

Loccumer Pelikan

4/11

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Emotionales Lernen



Lernen
mit Begeisterung

„Woran du dein Herz
hängst...“

Ist der Wille unfrei?
Pro und Contra

Rouven und der
Zorn Jesu

Abendmahl inklusiv

Haus aus
kleinen Klötzchen

Was ist Religion?

Moderne Kirchen
entdecken

Emotionales Lernen:
Psychosoziale Aspekte
beim Lernen

Landesschülerwettbewerb
„Anfang und Ende
des Lebens“

inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	101
	grundsätzlich	
Gerald Hüther	Lernen mit Begeisterung. Ein Plädoyer für eine neue Lernkultur	153
Melanie Beiner	„Woran du dein Herz hängst ...“ Emotionale Kompetenz und religiöse Bildung	156
	kontrovers	
Michael Roth	Freiheit gibt es nur als Handlungsfreiheit, nicht als Willensfreiheit Kontrovers – Ist der Wille unfrei?	161
Susanne Jacob	Das individuelle Freiheitsgefühl ist für unser Zusammenleben unerlässlich Kontrovers – Ist der Wille unfrei?	162
	praktisch	
Beate Peters und Lissy Weidner	Rouven und der Zorn Jesu. Die Geschichte der Tempelaustreibung mit bibliodramatischen Elementen erarbeiten	163
Christine Stoppig	Abendmahl inklusiv – Ideen auf dem Weg zu einer inklusiven Konfirmandenarbeit	172
Steffen Marklein	Haus aus kleinen Klötzchen Eintauchen in die Tiefe des eigenen Leben	176
Johannes Kubik	Was ist Religion? Anregungen zu einer wahrnehmungskompetenzorientierten Unterrichtssequenz	179
Christin Buttscher	Moderne Kirchen entdecken. Die Emmauskirche Braunschweig unter dem Aspekt von Gemeinschaft betrachtet. Eine Unterrichtsreihe für den neunten Jahrgang am Gymnasium	187
	informativ	
Stefanie Brida	Emotionales Lernen: Psychosoziale Aspekte beim Lernen	193
	Anfang und Ende des Lebens Die Preisträgerinnen und Preisträger des sechsten Landeswettbewerbs Ev. Religion 2010/11	194
Antje Roggenkamp	Anfang und Ende des Lebens. Ein Rückblick auf den landeskirchlichen Wettbewerb	195
	UBUNTU-Projekt: Mitarbeitende gesucht!	196
	Neue Dozentin für Berufsbildende Schulen am RPI	197
	Buch- und Materialbesprechungen	197
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	198



„Kindertheologie“ ist als provozierendes Schlagwort aus der aktuellen religionspädagogischen Debatte kaum wegzudenken. Noch vor gut 15 Jahren war allein der Begriff unbekannt, heute ist Kindertheologie als religionspädagogischer Ansatz bzw. didaktisches Leitbild in Schule und Gemeinde fest etabliert. Eine Vielzahl von Publikationen ist zur Kindertheologie erschienen, das Jahrbuch für Kindertheologie spiegelt den laufenden Diskurs eindrucksvoll wider. Auch kritische Beobachter zählen die Kindertheologie zu einem der derzeit „virulentesten Bereiche der Religionspädagogik“. Kindertheologie kann in zwei verschiedenen Perspektiven gedacht und entfaltet werden: als kindertheologische Forschung und als Reflexion didaktisch-methodischer Praxis. Einerseits geht es um die Erforschung theologischer Denkformen von Kindern. Andererseits bildet die Frage nach einem didaktischen Konzept den Fokus, aus dem sich aus der Würdigung der Eigenständigkeit und Bedeutung theologischer Denkleistungen von Kindern religiöse Lernprozesse ableiten lassen. Kindertheologie stände in der Gefahr sich als „Modethema“ zu verflüchtigen, wenn nicht auch der Perspektivenwechsel auf Kinder als Subjekte theologischer Erkenntnisse ebenso im Blick auf Jugendliche zum Tragen kommt. Allerdings kann Jugendtheologie nicht als bloße Fortschreibung oder Verlängerung der Kindertheologie verstanden werden, auch wenn die aus der Kindertheologie abgeleitete dreifache Dimensionierung in eine Theologie von Jugendlichen, einer Theologie für Jugendliche und eines gemeinsamen Theologisierens mit Jugendlichen auch die Grundstruktur der Jugendtheologie bestimmt. Dennoch hat Jugendtheologie ein „eigenes Gepräge“. Dieses zu zeigen und Anstöße für die religionspädagogische Praxis zu entwickeln ist Aufgabe eines Netzwerkes, das sich in Loccum als Ergebnis einer Fachtagung zum

Thema „Jugendtheologie“ gegründet hat. Die Ergebnisse dieser Tagung werden im ersten Jahrbuch für Jugendtheologie publiziert. Jugendtheologie bildet damit eine weitere Facette in einer offenen und spannenden religionspädagogischen Debatte.

Die Beiträge dieser Ausgabe nehmen das Thema „emotionales Lernen“ in den Blick. Gerald Hüther formuliert aus der Perspektive der Neurobiologie Thesen für eine „hirngerechte Bildung“. Mit den Stichworten „Begeisterung“ und „Beziehung“ benennt Hüther Qualitätsmerkmale von Bildungseinrichtungen, in denen „ein Kind seine Potentiale entfalten kann“. Melanie Beiner reflektiert in ihrem Beitrag den Zusammenhang von emotionaler Kompetenz und religiöser Bildung. Die Autorin bestimmt die Bedeutung von Gefühlen als eine „zentrale Dimension des Selbsterlebens“ im Rahmen einer theologischen Sicht des Menschen und formuliert didaktische Folgerungen, in welcher Weise emotionales Lernen in religiösen Bildungsprozessen sich stärker verankern lässt.

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

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor

„ ... aus goldenem Dunkel“

Malerei und Collagen von Birgit Ginkel

15. Oktober 2011 bis zum 12. Januar 2012 zeigt das RPI Loccum Arbeiten von Birgit Ginkel aus Berlin und Potsdam. Der »Pelikan« eine Auswahl der Bilder und weitere Arbeiten der Künstlerin.

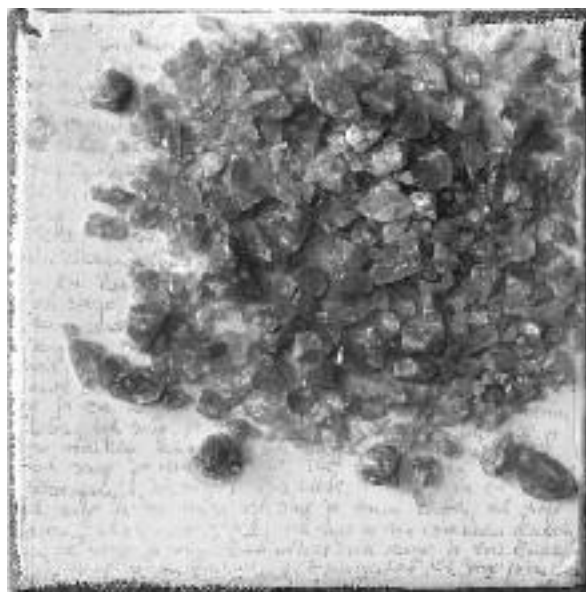
Die Malerin Birgit Ginkel wurde 1964 in Königs Wusterhausen geboren und lebt in Berlin. Von 1986 bis 1991 absolvierte sie zunächst ein Studium Kulturökonomie in Berlin. Seitdem arbeitet sie im Hauptberuf als Referentin im Brandenburger Landtag. 2002 begann sie, Kunst und Malerei zu studieren – zunächst an der Freien Kunstschule Berlin (bis 2006) und anschließend bei Ute Wöllmann an der Akademie für Malerei Berlin (bis 2010).

Birgit Ginkel hat ihre Arbeiten bereits in einigen Einzel- und Gruppenausstellungen insbesondere im Brandenburger Landtag in Potsdam sowie in der Produzentengalerie ROOT in Berlin präsentiert.

Über ihre Arbeit sagt die Künstlerin:

„Für meine abstrakte Malereien und Installationen verarbeite ich Mineralien, selbst hergestellte Pigmente aus Edelsteinen, Halbedelsteinen, Perlmutter, Edelmetalle, gefundene Materialien sowie Wortbotschaften und Blütenessenzen. Mir geht es dabei besonders um einen heilenden und meditativen Aspekt.“

Auch für die Porträts früh verstorbener Kinder (im hinteren Teil des Heftes zu sehen, d. Red.) verwendete ich Blattgold, verschiedene gemischte Halbedelsteine wie Lapislazuli, Perlmutter in Kombination mit Farbtableaus, deren Ölfarbe mit Blütenessenzen angereichert ist.



Birgit Ginkel, *Ich sage ja*, Orangencalcit, Silber, Wortbotschaften, Champagnerkreide und Marmormehl auf Leinen, 2009/2010, 15 x 15 cm

Mit meinen Arbeiten möchte ich einen ganz besonderen Raum schaffen. Einen Ort der Besinnung, der Ruhe und Kontemplation, indem es dem Betrachter möglich ist sich dem Unsichtbaren, dem Unerklärlichen zu nähern. Auch am Abend und in der Nacht sind die Arbeiten besonders erlebbar, da sie in der Nacht zum Teil funkeln.“

Weitere Informationen über Birgit Ginkel und ihre Arbeit im Internet unter www.birgitginkel.de.

Lernen mit Begeisterung

Ein Plädoyer für eine neue Lernkultur

Von Gerald Hüther

Der wichtigste Rohstoff unseres Landes ist die Begeisterung der Menschen am Entdecken und Gestalten. Die gute Botschaft lautet: Entdeckerfreude und Gestaltungslust sind nachwachsende Rohstoffe, die alle Kinder immer wieder mit auf die Welt bringen. Die schlechte Botschaft heißt: Dieser kostbare Schatz verkümmert allzu leicht, wenn er nicht genährt wird, und er verschwindet automatisch, wenn man ihn unterdrückt. Aber es gibt auch eine ermutigende Botschaft: Die Begeisterung am Lernen kann wiedererweckt werden. Nicht durch Leistungsdruck und das Schüren von Angst, auch nicht durch Belohnungen oder Bestrafungen, sondern indem man Kinder, Jugendliche und Erwachsene einlädt, ermutigt und inspiriert, sich noch einmal als Entdecker und Gestalter, als Forscher und Tüftler auf den Weg zu machen, am besten gemeinsam mit anderen.

Bildung ist mehr als auswendig gelerntes Wissen

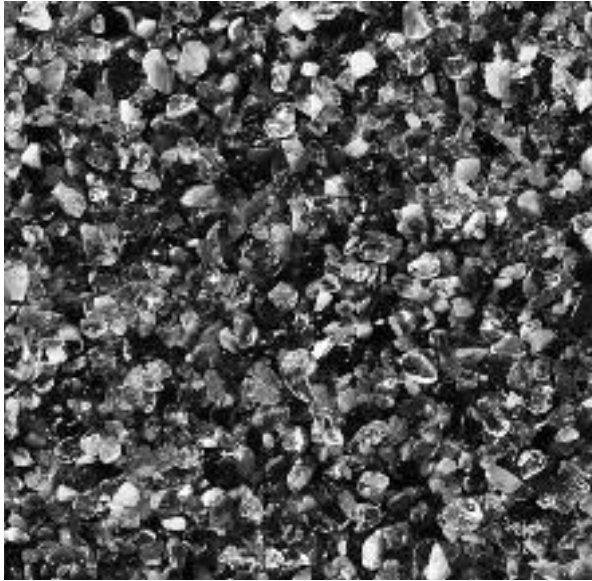
Die Zukunft unseres Landes wird von den Kindern gestaltet, die heute heranwachsen. Wollen wir keine Bruchlandung erleiden, müssen wir sie auf die Herausforderungen vorbereiten, die auf sie zukommen, indem wir ihnen das nötige Rüstzeug zur Bewältigung dieser Aufgaben mit auf den Weg geben. Und das Wichtigste, was ihnen helfen wird, diesen Herausforderungen gewachsen zu sein, ist nicht mehr allein ihr Wissen – das kann künftig jederzeit verfügbar gemacht und abgerufen werden –, sondern vielmehr ihre Fähigkeit, sich das vorhandene Wissen nutzbar zu machen, es zu beurteilen, zu verstehen, anzuwenden und dadurch wieder neues Wissen hervorzubringen. Diese Bildung beginnt nicht erst in der Schule, sondern bereits im Kindergarten, in Kinderkrippen und den jeweiligen Herkunftsfam-

ilien. Dabei ist das Ziel dieser Bildung nicht die möglichst perfekte Aneignung des gegenwärtig verfügbaren Wissens, sondern das Wecken der Begeisterung, das die nachwachsende Generation antreibt, selbst wieder neues Wissen und neue Kulturleistungen hervorzubringen.

Neue Herausforderungen für Bildungseinrichtungen

In der alten Industriegesellschaft des vorigen Jahrhunderts sollten die Menschen das, was sie in der Schule gelernt hatten, ein ganzes Leben lang anwenden. Deshalb brauchten sie gut eingprägtes Sachwissen und solide Kenntnisse, auf die sie zeitlebens zurückgreifen konnten. In der Wissens- und Ideengesellschaft des 21. Jahrhunderts hat sich dieser Wissenspool enorm erweitert. Jetzt kommt es immer stärker darauf an, neue Herausforderungen annehmen und unbekannte Probleme lösen zu können. Die Schule wird ihre Schüler daher künftig nicht nur auf die Durchführung von Routinen, sondern in erster Linie auf die Bewältigung von Vielheit und Offenheit vorbereiten müssen. Damit ändert sich aber schlagartig auch die traditionelle Vorstellung von Bildung und Erziehung. Überall dort, wo Bildung stattfindet, geht es nun viel stärker um die Aneignung sogenannter Metakompetenzen, um die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen, um die Bereitschaft, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, um die Lust am Entdecken und Gestalten, um Engagement, Teamfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft. „Die Zeit ruft nach Persönlichkeiten, aber sie wird solange vergeblich rufen, bis wir die Kinder als Persönlichkeiten leben und lernen lassen, ihnen gestatten, einen eigenen Willen zu haben, ihre eigenen Gedanken zu denken, sich eigene Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigene Urteile zu bilden; bis wir, mit einem

Wort, aufhören, in den Schulen die Rohstoffe der Persönlichkeit zu ersticken, denen wir dann vergebens im Leben zu begegnen hoffen.“ (Ellen Key, schwedische Reformpädagogin, 1900).



Birgit Ginkel, „Im Paradies“ (II) (Ausschnitt), Blattkupfer, gemischte Halbedelsteine, Wortbotschaften, Champagnerkreide und Marmormehl auf Leinen, 2010, 15 x 15 cm

Hirnforschung als Rückenstärkung für Pädagogik

Genau hier, bei der Suche nach Lösungen, wie sich diese Forderungen in unserem gegenwärtigen Bildungssystem umsetzen lassen, bekommen diese Bemühungen plötzlich Schützenhilfe und eine enorme Bestätigung ihres Ansatzes von einer Disziplin, der man das eigentlich kaum zugetraut hätte: der Neurobiologie.

Die Hirnforscher haben in den letzten zehn Jahren eine Vielzahl von Erkenntnissen darüber zutage gefördert, wie das Lernen funktioniert, unter welchen Voraussetzungen Bildungsprozesse gelingen können und unter welchen sie scheitern, unter welchen Bedingungen Kinder ihre Lust am Lernen, am Entdecken und am Gestalten entfalten können und unter welchen sie ihnen vergeht.

Die Grunderkenntnis der modernen Neurobiologie heißt: Kinder, und zwar alle Kinder, kommen mit einer unglaublichen Lust am eigenen Entdecken und Gestalten zur Welt. Nie wieder ist ein Mensch so neugierig, so entdeckungsfreudig, so gestaltungslustig und so begeistert darauf, das Leben kennen zu lernen, wie am Anfang seines Lebens. Diese Begeisterungsfähigkeit, diese enorme Lernlust und diese unglaubliche Offenheit der Kinder sind der eigentliche Schatz der frühen Kindheit. Und diesen Schatz müssen wir besser als bisher bewahren und hegen. Es geht also weniger darum, mit Hilfe von Förderprogrammen Kindern immer schneller immer mehr Wissen beizubringen. Was wir brauchen, sind Programme, die verhindern, was viel zu häufig heute noch immer passiert, nämlich dass Kinder irgendwann die Lust am Lernen verlieren.

Das nämlich ist genetisch nicht programmiert. Die genetischen Programme sorgen lediglich dafür, dass im sich entwickelnden menschlichen Gehirn ein enormes Überangebot zunächst an Nervenzellen und nachfolgend an Vernetzungsoptionen bereitgestellt wird. Dadurch wird gewährleistet, dass ein Kind so ziemlich alles lernen kann, worauf es in der jeweiligen Lebenswelt, in die es hineinwächst, ankommt.

Diejenigen Nervenzellverknüpfungen, die es dabei immer wieder benutzt, um sich in dieser Welt zunehmend besser zurechtzufinden, werden stabilisiert. Der Rest wird wieder abgebaut. Am Ende hat jedes Kind ein Gehirn, das nicht nur optimal zu seinem Körper passt, weil es sich anhand der dort generierten Signalmuster bereits vorgeburtlich strukturiert. Da sich dieser Selbststrukturierungsprozess auch nach der Geburt fortsetzt und in den komplexesten Bereichen des menschlichen Gehirns, im präfrontalen Kortex zeitlebens stattfindet, werden im Gehirn alle für einen Menschen im Lauf seiner Entwicklung bedeutsamen Wahrnehmungen, Handlungsmuster und Verhaltensweisen im Gehirn verankert.

Bedeutsam ist dabei allerdings nicht automatisch das in der Schule angebotene Wissen, sondern das, was einem jungen Menschen hilft, sein Leben zu bewältigen, die für ihn wichtigen Herausforderungen zu meistern und Probleme zu lösen.

Das menschliche Gehirn funktioniert deshalb nicht wie ein Muskel, den man durch schulische Lernangebote trainieren könnte. Neues Wissen, neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt ein Mensch nur dann, wenn es ihn emotional berührt, wenn ihm etwas unter die Haut geht, wenn also die emotionalen Zentren in seinem Gehirn aktiviert werden. Nur dann werden an den Enden der weitverzweigten Fortsätze der im Mittelhirn in den emotionalen Zentren lokalisierten Nervenzellen so genannte neuroplastische Botenstoffe ausgeschüttet. Sie wirken wie Dünger auf die in diesem Zustand emotionaler Beteiligung aktivierten, zur Lösung eines Problems oder zur Klärung einer Fragestellung aktivierten neuronalen Verschaltungen. Sie stimulieren das Auswachsen weiterer Fortsätze und die Bereitstellung weiterer Kontakte und Vernetzungen. Deshalb kann man eigentlich nur dann etwas Neues lernen und eine neue Erfahrung in Form neuer Verschaltungsmuster im Hirn verankern, wenn man sich dafür begeistert oder wenigstens freut, wenn das, was es zu lernen gilt, also auch wirklich bedeutsam für denjenigen ist, der lernt. Zu diesen Selbstbildungs- und Selbstaneignungsprozessen kann man Schüler nicht zwingen, weder mit Belohnungen noch mit Bestrafungen. Dazu kann man sie nur einladen, ermutigen und inspirieren.

Was ist hirngerechte Bildung?

„Hirngerecht“ sind Bildungsangebote für Kinder (wie auch für Jugendliche und Erwachsene) immer dann,

1. wenn sie „sinnvoll“, d. h. bedeutsam und wichtig für das betreffende Kind sind, sei es auch nur, dass sich

- jemand über das, was das Kind gelernt hat, aufrichtig freut;
2. wenn sie als eigene Erfahrung am ganzen Körper, mit allen Sinnen und unter emotionaler Beteiligung erfahren werden, wenn sie also „unter die Haut“ gehen;
 3. wenn die so gewonnenen Einsichten, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten sich im praktischen Lebensvollzug als nützlich und vorteilhaft, d. h. praktisch anwendbar erweisen, auch und gerade außerhalb von Kindergarten und Schule;
 4. wenn Kinder in ihrer jeweiligen Bildungseinrichtung spüren, dass sie so, wie sie sind, richtig sind, angenommen werden und dazugehören dürfen, und wenn ihnen genügend Raum und Möglichkeiten geboten werden, um zu zeigen, was in ihnen steckt, wenn sie also die Erfahrung machen, dass sie in der Schule (und auch schon im Kindergarten) gemeinsam über sich hinauswachsen können. Das funktioniert freilich nur, wenn ihnen Gelegenheit geboten wird, gemeinsam etwas zu entdecken, zu gestalten oder – am wirksamsten – sich um etwas kümmern zu können, das in ihren Augen bedeutsam ist.



Birgit Ginkel, *schwingt*, Blattsilber, Wortbotschaften, Champagnerkreide und Marmormehl auf Leinen, 2011, 15 x 15 cm

Aber selbst dann, wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, wenn das neue Wissen und Können also bedeutsam, anknüpfbar, ganzheitlich, emotional erfahrbar und als praktisch nutzbar erkannt und erlebt werden kann, wird die Frage der Qualität, der Didaktik und Methodik der Wissensvermittlung erst dann interessant, wenn die Kinder auch offen für diese Bildungsangebote sind. Kinder brauchen also nicht nur Aufgaben, an denen sie wachsen können, und Heraus-

forderungen, die sie zu bewältigen lernen, sie brauchen auch Rahmenbedingungen, die es ihnen ermöglichen, sich diesen Aufgaben zu stellen und diese Herausforderungen anzunehmen.

Bildung braucht vertrauensvolle Beziehungen

Damit Bildung aus neurowissenschaftlicher Sicht gelingen kann, müssten die Bildungseinrichtungen also zu Orten werden und die Erzieherinnen/Erzieher und Lehrerinnen/Lehrer Beziehungspersonen sein, die die Kinder gern aufsuchen, wo sie sich sicher und geborgen, unterstützt und wertgeschätzt und natürlich maximal herausgefordert und optimal gefördert fühlen. Entscheidend ist dabei – auch das ist eine wichtige neue Erkenntnis der Hirnforschung – immer die subjektive Bewertung. Das eigene Gefühl des Kindes, nicht die objektiv herrschenden Umstände oder die behördlich geregelten Verhältnisse sind ausschlaggebend dafür, ob ein Kind seine Potentiale entfalten kann oder ob es sie aus Angst unterdrücken muss.

Aber allein dadurch, dass anstelle der bisher vorherrschenden Angst sich mehr Vertrauen in unseren Bildungseinrichtungen ausbreitet, gelingt noch immer keine Bildung. Kinder brauchen auch Vorbilder, denen sie nacheifern und Ziele, für deren Erreichen es sich anzustrengen lohnt. Und sie brauchen irgendwann auch Visionen davon, wie ihr Leben gelingen kann. Was also in unseren Bildungseinrichtungen geweckt werden müsste, ist das, was schon Saint-Exupéry so eindringlich eingefordert hat: „Willst Du ein Schiff bauen, rufe nicht die Menschen zusammen, um Pläne zu machen, die Arbeit zu verteilen, Werkzeug zu holen und Holz zu schlagen, sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem großen, endlosen Meer.“

Literaturempfehlungen

- Hüther, G., Nitsch, C.**, Wie aus Kindern glückliche Erwachsene werden, München 2008.
- Hüther, G., Roth, W.**, von Brück (Hg.), M., Damit das Denken Sinn bekommt, Freiburg 2008.
- Hüther, G., Michels, I.**: Gehirnforschung für Kinder, Felix und Feline entdecken das Gehirn, München 2009.

