format zum Ausschneiden, Zuordnen usw., eine praxisgerechte Lösung, die jedoch die Arbeitsweise leider auf das im Unterricht Übliche reduziert. Fünf Arbeitsaufträge, ebenfalls auf Kopiervorlage, sind für Wochenplan oder Freiarbeit gedacht, machen die Probleme und Grenzen dieser Anregungen in Einzelarbeit allzu deutlich. Weitere Arbeitsblätter enthalten lediglich Rahmen, Kästchen, Linien usw. für eigene Eintragungen der Kinder. Ein Blatt mit einem Gedicht von Hermann Hesse: "Gewitter im Juni" soll zur Einstimmung auf Gewittererfahrungen dienen, erscheint jedoch neben den schön gestalteten sonstigen Karten in dieser Papierform jetzt nicht angemessen eingebracht und "wertvoll" genug.

Ähnlich angehängt erscheint ein "Tagebuch der ganzen Menschheit", das in einem abschließenden Impuls und Schreibversuch die vorangegangene Arbeit bündeln soll, und eine Anregung zum kreativen Umgang mit Sprachbildern zum Namen Gottes. Hier wäre außerdem zu beobachten und nachzuprüfen, inwieweit Kinder dieser Altersstufe lediglich dem Schema entsprechend handeln und dabei durchaus zahlreiche zufriedenstellende Lösungen aufschreiben, oder ob sie diese wie beabsichtigt als "Verdichtung von Erfahrungen und Erkenntnissen Gottes" begreifen können.

Bei allen Fragezeichen insbesondere bei den Arbeitsblättern ist das Kartenmaterial eine ausgezeichnete Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer, die ihren Kindern mehr Möglichkeiten zum Nachdenken und Assoziieren, Raum zum Philosophieren und Theologisieren im Unterricht geben wollen. Wie weit die-

se Anregungen in einer Klasse oder Lerngruppe realisiert werden können, hängt sicher in entscheidendem Maße vom Geschick des Lehrers bzw. der Lehrerin ab, vielleicht wäre ein Anfang in einer Kleingruppe besonders Interessierter ermutigend.

Lena Kuhl

## Johannes Göbel, Christoph Clermont. Die Tugend der Orientierungslosigkeit.

Verlag Volk und Welt, Berlin 1997,  
206 S., 25.00 DM

Bereitet ihnen das Verhalten von jungen Menschen Kopfzerbrechen? Fällt ihnen als erstes das Stichwort "Orientierungslosigkeit" ein, wenn sie einen jungen Menschen sehen, wie dieser durch den Supermarkt der Moral wandelt und seinen Einkaufswagen mit der bunten Mischung einer Do-It-Yourself-Ethik zu füllen versucht?

Dann sollten sie das von den beiden Berliner Trendforschern Christoph Clermont und Johannes Göbel verfaßte Buch "Die Tugend der Orientierungslosigkeit" zur Hand nehmen. Die beiden kundigen Autoren zeigen in ihrer teils witzigen und dabei gut fundierten Bestandsaufnahme, wie es auch jenseits von Cyber-Euphorie und Techno-Wahn möglich ist, in unübersichtlichen Zielgruppen sehr konkrete Zusammenhänge zu beschreiben – ohne dabei die schwerfälligen Instrumente der herkömmlichen Marktforschung anwenden zu müssen. Das etwa andere Soziologie-Buch mutet über weite Strecken wie ein einzigartiger Perspektivenwechsel an, der die positive Konnotation der von anderen als Werteverfall beklagten gegenwärtigen Situation als alternative Sichtweise und Lebenshaltung anempfiehlt. So wird der Sichtweise der Wertuntergangspropheten bzw. der selbsternannten Wert- und damit Weltrettungsbeauftragten hier die Tugend der Orientierungslosigkeit der jungen Wilden gegenübergestellt, die sich als gelernte Lebensästheten auf den konfus anmutenden und dabei oft einsamen Weg der Suche nach dem "guten Leben" machen. Deutlich wird bei dieser Wegbeschreibung des sich verinselnden Lebensästheten aber auch, wie sich dieser an der "tonnenschweren Last seines persönlichen Moralgebäudes" abschleppt. Die Freiheit der Wahl kann sich dabei schnell in die Situation des dauernden Wahlzwangs verwandeln, in der der Lebensästhet ständig Ergänzungen und Veränderungen der eigenen Lebenskonstruktion aushandeln, einbauen und wieder verwerfen muß. Den individualistischen Traum vom guten Leben in die tägliche Praxis zu überführen mag mühsam erscheinen, doch führt ein Weg "Back to the roots" – zurück zu der vermeintlich guten Ordnung