Dr. Dr. Gerald Hüther ist Professor für Neurobiologie und Leiter der Zentralstelle für Neurobiologische Präventionsforschung an den Universitäten Göttingen und Mannheim/Heidelberg.

„Woran du dein Herz hängst ...“

Emotionale Kompetenz und religiöse Bildung

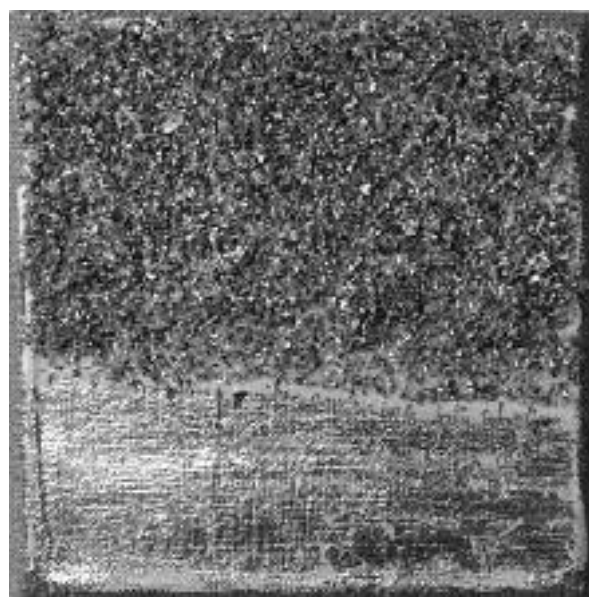
Von Melanie Beiner

Aus der pädagogischen und mittlerweile auch aus der religionspädagogischen Fachdiskussion ist die Frage nach der Bedeutung von Emotionen für den Lern- und Bildungsprozess nicht mehr wegzudenken. Seitdem die neurobiologische Forschung die in der Reformpädagogik lange bekannte Erfahrung naturwissenschaftlich unterstützt hat, dass Lernen je leichter gelingt, desto mehr an positiven Emotionen, Motivation und Interesse sich mit den Lerninhalten verbindet, richtet sich auch in der Pädagogik das Augenmerk intensiver auf die Frage, wie ein Rahmen für die Entstehung positiver Emotionen und Motivationen in Lernprozessen bereitgestellt werden kann.

Neben den Rahmenbedingungen für Lernprozesse allgemein, die die Emotionalität einer Person und die Bedeutung von Gefühlen für den Lernerfolg berücksichtigen, rückt auch die Frage in den Blick, wie emotionale Kompetenz selbst gefördert werden kann. Eigene Gefühle wahrnehmen und ausdrücken, Gefühle anderer wahrnehmen und angemessen darauf reagieren – Programme, die in solche Fähigkeiten einüben, werden in vielen Schulen und Kindertagesstätten eingesetzt. Der Fokus richtet sich dabei vor allem auf das soziale Lernen: Die Förderung emotionaler Kompetenz ist bedeutsam für einen gewaltfreien Umgang miteinander und für eine Kultur der Konfliktlösung, in der wir mit Emotionen wie Angst oder Wut konstruktiv umgehen können. Eine solche Intention gewinnt auch in der Religionspädagogik eine zentrale Bedeutung (vgl. Naurath 2005).

Über diese beiden Kontexte, in denen das Thema Emotionen Beachtung findet hinaus, halte ich im Rahmen der Religionspädagogik eine weitere Fragestellung für zentral: Wie bestimmt eine theologische Sicht des Menschen die Bedeutung der Gefühle und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Verständnis von religiöser Bildung?

Im Folgenden möchte ich zunächst eine kurze Begriffsklärung vornehmen. Dann biete ich das Verständnis von Gefühl in eine theologische Lehre vom Menschen und möchte schließlich von daher die Bedeutung von emotionaler Kompetenz für eine Theorie religiöser Bildung darstellen.



Birgit Ginke, *Ich bin stark*, Perlmutter, Blattsilber, Wortbotschaften, Champagnerkreide und Marmormehl auf Leinen, 2010, 15 x 15 cm

Begriffsbestimmungen:

Emotion – Gefühl – emotionale Kompetenz

In der Fachliteratur werden die Begriffe Emotion und Gefühl häufig synonym verwendet. Dennoch verbinden sich mit ihnen je unterschiedliche Akzente. Der Begriff der Emotion wird eher als Überbegriff für die Prozesse physiologischer Erregung verwendet, die unmittelbar und ohne bewusste Steuerung mit bestimmten körperlichen Reaktionen einher gehen. Der Ausdruck Gefühl steht für Emotionen, bei denen über diese körperlichen Reaktionen auch das bewusste subjektive Erleben mit gemeint ist. Der Neurowissenschaftler Joseph LeDoux (2010) unterscheidet zwischen Emotionen als körperlich wahrnehmbaren Erregungszuständen und Gefühlen als solchen Emotionen, die ins Bewusstsein dringen und in ihrer Bedeutung bewertet werden. Zwischen Wahrnehmung einer körperlichen Reaktion und subjektivem Erleben mit Bewertung dieser Reak-

tion besteht also ein Unterschied. Ich kann auf eine Situation körperlich (Schweiß auf der Haut, pochendes Herz) reagieren, ohne mir vorher bewusst gemacht zu haben, was sie bedeutet. Erst wenn ich die Reaktion im Zusammenhang der Situation, in der ich bin, (wie spontan und unmittelbar auch immer) z. B. als gefährlich bewerte, wird diese Reaktion für mich als Gefühl (z.B. der Angst) bewusst.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass der Begriff der Emotion eher die naturwissenschaftlich zu erforschende physiologische Seite beschreibt, wobei aber die Frage der kognitiven Prozesse auch Teil der naturwissenschaftlichen Forschung ist. Der Begriff des Gefühls fungiert eher als ein allgemeiner Begriff, der vor allem die Wichtigkeit der subjektiven Bewertung von Emotionen mit einträgt.

Emotionale Kompetenz bezeichnet eine Fähigkeit, die erlernt werden kann. Generell finden sich vier Aspekte, die diese Fähigkeit beschreiben: die eigenen Gefühle kennen, mit den eigenen Gefühlen umgehen, sie ausdrücken und sich in die Gefühle anderer hineinversetzen können.

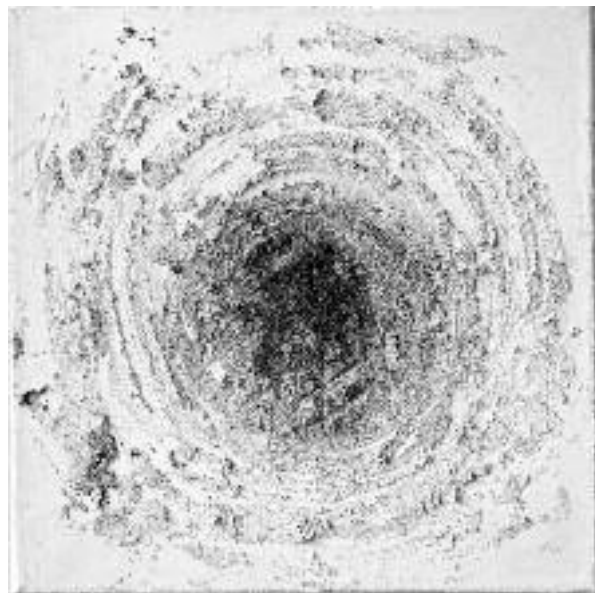
Mit diesen vier Aspekten der emotionalen Kompetenz verbinden sich vor allem kognitive und habituelle Fähigkeiten, nämlich der bewusste und gezielte, überlegte und „trainierte“ Umgang mit unseren Gefühlen. Daneben sollte ein erweitertes Verständnis von emotionaler Kompetenz stärker Berücksichtigung finden: Emotionale Kompetenz als Gespür und „Sensibilität für die eigene Befindlichkeit, das heißt die Empfänglichkeit für das eigene Innen“ (Müller-Commichau 2005, 13). Sind „Gefühle unser erster Verstand“ (Zimmer 1999), ermöglichen uns also emotive Zustände eine Aufmerksamkeit und Wachheit für die uns umgebende Welt und prägt dieses emotive Wissen auch unser Bewusstsein, dann kann es nicht nur um einen Umgang mit Emotionen aufgrund von Reflexion und Training gehen, dann geht es auch darum, Gefühle als Bewertungssystem zu stimulieren und zu stärken und emotive Zugänge zu den Phänomenen der Welt und schließlich auch zu Religion zu weiten.

In gewisser Weise wird durch die Bedeutung des Gefühls im Kontext von Bildungsprozessen auch der Bildungsbegriff selbst wieder thematisiert. Zeigt sich eine unhintergehbare Verbindung von emotiver Haltung und kognitiv erfassbaren Inhalten, dann zeigt sich die Relevanz eines Bildungsbegriffs, der die Person als Ganze im Blick hat, wieder neu (vgl. Kunstmann, 2008).

Die Bedeutung des Gefühls im Rahmen einer protestantischen Lehre vom Menschen

Die wohl prägnanteste Begriffsbestimmung von Religion, die diese mit dem Gefühl in Verbindung bringt, hat Daniel Friedrich Ernst Schleiermacher gefunden. In seinen Reden „Über die Religion. An die Gebildeten unter ihren Verächtern“ definiert er: „Ihr Wesen ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl.“ (Schleiermacher 1799, in: Ders. 1984, 211). Auch wenn man dieser Begriffsbestimmung das Gepräge des romantischen Zeitgeis-

tes abspürt, in dem Schleiermacher sich bewegte, so leuchtet doch zunächst einmal unmittelbar ein, dass Religion nicht ohne Verbindung mit emotionalen Dispositionen, mit der Bewältigung von Trauer und Schmerz etwa, oder mit dem Ausdruck von Freude denkbar ist. Der Umgang mit Gefühlen wie Liebe oder Schuld gehört daher zu den zentralen Gehalten religiöser Erzählungen. Allerdings steht die Bestimmung des Wesens von Religion bei Schleiermacher nicht nur im Kontext einer emotionalen Beteiligung. Vielmehr kommt dem Gefühl in einer Theorie der Person fundamentale Bedeutung zu: Das Gefühl markiert die innere Beteiligung als wesentlichen Teil des eigenen Ichs und ist zugleich der Punkt, an dem die Außenwelt auf mich einwirkt und mir mein Dasein als ein von anderen und anderem Abhängiges erlebbar macht.

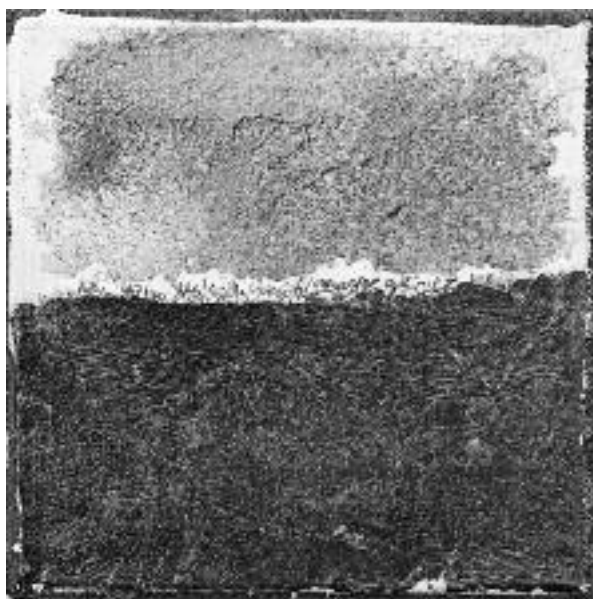


Birgit Ginkel, *Stern (II)*, Tauernglimmer, Speckstein, Bergkristall, Hasenleim, Champagnerkreide, Marmorermehl auf Leinen, 2007, 35 x 35 cm

In einer Theorie der affektiven Erfahrung hat Konrad Stock (1995) genau diesen Punkt weiter ausgeführt und im Rahmen einer protestantischen Lehre vom Menschen profiliert. Nach Stock ist das Gefühl „das je individuelle, durch Anderes bestimmte Selbstgefühl“. Was mich als Person ausmacht und wie ich mich selbst erlebe und beschreibe, das wird wesentlich bestimmt durch die Bedeutungen, die erlebte Szenen meiner Lebensgeschichte für mich gewinnen. Damit erhalten zwei Aspekte für die Bildung der Person eine zentrale Stellung: der soziale Raum, innerhalb dessen ich von anderen geprägt werde (und selbst prägend auf andere wirke) und die Offenheit, insofern ich nicht willentlich bestimmen kann, wie und ob ein Ereignis, eine Erfahrung, eine Begegnung für mich bedeutsam wird oder nicht.

Für die reformatorische Sicht des Menschen und das Verständnis der religiösen Bildungsgeschichte der Person ist dies zentral. Denn daraus folgt erstens: Glaube ist eine Form der Selbstgewissheit, die sich nur individuell zeigen kann und auch individuell angeeignet werden muss. Daraus

folgt zweitens: Glaubensgewissheit vollzieht sich nicht durch einen Willensakt und ergibt sich auch nicht logisch aus Begründungen und Schlussverfahren; Glaubensgewissheit ist etwas, das sich unwillkürlich als bedeutend für mich erschließt. – Dass der Glaube ein Geschenk ist, das ich nicht erwerben kann, sondern das mir gegeben wird, ist insofern eine treffende Beschreibung, als es eben genau diese Einsicht ins Bild zu bringen versucht. Die Entstehung und Bewahrung dieses Glaubens als bedeutend und sinnstiftend für meine eigene Lebensgeschichte im Kontext christlicher Erzählungen lässt sich nicht einfach selbst herbeiführen.



Birgit Ginke, *Meditationskissen*, Tauernglimmer, Fuchssit, Blattkupper, Wortbotschaften, Champagnerkreide und Marmormehl auf Leinen, 2010, 15 x 15 cm, Sammlung Dr. Riccardi, Varese

„Woran du dein Herz hängst, das ist eigentlich dein Gott.“ – Luther verbindet in der Auslegung des ersten Gebotes im Großen Katechismus das Selbstgefühl (Herz) der Person mit der Wesensbestimmung Gottes. Er definiert das Wort „Gott“ geradezu in Abhängigkeit zu einer bestimmten Haltung einer Person: „Gott heißt das, von dem man alles Gute erhoffen und zu dem man in allen Nöten seine Zuflucht nehmen soll.“ Worauf ich im Grunde meines Lebens vertraue und was mein Denken und Tun in der Tiefe meines Daseins leitet, das hat in gewisser Weise göttliche Qualität. Und zwar deshalb, weil es mein Dasein transzendiert, also eine Art „Letztbegründung“ gibt, warum es mein kontingentes (zufälliges) Dasein überhaupt gibt und geben soll.

Es sind solche Gewissheiten, die im Laufe des Lebens gewonnen, aber auch verloren werden können. Es sind solche Gewissheiten, in denen Haltungen und innerste Beweggründe von Menschen wurzeln. In der Beratungsarbeit spricht man (auch wenn es ganz unreligiös gemeint ist) von Glaubenssätzen, die – will man an und mit der Persönlichkeit des Menschen arbeiten – zusammen mit den Klienten aufgespürt und benannt werden müssen; in den Internet-Chatrooms begegnen Ausdrucksformen solcher innersten Haltungen immer wieder als „Lebensmotto“.

Luther hat natürlich vor Augen, dass es das christliche Gottesverständnis ist, das allein ein unbedingtes Vertrauen des Menschen rechtfertigt und dass dieser sein Herz daran hängt. Denn nach ihm ist es das christliche Gottesverständnis, das Gott als Gegenüber versteht, das dem Menschen gibt, worum es im Kern menschlichen Daseins geht: um Anerkennung (des Geschöpfes in seiner irdischen Existenz in Abhängigkeit und Freiheit), um Vergebung (der aus der Brüchigkeit menschlichen Daseins entstandenen schuldhaften Handlungen) und Versöhnung (als Zustand des bleibenden Friedens).

Der Struktur nach, das ist die Pointe in Luthers Auslegung, vollzieht sich aber „glauben“ und „einen Gott haben“ immer in der gleichen Weisen, unabhängig davon, welche Glaubensinhalte mein Selbstgefühl prägen, nämlich als ein Vertrauen und ein Gutes Erwarten im Blick auf die Bedeutung meiner Person als Ganze.

Spitzt man diesen Gedanken zu, dann lautet er: Alles das, was die Person in ihrem Selbstgefühl grundlegend bestimmt, hat eine religiöse Dimension, bezieht also – wie ausdrücklich auch immer – eine Deutung ihres Daseins in der Welt mit ein.

Emotionale Kompetenz in einer emotiven Theorie religiöser Bildung

Sind Gefühle eine zentrale Dimension des Selbsterlebens und berührt das Selbstgefühl immer die Frage nach einer Letztbegründung, dann können religiöse Bildungsprozesse, die emotionale Kompetenz mit berücksichtigen, hier ansetzen. Dabei geht es nicht einfach um die Herstellung von Settings, die besondere Gefühle hervorbringen sollen. Dann wäre die Gefahr einer Manipulation groß und eine reflektierte Auseinandersetzung im Kontext von Lernprozessen schwierig. Der Erkenntnisgewinn der neurobiologischen Forschung lässt sich für eine Theorie religiöser Bildung aber gerade so umsetzen, dass eben Gefühl und Reflektion auf der Ebene des Selbstkonzeptes immer schon miteinander verbunden sind. „In der Erlebnisgegenwart sind Gefühle stets auf erkennbare und gestaltbare Gegenstände bezogen, die im Moment des Fühlens auch als solche der Reflexivität des Bezeichnens und Gestaltens gegenwärtig sind.“ (Stock 1995, 43)

Emotionale Kompetenz in religiöser Bildung zielt zum einen darauf, das Selbsterleben als ein Inne-Werden der eigenen Lebensdeutungen und Lebens-„Gefühle“ zu fördern und zu entwickeln und Lebensgeschichten im Horizont der den Menschen grundlegend bestimmenden Fragen und Erfahrungen im Licht einer transzendenten Ursprungsmacht auszulegen. Es zielt andererseits auch darauf, die eigenen emotiven Zugänge zu Welt und Selbst so wahrzunehmen und zu stärken, dass erfahrbar wird, inwieweit religiöse Erzählungen und Gewissheiten für das eigene Selbstkonzept wirksam werden und inwieweit nicht. In drei Punkten lassen sich die didaktischen Konsequenzen konkretisieren:

An den Phänomenen des Menschseins ansetzen

Weder Gefühle noch Deutungen entstehen im luftleeren Raum. Sie setzen voraus eine Erfahrung, eine Beteiligung, eine Frage, ein Problem. Mir scheint die religiöse Dimension menschlichen Daseins besonders da plausibel aufzuscheinen, wo sie Phänomene des menschlichen Daseins berührt, die alle betreffen, weil sie eben Menschen sind. Dazu gehört z.B. das Erleben von Zeitlichkeit, von Zeithaben und von der zeitlichen Begrenzung menschlichen Daseins, dazu gehört die Erfahrung von Handlungsmacht und Freiheit anderen gegenüber einerseits und Ohnmacht und Abhängigkeit von anderen andererseits. Dazu gehört das Bedürfnis nach Sicherheit und das Bedürfnis nach Herausforderung. Dazu gehört das Bedürfnis nach sozialer Teilhabe einerseits und Autonomie andererseits.

Weil wir alle mit diesen Bedingungen menschlichen Daseins leben, entwickeln wir zu ihnen eine emotiv geprägte und in das Selbstkonzept (wie ausdrücklich auch immer) integrierte Haltung. Nicht zuletzt sind religiöse Erzählungen auch aus einer Deutung dieser Phänomene entstanden. – Auf dieser Ebene ist im Übrigen m.E. der Grundgedanke der Kindertheologie zu verorten, dass Kinder eigene Theologinnen und Theologen sind und eigene Theologien haben. Sie haben sie oder entwickeln sie, weil sie mit den gleichen Fragen, Erfahrungen, Bedingungen menschlichen Daseins in Berührung kommen wie Erwachsene und die religiöse Dimension auf ihre Weise ausdrücklich machen.

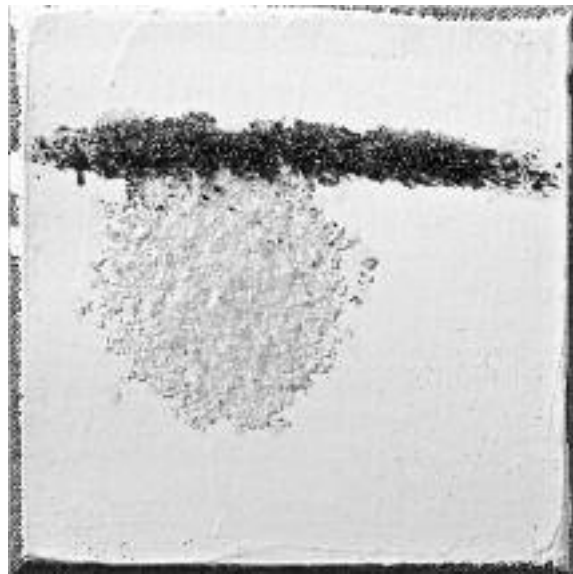
Emotionale Kompetenz hieße in diesem Zusammenhang, die emotionale Bedeutung dieser Erfahrungen für die eigenen Deutungen zu erkennen, hieße aber auch, die religiösen Erzählungen so zu verstehen, dass die sich in ihnen widerspiegelnden Gewissheiten deutlich werden. So spiegelt z.B. der erste Schöpfungsbericht auch eine Gewissheit über die Bedeutung menschlicher Freiheit und Handlungsfähigkeit und die mit dieser Bedeutung verbundene hohe Wertschätzung und Lust des Daseins (siehe, es war sehr gut), und zwar im Unterschied zu einer in der religiösen Umwelt zeitgleich existierenden vollkommen anderen Interpretation des Menschenseins als eines in seiner Angst und Abhängigkeit vor dem Chaos existierenden Wesens, wie es sich im babylonischen Mythos zeigt. Welches Lebensgefühl prägt Menschen, die so über Gott denken? Welche Hoffnungen, welche Ängste haben sie? Mir scheint, dass dieser Zugang ein vertieftes Verständnis religiöser Erzählungen anregen und religiöse Bildung als einen Schlüssel zum Selbstverständnis ermöglichen kann.

Religion in den Praxisfeldern der Gesellschaft

Unser emotionales Gedächtnis füllt sich auch durch die Handlungsmuster, denen wir folgen und in denen wir unser Selbstkonzept bestätigen oder verändern. Selbsttätigkeit und Selbstwirksamkeit stärken Interesse und Motivation.