vergänger Tage nicht aus den Ambivalenzen der Lebenspraxis heraus. Ob nun das Einüben in die Tugend der Orientierungslosigkeit das einzige Trainingsprogramm für eine gestaltbare Zukunft sein muß, wäre aus der christlichen Sicht des Menschen als einen Sünder und zugleich Gerechten allerdings noch genauer zu befragen. Auch läßt die von den Autoren angebotene Sichtweise bei den spitzen Bemerkungen mit Blick auf Kirche aus dem Blick, daß sich der von ihnen propagierte Lebensästhet eben auch für die Perspektive des Glaubensweges entscheiden kann bei seiner Suche nach einem "guten Leben". Den "Mut zum Sein" hat dabei bereits Paul Tillich beschworen – und der war Theologe.

Carsten Mork

**G.G. Hiller und Mitarbeiter:**  
**Durchblick im Alltag,**  
**Deutsch-russische Ausgabe.**  
**Tips, Informationen, Materialien.**  
 Langenau Ulm 1998. ISBN 3-88360-126-8. Bezug über: Jugend Consult, Im Gäble 6, 72829 Engstingen-Kohlstetten. Fax 07385-965124. DM 17.00 zzgl. Verpackung und Versand.

Seit 1992 arbeiten Jugendliche in Haupt- und Förderschulen, aber auch in Berufsvorbereitungsjahren und in den Maßnahmen der Arbeitsverwaltung mit den beiden Sach- und Arbeitsheften "Durchblick im Alltag", die 1997 bei Volk und Wissen bereits in einer zweiten, neubearbeiteten Auflage erschienen sind (ISBN 3-06-109824-0 und ISBN 3-06-109825-9, dazu gibt es je ein Lehrerheft: ISBN 3-06-101609-0 bzw. ISBN 3-06-101611-2).

Dieser von G.G. Hiller, Professor an der Fakultät für Sonderpädagogik in Reutlingen, herausgegebene und inzwischen weitverbreitete Ratgeber ist für viele junge Menschen zur praktischen Hilfe geworden.

Zu Beginn des Schuljahres 1998/99 gibt es "Durchblick im Alltag" auch in einer deutsch-russischen Fassung. Und dies aus gutem Grund:

Seit Ende der 80er Jahre sind über zwei Millionen Aussiedler nach Deutschland zugewandert. Sie stammen mittlerweile zu über 98% aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion. Ein besonderes Kennzeichen dieser Migrantengruppe ist ihre Altersstruktur, die sich deutlich von der der Einheimischen unterscheidet. Fast die Hälfte der Aussiedler ist unter 25 Jahren alt.

An die Jugendlichen und jungen Erwachsenen unter ihnen werden genauso wie an die Einheimischen vielfältige Anforderungen gestellt. Sie müssen sich u.a. mit den Chancen und Risiken einer zukünftigen beruflichen Karriere auseinandersetzen, die Ablösung vom Elternhaus vollziehen, einen eigenen Haushalt und/oder eine eigene Familie gründen.

Dieses ist schon für viele der hier Geborenen ausgesprochen schwierig. Um wieviel problematischer stellt es sich jedoch für Aussiedler-Jugendliche dar?! Zum einen beherrschen sie die deutsche Sprache nicht oder noch nicht ausreichend. Zum anderen sind sie vor die Aufgabe gestellt, aufgrund ihrer entwerteten Vorerfahrungen aus dem Herkunftsland ihre gewohnten Handlungsorientierungen und Überlebenstechniken rasch neu zu gestalten ohne ausreichende Kenntnis über die Grundbedingungen des Lebens in Deutschland.