Im Kontext religiöser Bildung ist die Bedeutung der Praxis der Religion und ihrer Reflexion durch die Performative Religionsdidaktik wieder stärker ins Blickfeld gelangt. Daneben scheint mir allerdings auch die religiöse

Dimension in Handlungsfeldern von Gesellschaft an Bedeutung zu gewinnen. Hat jede Selbstgewissheit eine (wie auch immer genauer zu bestimmende) religiöse Dimension, dann lassen sich in einer Gesellschaft auch an Vergemeinschaftungsformen und an eingespielten Handlungsmustern religiöse Dimensionen wahrnehmen. Dabei geht es nicht nur um die religiösen Spuren in der kulturellen Lebenswelt, wie z.B. religiöse Motive in Filmen oder auf Werbeplakaten, um einmal gängige (und wichtige) Beispiele zu nennen, anhand derer diese Spuren entdeckt werden können. Es geht auch um die Symbolsprache und Symbolisierungen anderer Lebensbereiche. Was verrät z.B. der Warteritus in einer Arztpraxis über die Bedeutung von Gesundheit und einem modernen Menschenbild? Welche Bedeutungen und Lebensgefühle verbinden sich mit der zunehmenden Mobilität und Externalisierung der Lebenswelten?



Birgit Ginkel, *Wolke weht durch mein Herz*, Silizium Carbid, Aquamarin, Wortbotschaften, Champagnerkreide und Marmormehl auf Leinen, 2011, 15 x 15 cm

Mit einem Gespür für Handlungsvollzüge und Rituale auch jenseits kultischer Zusammenhänge lässt sich die Bedeutung von bestimmten Überzeugungen erkennbar machen. Emotionale Kompetenz in solchen Praxisfeldern würde zum einen bedeuten, die unmittelbaren Eindrücke, die ja aus diesen Lebensbereichen immer schon mitgebracht werden, einzuspielen und zum anderen die Wahrnehmungsfähigkeit dafür zu schulen.

Dies gilt natürlich auch für die klassischen Praxisfelder von Religion. Vielleicht wird die Befürchtung, in der Aktion innerhalb solcher Felder erfolge schnell eine Vereinnahmung, dann auch geringer, wenn die emotionale Kompetenz, also die Fähigkeit, das eigene Selbstgefühl wahrzunehmen und sich entsprechend zu verhalten, einerseits geübt und andererseits reflektierter gegenwärtig wäre.

Religion im Selbstkonzept

Im Blick auf den Umgang mit Bibeltexten und liturgischen Stücken gibt es eine Menge von Zugängen, die die emotio-

nale Kompetenz nutzen und sie einüben. Das Bibliodrama etwa zielt darauf, durch die je eigene leibhaftige „Nacherzählung“ biblischer Texte die individuelle Bedeutung ihrer Aussagen zu erleben und vertieft zu verstehen. Ist man erst einmal als Schweinehirt neben den Schweinen am Boden gekrochen und hat dabei den Gestank eines Schweinestalls in der Nase, dann spürt man, was es heißt, ein verlorener Sohn zu sein. Nimmt man an einem Abendmahl teil, in dem die Frage nach Verrat, Macht und Liebe in den Beziehungen oben auf liegt, ahnt man etwas von der Beklemmung und Hilflosigkeit, die die Jünger und Jesus beim letzten Abendmahl befallen haben könnten. Die emotionale Beteiligung zieht die Person nicht nur in die szenische Welt, sondern auch in die der Bedeutungen. Die eigenen Erfahrungen werden in dem biblischen Kontext verankert. Mein Selbst wird Teil der biblischen Überlieferung – so könnte man den Prozess hermeneutisch beschreiben.

Gleichzeitig wird diese Interpretationsleistung auch umgekehrt wirksam. Das Selbstgefühl enthält eine eigene religiöse Dimension. Die biblischen Texte und theologischen Gehalte können helfen, diese zu interpretieren und zu deuten. Nicht nur erlebt die Person biblische Erzählungen individuell für sich, auch umgekehrt ist die eigene Religiosität eine Interpretation biblischer Gehalte. Nicht nur

über kognitiv erfassbare Themen, auch und gerade über emotionale Zustände erfolgt eine Verbindung zwischen eigener religiöser Haltung und biblisch-theologischen Texten oder liturgischen Handlungen, wie z.B. die bleibende Beliebtheit der Psalmen zeigt.

Literatur

- Kunstmann**, Joachim: Religionspädagogik. Eine Einführung. Tübingen 2004
LeDoux, Joseph: das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen, München 2001
Müller-Commichau, Wolfgang: Fühlen lernen oder emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation, Mainz 2005
Naurath, Elisabeth: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen-Vlyun 2010
Stock, Konrad: Grundlegung der protestantischen Tugendlehre, Güterloh 1995
Zimmer, Katharina: Gefühle, unser erster Verstand, München 1999

Dr. Melanie Beiner ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich der Vikarsausbildung.

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

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

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

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

Erscheinungsweise: vierteljährlich
 Auflage: 13.500
 Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

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

Bankverbindung:
 Konto-Nr. 60 50, Ev. Kreditgenossenschaft Hannover,
 BLZ 520 604 10

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

- Dr. Melanie Beiner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
 31547 Rehburg-Loccum
- Stefanie Brida, Mittelstraße 1,
 31535 Neustadt a.R.
- Christin Buttscher, Wölpsche 22,
 28790 Schwanebude
- Prof. Dr. Dr. Gerald Hüther, Zentralstelle für Neurobiologische Präventionsforschung, Psychiatrische Universitätsklinik, von Siebold Str. 5,
 37075 Göttingen
- Dr. Susanne Jacob, Werner-von-Meding-Str. 2,
 21335 Lüneburg
- Dr. Gerald Kruhöffner, Pastorenkamp 10,
 31547 Rehburg-Loccum
- Dr. Johannes Kubik, Ewaldstraße 6,
 37085 Göttingen
- Steffen Marklein, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
 31547 Rehburg-Loccum
- Beate Peters, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
 31547 Rehburg-Loccum
- Prof. Dr. Michael Roth, Institut für Ev. Theologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Am Hof 1,
 53113 Bonn
- Christine Stoppig, Aktion Menschenstadt/ Kirchenkreis Essen, III. Hagen 39, 45127 Essen
- Lissy Weidner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
 31547 Rehburg-Loccum

Freiheit gibt es nur als Handlungsfreiheit, nicht als Willensfreiheit

Kontrovers – Ist der Wille unfrei?

Von Michael Roth

Was ist eigentlich mit dem Begriff „Willensfreiheit“ gemeint? Etwa, dass wir über unsere Motive und Intentionen frei entscheiden können und bestimmen können, was wir wollen? Bereits im 18. Jahrhundert wurde dieser Begriff der „Willensfreiheit“ als das erkannt, was er ist: ein „hölzernes Eisen“. Ein Willensakt bedarf eines Motives. Aber von welchem Motiv sollte die Entscheidung darüber, was für mich ein Motiv ist, geleitet sein? Wir kämen hier in einen unendlichen Regress. Die Richtung des Wollens kann nicht wieder durch einen Willensakt bestimmt sein. Es kann kein „Wollen-wollen“ geben und daher bedarf es einer dem Wollen vorausgehenden Haltung, um den Willen zu motivieren. Was für uns ein Motiv wird, bestimmen unsere Bedürfnisse, Sehnsüchte und Gefühle – nennt man sie nun mit Gerhard Roth „Meta-Motive“ oder mit Robert Spaemann das „fundamentale Aussein-auf“. Diese „Meta-Motive“ bzw. das „fundamentale Aussein-auf“ verdanken sich nicht unserem Wollen, sondern bestimmen, was wir wollen. Damit ist keineswegs die Rede von Freiheit verabschiedet. Freiheit ist zu verstehen im Sinne der Handlungsfreiheit (tun können, was man will), nicht im Sinne der Willensfreiheit (wollen können, was man will).

Von einem Bestimmtheitsein des Menschen spricht auch Martin Luther, dem Bestimmtheitsein des Menschen in der Sünde und im Glauben. Für Luther ist die Willensfreiheit kein eigenständiges Thema, sondern ergibt sich aus der Rechtfertigungslehre und der Frage, in welcher Weise der Mensch an seinem Heil mitwirken kann. Für Luther ist entscheidend, dass die Zuwendung zum Heil, der Glaube, in keiner Weise Werk des Menschen, sondern allein Gottes Werk ist. Hier unterscheidet sich Luther von seinem Gegner Erasmus von Rotterdam: Bei Erasmus kommt dem freien Willen des Menschen eine gewisse Bedeutung bei der Zuwendung zum Heil zu.

Für Luther wäre mit diesem Zugeständnis an Erasmus die Heilsgewissheit gefährdet. Wäre das Heil nicht ganz und allein in Gottes Hand, hätte ich auch nur im Geringssten mitzureden und mitzuwirken, dann schliche sich eine Ungewissheit ein, die die Heilsgewissheit und damit alles

zerstören würde. Luther stellt klar: Es ist Gott allein, der das Heil wirkt – und gerade weil es Gott allein ist, braucht der Mensch nicht in einer ängstlichen Nabelschau in Ungewissheit zu verharren. Man könnte im Blick auf diese Aussagen die Frage nach der Willensfreiheit genauso gut in der Sündenlehre verorten: Weil der Mensch ganz und gar Sünder ist, kann er von sich aus nichts tun. Im Hintergrund steht die Auffassung von der Sünde als einer Macht, die unsere Entscheidungen bestimmt und gefangen hält.

Etwas ist merkwürdig: In jüngster Zeit taucht immer wieder die Forderung auf, gerade Christen müssten das Theorem der Willensfreiheit verteidigen. So ist beispielsweise in dem evangelikalen Nachrichtenmagazin *IdeaSpectrum* (36/2008, S. 15) zu lesen, dass die Bestreitung des Theorems der Willensfreiheit zu einer „Abschaffung der Sünde“ führt. Werde die Willensfreiheit bestritten, so besitze dies weitreichende Konsequenzen: „das Reden von der Sünde“ werde „sinnlos“ und „der programmierte Mensch brauchte keine Erlösung mehr“. Luther urteilt genau entgegengesetzt: Für Luther ist die Sünde offensichtlich nicht etwas, dessen wir uns durch eine freie Entscheidung entledigen könnten, sondern eine Macht, die unsere Entscheidungen bestimmt und gefangen hält. Luther weiß von keinem integren Teil des Menschen, der sich gegen die Sünde behaupten könnte. Gerade weil der Mensch ganz und gar von der Macht der Sünde bestimmt ist, kann auch jeder Versuch, sich von der Sünde zu befreien, nur Teil der Sünde selbst sein. Daher urteilt Luther auch hinsichtlich der Erlösung genau entgegengesetzt: Gerade weil der Wille des Menschen versklavt ist, bedarf er der Erlösung. So hält Luther gegen Erasmus gerade deshalb an der Alleinwirksamkeit Gottes fest, weil er den Menschen in einer Macht gefangen sieht, die seinen Willen unentrinnbar bestimmt und die nur von außen zerbrochen werden kann. Befreiung kann es nicht als Selbstbefreiung geben, sondern nur als „ander Wort“ (Martin Luther).

Dr. Michael Roth ist apl. Professor für Systematische Theologie an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn

Das individuelle Freiheitsgefühl ist für unser Zusammenleben unerlässlich

Kontrovers – Ist der Wille unfrei?

Von Susanne Jacob

Kann ich wollen, was ich will? – schon diese Frage (bekannt geworden durch den Philosophen Schopenhauer) erscheint dem gesunden Menschenverstand absurd. In der Regel wissen wir, was wir wollen und wenn nicht, dann wissen wir zumindest, was wir nicht wollen. Und dabei verstehen wir uns ebenso selbstverständlich als „frei“. Wir haben das Gefühl, selbst entscheiden zu können, was wir wollen oder nicht wollen.

Aber was meinen wir eigentlich damit, wenn wir vom *Wollen* sprechen? Beim näheren Hinsehen ist damit Unterschiedliches gemeint. „Ich will ein Eis!“ ist der Ausdruck eines sinnlichen Bedürfnisses (und manchmal auch einer festgefahrenen Eltern-Kind-Interaktion). Diese Bedürfnisse scheinen gelegentlich über uns zu kommen.

Die andere Situation kennen wir aber auch: Wir haben Appetit auf ein Eis. Wir wollen diesem Appetit aber nicht nachgehen. Und wir verzichten, weil wir es so wollen. Dieses Wollen ist der Ausdruck der Vernunft und zeigt, dass wir (zumindest theoretisch) in der Lage sind, unser Handeln unabhängig von sinnlichen Beweggründen zu steuern.

Die uralte und sehr komplexe Diskussion über die Willensfreiheit geht aber darüber noch hinaus. Sie forscht nach letzten Beweggründen, nach logischen Beweisen dafür, dass unser Wille frei ist – oder eben nicht. Die Hirnforschung dominiert gegenwärtig die akademische Diskussion über die Willensfreiheit. Sie scheint unsere gefühlte Willensfreiheit widerlegen zu können: Wir glauben nur, dass wir frei sind. Die Analyse unserer Hirnströme zeigt ein anderes Bild: Wir handeln schon bevor wir merken, dass wir etwas wollen. Unsere Vernunft, unsere freie Entscheidung hinkt Millisekunden hinterher. Der Verzicht auf den Eisbecher – so erzählen es unsere Hirnströme – ist nur das Ergebnis widerstreitender Motive. Alles Biologie!

Viele Wissenschaftler unterschiedlicher Professionen sind beeindruckt von diesen Forschungen. Endlich gibt es empirische Beweise für die Frage danach, was sich nun eigentlich hinter unserem Wollen verbirgt. Wo sich Philosophen und Theologen darüber streiten, ob wir *den Menschen an sich* als autonomes Subjekt oder eher als von Gottes Gnade abhängiges Geschöpf verstehen müssen, punktet die

Hirnforschung mit einer scheinbar unmittelbar einleuchtenden Evidenz. Autonomie wird zur Eigenschaft menschlicher hirngestützter Prozesse. Mehr nicht.

Aber sind es denn überhaupt Beweise, die wir suchen, wenn wir über die Freiheit des Willens nachdenken? Benötigt unser Wollen, um frei zu sein, eine letztgültige Begründung? Oder benötigen wir nicht gerade ein sich als autonom wahrnehmendes Subjekt, um Neues hervorzubringen, nachhaltig zu handeln, unseren Nächsten zu lieben, ja sogar, um zu glauben?

Längst wird das scheinbar Unvereinbare – Willensfreiheit und Determinismus – auch zusammen gedacht. Die empirischen Beweise, die eine Willensfreiheit ad absurdum zu führen scheinen, können die Darlegungen Kants zur Autonomie des Willens als Bedingung der Möglichkeit moralischen Handelns nicht wirklich aushebeln. Und auch die Lehre der lutherischen „Freiheit des Christenmenschen“ steht nicht im Widerspruch dazu, von Gott zuerst geliebt und begnadigt zu sein. Im Gegenteil: die scheinbar paradoxe Aufforderung, frei und niemandes Knecht und zugleich jedermanns Knecht zu sein, impliziert eine ganze Ethik. Sie skizziert die Grundlage freiheitlich christlichen Handelns – immer auf den anderen bezogen und in der Annahme einer von Gott geschenkten Freiheit.

Das individuelle Freiheitsgefühl ist für unser Zusammenleben unerlässlich: Die Fähigkeit, Handlungen an Gesetzen und Regeln zu orientieren, hat schon Immanuel Kant als Kern des freien Willens beschrieben. Unser Heil können wir nicht selbst erwerben. Zum Glück. Aber wir sind fähig, unser Handeln an den Geboten und Regeln zu orientieren, die Ausdruck dieses Glaubens sind, in Ehrfurcht vor dem Schöpfer, in Achtung seiner Geschöpfe und in der Bewahrung seiner Schöpfung. Und es liegt in dieser Freiheit unseres Willens, sich im Letzten nicht auf sich selbst zu beziehen. Auch dafür ist sie unverzichtbar.

Dr. Susanne Jacob ist Diplom-Psychologin und im Justizvollzug in Lüneburg tätig.

Rouven und der Zorn Jesu¹

Die Geschichte der Tempelaustreibung mit bibliodramatischen Elementen erarbeiten

Eine „Wut-tut-gut“-Geschichte in Kindertagesstätte, Grund- oder Förderschule
von Beate Peters und Lissy Weidner

Markus 11,15–18: Räuberhöhlen-Tische umstürzen

Jesus ist wütend! Mit den Tischen stößt er eingespielte Gewohnheiten um und stellt längst etablierte Sitten auf den Kopf. Unerhört? In den Augen derjenigen, die sich mit dieser Art des Tempellebens identifizierten, sicherlich. Das Umtauschen der Geldmünzen mit dem Bild des Kaisers in die „koschere“ Tempelwährung und der Verkauf von Opfertieren gehörten schließlich zum Tempelalltag. Doch das Treiben hatte sich verselbständigt, diente nicht mehr seinem Zweck:

Geldwechsler versuchten, den Kurs in die Höhe zu treiben – und diejenigen, die sich ein Opferlamm oder gar einen Stier leisten konnten, sahen auf die herab, bei denen es nur für ein Täubchen reichte. So wird der Tempel, der Einheimische und Fremde, Arm und Reich im Gebet miteinander verbinden soll, zum Ort, an dem Profitgier und die Sucht nach Sehen und Gesehen-Werden Menschen zertrennt. „Es steht geschrieben:“, ruft Jesus, „Mein Haus soll ein Bethaus sein. Ihr aber habt eine Räuberhöhle daraus gemacht!“

Wie nehmen *wir* das Verhalten Jesu wahr? Aus der Distanz von 2000 Jahren heraus scheint es leicht, Jesu Verhalten als richtig und notwendig zu bewerten. Ja, der Tempel ist ein Bethaus! Doch was, wenn die Frage *uns nahe* kommt: Welches Treiben füllt *unsere* Räume in Kindertagesstätte und Schule, was die Räume in meinem eigenen Leben? Was ist uns „heilig“ und was muss heraus, um dem Heiligen Raum zu schaffen?

Die Geschichte fordert uns heraus, Kindern nicht nur einen „lieben, netten“ Jesus vorzustellen, sondern einen

Sohn Gottes, der unbequeme Fragen stellt und das Leben kritisch beleuchtet. Und sie zeigt, dass es manchmal nicht nur Freundlichkeit, sondern auch unseren gelebten Zorn braucht, um Räuberhöhlen-Tische umzustürzen.

Entscheidungen

An drei Momente kann in der Arbeit mit Kindern gut angeknüpft werden:

- *Passions- und Adventszeit*: Von ihrem Ort im Markus-Evangelium her gehört die Geschichte in die Passionszeit; sie folgt auf den Einzug Jesu in Jerusalem. In dieser Zeit nehmen manche Kinder in ihrer Gemeinde oder Familie an Fastenaktionen teil: Sie verzichten auf etwas, um den Blick für das Wesentliche wieder zu gewinnen. Im oft überladenen und durchgeplanten Alltag der Kinder tut dies auch Not: Kindergärten führen spielzeugfreie Wochen ein, weil Kinder verlernt haben, sich „einfach so“ zu beschäftigen; viele Kinder können sich nur noch am Samstag verabreden, da alle anderen Nachmittage „sinnvoll“ verplant sind. Auch in der anderen Zeit der Besinnung und Umkehr, der Adventszeit (beiden Zeiten ist im Kirchenjahr die liturgische Farbe lila zugeordnet, die dies symbolisiert), erleben Kinder, dass viel von Besinnlichkeit und Ruhe geredet wird – aber gleichzeitig Geschäftigkeit und Geschäftemacherei das Bild dieser Zeit prägen und Besinnung gerade verhindern wie zur Zeit Jesu das Treiben im Tempel.
- *Statussymbole*: Kinder kennen schon als Vorschul- und erst Recht dann als Schulkinder die Bedeutung von

Statussymbolen (welche Turnschuhe, welches Spielzeug, welche Ranzemarke...?) und deren oft trennende Funktion – wie die der Größe eines Opfertieres.

- *Der Zorn Jesu als Überraschungsmoment:* Ein lauter und wütender Jesus entspricht nicht dem gängigen Jesusbild von Kindern – so wie auch das von ihnen in der Regel erwartete Verhalten kaum Randalieren und Schreien sein dürfte. Dieses Moment der Überraschung kann genutzt werden, um über den Zusammenhang von Mitgefühl und Zorn und seine Bedeutung als Motor für das eigene Handeln nachzudenken.

Entsprechend kann die Beschäftigung mit der Geschichte Kinder dazu anregen,

- ihr eigenes „Lebenshaus“ zu „entrümpeln“: wahrzunehmen, was es füllt, Lebensförderndes von Lebenshinderndem zu unterscheiden lernen und Möglichkeiten des „Austreibens“ zu bedenken;
- über die Funktionen von Statussymbolen nachzudenken;
- ihr Jesusbild um das des zornigen Jesus zu erweitern und Chancen des Zorns auszuloten. (In der Parallelstelle Matthäus 21,12-17 kommen Lahme, Blinde und Kinder in den leergefegten Tempel, um geheilt zu werden und Gott zu preisen!)

Arbeit mit bibliodramatischen Elementen

Die durch starke Bewegung, lautes Rufen und heftige Emotionen geprägte Geschichte provoziert geradezu, sie mit viel Handlung und Ausdruck umzusetzen. Elemente des Bibliodramas ermöglichen eine Umsetzung für alle Sinne.² Der Wahrnehmung des Klangs und der Bewegung im Text kann schon vor dessen Hören Raum gegeben werden, und gerade im szenischen Spiel können Emotionen gut ausgedrückt werden.

Für die eigene Vorbereitung bietet es sich entsprechend an, zunächst selbst die Geschichte so in Sprache umzusetzen, dass die zornige Stimme Jesu zu hören ist.

Auch das körperliche Nachvollziehen der im Text beschriebenen Bewegungen und das bewusste Einnehmen vermuteter Körperhaltungen von Personen im Text kann helfen, zunächst selbst mit allen Sinnen in die Geschichte einzutauchen.

Am Ende der Vorbereitung könnte das Nachdenken über folgende Aspekte der Geschichte stehen:

- Was mich an der Geschichte wundert ...
- Was ich eine/r Person in der Geschichte gern sagen / fragen würde ...
- Was ich aus meinem Arbeitsort / aus meinem Leben gern hinauswerfen würde ...
- Wofür ich gern mehr Raum hätte ...

Konkret: Drei Einheiten zu Markus 11, 15–18

Der folgende Praxisentwurf wurde auf einer Freizeit mit zehn- bis zwölfjährigen Kindern erprobt, in abgewandelter Form dann noch einmal im Kindergarten Mariensee.

Erste Einheit

0. Vorbereitung des Raumes

Stuhlkreis oder Kreis aus Sitzkissen, in der Mitte ist auf rotem und gelbem/goldenem Tuch schon mit einfachen Holzklötzchen oder Kett-Tüchern der Tempel angedeutet, darin eine rote oder goldene Kerze.

1. Eingangsritual

Die Kerze wird entzündet. Es folgt das in der Gruppe/Klasse übliche Anfangsritual für religionspädagogische Einheiten oder den RU.

Direkt im Anschluss daran wird das Lied „Wenn du glücklich bist, dann klatsche in die Hand“ in der ursprünglichen deutschen Fassung von Gerhard Schöne (M 1) mit den entsprechenden Bewegungen gesungen. Dabei werden schon Gefühle, die den Bibeltext prägen, in Bewegung umgesetzt, in der zweiten Strophe ausdrücklich das Gefühl der Wut.

2. Mit dem Körper wahrnehmen

Fülle, Überfülle und Leere

Um die Kinder schon vor dem Hören des Textes Raum und Platz, Fülle, Überfülle und Leere erleben zu lassen, werden die Kinder wie folgt eingeladen, sich im Raum zu bewegen (langsam und mit kleinen Pausen gesprochen):

Geht im Raum umher. Spürt, wie viel Platz ihr habt. Ist es so viel, wie ihr wollt – oder zu viel – oder zu wenig? Bleibt einmal stehen. Schaut euch um: Wie viel Platz hat jede und jeder von euch?



Die Kinder testen aus, wie viel Platz sie einnehmen können ...

Und jetzt stellt euch vor, unser Raum ist ganz vollgestellt mit allem möglichen Krempel – wie bewegt ihr euch jetzt? Geht einmal wie durch einen richtig vollgestopften Raum!



... und drängen sich bei der Vorstellung eines vollgestopften Raums alle in eine Ecke.

Und jetzt stellt euch vor, der Raum ist ein ganz großer Saal. Wie ein Tanzsaal, ganz leer. Wie bewegt ihr euch jetzt? Und jetzt könnt ihr alle wieder in den Kreis kommen. (Bei Bedarf kurze Rückmeldung: Wie war das? Was habt ihr erlebt?)

Die Kraft der eigenen Stimme

Auch an die Geräuschkulisse des Tempeltreibens können die Kinder sich mit einer kleinen Übung annähern, die zugleich der Erprobung der eigenen Stimmkraft dient:

In einem großen Kreis stehend bildet jedes Kind ein Paar mit dem Kind, das am weitesten von ihm entfernt im Kreis genau gegenüber steht. Die Paare werden aufgefordert, sich jeweils abwechselnd ein „Ho!“ zuzurufen. Dabei wird die Art des Rufens zunächst vorgegeben: das „Ho!“ wird gerufen, geschrien, wütend gebrüllt, sehnsüchtig oder liebevoll lockend gerufen, traurig gejault oder auch einmal geflüstert.

Dann erhalten die Kinder den Auftrag, eine Minute lang im eigenen Rhythmus dem Partnerkind ihr „Ho!“ so zuzurufen, wie sie mögen – Hauptsache, das andere Kind hört und kann antworten. Eine Klangschale o. ä. gibt das Signal zum Schweigen; die folgende Stille wird bewusst eine kurze Zeit wahrgenommen.

Dann kommen die Kinder zurück in den Sitzkreis.

3. Überleitung zum Text:

Jeder hat seinen Platz im Tempelleben

Jedes Kind darf sich aus einer Menge von Holzkegeln, Püppchen o. ä. eines aussuchen und zunächst unter seinen Stuhl stellen. Mit folgenden Worten wird nun mit einfachen Holzklötzchen, Tüchern und Holzkegeln/Bibelpüppchen o. ä. nach und nach die Kulisse zum Text aufgebaut:

So laut, wie es eben bei uns war, ist es auch zur Zeit Jesu im Tempel in Jerusalem.

► (Braunes Tuch für den Tempelbereich, Mauer aus Klötzchen.)

Von überall her kommen die Menschen nach Jerusalem, um für Gott ein Opfer zu bringen: Sie kaufen ein Tier bei den Händlern im Tempelvorhof

► (zwei Klötze als Tische, zwei Händler)

für Gott. Wenn sie reich sind, ein Lamm oder sogar einen Stier; wenn sie arm sind, ein Huhn oder ein Täubchen. Ihre Geldmünzen müssen sie vorher bei Geldwechslern in die Tempelwährung eintauschen

► (zwei Klötze als Tische, zwei Wechsler).

Dann gehen die Männer in den Tempel zum Beten (rotes Tuch grenzt das Tempelinnere ab, 2 Schriftgelehrte/Priester). Schriftgelehrte und Priester lesen aus der Heiligen Schrift und achten darauf, dass alles seine Ordnung im Tempel hat. Und dann gibt es da noch das Allerheiligste

► (goldenes Tuch, Hoherpriester),

da darf nur der höchste Priester hinein.

Am Tor zum Tempel sitzen oft Bettler

► (zwei bis drei Bettler).

Sie hoffen, dass die Leute, wenn sie vom Beten kommen, ihnen auch ein paar Münzen geben. Aber weil sie meistens sehr schmutzig und oft auch noch krank sind, dürfen sie nicht selbst in den Tempel.



Die Kinder finden ihren Ort im Tempelgeschehen zu Beginn der Geschichte

An dieser Stelle werden die Kinder eingeladen, ihre eigene Figur in das Tempelgeschehen hinein zu stellen und somit ihren Ort zu Beginn der biblischen Geschichte zu finden.

4. Textbegegnung als Stellgeschichte

Nun wird die Geschichte aus der Sicht des jüdischen Jungen Rouven erzählt (M 2). Die vorher unter einem Tuch bereit gelegten weiteren Figuren werden entsprechend des Erzählvorschlags in das Bodenbild eingestellt und bewegt. Am Ende der Geschichte werden die Kinder aufgefordert, ihren Platz in der Geschichte neu zu überdenken. (In der Erpro-

bung stellten fast alle Kinder ihre Figur am Ende um; die meisten wollten ganz nah bei Jesus, einige aber auch direkt vorm Allerheiligsten sein.)

Zum Abschluss der ersten Einheit werden die ersten beiden Strophen des Liedes „Randal im Tempel“ (M 3) gesungen.

Zweite Einheit

0. Vorbereitung des Raumes und

1. Eingangsritual wie am ersten Tag

Dann wird an der Schnittstelle der Textbegegnung wieder eingesetzt.

2. Modifizierte Textbegegnung als Klanggeschichte

Jeder Person bzw. Personengruppe in der Geschichte (M2) wird ein Orff-Instrument zugeordnet und mit dessen Klang experimentiert. Dann wählt jedes Kind ein Instrument und damit die Person aus, der es im Laufe der Geschichte einen Klang verleihen wird: leise oder laut, schnell oder langsam etc. Während nun die Geschichte ein zweites Mal erzählt wird, werden Lärm und Stille, Wut, Erschrecken, Staunen und Freude im Tempel durch die parallel erklingenden Instrumente hörbar. Gleichzeitig hilft diese Art der Textbegegnung, sich mit einer Person der Geschichte zu identifizieren und bereitet so das Erleben der Geschichte im Rollenspiel vor.

3. Die Geschichte erleben

Damit Kinder aus der Perspektive einzelner Figuren heraus noch einmal in die Geschichte „eintauchen“ können, werden verschiedene Vorübungen zu einem szenischen Spiel gemacht:

- Auftrag: „Suche dir eine Person in der Geschichte aus und nimm ihre Körperhaltung ein.“ Der/die Leitende befragt daraufhin einzelne Kinder, welche Rolle sie übernommen haben und was ihnen in dieser durch den Kopf geht.



Zwei Zwölfjährige:
zorniger Jesus und erschrocken zurückweichende Händler.

- Die Kinder werden angeregt, die Körperhaltung Jesu einzunehmen.
- Anschließend werden sie ermutigt, die Worte Jesu in passender Sprachmelodie und Lautstärke zu wiederholen. (Evtl. verkürzt: „Dieses Haus ist ein Bethaus und keine Räuberhöhle!“) Nach ersten Versuchen werden sie ggf. ermuntert, dabei Jesu Gefühlslage nachzuempfinden und mit entsprechenden Emotionen die Worte zu sprechen, schreien, ...
- Im weiteren Verlauf kann die Szene frei nachgespielt werden. Entweder wird in mehreren Gruppen gespielt oder eine Gruppe spielt und übrige Kinder sehen als Zuschauende die Szene an. Die Zuschauenden erhalten den Auftrag, jeweils ein spielendes Kind in Bezug auf seine Rolle genau zu beobachten. Zunächst wird gemeinsam überlegt, welche Figuren gespielt werden sollen und wer entsprechende Rollen übernimmt. Dabei müssen nicht alle in der Erzählung erwähnten Figuren auftauchen. Der/die Leitende kann das Spiel evtl. dadurch unterstützen, dass er/sie zu Beginn kurz in die Szene einführt und nach Bedarf kurze beschreibende oder kommentierende Sätze einfügt, die das Augenmerk auf bestimmte Figuren lenken; z. B.:

- Im Jerusalemer Tempel sind viele Menschen versammelt. Auch Rouven und seine Familie sind dorthin gekommen. Rouven spricht mit seinen Eltern über seine Eindrücke ...
- Rouven sieht, dass ein junger Mann in den Tempel kommt. Er beobachtet, was der Mann macht ...
- Auch andere Leute haben beobachtet, was der Mann getan hat. Sie unterhalten sich ...

In der Erprobung steht ein fünfjähriges Mädchen, das die Rolle des Jesus gewählt hat, lange unschlüssig vor den Händlern – deutlich hin- und hergerissen zwischen dem Bedürfnis, einem Bettlerkind Raum zu verschaffen und der Sorge, als zorniger Jesus „falsch“ zu sein. Erst als ein zuschauender Junge ihr zuruft: „Schmeiß die Tische um!“, beginnt sie, die die Tische symbolisierenden Teppichfliesen wegzutreten – mit jedem Schritt sicherer werdend. Am Ende ist sie selbst erstaunt, wie schnell sie damit dem Bettlerkind, das keinen Platz fand, Zutritt zum Tempel verschafft hat.



Jesus tritt ...

- Im Anschluss werden die Zuschauenden gefragt, was sie gesehen haben.
- Alle Kinder erhalten am Ende die Möglichkeit, sich frei zu ihren Eindrücken und dem Erlebten zu äußern. („Was habt ihr erlebt?“) Mögliche Fragen der Kinder können aufgegriffen und von allen gemeinsam bedacht werden. Dabei können mit älteren Kindern intensiver mögliche Beweggründe für Jesu Verhalten und Reaktionen der Umstehenden bedacht werden. („Habt ihr Ideen für Gründe dafür, dass Jesus so handelt?“ „Welche Gründe gibt es für die Reaktion der Hohenpriester und Schriftgelehrten?“)

Auch die zweite Einheit wird mit dem Lied „Randale im Tempel“, V. 1+2, abgeschlossen.

Dritte Einheit

0. Vorbereitung des Raumes und

1. Eingangsritual wie am ersten Tag

2. Die Geschichte vertiefen

Vorüberlegungen

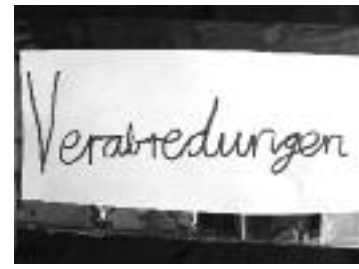
Die Weiterarbeit an dieser Stelle vertieft den Focus, den die Kinder am Vortag im Spiel und dem sich daran anschließenden Gespräch gesetzt haben. Welches Angebot zur Vertiefung sich anbietet, sollte daher in sensibler Wahrnehmung dessen entschieden werden, was die Gruppe besonders bewegt. Wie unterschiedlich diese Ansatzpunkte ausfallen können, zeigt der Rückblick auf die Erfahrungen mit den Jugendlichen einerseits und den Kindern der Kindertagesstätte andererseits:

Rückblick: Focus „Überfülle“

Die Gruppe der Zehn- bis Zwölfjährigen setzte den Akzent auf den Aspekt der Überfülle im Tempel, die ihrem Erleben nach der Überfülle in ihrem eigenen Alltag entsprach und ihnen oft das Gefühl gab, zu wenig Raum für sich selbst zu haben. Hier wurde den Jugendlichen angeboten, die von ihnen empfundene Überfülle mit „Bausteinen“ ihres Alltags (entsprechend beschrifteten Schuhkartons) im Raum aufzubauen und zu benennen, welche der Bausteine ihnen wichtig sind und welche sie hinausstoßen möchten, weil sie empfinden, dass diese ihnen Raum für Wichtiges rauben. Fast alle stießen ein oder zwei Bausteine hinaus; einige ersetzten sie durch einen neu beschrifteten, mehrere durch einen bewusst frei gehaltenen Baustein.

Ein zwölfjähriges Mädchen aus einer stets gemeinsam auftretenden Fünfergruppe zum Beispiel schrieb „Verabredungen“ auf einen Baustein und stieß diesen später mit Kraft hinaus. Auf die Frage hin, ob es sich nicht gern verabrede, sagte es: „Ich meine nicht alle Verabredungen. Aber manchmal, da ist das so, dass ich eigentlich mal allein sein will, und dann ruft K. an und L. auch noch und ... Na ja, dann komm' ich eben auch, weil ... ich will ja auch nicht,

dass die was erleben, wo ich nicht bei bin. Und dann streiten wir uns meistens, weil mir das eigentlich viel zu viel ist.“ Dieses Mädchen wollte gern einen ganz freien Stein in ihrem „Lebenshaus“ haben.



Ein Mädchen möchte sich von zu vielen Verabredungen befreien...

Rückblick: Focus „Platz für alle“

Im Kindergarten Mariensee spielte der Aspekt der Überfülle keinerlei Rolle. Hier lag der Schwerpunkt auf dem Bemühen Jesu, Platz für alle im Tempel zu schaffen und jedes dargebrachte Opfer gleich Wert zu schätzen. Der Wunsch aller Kinder, auch etwas Schönes auf dem golden gestalteten „Altar“ im Tempel „opfern“ zu dürfen, drückte den Wunsch aus, dazugehören und etwas Eigenes in diesen schönen Raum einbringen zu dürfen.



Der Altar

Entsprechend wurden die Kinder am Ende der zweiten Einheit eingeladen, am nächsten Tag etwas mitzubringen, das sie in einem Spiel im Tempel „opfern“ wollen. Es sollte etwas sein, „das man nicht kaufen kann“ – und die Kinder brachten z. B. besonders geformte Stöckchen, schöne Steine oder auch einen ganz großen Stein mit. In einer Ecke des Raumes war ein „Tempel“ gestaltet, der sowohl einen „Altar“ zum „Opfern“ als auch gerade Platz für alle anwesenden Kinder bot.

Nach dem Eingangsritual zogen die Kinder in einer langen Schlange mit ihren Opfergaben durch den Raum bis zum Tempeltor. Dort blieben sie stehen. Ein Kind nach dem anderen durfte nun ohne zu sprechen in den Tempel treten, sein Opfer auf den Altar legen und sich dann einen Platz im Tempel suchen.



Die Kinder suchen ihren Platz im Tempel...

Nachdem alle Kinder ihren Platz gefunden hatten, wurde ein Kind nach dem anderen angetippt und gefragt, ob es sich dort wohl fühle. Wer sich an seinem Platz nicht (mehr) wohlfühlte, weil z. B. ein anderes Kind es bedrängte oder die Sicht auf den Altar verstellte, durfte sich einen neuen Platz suchen. Dabei durfte es allerdings kein anderes Kind von seinem Platz vertreiben.

Mit Andacht und großem Stolz legten die Kinder ihre mitgebrachten Schätze auf den Altar und nahmen im Tempelraum Platz. Etwa die Hälfte der Kinder wechselte noch einmal. Das Kind, das am Vortag erst eine Rolle übernommen und dann doch nicht zu spielen gewagt hatte, legte mit Nachdruck wert auf den Platz, der dem Altar am nächsten war. Seine Hand legte es zwischen die Opfertafeln. „Ganz nah“ wollte es sein.

Raum für's Heilige, für jede und jeden, für Gott

Platz schaffen für das, was mir wirklich wichtig, was mir „heilig“ in meinem Leben ist – Platz schaffen für jede und jeden von uns: So setzten die Kinder und Jugendlichen in den beiden Erprobungen ihren Akzent. Und beide Male war sowohl im Spiel als auch in den Gesprächen deutlich, dass Jesus mit seinem gelebten Zorn diesen Raum schafft. So wäre auch eine Vertiefungs-Übung denkbar, die den Aspekt des konstruktiven Umgangs mit Zorn vertieft.

Ebenso wäre denkbar, dass im Rahmen des Themas Dekalog der Gedanke des Feiertags vertieft würde: Was füllt ihn – und wofür schenkt dieser Tag Raum? Oder aber: Wie könnte ein Sonntag aussehen, der für Gott so duftet wie ein leckerer Lammbraten – und an dem Platz für Kinder ist?

3. Schlussritual

Je nach Unterrichtssituation und Vorerfahrungen der Kinder kann am Ende zu einem Schlussritual eingeladen werden.

Bei der vorgeschlagenen gemeinsam gesprochenen Segensbitte ist zu bedenken, dass hier religiöse Praxis vollzogen wird. Die Kinder werden in eine Segensbitte hineingenommen, die ein Einverständnis voraussetzt. Deshalb schlagen wir vor, dieses Angebot nur zu machen, wenn vorher im Unterricht Segen und Gebet bereits thematisiert wurden und als Möglichkeit deutlich gemacht wird, sich beim gemeinsam Gesprochenen an Gott zu wenden. Zum Verständnis der Kinder kann beitragen, ggf. nach mehrfachen Wiederholungen in Folgestunden mögliche Fragen und Gedanken zur Bedeutung und Wirkung des Gesprochenen aufzugreifen.

Die Kinder sprechen im Kreis stehend den Segen (M4) mit Gebärden. Dabei wird der Segen von der/dem Leitenden in drei Abschnitten vorgeschrieben und jeweils von allen Kindern wiederholt.

Beate Peters ist Dozentin für den Bereich Grundschule am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Lissy Weidner ist Dozentin für den Bereich Bibliodrama am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Anmerkungen

- 1 Die Anregungen zur Geschichte der Tempelreinigung sind in ähnlicher Weise bereits in der Reihe „12 kreative Gottesdienste mit Mädchen und Jungen“ zum EKD-Plan für den Kindergottesdienst 2010 im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht veröffentlicht.
- 2 Eine ausführlichere Einführung in solches Arbeiten mit Kindern findet sich im Loccumer Pelikan 4/10, S.168-173

M 1: Lied über das Ausdrücken von Gefühlen (Gerhard Schöne)

Wenn du **glücklich** bist, dann klatsche in die Hand (klatsch, klatsch),
wenn du glücklich bist, dann klatsche in die Hand (klatsch, klatsch),
zeig mir, wenn du bei mir bist, wie dir grad zu Mute ist,
wenn du glücklich bist, dann klatsche in die Hand.

Wenn du **wütend** bist, dann stampfe mit dem Fuß (stampf, stampf) ...

Wenn du **traurig** bist, dann seufze doch einmal (seufz, seufz) ...

Und wenn du mich **gern hast**, gib mir einen Kuss (schmatz, schmatz) ...

Wenn du bei mir bist, dann **zeig mir, wie's dir geht** (klatsch, stampf, seufz, schmatz) ...

M 2: Die Geschichte aus der Sicht des jüdischen Jungen Rouven

Wasser!“ – Völlig erschöpft und verschwitzt kamen sie in der großen Stadt an. Rouvens Eltern füllten gleich am ersten Brunnen die Wasserschläuche und den Krug auf. Drei Tage waren sie gelaufen. Kamele hatten sie nicht, und sie besaßen auch nur einen Esel. Der trug das Gepäck und nur die Mutter durfte ab und zu aufsitzen, wenn ihr Bein wieder weh tat.

Aber das war jetzt alles egal! Die Dächer Jerusalems glitzerten golden in der Sonne, die bunten Stände der Händler waren schön anzusehen, es roch nach Gewürzen und reifen Früchten ... Und schon standen sie vor dem Tempel. – Das Haus Gottes!

Jedes Jahr wieder war Rouven überwältigt. So viel Gold! Und der Duft von den Opfertieren!

Gerade von Lämmern roch es so wohlgefällig, dass er sich richtig vorstellen konnte, wie Gott sich über diesen Duft freute. Alle Gläubigen aus seinem Dorf opferten einmal im Jahr.

Wie immer waren sie mit anderen Familien gemeinsam aufgebrochen. Das war sicherer unterwegs. Und auch hier, im Gewimmel des Tempelvorhofs, wo die Opfertiere gekauft und von fremd aussehenden Menschen Geld gewechselt wurde.

Die Eltern von Rebecca kauften immer einen Stier für das Opfer – Neid! Aber die hatten auch zwei Kamele. Seine Eltern waren froh, dass sie überhaupt einen Esel hatten und das Geld für ein Huhn zum Opfern reichte. Wie gern hätte er wenigstens einmal ein Lamm für Gott gekauft!

„Huhn riecht gar nicht nach Opfer“, hatte Rebecca einmal gesagt, und Rouven schämte sich deshalb. Aber die Mutter sagte: „Wichtig ist, dass es von Herzen kommt wie auch unser Gebet.“

Schon hatte der Vater das Huhn bezahlt. Doch bevor der Händler es ihm überhaupt aus dem Käfig holen konnte, geschah plötzlich etwas Ungeheuerliches: Ein junger Mann, gefolgt von einer Menge anderer Leute, arm und abgerissen, stürmte durch den Tempelvorhof und stieß die Tische der Händler und Geldwechsler um. Tauben flatterten aus umgekippten Käfigen, Lämmer blökten, Händler schrieten und Geldwechsler fluchten mitten im Hause Gottes! Es war ein riesi-

ger Tumult, Rouven sah zu, dass er Vater und Mutter nicht verlor. Und mitten in diesen Tumult hinein schrie der Mann, der die Tische umstieß: „Hat Gott nicht gesagt: Mein Haus soll ein Bethaus sein? Ihr habt eine Räuberhöhle daraus gemacht!“

Einen kleinen Moment lang war es fast still. Aber dann sortierten sich die Leute; Rouven konnte es gut erkennen: Die Freundinnen und Freunde des Mannes versuchten ihn vor den Schlägen der wütenden Händler zu schützen. Die Hohenpriester und Schriftgelehrten – Rouven erkannte sie an ihren Gewändern – stellten sich zusammen und diskutierten, wie man den Mann zur Strecke bringen könnte. „Der muss weg, der ist gefährlich!“, hörte er einen von ihnen zischen.

Anderen, auch Rouven selbst, stand der Mund offen vor Staunen. „Das ist Jesus“, sagte sein Vater ganz ehrfürchtig, „Daniel hat mir von ihm erzählt. Er sagt, dieser Jesus erzählt so von Gott, dass man meint, Gott selbst wäre in ihm.“ „Ein komischer Gott, der fremde Tische umstößt und durch den ganzen Tempelvorhof brüllt“, meinte die Mutter. „Was für ein Vorbild für die Kinder!“ Schnell wollte sie ihren Sohn samt Rebecca zur Seite ziehen. Doch der Vater hielt sie zurück: „Bleib, bitte bleib, Lea“, bat er. „Dieser Jesus rüttelt uns wach, zeigt uns genau, wie es ist. Du selbst hast es vorhin zu mir gesagt: ‚Ob Gott unser Gebet zum Opfer überhaupt noch hören kann bei all’ diesem Lärm hier?‘ Es geht nur noch ums Ansehen, wer das beste Opfertier kauft – und ums Geld. Jesus hat Recht: eine Räuberhöhle ist unser Tempel geworden, in der Gott seine Ehre geraubt wird und den Armen das Geld.“

Rebeccas Vater nickte zustimmend: „Ja, auch wir haben doch um die Wette geopfert – und es nicht mehr gemerkt. Kommt, lasst uns beten – und danach möchte ich noch mehr von diesem Jesus hören.“

Als sie in den Tempel hinein gingen, wimmelte ein Türsteher gerade zwei blinde Bettler ab. „Jesus hat wirklich Recht“, sagte Rouven und verstand plötzlich, was der Vater gemeint hatte. Wütend stampfte er mit dem Fuß auf. „Rouven, im Hause Gottes!“, sagte die Mutter vorwurfsvoll. Aber Rouven war sicher, dass Gott ihn verstanden hatte.