Für viele Aussiedler-Jugendliche beginnt mit der Einreise eine Wanderung auf einem

schmalen Grat sich verringernder Integrationschancen verbunden mit der Gefahr, in zahlreichen Lebensbereichen dauerhaft in die Ausgrenzung abzustürzen.

Die deutsch-russische Ausgabe von "Durchblick im Alltag" bietet hier wirksame Hilfe an. Auf 88 Seiten enthält dieses Sach- und Arbeitsheft die wichtigsten Kapitel aus den o.g. Heften. Auf den gegenüberliegenden Seiten findet man in beiden Sprachen den gleichen Text, zum Beispiel Tips, wie man Ordnung in seinen 'Papierkram' schafft und beibehält und wie man sich gegenüber Behörden verhält.

Weitere Kapitel enthalten umfangreiche Hinweise zu Ausbildung, Job und Erwerbslosigkeit. Ausführlich wird das Thema Geld behandelt. So wird Antwort darauf gegeben, wie teuer das Leben ist, welche Versicherungen notwendig sind und was zu tun ist, wenn man mit seinem Geld nicht auskommt oder gar schon überschuldet ist.

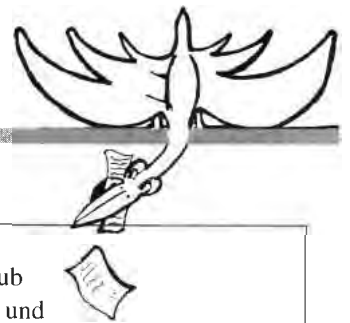
Ebenso umfassend werden die Themen: eigene Wohnung, Partnerschaft und Familiengründung dargestellt.

Ein besonderes Qualitätsmerkmal dieser Veröffentlichung ist, daß sie sich nicht darauf beschränkt, lediglich ein Wegweiser für "Idealkarrieren" in den vorgenannten Lebensbereichen zu sein. Vielmehr bezieht sie realitätsnah auch das mögliche Scheitern von Jugendlichen ein und bietet gerade für schwierige Situationen viele wertvolle Informationen und Anregungen.

Diese deutsch-russische Ausgabe von "Durchblick im Alltag" wird damit zu einem unentbehrlichen Ratgeber nicht nur für die jungen Aussiedler selbst, sondern auch für ihre Eltern, Lehrer, Sozialarbeiter und alle Vertrauenspersonen, die ihren Teil dazu beitragen, jungen Aussiedlern ihren Start in der Bundesrepublik zu erleichtern.

Dietmar Peter

## Aus dem Schnabel gefallen



Aber daneben wieviel Liebliches und Erfreuliches im Konfirmandenunterricht! Der Prachtbub aus gediegenem Haus, ob Handwerker-, Bauern- oder Patrizierfamilie, dem die Gradheit und Tüchtigkeit von der Stirn leuchtet; das liebeliche und reine Mädchen gleich einer Rose mit zartem seelischem Duft, einem jeden Pfarrer die größte Herzensfreude, wengleich für den einen oder andern unsichtbar auf ihrer Stirn eine Bitte aus dem Unservater steht: das brave und freundliche Mädchen aus einfachem Haus, das den Herrn Pfarrer über alles zu verehren gewöhnt ist - es gibt vielleicht in der ganzen weiten Welt der öffentlichen Erziehung nichts, was sich an Innigkeit und Tiefe dem Verhältnis zwischen dem Pfarrer und einer solchen Gruppe vergleichen läßt, es gibt auch in der ganzen Breite der kirchlichen Arbeit kaum etwas, was so viel köstliche Freude und innern Lohn mit sich bringt, wie eine durchschnittliche Konfirmandenklasse.

aus: Friedrich Niebergall

Praktische Theologie, Bd. 2: Lehre von der kirchlichen Gemeindeerziehung auf religionswissenschaftlicher Grundlage



# Veranstaltungshinweise

## Kostenbeteiligung bei RPI – Veranstaltungen

Für **Lehrerinnen und Lehrer** gelten die vom NLI gesetzten Bedingungen, nach denen die Fortbildung kostenlos ist.

Für **kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** ergibt sich eine Eigenbeteiligung bei den Kosten; der Eigenbeitrag beträgt DM 11,-/Tag.