M 3: Randal im Tempel

Randale im Tempel

Text und Musik:
Egon Ziesmann

The musical score is written in G major (one sharp) and common time (C). It consists of five staves of music. The first four staves have lyrics underneath them. The first staff starts with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a common time signature. The melody begins with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, and D5. Above the first two notes are the letters 'e' and 'a'. Above the last two notes is 'H7'. The lyrics are: '1. Ran-da-le im Tem-pel, hey, was ist heu-te los? Ran-'. The second staff continues the melody with quarter notes D5, C5, B4, and A4. Above the first two notes is 'e', and above the last two is 'H7'. The lyrics are: 'da-le im Tem-pel, hey, was ge-schieht hier blob?'. The third staff has a treble clef and a key signature of one sharp. It starts with a G4 chord, followed by quarter notes G4, A4, B4, and C5. Above the first two notes is 'G', and above the last two is 'C'. The lyrics are: 'Es ist Je-sus, er treibt hin-aus, will'. The fourth staff continues with quarter notes D5, C5, B4, and A4. Above the first two notes is 'C', and above the last two is 'D'. The lyrics are: 'kei-ne Ge-schäf-te - ma-cher in Got-tes Haus!'. The fifth staff is a short instrumental piece consisting of quarter notes G4, A4, B4, and C5, followed by quarter notes D5, C5, B4, and A4.

2. Hinaus mit Geschäften, mit Schnellimbiss und Bank,
hinaus mit Geschäften, all das macht einen krank!
*Mein Haus soll ein Bethaus sein,
Klamauk und Profitgier passen da nicht hinein!
3. Der Alltag ist Arbeit mit Hektik, wenig Zeit,
Termine und Schule, man ist es manchmal leid.
Doch der Sonntag sieht anders aus,
es ist der Tag Gottes und man geht in sein Haus.
4. Beim Spielen und Toben hat man ein Riesenspaß,
beim Spielen und Toben, da gibt man richtig Gas.
Doch die Stille brauchen wir auch
wie nach einem Sturm vom Wind nur leise den Hauch.
Termine und Schule, man ist es manchmal leid.
Doch der Sonntag sieht anders aus,
es ist der Tag Gottes, und man geht in sein Haus.
5. Die Aufgaben, Pflichten, sie bringen oft Verdruß,
die Aufgaben, Pflichten bedeuten stets ein Muss!
Doch dann läßt uns Gott zu sich ein,
bei ihm aufzutanken, wieder kraftvoll zu sein.

Die letzten zwei Takte als Nachspiel mit einem Instrument spielen oder auch auf einer Tonsilbe singen

M 4: Segen

Gott helfe uns,
alles zu vertreiben,
das uns den Platz zum Leben nimmt.

*(mit den Händen „Wegscheuch-
bewegungen vom eigenen Körper
in die Kreismitte hin)*

Er schenke uns freien Raum
für uns selbst
und für andere Menschen.

*(Arme weit nach rechts
und nach links
ausstrecken)*

Und er komme selbst
in unser Herz
wie in seinen Tempel.

*(Hände übereinander
gelegt auf die
Brustmitte)*

Amen.

Materialliste

Für die Raumgestaltung:

- Sitzkissen oder Teppichfliesen für jedes Kind (oder Stuhlkreis)
- ein rotes und ein gelb-goldenes Tuch für die Mitte
- eine rote oder goldene Kerze und Streichhölzer
- evtl. Holzklötzchen für einen angedeuteten Tempel

Für die Erzähllandschaft:

- je ein braunes, ein rotes und ein gelb-goldenes Tuch
- Bauklötze für Tempelmauer, Tische und Opferaltar
- Holzkegel oder Biegepuppen für Händler, Geldwechsler, Schriftgelehrte, Priester und Bettler

Für die Stellgeschichte:

- Holzkegel oder Biegepuppen für Rouven und seine Eltern, Rebecca und ihre Eltern, Jesus und ein bis zwei Freunde Jesu
- Holzkegel für die Kinder

Sind zu wenige Kegel oder Puppen vorhanden, können als Figuren für die teilnehmenden Kinder auch vorher von ihnen als Mensch bemalte Sektkorken verwendet werden.

Für die Klanggeschichte:

Orff-Instrumente

Für das Rollenspiel:

- ausreichend unterschiedlich gefärbte Tücher (Bettlaken, ausgediente OP-Tücher o.ä.)
- evtl. Seil zum Markieren des Tempelbereichs

Für die Vertiefung:

Je nach Art der Vertiefung, die gewählt wird

- viele Schuhkartons (ca. eine Woche vorher im Schuhgeschäft bestellen, dann landen sie dort nicht im Altpapier!)
 - Filz- oder Wachsmalstifte zur Gestaltung von Bausteinen
 - Zettel, Stifte und Klebestift für die „Umwidmung“ einzelner Steine
- oder
- begehbare gestalteter „Tempel“ mit „Altar“ zur Ablage der Opfergabe
- oder ...

Abendmahl inklusiv –

Ideen auf dem Weg zu einer inklusiven Konfirmandenarbeit

Von Christine Stoppig

Jugendliche lernen, wenn sie den Lerninhalt zu ihren eigenen Lebenserfahrungen in Beziehung setzen können. Jugendliche lernen das, was ihnen einleuchtet und sie unmittelbar anspricht. Sie lernen, wenn etwas erfahrbar, erlebbar und spürbar wird, wenn sie sich mit etwas identifizieren können. Das gilt für alle Jugendlichen – ob mit oder ohne Behinderung!

Dies ist seit Jahren die Grundlage der integrativen Konfirmandenarbeit, die Jugendliche mit ganz unterschiedlichen Behinderungsgraden in eineinhalb Jahren Unterrichtszeit auf die Konfirmation vorbereitet. In den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass diese Form von Unterricht auch für nicht-behinderte Jugendliche immer attraktiver wird, so dass sich einzelne immer wieder ganz bewusst zu unserer Konfirmandengruppe anmeldet haben. Um diese Inklusionserfahrung für mehrere Jugendliche zugänglich zu machen, laufen derzeit konzeptionelle Gespräche mit der Kirchengemeinde vor Ort, um unsere Konfirmandenarbeit insgesamt inklusiv und damit mit gleichberechtigten Anteilen für alle Beteiligten aufzustellen.



Wir haben gute Erfahrungen damit gemacht, den Unterricht mit einer gemeinsamen Mahlzeit und einem kleinen Spaziergang zu beginnen. Die Jugendlichen haben erst

einmal Zeit anzukommen, können miteinander ins Gespräch kommen und sich von der Schule erholen. Danach beginnt der Unterricht, der in einer großen Runde auf dem Boden des Gemeindesaals stattfindet. Immer zwei sitzen auf einer eigenen Decke, ein eigenes kleines Reich, das niemand streitig macht. Die Klarheit, die sich aus dieser Aufteilung ergibt, schafft eine große Klarheit und Ruhe für den Unterricht. Die Decken sind um eine gestaltete Mitte gelegt, was die Konzentration fördert. Die Orientierung auf diese äußere, die sichtbare Mitte bewirkt eine Konzentration auf die innere Mitte. Die Mitte selbst wird mit bunten Tüchern, Blumen und symbolischen Gegenständen entsprechend des Unterrichtsthemas gestaltet, so dass das Thema bereits über die Mittengestaltung eingeführt wird.



Liegen Spannungen in der Luft oder eine Nervosität, die die Jugendlichen nicht zur Ruhe kommen lässt, beginnen wir mit Übungen aus der Körperarbeit (Massagen, Klopfübungen, gestalttherapeutische Übungen), damit sich die Jugendlichen gut auf den Unterricht einlassen können. Nach einem festen Ritual mit den drei Kerzen des Lebens, der Liebe und der Hoffnung, die von den Jugendlichen angezündet werden, beginnt die Bearbeitung des jeweiligen

Themas. Am Ende des Unterrichts steht ebenfalls ein festes Schlussritual mit Vaterunser und Segenslied.

Die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts ist sehr vielfältig und kreativ. Es werden nicht-kognitive und sinnhafte Zugänge zu den Themen geschaffen. Es ist wichtig, dass die Jugendliche über ihre eigenen Erfahrungen ins Gespräch kommen können. Ein wesentliches methodisches Element der Arbeit ist das Erzählen mit Bodenbildern, der sog. Religionspädagogischen Praxis nach Franz Kett. Das Erzählen der biblischen Geschichte und die eigene Gestaltung und damit auch Deutung des Erzählten greifen unmittelbar ineinander. Die Methode erlaubt eine große äußere und damit auch innere Beteiligung der Jugendlichen.



Klassische Unterrichtselemente wie das Erledigen von Arbeitsaufträgen in Kleingruppen, Textarbeit oder eine rein theoretische Annäherung an ein Thema kommen in unserer Unterrichtsgestaltung nicht vor. Viele Jugendliche können überhaupt nicht lesen oder tun sich zumindest schwer damit. Und für „nicht-behinderte“ Jugendliche mit einer Lese- und Rechtschreibschwäche kann es eine große Entlastung sein, bei der Konfirmation nichts laut vorlesen zu müssen. Die einzelnen Themen werden in der Gesamtgruppe erarbeitet. Jeder Jugendliche hat einen (meist) ehrenamtlichen Mitarbeiter zur Seite, um ihn zu unterstützen: Das kann die Hilfe beim Toilettengang genauso wie ein erklärendes Wort zum Thema sein. Auch bei Konzentrationschwierigkeiten hat sich die Eins-zu-eins-Situation bewährt. Der Mitarbeiter merkt schnell, wenn es zu einer Aufmerksamkeitsstörung kommt und kann im direkten Kontakt darauf reagieren, so dass die Großgruppe nicht davon gestört wird.

Sich in so kleinen und erfahrungsorientierten Schritten einem Thema zu nähern, bedeutet, dass man sich dafür viel Zeit nehmen muss. Es braucht Zeit, Ruhe und viel Geduld, jedem einem unmittelbaren Zugang zu eröffnen. Wir wählen deshalb aus dem klassischen Themenkatalog des Konfirmandenunterrichts nur einige, vergleichsweise wenige Themen aus, die wir dann intensiv bearbeiten. Über die Arbeit an diesen exemplarischen und zentralen Glaubenthemen erschließt sich eine tiefe geistliche Dimension, die den ganzen Unterricht und das Miteinander von allen Beteiligten trägt.

Thema: Abendmahl

Gut zu veranschaulichen ist dies an unserer Einheit zum Abendmahl. Der folgenden Abendmahlserzählung gehen voraus:

- eine Rückengeschichte zum Wachsen des Korns,
- eine sinnliche Erkundungsrunde von Samenkörnern (blind ertasten, riechen, kauen),
- Mahlen der Körner mit einer Handmühle,
- Gemeinsames Brotbacken,
- Gemeinsames Essen eines Teils des Brots,
- Sinnliche Erkundungsrunde zu den Trauben,
- „Saft“ aus den Trauben pressen (Vorsicht: sehr matschig!),
- Lieder zum Abendmahl einüben,
- Gemeinsame Bildbetrachtung: Abendmahlsbild von Sieger Köder: Wer gehört dazu? Wer sitzt alles mit am Tisch? Wer lädt ein? Mit welcher Stimmung kommen die Gäste?
- Essenerfahrungen zusammentragen,
- Gespräch über Tischkärtchen und ihre Funktion: Jeder hat seinen Platz am Tisch. Jeder gehört dazu.
- Beschriften der Teller mit goldenem Stift: Teller als besonders feierlicher Platzhalter am Tisch.

Abendmahlserzählung zum Abschluss der Einheit

Den Abschluss der Einheit zum Abendmahl bildet die folgende Abendmahlserzählung mit Hilfe eines Bodenbildes. *(Die Regieanweisungen zum Legen des Bodenbildes sind mit einem ► versehen und kursiv gesetzt.)*

- *In der Mitte liegt ein großes, rundes Tuch in einer feierlich wirkenden Farbe. Bei uns war der Stoff dunkelblau, man kann aber auch gut eine weiße runde Tischdecke dazu nehmen. Gemeinsam mit allen wird der Tisch ganz feierlich gedeckt: mit Kerzen, Blumen, Goldschmuck etc. – so, wie man heute eine feierliche Tafel decken würde. Für jeden wird ein Teller mit seinem Namen in goldener Schrift an den Rand des Tuchs gestellt.*

Ungefähr 2.000 Jahre ist es her, da hat Jesus seine Freunde auch zum Essen eingeladen.

- *Als Symbol für Jesus wird eine dickere Kerze angezündet und auf das Tuch gestellt.*

Jesus war mit seinen Jüngern, den Freunden, nach Jerusalem gekommen. Er wollte dort das Passahfest feiern. Zu diesem Fest gehört es, dass man am ersten Abend zusammen isst und sich daran erinnert, wie Gott sein Volk aus Unterdrückung und Sklaverei befreit hat.

Auch Jesus und seine Freunde wollten das zusammen feiern.

Und wie es damals üblich war, stellte Jesus Brot und einen Krug mit dunklem Traubensaft auf den Tisch.

- *Brot und Saft werden auf das Tuch gestellt.*

So saßen sie miteinander an dem festlich gedeckten Tisch. Jesus schaute in die Runde und schaute jeden einzelnen an. Er kannte seine Freunde gut: ihre Stärken und ihre Schwächen, ihre Fähigkeiten und ihre Schwierigkeiten. Er spürte die Kraft und Energie, die in ihnen steckt – aber auch die Ängste und Unsicherheiten, die zu ihnen gehörten.

- *Erzählung evtl. mit Details ergänzen, die den Jugendlichen eine Identifikation anbieten: z.B. Einer war eher draufgängerisch, ein anderer eher schüchtern. Einer war kaum zu bremsen, wenn er mal mit reden anfing, ein anderer war eher still und nachdenklich. Einer war sehr hilfsbereit ... – persönlich ansprechen, aber nicht zu persönlich werden!*

Jesus kannte seine Freunde gut und er fand es toll, dass sie so unterschiedlich waren.

Er war stolz, dass er solche Freunde hatte!

Kindermutmachlied: „Wenn einer sagt, ich mag Dich du ...“
(*Mein Liederbuch, C15*)

Für Jesus war es wichtig, gute Freunde zu haben, weil er wusste, dass er noch einen schweren Weg vor sich hatte. „Liebe Freunde“, sagte er zu ihnen, „ich werde heute das letzte Mal mit euch zusammen essen können. Es tut mir leid, aber ich muss euch verlassen, weil ich sterben muss. Aber ich möchte trotzdem mit euch verbunden bleiben, ich möchte heute mit euch zusammen essen und trinken, damit Ihr mich immer in Erinnerung behaltet, damit Ihr an mich denkt und spürt, dass ich trotzdem noch für euch da bin. Lasst uns deshalb jetzt zusammen essen und trinken, lasst uns das miteinander teilen, was da ist.“

Da nahm Jesus das Brot in die Hand.
Er dankte Gott für das Brot und brach es auseinander.
Dann gab er es seinen Freunden und sagte:
Das ist wie mein eigener Leib,
der für euch gegeben wird.
Esst von diesem Brot und denkt an mich.
So bin ich bei Euch.

Und alle aßen gemeinsam von dem Brot.

Und Jesus nahm auch den Kelch.
Er füllte ihn und dankte Gott dafür.
Er gab den Kelch herum und sagte:
Das ist wie mein eigenes Blut.
Es verbindet uns miteinander und hebt alle Schuld auf.
Trinkt aus dem Kelch und denkt an mich.
So bin ich bei Euch.

Und jeder nahm einen Schluck aus dem Kelch.

Lied: „Du bist das Leben“, Strophe 2
(*Menschens Kinder Lieder 2, Nr. 24*)

Nach dem Essen sprach Jesus seinen Freunden Mut zu und sagte:

„Wann immer ihr so zusammen sitzt und Brot und Saft miteinander teilt, dann bin ich bei euch. Auch wenn ich bald sterbe: Wann immer ihr so zusammen seid und an mich denkt, bin ich da. Wann immer ihr in meinem Namen Gemeinschaft habt, bin ich mitten unter euch. Das ist mein Versprechen!“

Das, was Jesus seinen Freunden versprochen hat, das gilt natürlich auch für uns heute: Wann immer wir in seinem Namen das Brot miteinander teilen, wann immer gemeinsam aus dem Kelch trinken, dann ist Jesus bei uns, mit all seiner Kraft, seiner Güte und seiner Liebe.

Als äußeres Zeichen für diese Liebe holen wir uns das Licht von der Jesuskerze und zünden für jeden von uns ein Licht an.

- *Teelichter herumreichen, anzünden und rund um das Tischtuch stellen.*



Beispielhafte Erzählung mit Bodenbild zum Thema Taufe

Die Gestaltung der Landschaft wird im Folgenden von den Jugendlichen selbst vorgenommen. Sie entscheiden, wo die Berge stehen, der Fluss fließt etc.

Ein weites Land liegt vor uns.

- *Rundes, braunes Tuch wird in die Mitte gelegt.*

Das Land ist weit und flach. Es gibt aber auch Berge in diesem Land, mehrere Berge, ...

- *Kleinere braune Tücher werden mit einer Spitze nach oben „aufgestellt“.*

Ein Fluss fließt durch das Land. Er schlängelt sich durch das ganze Land und versorgt es mit Wasser.

- *Blaue längliche Tücher werden als Fluss gelegt.*

Dort am Fluss, dort, wo das Wasser hinkommt, beginnt es zu grünen und zu blühen. Pflanzen wachsen dort: Gras, kleine Büsche, direkt am Wasser können sogar Bäume wachsen ...

- ▶ *Kleine Zweige, Streublumen u.a. werden gelegt.*

Dort, wo kein Wasser hinkommt, kann nichts wachsen und der Boden ist trocken und karg. Dort wo kein Wasser hinkommt, ist Wüste.

- ▶ *Sand wird ausgestreut.*

Ich möchte Euch eine Geschichte aus diesem Land erzählen, das Israel heißt. Und der Fluss, den wir gerade gelegt haben, heißt Jordan. An diesem Fluss lebt Johannes, ein Mann Gottes, ein Prophet.

- ▶ *Eine kleine Holzfigur wird hingestellt.*

Einer, der mit seinem Herzen ganz wach ist und Gottes Stimme im Herzen hört. Einer, der weiß, worauf es ankommt. Er ist hierher in die Einsamkeit gezogen, weil er das oberflächliche Leben in der Stadt satt hat. Er hat es satt, dass sich alles immer nur um Macht und Geld dreht. Er möchte auf das hören, was Gott ihm zu sagen hat, und das den Menschen weitersagen. Menschen von überall her kommen zu ihm hin ...

- ▶ *Mehrere kleine Holzfiguren werden hingestellt.*

... weil sie spüren, dass er ihnen etwas Wichtiges zu sagen hat: „Wacht doch endlich auf. Denn Gott kommt zu Euch und will etwas ganz Neues beginnen. Gott möchte Euch ein neues Leben schenken! Seid wachsam und achtsam und lasst euch von mir taufen.“ Und die Menschen fühlen sich von seinen Worten angesprochen und lassen sich von ihm taufen.

Heute werden bei der Taufe ein paar Tropfen Wasser auf die Stirn getropft. Damals war das anders: Die Menschen haben sich in den Fluss gestellt und wurden bei der Taufe ganz untergetaucht, mit dem ganzen Körper unter Wasser.

- ▶ *Die Holzfiguren werden in den Fluss gestellt.*

Die Menschen werden ganz untergetaucht. Sie spüren das Wasser überall um sich herum, sie werden umhüllt vom Wasser, getragen vom Wasser. Deshalb ist das Wasser auch so ein gutes Symbol für die Liebe Gottes, in die wir eintauchen können, die uns umgibt, die uns trägt, die uns belebt. Wenn wir mit Wasser taufen, soll uns das daran erinnern.

Eines Tages kommt Jesus zu Johannes an den Jordan.

- ▶ *Eine größere weiße Kerze wird angezündet und an den Fluss gestellt.*

Jesus sagt zu Johannes: „Johannes, ich möchte, dass Du mich taufst.“ Aber Johannes erwiderte ihm: „Was, ich soll Dich taufen? Ich bin es nicht wert, Dich zu taufen. Jeder weiß, was für ein besonderer Mensch Du bist. Eigentlich müsstest Du mich taufen!“ Aber Jesus bleibt dabei: „Nein, Du sollst mich taufen. Denn ich möchte wie die anderen Menschen in den Jordan steigen und von Dir getauft werden.“ Jesus geht zu Johannes ins Wasser.

- ▶ *Die Kerze in den Fluss stellen.*

Er lässt sich von ihm taufen. Jesus taucht unter in den Fluss und steigt wieder heraus. Er spürt, wie das Wasser ihn erfrischt hat. Er spürt die Nähe Gottes, die ihn umgibt und er hört seine Stimme, Gottes Stimme: „Jesus, Du bist mein geliebter Sohn, an Dir habe ich Wohlgefallen, an Dir habe ich Freude.“ Jesus fühlt in diesem Moment ganz deutlich, dass Gott ihn lieb hat und spürt, wie viel Kraft in seinen Worten steckt.

„Du bist mein geliebtes Kind, an Dir habe ich Freude.“

Diese Worte trug Jesus sein Leben lang wie einen wertvollen Schatz in seinem Herzen.

Lied: „Gottes Liebe ist so wunderbar“

(Liederbuch zum Umhängen, Nr. 32)

Pfarrerin Christine Stoppig ist Leiterin der Aktion Menschenstadt – Behindertenreferat des Evangelischen Kirchenkreises Essen.

Vorschau auf das nächste Heft

Ausgabe 1/2012 mit dem Schwerpunktthema: „Reich Gottes“

Erscheinungstermin: 1. März 2012

Haus aus kleinen Klötzchen

Eintauchen in die Tiefe des eigenen Lebens

Von Steffen Marklein

Haus aus kleinen Klötzchen

12 Min., Animationsfilm

Japan 2008,

Regie: Kumio Kato

Produktion: Masanori Kusakabe, Yuko Shin

Einsatzalter: ab 14 Jahren

Preise: Oscar für den besten Animationskurzfilm 2009



© Katholisches Filmwerk GmbH – www.filmerk.de

Kurzcharakteristik

Ein alter Mann taucht ab in die Erinnerungsräume seines Lebens.