Für **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei anderen Anstellungsträgern beschäftigt sind** oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, wird der volle Tagessatz erhoben (DM 75,-). Es ist dann Sache der Teilnehmer, die Erstattung dieser Kosten bei ihren Anstellungsträgern zu beantragen. **Ruheständler** zahlen die Hälfte des vollen Tagessatzes. Weitere Einzelheiten werden bei der jeweiligen Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker: 05766/81-136) zu erfragen..

Die im folgenden genannten Veranstaltungen geben nur die vorläufige Planung des Religionspädagogischen Instituts Loccum wieder. Aufgrund der durch das Kultusministerium verfügten Strukturänderung der Fort- und Weiterbildung werden sich voraussichtlich nicht unbeachtliche Veränderungen ergeben. Wir bitten Sie deshalb, die Programmübersicht in den einzelnen "Pelikan-Ausgaben" des Jahres 1999 besonders sorgfältig zu beachten.

Wenn Sie sich für jene Kurse im 1. Halbjahr 1999 anmelden wollen, die in unserem Programm keine NLI-Nr. haben, dann müssen Sie dafür **Sonderurlaub** beantragen.

## TREFFPUNKTE

### Treffpunkt Schule Frühjahr 1999

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

26. bis 27. März 1999

Leitung: Dietmar Peter/Thomas Klie

## KONFERENZEN

Themen und Inhalte werden mit gesonderten Einladungen bekannt gegeben.

### Konferenz für Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter

3. bis 5. März 1999

Leitung: Michael Wermke

### Regionaler Beirat der Region Diepholz-Nienburg

Planungsgespräche zur regionalen Lehrerfortbildung

9. März 1999

30. September 1999

ab 10.00 Uhr

Leitung: Inge Lucke/Ulrich Römheld

### Niedersächsische Konferenz für Schulpastorinnen und Schulpastoren

**Erlösung im Kino – Religionsphänomenologische Betrachtungen der neueren Kinokultur**

9. bis 10. März 1999

Leitung: Bernd Abesser/Michael Wermke

### Konferenz der kirchlichen Regionalbeauftragten

Für kirchliche Regionalbeauftragte der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und Regionalbeauftragte der katholischen Kirche in Niedersachsen sowie deren Vertreter

17. März 1999, 10.00 bis 16.00 Uhr

Leitung: Inge Lucke

### Loccumer Haupt- und Realschulrektorentagung

Für Hauptschulrektorinnen und Hauptschulrektoren, Realschulrektorinnen und Realschulrektoren sowie Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen

20. bis 21. April 1999

Leitung: Siegfried Macht

### Konferenz für Fachseminarleiter und Fachseminarleiterinnen

21. bis 23. April 1999

Leitung: Lena Kuhl

### Konferenz für Fachleiterinnen und Fachleiter, Fachberaterinnen und Fachberater für das Fach evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen

4. bis 5. Mai 1999, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bernd Abesser

### Fachtagung Schulaufsicht

Für Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

5. bis 7. Mai 1999

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

### Konferenz für Fachleiter und Fachleiterinnen und Fachberater und Fachberaterinnen für das Fach evangelische Religion an Gymnasien

6. bis 7. Mai 1999

Leitung: Michael Wermke

## SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE VERANSTALTUNGEN

### Religionspädagogischer Oberkurs für Diakoninnen und Diakone aus dem Bereich der Hannoverschen Landeskirche

8. März bis 1. April 1999

Leitung: Bernd Abesser/Dietmar Peter

### Spiritualität der Benediktiner – NLI-Nr. 99.13.61

Für evangelische und katholische Religionslehrerinnen und Religionslehrer und katechetische Lehrkräfte aller Schulformen

29. März bis 1. April 1999

Leitung: Dr. Gerald Kruhoffer/Pater Rupert Overlack OSB

Ort: Kloster Gerleve

## Auslandskurs

### Auf dem Weg von Patriarchen, Propheten und Pilgern – HI. Stätten außerhalb des Gelobten Landes – NLI-Nr. 99.13.97

Für kath. und ev. Religionslehrer/innen, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie Interessierte, die die Zusammenarbeit von Schule und Kirche fördern möchten