Inhalt

Ein alter Mann lebt allein in seiner mit vielen Erinnerungsfotos ausgestatteten Wohnung. Er sitzt mit hängenden Schultern in seiner Wohnstube und raucht seine Pfeife. In der Mitte des Raumes ist eine Luke, die er öffnet und seine Angel hinein hält. Der Blick aus dem Fenster verrät, dass er in einer überfluteten Stadt lebt, in der man nur mit einem Schiff von einem Haus zum anderen gelangen kann. Die Häuser ragen wie kleine und große Türme aus dem Wasser.

Nachdem der Mann gegessen und getrunken und Fernsehen geschaut hat, erlebt er am nächsten Morgen eine Überraschung: Das Wasser ist bis in seine Wohnung gestiegen. Er lässt sich Steine kommen, errichtet auf seinem Dach ein neues Stockwerk und zieht in die neuen, höheren Räume. Beim Transport der Möbel fällt ihm unglücklicherweise seine geliebte Pfeife ins Wasser. Sie versinkt im Schacht in der Mitte des Raumes. Als er den Verlust der Pfeife beim Betrachten der Familienbilder in der neuen Wohnung noch einmal schmerzlich wahrnimmt, lässt er sich von einem Händler neue Pfeifen zeigen. Dabei fällt sein Blick auch auf einen Taucheranzug, den er offensichtlich erwirbt, um damit seiner alten Pfeife nachzutauchen.

Tatsächlich findet er sie wieder, doch tauchen zugleich alte Bilder seines Lebens und seiner Familie auf. Je tiefer er von nun an in die unteren Räume hinabsteigt, desto weiter

reichen auch seine Geschichten und Erinnerungen. Am Meeresboden angelangt sieht er sein eigenes verwinkeltes Haus von außen. Er erinnert sich wieder an seine erste große Liebe. Am Ende sitzt das junge Paar gemeinsam in den eigenen vier Wänden, isst fröhlich und trinkt Wein.

Während der Taucher versonnen nachdenkt und ein altes Weinglas findet, fährt die Kamera am Haus hoch und zeigt den Mann wieder in seiner Wohnung sitzen. Er hat den Tisch gedeckt – diesmal mit zwei Weingläsern. Und der Fernseher bleibt aus.

Gestaltung

Der Film zeichnet sich durch eine besondere poetische Bildsprache aus. Weiche, flimmernde Bilder spiegeln von Beginn an das Spiel unterschiedlicher Zeiten und Erinnerungswirklichkeiten. Hell und Dunkel, Draußen und Drinnen, Oben und Unten, Nähe und Ferne bilden immer wieder Spannungsfelder, in denen sich die Geschichte bewegt. Die hellbräunlichen Farben der Erinnerung setzen sich deutlich von den braun-grünlichen Farben der Gegenwartsrealität ab. Den ruhigen, langsamen Bildern und Bewegungen des Films folgt eine leise, schreitende Musik. Damit unterstreichen die zarten Klaviermelodien und Harfentöne den traurig-melancholischen Charakter des Films.

Interpretation

Der Film erzählt die Erinnerungsreise eines alten Mannes in sein vergangenes Leben. Sein Gegenwarts-Raum ist beschränkt auf ein kleines Haus, das sich inmitten eines großen Meeres befindet. Mehr schlecht als recht hält sich der alte Mann „über Wasser“. Das ansteigende Wasser, das ihn immer wieder zwingt, in ein nächstes Stockwerk umzuziehen, kann als Symbol der unaufhaltsam fortschreitenden Zeit gedeutet werden. Durch ein kleines Missgeschick und einen zufälligen Blick wird der alte Mann ange-regt, in das Meer der vergangenen Zeit seines Lebens einzutauchen. Er begegnet den alten Räumen der Vergangen-heit, die mit den Bildern seiner Erinnerungen gefüllt und lebendig werden. Die lineare Zeit, die wir uns meis-tens horizontal wie einen Zeitstrahl auf einer Ebene vorstel-len, verläuft hier vertikal von oben nach unten und umge-kehrt. Sollen nicht nur ein paar alte Erinnerungsstücke der Vergangenheit wie Bilder und Möbel über die Zeit geret-tet werden, sondern die Vergangenheit als bedeutsam erfah-ren werden, so bedarf es des eigenen Erlebens des Vergan-genen. Aus welchem Anlass oder Zufall auch immer – der alte Mann muss selbst eintauchen in seine Geschichte und die Erinnerungsräume seines Lebens. Am Boden, also an dem Ort, an dem die Erinnerung nicht mehr weiter zurück-reicht, angekommen, kehrt sich die Zeit um. Aus den zunächst wie zufällig wirkenden Bildern beim Hinabtau-chen wird – wie ein Schatz – die Erinnerung an die eigene Frau und den gemeinsamen Lebensweg geborgen. Ist die gemeinsame Tischszene als „Urszene“ – der „wahre“ Schatz – erst einmal erreicht, wird erkennbar, worin die Bedeu-tung der Erinnerungsreise für den Mann in Wirklichkeit lag. Nicht der Verlust der Pfeife, sondern das Fehlen seiner Frau – mithin seiner Familie – macht den Schmerz und die Traurigkeit seines Lebens aus. Doch für einen Moment wird die damit verbundene Einsamkeit des alten, auch jetzt weiter gebeugt gehenden Mannes aufgehoben. Nicht der Fernse-her, sondern ein eigenes gefühltes Gegenüber sitzt an diesem Tag mit am Tisch. So bescheiden, fast geisterhaft sich alles auch geben mag – das Leben hat für den alten Mann etwas gewonnen, ist vollständiger geworden. Und damit ist die Erinnerungsreise sehr wertvoll geworden.

Einsatzmöglichkeiten im Unterricht

Der Film setzt innere Bilder und psychische Prozesse in poetische Bilder um. Es legt sich zunächst nah, den Symbo-len wie Haus, Turm, Wasser u. a. m. nachzugehen. Beson-ders die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie und Lebensgeschichte kann dann in den Mittelpunkt gerückt werden. Je älter die Beteiligten sind, desto vielfältiger werden die eigenen Lebenserfahrungen und die mit ihnen verbundenen Gefühlsschichten sein. Für Jugendliche kann der Film zudem Anlass sein, über die eigene Zukunft und die Bedeutung der Zeit überhaupt nachzudenken. Gefragt werden kann nach „meinen Lebens-Räumen“: Wie sehen meine „Lebens-Räume“ aus? Was hat sie geprägt? Was

unterscheidet sie von anderen? Wo fühle ich mich am wohlst-ten? Was hindert mich, meine „Lebens-Räume“ so einzu-richten, wie ich sie mir wirklich wünsche?

Auch kann der Film Anregungen für eine Begegnung von Jung und Alt geben.

Darüber hinaus lässt sich fragen, welche Erfahrung von Welt sich im Film möglicherweise widerspiegelt. Kann der Film als typisch für unser Zeit- und Lebensgefühl ange-sehen werden? Gibt der Film auch Anlass nach einer gemein-samen Zukunft zu fragen?

Viele methodische Hinweise besonders zur Biografie-arbeit gibt die Arbeitshilfe von Petra Dahlemann.

Materialien

„Wie der Erinnerung Mühe jederzeit gesegnet ist, so hat sie auch den Segen, dass sie zu neuer Erinnerung wird, die abermals bestrickt; denn wer auch nur ein Mal verstanden was Erinnerung ist, er ist eingefangen für alle Ewigkeiten und liegt gefangen in ihr; und wer eine einzige Erinnerung besitzt, ist reicher als wenn die ganze Welt ihm gehörte; und nicht allein wer schwanger ist, sondern vor allem wer sich erinnert, ist in gesegneten Umständen“.

(Sören Kierkegaard)¹



(Geert Goiris)²

„Wiederholung und Erinnerung sind die gleiche Bewegung, nur in entgegengesetzter Richtung; denn wessen man sich erinnert, das ist gewesen, wird rücklings wiederholt; wohin-gegen die eigentliche Wiederholung, falls sie möglich ist, den Menschen glücklich, indessen die Erinnerung ihn unglücklich macht, unter der Voraussetzung nämlich, dass er sich Zeit nimmt zu leben und nicht schnurstracks in seiner Geburtsstunde einen Vorwand zu finden trachtet, sich aus dem Leben wieder davon zu stehlen, z. B. weil er etwas vergessen habe.“

(Sören Kierkegaard)³

„In jeder Gegenwart muss neu begonnen werden.“

(Armin Nassehi)⁴

„Wer das Gedächtnis verliert, ist geistig tot. Er kann auch keine Zukunft mehr schaffen. Die Erschaffung von Zukunft setzt den Besitz von Vergangenheit voraus. So wenig die Zukunft feststeht und zwingend eintritt nach kausalen Gesetzen, denen wir ausgeliefert sind, so wenig steht die Vergangenheit als gegebene Summe von Informationen fest. Jede Epoche schafft die Vergangenheit neu, von der aus sie sich selbst erkennt und ihr Zukunft entwirft.

Die großen Neuerungen in der Geschichte, die sozialen, wissenschaftlichen und künstlerischen Revolutionen, wie oft standen sie unter der Parole: Zurück zu ...!

Ad fontes! Back to the roots! Zukunft und Vergangenheit stehen miteinander in einem geisterhaften Stoffwechsel.

(Peter von Matt)⁵

Anmerkungen

- 1 Sören Kierkegaard: Stadien auf des Lebens Weg, Kopenhagen 1845, in: Sören Kierkegaard: Gesammelte Werke 15. Abteilung, Stadien auf des Lebens Weg, Eugen Diederichs Verlag Düsseldorf/Köln 1958, 20.
- 2 Siehe auch Zeitmagazin Nr. 9, 24.2.2011
- 3 Sören Kierkegaard: Die Wiederholung, Kopenhagen 1843, in: Sören Kierkegaard: Gesammelte Werke 5. und 6. Abteilung Die Wiederholung Drei erbauliche Reden 1843, Eugen Diederichs Verlag Düsseldorf/Köln 41967, 3.
- 4 A. Nassehi: „In jeder Gegenwart muss neu begonnen werden!“, in: T.M. Bardmann (Hg.): Zirkuläre Positionen. Konstruktivismus als praktische Theorie, Konstanz 2006, 156, zitiert nach: Michael Schüßler: Über die Unverfügbarkeit des Anfangs, in: Gesellschaft für Bibliodrama e.V. (Hg.): TextRaum. Ausgabe 31 November 2009, 5.
- 5 Peter von Matt: Das Wilde und die Ordnung, 2007, S. 273

Steffen Marklein ist Dozent für den Bereich Medienpädagogik am Religionspädagogischen Institut Loccum.

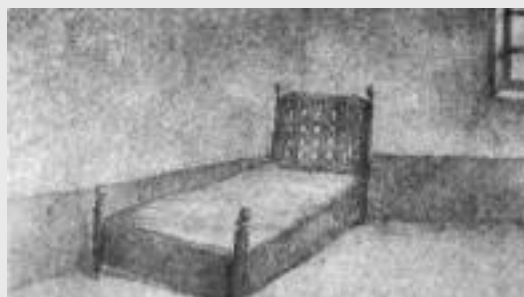
Literatur- und Medienhinweise

Dahlemann, Petra: Haus aus kleinen Klötzchen, Arbeitshilfe Katholisches Filmwerk, Frankfurt, 2009, in: http://www.materialserver.filmwerk.de/arbeitshilfen/AH_hausauskloetzA4_web.pdf

HINWEIS



Wir haben die Screenshots aus dem Kurzfilm farbig und hoch aufgelöst für Sie im Internet zusammengestellt. Sie finden sie unter der Adresse www.rpi-loccum.de/pelikan



Was ist Religion?

Anregungen zu einer wahrnehmungskompetenzorientierten Unterrichtssequenz

Von Johannes Kubik

„Der Mensch wird mit der religiösen Anlage geboren wie mit jeder andern, und wenn nur sein Sinn nicht gewaltsam unterdrückt [...] wird [...], so müsste sie sich auch in jedem unfehlbar auf seine eigne Art entwickeln.“
(Friedrich Schleiermacher)

Theologische und didaktische Einordnung

Das Thema „Was ist Religion“ gehört zu den religionsunterrichtlich spannendsten Themen überhaupt. Bildet sich doch darin eine alte theologische Streitfrage ab: Kann man, wie etwa Friedrich Schleiermacher, im Ernst von einer „religiösen Anlage“ (s. o.) jedes Menschen sprechen oder muss man nicht vielmehr, wie etwa Karl Barth, annehmen, die christliche Botschaft sei etwas so radikal anderes, als es menschlicherseits erwartbar ist, dass sie eben nur „senkrecht von oben“ oder zumindest doch irgendwie „von außen“ zum Menschen kommen könne? Didaktisch gewendet stellt sich die Frage, wie man die Annahme einer religiösen Anlage heutigen Schülern und Schülerinnen¹ plausibel machen kann: Denn den meisten von ihnen erscheint ja Religion als etwas so Abseitiges, Dubioses, hoffnungslos Veraltetes, dass die Annahme einer religiösen Anlage wohl das Letzte ist, das ihnen sofort einleuchten würde. In Wahrheit ist dieses Thema die Grundlage für das Verstehen religiöser Phänomene überhaupt, und somit im gewissen Sinne Grundlage für den gesamten Oberstufenunterricht, mindestens aber für das, was seit Kurzem „Wahrnehmungskompetenz“ genannt wird.

Curriculare Einordnung

Etwas vereinfacht gesagt, ist die genannte theologische Streitfrage auch abgebildet in einem prägnanten Gegensatz zwischen den demnächst außer Kraft tretenden alten niedersächsischen Rahmenrichtlinien von 1985² und dem dann

in Kraft tretenden neuen Kerncurriculum für die Sekundarstufe 2 in Niedersachsen von 2011³: In den alten Rahmenrichtlinien wurde etwa unter dem Leitthema „Reden von Gott in Geschichte und Gegenwart“ als beispielhafter Inhalt genannt: „K. Barth: 'Religion ist Unglaube'“ (RRL, S. 15). Unter dem Leitthema „Der Mensch auf der Suche nach Identität“ war der elementare Aspekt „Der Anspruch des Menschen auf autonome Selbstverwirklichung“ vorgesehen, als ein beispielhafter Inhalt dazu wurde genannt „Selbstverwirklichungsversuche durch idealistische Überhöhungen des Menschen“ (RRL, S. 18). Das neue Kerncurriculum sieht hingegen innerhalb der Förderung von Wahrnehmungskompetenz vor, dass die Sch. „religiöse Spuren und Dimensionen in der Lebenswelt aufdecken“ und „grundlegende religiöse Ausdrucksformen [...] wahrnehmen und in verschiedenen Kontexten wiedererkennen und einordnen“ sollen (KC Sek. 2, S. 18). Und zur Förderung der inhaltsbezogenen Kompetenzen des Kompetenzbereiches „Religion und Religionen“ (KC Sek. 2, S. 30) werden als mögliche Inhalte angegeben: „Gottesdienste, sakrale Dimensionen profaner Gebäude, zivilreligiöse Feste und profane Prozessionen [...], Übergangsrituale [...], Fußball-Rituale, Pop-Konzerte“ sowie „Religion als Sinnstiftung, Gemeinschaftsbildung, ethische Orientierung, Kontingenzbewältigung, Religion als Glaube an Gott, als Verhalten zum Unverfügbaren, als 'das, was uns unbedingt angeht' (Paul Tillich)“, KC Sek. 2, S. 31).

In diesem Aufsatz möchte ich daher eine erprobte, Wahrnehmungorientierte Sequenz zum Thema „Was ist Religion?“ vorstellen, die sowohl einige der popkulturellen Vorschläge aus dem KC wie auch Tillichs Religionsbegriff aufgreift.

Didaktische Erwägungen zum Zusammenhang des Themas „Was ist Religion“ mit dem Thema „Religion in der Popkultur“

Meiner theologischen und didaktischen Einsicht nach muss die Frage „Was ist Religion?“ im Religionsunterricht der Oberstufe darauf zielen, Religion (oder auch Religiosität) als eine anthropologische Gegebenheit zu erweisen, wie es etwa in dem diesem Aufsatz als Motto vorangestellten Zitat aus Schleiermachers *Reden über die Religion* von 1799 zum Ausdruck kommt. Wenn das gelingt, kann man hoffen, dass Religion den heutigen Jugendlichen nicht länger insgesamt suspekt erscheinen wird, und aus ihrer Sicht nur etwas für so sonderbare Personen wie Pastoren oder Religionslehrkräfte sei.

Auf der Suche nach einer Weise, wie dieses Ansinnen gelingen kann, bin ich auf das Thema „Religion in der Popkultur“ gestoßen: Dieses Thema, das eigentlich zunächst weder identisch ist noch zwingend verknüpft werden muss mit dem Thema „Was ist Religion?“, hat sich in meiner unterrichtlichen Erfahrung als *der* Schlüssel zur unterrichtlichen Erschließung der Frage „Was ist Religion?“ erwiesen. In jüngster Zeit wird allerdings zunehmend von den eigenen Vertretern damit begonnen, auf das Thema „Religion in der Popkultur“ den Abgesang zu singen, weil eine einfache Frage sich *scheinbar* nicht beantworten ließ: Was eigentlich sollen Sch. mit diesem Thema genau anfangen und lernen? Folgt man den Darstellungen der *frühen* Phase der Popkulturtheologie, so könnte man meinen, die Sch. sollten hauptsächlich lernen, dass die Popkultur der Hochkultur in nichts nachstehe, weder inhaltlich, noch didaktisch.⁴ Die *neueren* Texte der Popkulturtheologie hingegen warnen, man müsse sich doch vor überzogenen Erwartungen an das Thema hüten, im Grunde habe das Thema ausgedient.⁵ Aber das ist m. E. eine ganz falsche Alternative: Durch die Beschäftigung mit dem Thema „Religion in der Popkultur“ sollen die Sch. durchaus *nicht* lernen, dass Popkultur und Hochkultur „gleich“ seien, nur weil in beiden religiöse Zeichen vorkommen⁶ oder irgendeine altbackene Medienkritik lernen, und schon gar nicht, die Hochkultur sei irgendwie doch „besser“. Und sie sollen schließlich auch nicht ewige kunstgeschichtliche Parallelisierungen durchführen, die dann am Ende irgendwie doch gar nichts bringen. Sondern sie sollen schlicht und einfach staunen, dass nicht nur in der Hochkultur (das setzen sie voraus), sondern auch in der Popkultur religiöse Zeichen und Botschaften verwendet werden (damit rechnen sie *nicht*, da doch die Popkultur „modern“ und „cool“, eben scheinbar der Hochkultur in toto entgegengesetzt ist). Und auf diesem Wege kann die Einsicht angebahnt werden, dass Religion eine anthropologische Gegebenheit ist.

Das Thema „Religion in der Popkultur“ ist also keineswegs erledigt, jedenfalls nicht für den Religionsunterricht, wenn man seinen didaktisch angemessenen Ort bestimmt. Und als dieser didaktisch angemessene Ort erweist sich eben gerade das Thema „Was ist Religion?“ Ich will also die Vermutung zur Diskussion stellen, dass das Thema „Reli-

gion in der Popkultur“ besonders dann unterrichtlich fruchtbar gemacht werden kann, wenn man es einbettet in das Thema „Was ist Religion?“

Überlegungen zu einem adäquaten Zugang

Das Entscheidende bei dieser Sequenz ist ein wirklich induktiver Zugang. Man darf die Sequenz auf keinen Fall mit einer Ankündigung der folgenden Art beginnen: „Wir werden uns jetzt mit der Frage ‚Was ist Religion?‘ beschäftigen. Dazu sehen wir einen Videoclip. Ihr werdet sehen, dass da viele religiöse Elemente drinstecken“. Genauso ungeschickt wäre es, am Anfang der Sequenz Texte zu lesen, in denen bereits *als Ergebnis* mitgeteilt wird, es fänden sich in vielen Stellen der Lebenswelt religiöse Spuren und Zeichen.⁷ Bei einem solchen Vorgehen können die Lernenden gar nicht anders, als dem zu widersprechen und die Lehrkraft zu verdächtigen, weil sie eine Religionslehrkraft sei, könne sie natürlich überall Religion hineingehimmeln. Wohlgemerkt: Solche Texte kommen in der Sequenz natürlich auch vor, sie sind wichtig – aber eben auf keinen Fall *am Anfang* der Sequenz, wenn die Sch. die Phänomene noch nicht selber entdeckt haben.

Die nun zu beschreibende Sequenz hat zwei Hauptteile: Der erste beschäftigt sich mit Beispielen von Religion in der Popkultur, der zweite mit exemplarischen Aspekten zum Religionsbegriff.



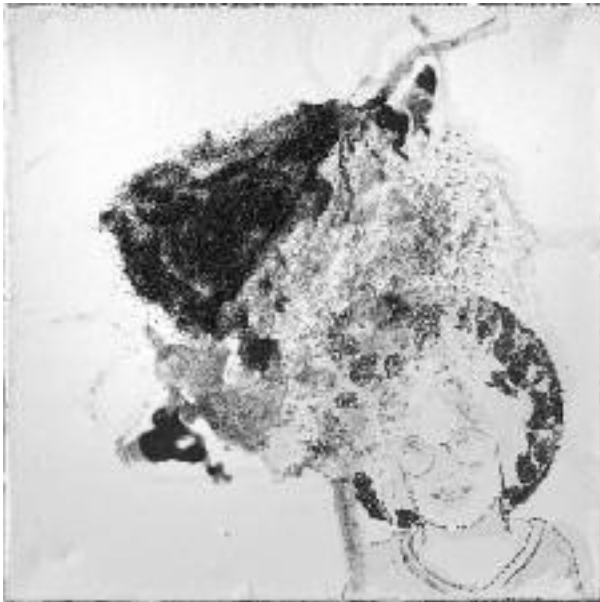
Birgit Ginkel, *Marcella*, echter Zinnober, Perlmutter, Schellack, Kreide, Blattgold auf Leinen, 2010, 35 x 35 cm

Erster Hauptteil der Sequenz: Religion in der Popkultur

Der Videoclip zum Earthsong von Michael Jackson

Der Einstieg in die Sequenz kann über einen Videoclip mit religiösen Botschaften erfolgen. Ich habe sehr gute Erfah-

rungen mit dem Clip zum Earthsong von Michael Jackson gemacht, natürlich sind auch andere Clips denkbar⁸. Wichtig ist, dass den Sch. am Anfang weder das Sequenzthema („Was ist Religion?“) noch eine bestimmte Schaufgabe zu dem Videoclip gegeben wird. Vielmehr sollen die Sch. im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Clip die religiösen Zeichen *selber entdecken*. In zwei Doppelstunden kann Folgendes geschehen: Der Clip wird zunächst gesehen, Ersteindrücke werden gesammelt. Entdeckungen der Sch. zu religiösen Zeichen werden verstärkt und zum Anlass genommen, dies als weiteren Untersuchungsgegenstand zu markieren. Vor einem zweiten Sehen des Clips entwickeln die Sch. selber spezifische Schaufträge, etwa zur Beschreibung des Clips (religiöse Botschaften im *Liedtext*, ihre filmische Umsetzung, Handlung, Emotionen), zur Aussageintention, zur Rolle der Hauptfigur Michael Jackson (Tätigkeiten, Gesten, religiöser Typus), und zu religiösen Zeichen und Symbolen im Clip. Das erneute Sehen fördert eine Fülle an religiösen Zeichen und Botschaften zu Tage⁹, auf die die Sch. meistens vollständig selber stoßen.