6. bis 17. April 1999

Leitung: Prof. Dr. Christoph Dohmen/Aloys Lögering/Inge Lucke

Ort: Jordanien und Sinai

Vorbereitungstreffen: 6. März 1999 (10.00 bis 16.00 Uhr), Ort: RPI Loccum

Nachbereitungstreffen: 8. Mai 1999 (10.00 bis 16.00 Uhr), Ort: Haus Ohrbeck

Anmeldeschluß: 8. Februar 1999

Finanzielle Eigenbeteiligung: ca. 1.700,— DM

## Auslandskurs

### Christen und Juden in Prag – Kirchen- und Kulturgeschichte einer tschechischen Stadt – NLI-Nr. 99.14.97

Auslandskurs für Fachseminarleiter/innen für den evangelischen Religionsunterricht in der Grund-, Haupt- und Realschule

11. bis 16. April 1999

Leitung: Lena Kuhl

Ort: Prag

## Kreative Medienarbeit – Masken – NLI-Nr. 99.15.30

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen, Pastorinnen und Pastoren sowie Diakoninnen und Diakone

14. bis 17. April 1999 (Ferienkurs)

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach

## Bewegungsspiele und Tanzlieder zur Bibel

Für Lehrerinnen und Lehrer, die ev. Religionsunterricht in der Sekundarstufe I oder der Orientierungsstufe unterrichten, Katechetinnen und Katecheten, haupt- oder ehrenamtlich in KU und Jugendarbeit Tätige.

12. Mai 1999

Leitung: Dr. Peter Hennig/Siegfried Macht

Ort: ARP Wolfenbüttel

Anmeldung beim ARP Wolfenbüttel.

## Medienbörse Sekundarbereich I – NLI-Nr. 99.21.29

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

26. bis 28. Mai 1999

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach

Sigrid Gabel (Medienzentrale Hannover)

## STUDENTENTAGUNGEN, SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

### Studierendentagung Fachhochschule Hannover

#### Erzählen und Erinnern

Für Studierende des Fachbereiches II der Evangelischen Fachhochschule Hannover

19. bis 21. April 1999

Leitung Michael Wermke

## ELEMENTARPÄDAGOGIK

### Religionspädagogische Langzeitfortbildung K4

Geschlossener Teilnehmerkreis

8. bis 12. März 1999

Leitung: Martin Küsell/Marianne Schmidt

### Fachschule Birkenhof

Geschlossener Teilnehmerkreis

3. bis 5. Mai 1999

Leitung: Martin Küsell/Werner Hagenah

### Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im kirchlichen Dienst

Für Erzieherinnen und Erzieher

17. bis 21. Mai 1999

Leitung: Marianne Schmidt/Martin Küsell

In Zusammenarbeit mit der Landeskirchlichen Fachberatung. Anmeldung dort.

### Religionspädagogische Langzeitfortbildung K5

Geschlossener Teilnehmerkreis

31. Mai bis 4. Juni 1999

Leitung: Martin Küsell/Marianne Schmidt

## RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SONDERSCHULE

**Religionspädagogischer Oberkurs für Diakoninnen und Diakone aus dem Bereich der Hannoverschen Landeskirche**  
8. März bis 1. April 1999  
30. August bis 15. September 1999  
Leitung: Bernd Abesser/Dietmar Peter

**Stilleübungen im Religionsunterricht**  
Für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach ev. Religion an Sonderschulen  
28. bis 30. April  
Leitung: Dietmar Peter

**Der Religion Räume öffnen – Kirchenpädagogik – ein neues Angebot im RU an Sonderschulen –**  
NLI-Nr. 99.20.29  
Für Unterrichtende mit dem Fach Ev. Religion an Sonderschulen und in Integrationsklassen  
17. bis 19. Mai 1999  
Leitung: Dietmar Peter

## RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

**Religionsunterricht in der Grundschule nach den Möglichkeiten des Kooperativ-Erlasses –**  
NLI-Nr. 99.10.35  
Für Religionslehrerinnen und -lehrer, die katholischen Religionsunterricht oder evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule unterrichten  
8. bis 10. März 1999  
Leitung: Alfred Reiff/Lena Kuhl/Aloys Lögering  
Ort: Haus Ohrbeck, Georgsmarienhütte (Anmeldung bitte dort)