Birgit Ginkel, *Judith*, echter Zinnober, Granat, Marmor, Dammarharz, Schelllack, Kreide, Blattgold auf Leinen, 2010, 35 x 35 cm

Religiöse Zeichen in Werbeanzeigen

Im zweiten Schritt kann eine Werbeanzeige mit religiösen Zeichen betrachtet werden. Auch hier ist es wichtig, den Sch. nicht schon eine bestimmte Richtung der Betrachtung der Werbeanzeige mitzugeben. Erneut hängt alles davon ab, dass die Sch. die religiösen Zeichen *selber entdecken*. Auf der Suche nach geeigneten Werbeanzeigen ist neben den einschlägigen Büchern von Mertin / Futterlieb, *Werbung im Religionsunterricht* und Buschmann / Pirner, *Werbung, Religion, Bildung* der Weg über <http://images.google.de> (Eingabe: „Religiöse Werbung“) zu empfehlen. Meiner Erfahrung nach ist es besonders wichtig, dass man eine solche Werbeanzeige verwendet, deren religiöse Zeichen erst auf den zweiten Blick erkennbar sind, also z. B. nicht eine Werbeanzeige mit ausdrücklich religiösen Vokabeln

(„Sünde“, „Adam und Eva“, „Glaube“...), sondern eher eine, die auf indirekte Weise das „Transzendenzbedürfnis“ anspricht. Beispiele dafür wären eine VW-Werbung mit einem etwas über dem Boden schwebenden bärtigen Meditierenden oder eine Werbung für das Bogner-Eau de toilette „Deep forest“¹⁰. Das unterrichtliche Vorgehen kann wiederum ganz ähnlich erfolgen: Die Sch. beschreiben Zeichen der Werbung, sie stoßen irgendwann auf die religiösen Zeichen. Dies wird von der Lehrkraft verstärkt.

An dieser Stelle kann man natürlich fragen: Wäre es nicht besser, dass die Sch. *selber* Clips, Werbeanzeigen oder Filme mit religiösen Zeichen mitbringen, anstatt dass die Lehrkraft welche vorgibt? Ein solches Vorgehen hat natürlich zunächst alle Argumente auf seiner Seite. Aber man hat es hier mit einem Gegenstand zu tun, bei dem die Sch. immer schon mit Vorurteilen belastet sind. Würde man die Sch. bitten, einen Film mit religiösen Zeichen mitzubringen, so würden sie Jesusfilme, Filme über die Kirche, den Papst oder berühmte religiöse Gestalten mitbringen.

Die Maslow'sche Bedürfnispyramide

Nach diesen ersten beiden Unterrichtsschritten beginnen die Sch. nach meiner Erfahrung unruhig zu werden, und ihr Unbehagen zu artikulieren über das Vorhaben der Lehrkraft, überall Religion hinein zu geheimnissen. Sie bringen auch erste ideologiekritische Einwände: Die Verwendung der religiösen Zeichen in Videoclip und Werbung sei „gar nicht ernst gemeint“, sie diene vielmehr ökonomischen Interessen etc. Diese Einwände sollten nicht etwa zurückgewiesen werden, sondern im Gegenteil aufgenommen mit der Frage: Warum um alles in der Welt sollten Werbestrategen auf die Idee kommen, statt leicht bekleideter Frauen dienten ausgerechnet religiöse Zeichen der Absatzsteigerung des beworbenen Produktes? Hat nicht Religion gerade die der Absatzsteigerung entgegengesetzte Wirkung der totalen Abtörnung? – Die Wirkung dieser Rückgabe der Frage kann verblüffend bis schlagend sein. Wichtig ist nun, dass die so angerissenen Horizonte sogleich aufgenommen werden, was meiner Erfahrung nach besonders gut möglich ist mit der Maslow'schen Bedürfnispyramide: In ihr entwickelte der amerikanische Psychologe Abraham Maslow eine Hierarchie menschlicher Bedürfnisse, zuerst 1958 in sechs Stufen, die sich in zwei Gruppen einteilen lassen: In der ersten Gruppe der „Defizitbedürfnisse“ lokalisiert er „Körperliche Grundbedürfnisse“, „Sicherheit“ und „Soziale Beziehungen“. Das Bedürfnis nach „Sozialer Anerkennung“ stellt die Schnittstelle zur zweiten Gruppe der so genannten „Wachstums-“ oder auch „unstillbaren Bedürfnisse“ dar, zu denen auch „Selbstverwirklichung“ und – allerdings erst nach einer entscheidenden Erweiterung des Modells im Jahre 1970 – „Transzendenz“ gehören.¹¹ Ist dies erarbeitet, so ist es nicht mehr schwer, als Taktik der Werbestrategen zu entdecken, dass in Werbeanzeigen mit religiösen Zeichen eben gerade das von Maslow so bezeichnete Transzendenzbedürfnis angesprochen werden soll. Wenn das Transzendenzbedürfnis aber den Werbestrategen gewinnträchtig erscheint, dann setzen sie es offenbar bei

allen, oder zumindest vielen Menschen voraus. Damit ist man unterrichtlich bei einer Vorstufe der Einsicht, dass Religion eine anthropologische Konstante ist, angelangt.



Birgit Ginkel, *Marvin*, Lapislazuli, Sodalith, Schellack, Kreide, Blattgold auf Leinen, 2010, 35 x 35 cm

Religiöse Zeichen im Film Matrix 1

Meiner Erfahrung nach ist es besonders instruktiv, die bisher gewonnen Erkenntnisse nun nochmals auf einen neuen Gegenstand anzuwenden, denn nun kann die Lehrkraft die Früchte ihrer Arbeit einfahren. Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, nun einige Ausschnitte aus dem ersten Film der Matrix-Trilogie zu zeigen. Dazu eignen sich etwa folgende Ausschnitte, die – zusammen mit ein paar wenigen Erläuterungen – bereits ausreichen, um ein Bild vom Ganzen des Films zu vermitteln:

1. Ausschnitt: „Einführung in das Wesen der Matrix“ (Titel 8–13; 25:09–44:31): Von Morpheus' Worten „Du fühlst dich im Moment sicher wie Alice im Wunderland“ bis zu seinen Worten „Du hast Einiges vor dir. Ruh' dich aus!“

2. Ausschnitt: „Der Verräter“ (Titel 19; 58:39–1:02:36): Von Cyphers Worten „Neo! Hast Glück, dass ich vor Schreck nicht gestorben bin!“ bis zu seinen Worten „Ihr kriegt den Mann, der sie kennt“.

3. Ausschnitt: „Das Wunder“ (Titel 25–26; 1:22:29–1:27:43): Von Cyphers Worten „Wo sind sie?“ bis zur Umarmung von Trinity und Tank.

4. Ausschnitt: „Tod und Auferstehung“ (Titel 35–38; 1:53:57–2:04:09 [Schluss]): Von Trinitys Frage „Was ist passiert?“ bis zum Schluss.

Vor dem Beginn des Sehens kann nun – anders als bei den ersten zwei Schritten (Videoclip, Werbeanzeige) – den Lernenden ein klarer Schauftrag gegeben werden, sie sollen auf religiöse Zeichen achten, von denen es in Matrix 1 nur so wimmelt. Die Sch. sind nun ohne weiteres in der Lage, diese Zeichen auch zu entdecken. Der im Anhang beigegebene Text (M 1) gibt nur die wichtigsten wieder.

Zwischenresümee und Übergang

Mit diesen vier Elementen (Videoclip, Werbeanzeige, Bedürfnispyramide, Film) ist der erste Hauptteil der Sequenz abgeschlossen. Selbstverständlich ist es auch möglich, noch weitere populärkulturelle Medien auf ihre religiösen Gehalte zu untersuchen, wie z. B. Stadionfangesänge von populären Fußballvereinen wie Bayern München („Stern des Südens“), Werder Bremen („Werder Bremen, lebenslang grün-weiß“) oder – besonders eindrücklich! – FC Liverpool („You'll never walk alone“¹²) oder auch religiöse Zeichen in der Inszenierung von Computertechnologie¹³, im Motorradkult¹⁴ usw.

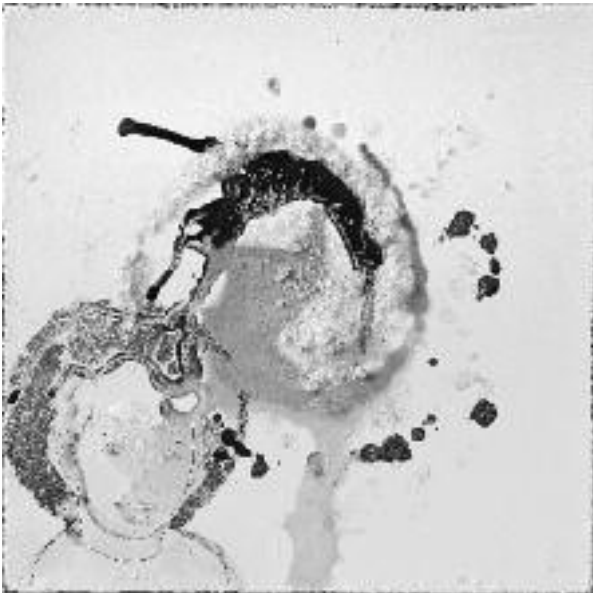
Zweiter Hauptteil der Sequenz: Exemplarische Aspekte des Religionsbegriffs

Tillichs Religionsbegriff

Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, den Sch. nun den Tillich'schen Religionsbegriff nahe zu bringen, weil er im Hinblick auf das Verstehen von religiösen Zeichen in der Populärkultur am erschließungskräftigsten ist. Es ist wichtig, den Tillich'schen Religionsbegriff nicht einfach mit der Kurzformel, Religion sei das, was uns unbedingt angeht, einzuführen, sondern z. B. mit Hilfe eines etwas ausführlicheren Textausschnittes aus einem kurzen Text Tillichs¹⁵. Im Folgenden sollen einige theologische Hinweise zu einer gekürzten Version dieses Textes (M 2) gegeben werden: Tillich legt dar, die Religion solle nicht mit der Frage nach der Existenz eines höchsten Wesens, genannt Gott, beginnen. Denn so zu fragen, führe nicht zu Gott, sondern zu Atheismus (!). Religion sei vielmehr die „Tiefendimension in allen Geistesfunktionen“. Um dieses Religionsverständnis plausibel zu machen, schildert Tillich einen fiktiven Gang der personifizierten Religion durch die verschiedenen Geistesfunktionen: Die Religion versucht nacheinander, in der Ethik, in der Erkenntnis, in der Ästhetik heimisch zu werden. Stets ergeben sich zwar Schnittmengen, aber am Ende sind Religion und jede dieser Geistesfunktionen doch verschiedene, ja sogar konkurrierende Bereiche. Die Religion ist, so stellt sich heraus, mit keiner der Geistesfunktionen einfach identisch, sondern sie erweist sich als deren Tiefendimension. Und genau (bzw. *nur*) in diesem Sinne ist sie „das, was uns unbedingt angeht“. Das wird von Tillich in einem erneuten Durchgang durch die drei Geistesfunktionen veranschaulicht, der rhetorisch auffällig gestaltet ist: Mit drei Mal exakt den gleichen einleitenden Worten erläutert Tillich nämlich: „Das was uns unbedingt angeht, wird offenbar“ in der Ethik (dann im Erkennen, dann in der Ästhetik) als „unbedingter Ernst der ethischen Forderung“ (dann als „leidenschaftliches Verlangen nach letzter Realität“, dann als „unendliche Sehnsucht nach Ausdruck letzten Sinns“). Und ebenso rhetorisch gestaltet betont Tillich in drei Mal exakt den gleichen einleitenden Worten: „Verwirft man die Religion im Namen der

Ethik [dann der Erkenntnis, dann der Ästhetik], so verwirft man die Religion im Namen der Religion.“ Das heißt: Aus der Sicht eines flachen Religionsverständnisses muss die Religion von der Ethik verworfen werden. Aber die Religion ist, wenn sie auch nicht identisch mit der Ethik ist, deren Anliegen gar nicht abgeneigt, sondern ist im Gegenteil deren Tiefendimension.

Unterrichtlich lässt sich die Textlektüre durch folgende Arbeitsschritte unterstützen: 1. Für alle drei genannten Geistesfunktionen, in denen die Religion auf je spezifische Weise ihren Charakter als Tiefendimension offenbart, lassen sich im Unterricht bei Bedarf ohne Weiteres veranschaulichende Beispiele finden, etwa der unbedingte ethische Ernst Sophie Scholls, das leidenschaftliche Verlangen nach letzter Realität in Goethes Faustfigur, die „unendliche Sehnsucht nach Ausdruck letzten Sinns“ in bestimmten Kunstwerken oder Musikstücken. 2. Als Vorentlastung des Textes und zur Fluchtung der Leserichtung, kann man eine Podiumsdiskussion zum Thema „Was ist Religion?“ vorschalten und mit Hilfe von Rollenkarten (Religion 1. als Denken, 2. Gefühl, 3. Handeln, 4. Kunst) inszenieren.



Birgit Ginkel, *Romny*, Lapislazuli, Sodalith, Dammarharz, Schellack, Kreide, Blattgold auf Leinen, 2010, 35 x 35 cm

Kritik an einem flachen Religionsverständnis

Im nächsten und letzten Schritt kann man mit den Sch. nun auch bestimmte Verzerrungen oder unzulässige Vereinfachungen von Religion thematisieren. Dazu eignet sich nach meiner Erfahrung besonders eine Kombination folgender zweier Materialien: Ein kurzer Text aus dem Buch von Thomas Luckmann, *Die unsichtbare Religion* (M 3), in welchem dieser eine bestimmte Sicht der empirischen Religionssoziologie seiner Zeit kritisiert, und eine Statistik mit Ergebnissen einer im SPIEGEL Nr. 21 (1999) abgedruckten Umfrage zu religiösen Einstellungen aus dem Jahre 1999¹⁶. Die Umfrage sollte (anders als es intuitiv nahe läge) *nicht* zuerst behandelt werden, weil vor ihrem Hintergrund die (*vorher* zu bearbeitende) Kritik Luckmanns an

einem flachen Religionsverständnis besonders konturen-scharf wird. Vermutlich ließen sich auch neuere Umfragen zu religiösen Einstellungen finden, aber speziell die genannte Umfrage lässt sich besonders gut auf den Luckmann-Text beziehen: In dem nicht ganz leichten Textausschnitt legt Luckmann dar, dass die empirische Religionssoziologie, die sich daran macht, Religion zu messen, häufig den grundlegenden Fehler macht, Religion und Kirche gleichzusetzen, wodurch Religion dann nur noch als sozialer Tatbestand wahrgenommen werden kann, nämlich als Ritual (institutionalisiertes religiöses *Verhalten*) oder Doktrin (institutionalisiertes religiöses *Wissen*). Die „objektive“ Dimension von Religiosität werde völlig verkürzend anhand verschiedener Beteiligungsinstanzen (v. a. Gottesdienstbesuch) gemessen; die „subjektive“ Dimension von Religiosität werde (ebenso verkürzend) einfach mit religiösen Meinungen und Einstellungen (Dogmen, Positionen, Ablehnung und Zustimmung, Meinungsskalen) gleichgesetzt.

Speziell die Kritik an der empirischen Messbarkeit subjektiver Religion können die Sch. leicht auf die nun zu behandelnde SPIEGEL-Umfrage anwenden, da darin alle von Luckmann genannten Sünden der empirischen Religionssoziologie auch wirklich begangen wurden: Den Befragten wurden erstens historische Aussagen zu Jesus vorgelegt (z. B. „Jesus wurde von einer Jungfrau geboren“), die die Befragten bejahen oder verneinen konnten. Zweitens wurden die Befragten gebeten, auf einer Skala von minus fünf bis plus fünf Sympathiewerte für religiöse Personen und Institutionen zu vergeben. Drittens wurden die Befragten gebeten, sich zu bestimmten Glaubensaussagen über Jesus ablehnend oder zustimmend zu verhalten und viertens zu Glaubensaussagen über Gott (z. B. „Ich glaube, dass es Gott gibt“).

Abschluss der Sequenz

Nun erst, nämlich als Sicherung und mögliche Klausurtexte kommen die oben bereits mehrfach erwähnten Texte in Frage, die bereits *als Ergebnis* mitteilen, dass sich in der Lebenswelt, in der Popkultur viele religiöse Botschaften und Zeichen finden.

Schluss

Es ist wahrscheinlich eine Frage der Grundüberzeugung (und Grundüberzeugungen haben die Eigenart, am Ende nicht mehr rational, sondern eher intuitiv oder individuell-erfahrungsbezogen begründet zu sein), ob man meint, der christliche Glaube habe dann Erfolg, wenn man (wie Barth) mit der Tür ins Haus fällt, oder wenn man (wie Tillich) annimmt, dass es ein grundlegendes religiöses Bedürfnis gibt, das, wenn der Geist will, christlich gefüllt werden kann. Ich tendiere zum Letzteren. Ermutigt hat mich dazu u. a. folgendes Erlebnis: Vor einigen Jahren unterrichtete ich im 11. Jahrgang eine Schülerin, die noch nie am Religionsunterricht teilgenommen hatte, sondern stets am

Ersatzfach Werte und Normen, und sich dezidiert und vehement als unreligiös bezeichnete. Ich hatte sie eingeladen, in meinen Religionsunterricht zu wechseln, was sie nach erheblichem Zögern schließlich auch tat. Am Ende der Sequenz, die ich in diesem Aufsatz beschrieben habe, gab sie im Rahmen einer schriftlichen Rückmeldung, um die ich alle Sch. (ohne inhaltliche Vorgaben) gebeten hatte, folgendes schriftliche Statement: „Ich bin vielleicht nicht religiöser geworden, hab’ aber gemerkt, wie religiös ich sowieso schon bin (Danke an Herrn Tillich)“.

Dr. Johannes Kubik unterrichtet Evangelische Religion und Mathematik am Max-Planck-Gymnasium Göttingen und ist Fachberater für das Fach Evangelische Religion.

Anmerkungen

- 1 Schülerinnen und Schüler werden im Folgenden mit „Sch.“ abgekürzt.
- 2 Nds. Kultusministerium: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Ev. Religionslehre. (1985). Im Folgenden zitiert als „RRL“.
- 3 Nds. Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe. Ev. Religion (2011). Im Folgenden zitiert als „KC Sek. 2“.
- 4 So war beispielsweise A. Mertin, Videoclips im Religionsunterricht, S. 14, im Jahre 1999 noch davon überzeugt, man könne im Unterricht etwa anhand von Videoclips über „religiöse Fragen [...] ebenso gut [...] diskutieren, wie an den [...] Werken der Kunstgeschichte.“
- 5 In einer 2009 erschienenen Besprechung des von H. Schroeter-Wittke herausgegebenen Buches Popkultur und Religion stellt etwa der gleiche A. Mertin, Wie ein fernes Raunen, die Diagnose, „dass der popkulturelle Ansatz in der Theologie notwendig scheitern muss und faktisch auch gescheitert ist“ und schickt sich an, die bisherige Auseinandersetzung mit der Popkultur inklusive seiner eigenen kritisch zu hinterfragen. Er sei nunmehr der Meinung, es mache „keinen Sinn mehr, die Popkultur polemisch gegen die Hochkultur auszuspielen.“
- 6 Vgl. dazu ausführlicher J. Kubik: Religiöse Botschaften in Videoclips, S. 18-19.
- 7 Beispiele für solche Texte wären z. B. W. Gräß: Religiöse Spurensuche, in: ElfZwölf, S. 24f.; A. Schilson: Religion entdecken.
- 8 Ideen findet man z. B. bei A. Mertin: Videoclips im Religionsunterricht. Den Videoclip zum Earthsong von Michael Jackson findet man leicht im Internet, z. B. unter www.dailymotion.com/video/x4flff_michael-jackson-earth-song_music, vgl. dazu J. Kubik: Religiöse Botschaften in Videoclips. Dort habe ich eine Unterrichtssequenz zu diesem Videoclip dargelegt.
- 9 Vgl. dazu meine Auflistung in J. Kubik: Religiöse Botschaften in Videoclips (im Internet unter www.rpi-loccum.de/kuvideo.html).
- 10 Einen Abdruck jeder dieser beiden Werbeanzeigen findet man z. B. bei A. Mertin / H. Futterlieb: Werbung als Thema des Religionsunterrichts, S. 39 bzw. 103.
- 11 Die Bedürfnispyramide (aber unbedingt die mit der oben genannten Erweiterung von 1970!) ist in Psychologiehandbüchern leicht auffindbar, z. B. bei P. G. Zimbardo: Psychologie, im Internet z. B. unter <http://images.google.de> (Eingabe: Maslowsche Bedürfnispyramide).
- 12 Einen guten Eindruck, wie dieses Lied seine Wirkung quasi als Introitus im Stadion entfaltet, erhält man z. B. unter www.youtube.com/watch?v=Y7xvegPH_Lw. Vgl. dazu die Deutung dieses Liedes als christliches bei N. Husmann / K. Kahane: You'll never walk alone.
- 13 Siehe z. B. die Beschreibung der religiösen Inszenierung des iPhones bei F. Müller: Angebissen, oder auch den Text Ist Apple eine Religion? in der Onlineausgabe der FR vom 3.7.2011.
- 14 Vgl. dazu J. Wagner: Schauen, Schrauben, Fahren. Motorräder sind Fetische voller religiöser Mucken.
- 15 P. Tillich: Religion als eine Funktion des menschlichen Geistes?

16 Unter www.spiegel.de/spiegel/print/d-13436490.html findet man diese Umfrage auch im Internet.

Literatur

Buschmann, Gerd / Pirner, Manfred L.: Werbung, Religion, Bildung. Kulturhermeneutische, theologische, medienpädagogische und religionspädagogische Perspektiven. Frankfurt/M. 2003.

Husmann, Nils / Kahane, Kitty: You'll never walk alone. Mit Audio-CD. edition Chrismon. München 2008.

Koretzki, Gerd-Rüdiger / Tammeus, Rudolf (Hg.): ElfZwölf. Religion entdecken verstehen gestalten. Ein Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht. Göttingen 2008.

Kubik, Johannes: Paul Tillich und die Religionspädagogik. Religion, Korrelation, Symbol und Protestantisches Prinzip. Göttingen 2011.

Ders.: Religiöse Botschaften in Videoclips, in: Loccum Pelikan 1/2001, S. 14-19. (www.rpi-loccum.de/kuvideo.html).

Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion (1967). Frankfurt/M. 2005.

Mertin, Andreas: Videoclips im Religionsunterricht. Eine praktische Anleitung zur Arbeit mit Musikvideos. Göttingen 1999.

Ders. / Futterlieb, Hartmut: Werbung als Thema des Religionsunterrichts. Göttingen 2001.

Ders.: Wie ein fernes Raunen ... Best of ... Popkultur und Religion, in: Ta katoptrizómena. Das Magazin für Kunst, Kultur, Theologie, Ästhetik 11 (2009), Heft 61 (www.theomag.de/61/am297.htm).