**Ferienkurs: Biblische Geschichten und ihre Spielräume –**  
NLI-Nr. 99.13.29  
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen  
29. bis 31. März 1999, Beginn: 11.00 Uhr  
Leitung: Lena Kuhl

**Referendarstagungen**  
Für Referendare und Referendarinnen des Faches evangelische Religion an Grund-, Haupt- und Realschulen  
17. bis 18. Mai 1999 (z. Zt. voll belegt)  
18. bis 19. Mai 1999  
Leitung: Lena Kuhl/Siegfried Macht  
Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS

## RELIGIONSUNTERRICHT IN DER ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

**Loccumer Haupt- und Realschulrektorentagung**  
Für Hauptschulrektorinnen und Hauptschulrektoren, Realschulrektorinnen und Realschulrektoren sowie Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen  
20. bis 21. April 1999  
Leitung: Siegfried Macht

**Bewegungsspiele und Tanzlieder zur Bibel**  
Für Lehrerinnen und Lehrer, die ev. Religionsunterricht in der Sekundarstufe I oder der Orientierungsstufe unterrichten, Katechetinnen und Katecheten, haupt- oder ehrenamtlich in KÜ und Jugendarbeit Tätige.  
12. Mai 1999  
Leitung: Dr. Peter Hemmig/Siegfried Macht  
Ort: ARP Wolfenbüttel

**Referendarstagungen**  
Für Referendare und Referendarinnen des Faches evangelische Religion an Grund-, Haupt- und Realschulen  
17. bis 18. Mai 1999 (z. Zt. voll belegt)  
18. bis 19. Mai 1999  
Leitung: Lena Kuhl/Siegfried Macht  
Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS

## RELIGIONSUNTERRICHT IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

**Religionspädagogischer Oberkurs für Diakoninnen und Diakone aus dem Bereich der Hannoverschen Landeskirche**  
8. März bis 1. April 1999  
30. August bis 15. September 1999  
Leitung: Bernd Abesser/Dietmar Peter

**Ende oder Wende? Zeiterfahrung an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend –**  
NLI-Nr. 99.20.30  
Für Leiterinnen und Leiter von Fachkonferenzen für Evangelische und Katholische Religion und von religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften; Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen erteilen  
17. bis 19. Mai 1999  
Leitung: Bernd Abesser

## RELIGIONSUNTERRICHT IN GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN

**Konferenz für Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter**  
3. bis 5. März 1999  
Leitung: Dr. Michael Wermke

**Literatur im Religionsunterricht –**  
NLI-Nr. 99.15.29  
Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen  
14. bis 16. April 1999  
Leitung: Dr. Michael Wermke/Ulrich Kawalle

**Konferenz für Fachleiter und Fachleiterinnen und Fachberater und Fachberaterinnen für das Fach evangelische Religion an Gymnasien**  
6. bis 7. Mai 1999  
Leitung: Dr. Michael Wermke

**Erinnern und Gedenken Pädagogische Annäherungen an Geschichte und Wirkung des Holocaust –**  
NLI-Nr. 99.22.29  
Für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien mit den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde und evangelische Religion  
31. Mai bis 4. Juni 1999  
Leitung: Michael Wermke/Dr. Jaqueline Giere/Gottfried Köbller/Anita Schröder-Klein  
In Zusammenarbeit mit dem Fritz-Bauer-Institut, Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt a. M.: Anteilige Materialkosten: 20,- DM

## FORTBILDUNG FÜR FACHBERATER/INNEN

**Schuld und Vergebung als Thema für die ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht –**  
NLI-Nr. 99.22.30  
Tagung für Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht aus dem Bereich der Bezirksregierung Lüneburg  
31. Mai bis 2. Juni 1999  
Leitung: Dr. Gerald Krühöffer/Lena Kuhl

**Evangelisch-katholisch und die ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht –**  
NLI-Nr. 99.18.29  
Tagung für Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierung Weser-Ems  
3. bis 5. Mai 1999  
Leitung: Dr. Gerald Krühöffer/Lena Kuhl

## VIKARIATSKURSE

Leitung: Thomas Klie  
Die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare umfaßt drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum.

**Vikariatskurs**  
55/3 Loccum/Hermannsburg: 22. bis 26.3.99 – 56/1 Celle/Hildesheim: 1. bis 5.3.99

## KONFIRMANDENARBEIT

**Der Religion Raum geben – Kirchenpädagogik in der Konfirmandenarbeit**  
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige  
22. bis 24. März 1999  
Leitung: Carsten Mork

**Weiterbildung Biblisches Rollenspiel in der Konfirmandenarbeit**  
(Kurs C/geschlossene Teilnehmergruppe)  
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone  
26. bis 28. Mai 1999  
Leitung: Carsten Mork

## MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNGEN

**Kreative Medienarbeit – Masken –**  
NLI-Nr. 99.15.30  
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen, Pastorinnen und Pastoren sowie Diakoninnen und Diakone  
14. bis 17. April 1999 (Ferienkurs)  
Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach

**Medienbörse Sekundarbereich I –**  
NLI-Nr. 99.21.29  
Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone  
26. bis 28. Mai 1999  
Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach/Sigrid Gabel (Medienzentrale Hannover)

## SCHULE UND GEMEINDE

**Projekt zur Vernetzung von Schule und Gemeinde "Hinter'm Horizont geht's weiter" –**  
Umgang mit Sterben und Tod  
3. bis 4. März 1999 Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Inge Lucke

**Regionaler Beirat der Region Diepholz-Nienburg**  
Planungsgespräche zur regionalen Lehrerfortbildung  
9. März 1999 und 30. September 1999 ab 10.00 Uhr  
Leitung: Inge Lucke/Ulrich Römhild

**Projekt zur Vernetzung von Schule und Gemeinde**  
10. bis 11. März 1999 Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Inge Lucke

**Projekt zur Vernetzung von Schule und Gemeinde "Hinter'm Horizont geht's weiter" –**  
Umgang mit Sterben und Tod  
17. bis 19. Mai 1999  
Leitung: Inge Lucke  
Ort: Sarstedt und Umgebung



## Gottesdienste mit Kindern

### Handreichung

Hrsg. von Dorothea Meinhold in Verbindung mit Dorothea Kreuzburg und Martin Seidel

1998, 244 Seiten, 14,5 x 20 cm  
Broschur  
DM 28,-/öS 203,-/sFr 26,-  
ISBN 3-374-01687-1

Die Handreichung bietet eine Fülle von Lied- und Spielvorschlägen, Gebeten und Textauslegungen, die sowohl den klassischen Kindergottesdienst bereichern als auch in allen anderen Gottesdienstformen eingesetzt werden kann, an denen Kinder beteiligt sind. Die Bibeltexte und Themen, die diesem Band zugrunde liegen, richten sich nach dem „Plan für den Kindergottesdienst 1998-2000“, herausgegeben von der Evangelischen Kirche in Deutschland.



**EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT  
LEIPZIG**

Burgstraße 1-5 • 04109 Leipzig  
[www.eva-leipzig.de](http://www.eva-leipzig.de)



## Christsein läßt sich lernen

### Arbeitsblätter

Für die Arbeit mit Schülern und Konfirmanden

3. veränderte Auflage 1994,  
320 Seiten, 16,5 x 21,5 cm, Broschur  
DM 10,80/öS 79,-/sFr 10,50  
ISBN 3-374-01512-3

Die Arbeitsblätter für jeden Kursteilnehmer enthalten in zehn Themenkreisen Lieder, Gebete, Gedichte, Grafiken und Fotos, Merkblätter, Geschichten und vieles mehr. Die Unterrichtsmodelle für den Lehrenden bereiten die Themen in direktem Bezug auf die Arbeitsblätter didaktisch auf.



Christian Fischer

## Wir haben euer Gelöbniß vernommen

### Konfirmation und Jugendweihe im Spannungsfeld

Ein Beispiel für den Einfluß gesellschaftlicher Verhältnisse auf praktisch-theologische Argumentationen in der DDR (1949-1978)

1998, 304 Seiten, 14,5 x 21,5 cm  
Broschur  
DM 42,-/öS 307,-/sFr 39,-  
ISBN 3-374-01694-4

Der DDR-Staat habe die Kirchen zur Anpassung gezwungen und damit an den Rand der Selbstverleugnung getrieben. Ist das so? Der Autor teilt diese Auffassung nicht. Christian Fischer zeigt mit Hilfe einer Vielzahl von Quellen, wie die evangelische Kirche versucht hat, den vorgegebenen Rahmen zu nutzen, um das Evangelium in die konkrete Situation Jugendlicher hinein weiterzusagen. Dabei zeigt sich, daß die evangelische Kirche gegenüber dem Staat nicht nur reagiert, sondern auch agiert hat.

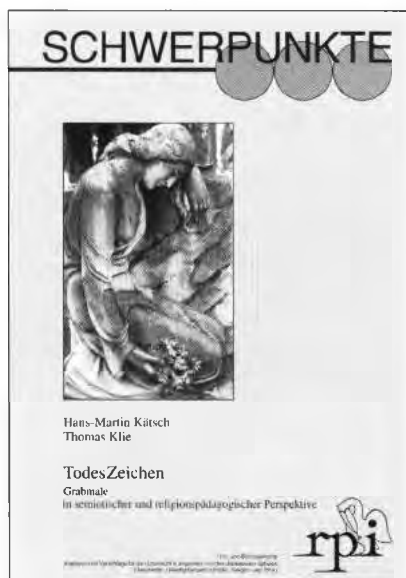
**H 7407 F**



DM 18,-  
ISBN 3-925258-76-0  
Systemvoraussetzung  
Win 95/98



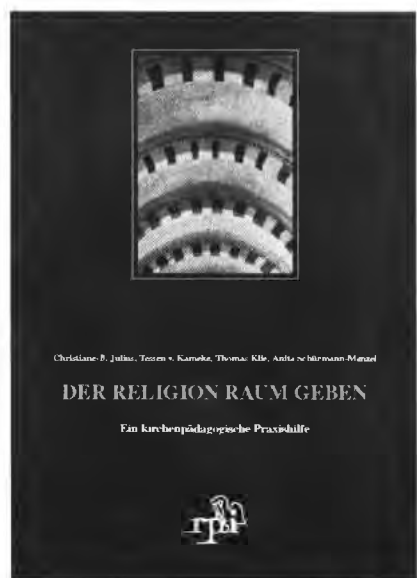
DM 18,-  
ISBN3-925258-70-1  
Systemvoraussetzung  
Win 3.1x/Win 95/98



DM 15,-  
ISBN 3-925258-74-4



DM 16,-  
ISBN 3-925258-77-9



DM 28,- Die Praxishilfe zum Buch  
ISBN 3-925258-75-2

**Achtung: Fragebogen!**

Bitte beachten Sie den Fragebogen des *Instituts für Sozialwissenschaften (IfS)* der TU Braunschweig, der Ihnen über die Schulpost ca. Ende April 1999 zugeschickt wird (siehe auch 'editorial'). Der Fragebogen ist Teil einer von der Hanns-Lilje-Stiftung geförderten Untersuchung über "Die Religion bei Religionslehrerinnen – Tendenzen einer Veränderung?" An dieser Untersuchung sind neben dem IfS (Prof. Dr. A. Feige) auch das RPI Loccum, das Comenius-Institut der EKD (Münster) und das Pastoralsoziologische Institut an der Ev. Fachhochschule Hannover beteiligt. Die Untersuchung wird vom Kultusministerium unterstützt. Alle Daten bleiben streng anonym. Die quantitative Erhebung wird durch eine qualitative Untersuchung ergänzt, durch die die ja oft komplizierten Zusammenhänge und Begründungen sehr viel eingehender beleuchtet werden können. Durch Ihre Mitarbeit dienen Sie Ihrem eigenen Interesse: Nur in Kenntnis Ihrer Erfahrungen, Ihrer Beschwerden, Ihrer Vorstellungen und Wünsche lassen sich die Belange des Religionsunterrichts in der Öffentlichkeit, gegenüber Kirche und Staat fundiert vertreten.