Müller, Frank: Angebissen, in: Süddeutsche Zeitung Magazin Nr. 25 (31. 8. 2007), S. 30-35.

Nds. Kultusministerium: Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg. Evangelische Religion. Hannover 2011.

Dass.: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Evangelische Religionslehre. Gymnasiale Oberstufe. Hannover 1985.

Schilson, Arno: Religion entdecken. Vielfältige religiöse Spuren in der Gegenwartskultur, in: Herderkorrespondenz 4/1998, S. 197ff. und 5/1998, S. 256ff.

Schroeter-Wittke, Harald (Hg.): Popkultur und Religion. best of ... Jena 2009.

Tillich, Paul: Religion als eine Funktion des menschlichen Geistes? (1955), in: Ders., Gesammelte Werke Bd. 5, Stuttgart 1964, S. 37-42; auch abgedruckt in: Ders., Die verlorene Dimension. Not und Hoffnung unserer Zeit. Ein Stundenbuch, Hamburg 1962, S. 20-29.

Wagner, Jochen: Schauen, Schrauben, Fahren. Motorräder sind Fetische voller religiöser Mucken, in: Frankfurter Rundschau vom 17.2.2001.

Zimbardo, Philip G.: Psychologie. München 182008.

HINWEIS

Die Materialien M 1 und M 3 zu diesem Artikel haben wir für Sie im Internet unter www.rpi-loccum.de/pelikan zusammengestellt.

<p>M 1: Religiöse und mythische Elemente im Film „Matrix“ (1999)</p> <p>Die Matrix ist ein Film, der die Welt als eine Simulation darstellt, die von Computern kontrolliert wird. Die Hauptfigur, Neo, entdeckt die Wahrheit über die Welt und wird zum „Messias“.</p>	<p>M 3: Thomas Luckmann: Die unsichtbare Religion</p> <p>Der Soziologe Thomas Luckmann wird als Pionier der Vertiefung untersucht, die moderner Gesellschaft oft verloren gegangen ist, wie es die „unsichtbare Religion“ beschreibt. Er argumentiert, dass die Religionen der Gegenwart nicht mehr als Glaubenssysteme, sondern als soziale Konstruktionen zu verstehen sind.</p>
--	---

M 2:

Paul Tillich: Religion als eine Funktion des menschlichen Geistes? (1955)

Paul Tillich (1886-1965) ist einer der bedeutendsten evangelischen Theologen und Religionsphilosophen des 20. Jahrhunderts. Er war der erste nicht-jüdische Professor, der 1933 vor den Nazis emigrierte. In den USA wurde er bald der bekannteste Theologe. Er hielt Gastvorträge in aller Welt und war wegen seiner offenen Haltung bei vielen Menschen sehr beliebt.

In dem folgenden Ausschnitt aus dem kurzen Aufsatz „Religion als eine Funktion des menschlichen Geistes?“ von 1955 geht er auf die Frage ein, in welcher der „Geistesfunktionen“ (gemeint sind Handeln, Denken, Kunst) die Religion verortet werden muss. Dazu bemerkt er zunächst, dass an der These, Religion gehöre zum menschlichen Geistesleben dazu, von gegensätzlichen Seiten aus Kritik angebracht wird: 1. Eine bestimmte theologische Richtung behauptet, Religion – verstanden als Verhältnis des Menschen zu Gott – sei gar keine Möglichkeit des Menschen, sondern umgekehrt müsse Gott auf den Menschen zukommen. 2. Und eine bestimmte naturwissenschaftliche Richtung behauptet, Religion – ebenfalls verstanden als Verhältnis des Menschen zu Gott – habe nach dem Siegeszug der Naturwissenschaften schlicht ausgedient.

Beide, sowohl die theologischen wie die wissenschaftlichen Kritiker der Behauptung, dass die Religion eine Funktion des menschlichen Geistes sei, definieren die Religion als das Verhältnis des Menschen zu göttlichen Wesen, nur dass die theologischen Kritiker deren Existenz bejahen und die wissenschaftlichen sie leugnen. Eben dieser Religionsbegriff ist es jedoch, der einem wirklichen Verständnis der Religion im Wege steht. Beginnt man mit der Frage nach der Existenz oder Nicht-Existenz Gottes, kann man Gott niemals erreichen. Und wenn man die Existenz Gottes behauptet, kann man ihn noch weniger erreichen, als wenn man seine Existenz leugnet. Ein Gott, über dessen Existenz oder Nicht-Existenz man streiten kann, ist im Universum existierender Dinge ein Ding neben anderen Dingen. Und es ist durchaus gerechtfertigt, nach der Existenz eines solchen Dinges zu fragen, und ebenso gerechtfertigt ist die Antwort, dass es nicht existiert. Bedauerlich ist, dass die Wissenschaftler glauben, die Religion widerlegt zu haben, wenn sie mit vollem Recht gezeigt haben, dass für die Existenz eines solchen Wesens keinerlei Wahrscheinlichkeit vorhanden ist. In Wirklichkeit haben sie die Religion nicht nur nicht widerlegt, sondern ihr einen großen Dienst erwiesen. Sie haben die Religion gezwungen, die überwältigende Macht des Wortes „Gott“ neu zu verstehen und zu formulieren. Unglücklicherweise begehen viele Theologen denselben Fehler. Sie beginnen ihre Verkündigung mit der Behauptung von der Existenz eines höchsten Wesens, Gott genannt, dessen autoritäre Offenbarungen ihnen zuteil geworden seien. Diese Theologen sind für die Religion gefährlicher als die

so genannten atheistischen Wissenschaftler. Sie tun den ersten Schritt auf dem Weg, der zwangsläufig zu dem führt, was man Atheismus nennt. Sobald Gott von den Theologen zu einem höchsten Wesen gemacht wird, das einigen Menschen Mitteilung über sich zukommen ließ, ruft das zwangsläufig den Widerstand derer hervor, die sich der Autorität dieser Mitteilung beugen sollen. [...]

Wenn wir sagen, dass die Religion eine Funktion des menschlichen Geistes sei, so heißt das, dass sich uns der menschliche Geist, unter einem besonderen Blickpunkt betrachtet, als religiös darstellt. Was für ein Blickpunkt ist das? Es ist der, von dem aus wir in die Tiefe des menschlichen Geisteslebens blicken können. Die Religion ist keine spezielle Funktion, sie ist die Dimension der Tiefe in allen Funktionen des menschlichen Geisteslebens. Aus dieser Behauptung ergeben sich für die Interpretation der Religion weitreichende Folgerungen, und jeder der in ihr verwandten Begriffe bedarf der Erläuterung.

Die Religion ist keine besondere Funktion des Geisteslebens! Aus der geschichtlichen Entwicklung lernen wir, wie die Religion von einer geistigen Funktion zur anderen wandert, um eine Heimat zu finden, und wie sie abgewiesen oder verschlungen wird. So kommt die Religion zur ethischen Funktion und klopft an, überzeugt, dass man sie empfangen wird. Sind nicht das Ethische und das Religiöse am nächsten miteinander verwandt? Wie kann man die Religion abweisen? Und tatsächlich wird die Religion nicht abgewiesen, sondern aufgenommen. Aber man nimmt sie als „arme Verwandte“ auf, und um sich ihre Stelle im Reich des Sittlichen zu verdienen, soll sie der Sittlichkeit

dienen. Solange sie mithilft, gute Bürger, gute Ehegatten und Kinder, gute Angestellte, Beamte und Soldaten zu schaffen, wird sie geduldet. In dem Augenblick aber, in dem die Religion einen eigenen Anspruch stellt, bringt man sie entweder zum Schweigen oder wirft sie als überflüssig oder gefährlich für die Moral hinaus.

Wieder hält die Religion Ausschau nach einer Funktion im Geistes leben, und diesmal wird sie von der Funktion des Erkennens angezogen. Die der Religion eigentümliche Art der Erkenntnis – mythologische Phantasie oder mystische Schau – scheint ihr ein Heimatrecht zu verleihen. Wieder wird die Religion aufgenommen, aber sie muss sich der „reinen Erkenntnis“ unterordnen und wird nur für kurze Zeit geduldet. Erstarkt durch den ungeheuren Erfolg der wissenschaftlichen Arbeit, widerruft die „reine Erkenntnis“ bald ihre nur mit halbem Herzen vollzogene Aufnahme der Religion und erklärt, die Religion habe mit der Erkenntnis nichts zu schaffen.

Wiederum ist die Religion im menschlichen Geistesleben ohne Heimat. Sie sucht nach einer anderen Funktion des Geistes, der sie sich anschließen könnte. Sie findet sie in der ästhetischen Funktion. Warum sollte sie nicht innerhalb der künstlerisch-schöpferischen Produktivität des Menschen einen Platz finden? so fragt sich die Religion durch den Mund der Religionsphilosophen. Und durch den Mund vieler Künstler, toter und lebender, antwortet das Reich der Kunst mit einem begeisterten Ja; die Religion wird nicht nur eingeladen sich anzuschließen, sie soll darüber hinaus anerkennen, dass die Kunst Religion sei. Aber jetzt ist es die Religion, die zögert. Ist nicht die Kunst ein Ausdruck der Begegnung des Künstlers mit dem Seienden, während Religion das Seiende verwandeln will? Und lebt nicht alle Kunst im Bild frei von den Zwängen der alltäglich begegnenden Wirklichkeit? Die Religion entsinnt sich ihrer einstigen Beziehungen zum Reich der Ethik und Erkenntnis, zum Guten und Wahren, und sie widersteht der Versuchung, sich in Kunst aufzulösen.

Aber wohin könnte die Religion sich noch wenden? Das ganze Feld des Geisteslebens ist besetzt, und kein Teilgebiet will der Religion einen angemessenen Platz einräumen. So wendet sich die Religion zu dem, was jede Tätigkeit des Menschen und jede Funktion des Geisteslebens begleitet, zu dem, was man Gefühl nennt. Religion als Gefühl – das scheint ihrem Umherirren ein Ende zu setzen. Und dieses Ende wird von

all denen beifällig begrüßt, die nicht wünschen, dass sich die Religion in das Reich der Ethik und der Erkenntnis einmischt. Ist die Religion in das Reich der bloßen Gefühle verbannt, dann hört sie auf, dem Denken und Handeln des Menschen gefährlich zu sein. Aber, muss ergänzt werden, sie verliert auch ihren Ernst, ihre Wahrheit und ihren letzten Sinn. In der Atmosphäre der reinen Subjektivität des Gefühls, ohne ein bestimmtes Objekt der Emotion, ohne einen letzten Inhalt geht die Religion zugrunde. Auf die Frage nach der Religion als einer Funktion des menschlichen Geistes ist also auch das keine Antwort.

In dieser Situation – ohne Heimat, ohne einen Ort zum Verweilen – erkennt die Religion plötzlich, dass sie einen solchen Ort nicht braucht, dass sie gar nicht nach einer Heimat suchen muss. Sie ist überall zu Haus, nämlich in der Tiefe aller Funktionen des menschlichen Geisteslebens. Die Religion ist die Tiefendimension, sie ist die Dimension der Tiefe in der Totalität des menschlichen Geistes.

Was bedeutet diese Metapher der Tiefe? Sie bedeutet, dass die religiöse Dimension auf dasjenige im menschlichen Geistesleben hinweist, das letztlich, unendlich, unbedingt ist. Religion ist im weitesten und tiefsten Sinne des Wortes das, was uns unbedingt angeht. Und das, was uns unbedingt angeht, manifestiert sich in allen schöpferischen Funktionen des menschlichen Geistes. Es wird offenbar in der Sphäre des Ethischen als der unbedingte Ernst der ethischen Forderung; verwirft man die Religion im Namen der ethischen Funktion des menschlichen Geistes, so verwirft man die Religion im Namen der Religion. Das, was uns unbedingt angeht, wird offenbar in dem Reich des Erkennens als das leidenschaftliche Verlangen nach letzter Realität; verwirft man die Religion im Namen der Erkenntnisfunktion des menschlichen Geistes, so verwirft man die Religion im Namen der Religion. Das, was uns unbedingt angeht, wird offenbar in der ästhetischen Funktion des menschlichen Geistes als die unendliche Sehnsucht nach dem Ausdruck des letzten Sinnes; verwirft man die Religion im Namen der ästhetischen Funktion des menschlichen Geistes, so verwirft man die Religion im Namen der Religion. Man kann die Religion nicht mit letztem Ernst verwerfen, weil der Ernst oder das Ergriffensein von dem, was uns unbedingt angeht, selbst Religion ist. Die Religion ist die Substanz der Grund und die Tiefe des menschlichen Geisteslebens. Das ist die religiöse Dimension des menschlichen Geistes.

Moderne Kirchen entdecken

Die Emmauskirche Braunschweig unter dem Aspekt von Gemeinschaft betrachtet.

Eine Unterrichtsreihe für den neunten Jahrgang am Gymnasium

Von Christin Buttscher

Vorüberlegungen

*„Hermeneutisch gesehen lässt sich jeder Raum als Text` verstehen, der einer Auslegung bedarf“
(Rupp 2006, S. 233).*

Dem Themenkomplex Kirche stehen viele Jugendliche distanziert gegenüber.

Dieser Graben ist jedoch nicht unüberwindbar und er stellt an Religionspädagogen und Religionspädagoginnen sowie kirchliche Mitarbeitende die Herausforderung, diesen zu überbrücken.

Die Kirchenpädagogik geht davon aus, dass Jugendliche Kirche meist als Gebäude wahrnehmen und sieht in ihr „ein treffliches Medium für ein ganzheitliches Erleben und für die kindlich-jugendliche Erschließung“ (Kliska 2002, S. 141f.). Darüber hinaus muss zusätzlich ein lebensweltlicher Zugang zum Themenkomplex für die Schüler und Schülerinnen gefunden werden. Hier bietet sich das Themenfeld Gemeinschaft an, da es in dieser Altersgruppe eine zentrale Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung hat und einen Unterrichtsinhalt darstellt, der die Schnittstelle zwischen Lebenswelt der Jugendlichen und dem Thema Kirche sein kann. Deshalb wird in dieser Reihe nicht an die großen Kirchendenkmäler gedacht, sondern an die Kirchen, die in den letzten Jahrzehnten am Stadtrand entstanden sind. Denn gerade diese verweisen weniger auf die Größe Gottes, als vielmehr auf ein neues, von der Gemeinschaft geprägtes Bild des Gemeindelebens. Sie sind also ebenso wie die mächtigen Kathedralen mit Überlegung angelegt worden. Sie stellen ein bestimmtes Bild von Gemeinde und ihrer Beziehung zu Gott dar. „Überall steckt eine kleine Predigt drin. Und die ist es, die es sich zu erschließen lohnt“ (Huschke 1995, S. 40).

Die Emmauskirche Braunschweig – eine moderne Kirche

Das „Gemeinschaft betonende Kirchen- und Gemeindeverständnis“ (Richter 1998, S. 9) lässt sich an der Architektur der Emmauskirche ablesen. Kirche in dieser Konzeption und Gestaltung versteht sich als Ort des gemeinschaftlichen Miteinanders, als Instrument zum Abbau der Hemmschwelle für die der Kirche Fernstehenden und als Bestrebung nach Kontakt zwischen Kirche und Welt. So wurde die Emmauskirche 1978 inmitten der Gemeinde neben einem Einkaufs- und Ärztezentrum sowie dem Wochenmarkt fertiggestellt. Besucher betreten zunächst die sogenannte Diele, die eine Einladung an alle aussprechen soll.



Die Verknüpfung vielfältig nutzbarer Räume dient der Einbindung unterschiedlichster Menschen in die Gemeinschaft. Die Kirche steht somit nicht alleine, sondern bildet den Hauptraum in einem Komplex mit unterschiedlichen Nebenräumen. Sie ist jedoch kein Gemeindezentrum, da der Kirchenraum mit fixierten Prinzipalstücken und der

Verwendung kostbarer Materialien einzig für den Gottesdienst bestimmt ist. Aber auch dieser zeigt durch seine offe-



nen Glasfenster eine optische Einbeziehung des Stadtviertels in den Gottesdienst. Der Grundriss ist nicht lang oder kreuzförmig, sondern oktogonal angelegt. In Verbindung mit flexiblen Sitzgelegenheiten, die im Halbkreis angeordnet sind, gibt er die Möglichkeit zum gemeinschaftlichen Austausch. Die Kanzel wurde durch ein Rednerpult ersetzt,

das eine größere Nähe zur Gemeinde erlaubt, und die Rundung des Altars macht das Gefühl der Gemeinschaft beim Abendmahl besonders deutlich. Die durchgezogenen Deckenbalken, die den gesamten Komplex durchlaufen und damit die einzelnen Räume verbinden, symbolisieren eindrucksvoll den Gedanken der Kirche als Ort gemeinschaftlichen Miteinanders, der dem Entwurf des Kirchenbaus zugrunde liegt.



Didaktisch-methodische Überlegungen

Kirche ist ein alltägliches Phänomen, das durch sein Gebäude konkret sichtbar und durch sein Gemeindeleben erlebbar ist. Es begegnet den Heranwachsenden jedoch meistens als Gebäude und weniger als Gemeinde. Diese Entwicklung ist typisch für eine Zeit nach der Konfirmation und resultiert häufig aus einer fehlgeschlagenen Beheimatung in der Kirche, welche eine Distanzierung vieler Jugendlicher zur Folge hat. Die Entfremdung von Kirche ist eng mit der entwicklungsphysiologischen Phase der Adoleszenz verbunden, in der Jugendliche nach mehr Freiheit streben und gegenüber Traditionellem zunehmend kritisch reagieren, Kirche aber „scheinbar die persönliche Freiheit einengt, [...] alte Werte` vermittelt“ (Gerhold et al. 2002, S. 38) und Jugendliche als Subjekt nicht ernst nimmt. Da diese Distanz oft nicht endgültig ist, ist es u.a. Aufgabe des Religionsunterrichts vor dem absoluten Bruch ergänzende Perspektiven zum „verstaubten“ Bild von Kirche, die nur für alte Menschen da ist, aufzuzeigen.

Kirchenpädagogik geht davon aus, dass das Gebäude ein gutes Material für eine jugendliche Auseinandersetzung mit Kirche, für ein ganzheitliches Erleben und für eine

selbstständige Annäherung ist. Kirche vermittelt sich aber nicht von selbst und wird ohne Hinführung kaum wahrgenommen. Gleichzeitig bleibt Kirche ohne eigene Anfrage und inhaltlichen Schwerpunkt leer, sodass sie in einen Unterrichtsinhalt eingebettet werden muss, der aus der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen und dem sich daraus ergebenden Zugang zum Lernthema Kirche resultiert (vgl. Julius 1999, S. 26). Gerade im Alter der Adoleszenz hat das Themenfeld Gemeinschaft eine zentrale Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung. Kirche, die Ort gelebten Miteinanders und Gemeinschaft ist, damit jeden Einzelnen in seiner Besonderheit wahrnimmt und sich zudem von traditionellen Vorstellungen unterscheidet, kann für Jugendliche interessant sein. Daher ist es sinnvoll, sich mit einer modernen Kirche zu beschäftigen, da sie ein von der Gemeinschaft bestimmter Bau ist.

Um zur Steigerung der Lernmotivation und -bereitschaft beizutragen, sollten die Methoden aktivierend und motivierend sein. Deswegen kommen in dieser Reihe aktivierende, kreative und handlungsorientierende, auf die Selbstständigkeit der Schüler und Schülerinnen zielende Methoden zum Einsatz. Neben der Erstellung eines eigenen Gemeindekonzeptes und dem dazugehörigen Kirchengebäude nach der Leib-Metapher sowie einer Expertenbefragung, steht vor allem die Methode Kirchenerkundung, die durch ihren selbständigen und entdeckenden Charakter die Jugendlichen in eine aktive Rolle versetzt, im Zentrum der Reihe. Mit Hilfe eines Erkundungsbogens eignen sich die Schüler und Schülerinnen die Kirche kognitiv und affektiv an. So leitet der Bogen die Lerngruppe einerseits zu gezielter architektonischer Wahrnehmung und andererseits zur individuellen Erschließung der Kirche an. Sein Aufbau orientiert sich an den didaktischen Prinzipien der Kirchenpädagogik: Er startet in der *Phase der Annäherung* mit dem didaktischen Prinzip *vom Ganzen zum Detail*, lenkt dann mittels dem didaktischen Prinzip *das zu tun, was dahin gehört* in die *Phase des Entdeckens und Vertiefens*. Die Schüler und Schülerinnen werden durch den Bogen auf verschiedene Details aufmerksam gemacht, die sie ausprobieren können, um ihre gemeinschaftsstiftende Funktion wahrzunehmen und sich besondere Elemente des Kirchenraums persönlich anzueignen. Dann folgt die *Phase der Ablösung*, die in die *Phase der Deutung* mündet, welche die letzte der Kirchenerkundung ist. Die Beschriftung eines Lageplans der Kirche hat beispielsweise diese Funktion, da die Schüler und Schülerinnen somit ihre Beobachtungen sichern. Die Formulierung eines Mottos erweitert diese phänomenologische Sicherung auf einer abstrakten Ebene, indem die Lerngruppe ihre gesamten Eindrücke in einem Schlagwort zusammenfassen muss (vgl. Rupp (Hg.) 2006, S. 229ff.).

Bezug zum Kerncurriculum

Der dargestellte Unterrichtsgegenstand findet sich im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich „Kirche und Kirchen“ wieder. Im Sinne eines Spiralcurriculums werden sowohl

inhaltsbezogene Kompetenzen aus dem Leitthema 7/8, wie „[d]ie Schüler und Schülerinnen erläutern Kirche als Ort der [...] Gemeinschaft [...]“ (Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) 2009, S. 30) wiederholt und mit Kompetenzen aus dem Leitthema 9/10 verknüpft. Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb, wie die „Kirchenpädagogische Erkundung“ (ebd.) werden im Unterrichtsverlauf aufgegriffen. Alle fünf prozessbezogenen Kompetenzbereiche durchziehen die gesamte Reihe, sodass z.B. die Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz geschult wird, indem die Schüler und Schülerinnen „religiöse Ausdrucksformen wahrnehmen und beschreiben“ (ebd., S. 15).

Der Unterrichtsverlauf

Im Überblick

1. Stunde: Eine Annäherung an das Phänomen Kirche als einen Begriff, der Gemeinde und Gebäude umfasst.
2. Stunde: Das Bild der Kirche vom Leib mit vielen Gliedern als Darstellung von Voraussetzungen einer funktionierenden Gemeinschaft.
3. Stunde: Das Bild vom Leib mit vielen Gliedern als Leitbild für die Konstruktion eines Kirchengebäudes.
4. Stunde: Entdecken und Erleben der Emmauskirche als einen Ort von Gemeinschaft und gelebtem Miteinander.
5. Stunde: Bearbeitung/ Auswertung des Erkundungsbogens zur Vorbereitung des Expertengesprächs.
6. Stunde: Das Expertengespräch als Überprüfung und Vertiefung selbsterzielter Deutungsansätze und Klärung differenzierter Fragestellungen zum vertiefenden Verständnis von Konzeption und Gestaltung der Emmauskirche.
7. Stunde: Bewertung der eigenen Kirchenkonstruktionen nach einem selbstaufgestellten Kriterienkatalog als Übertragung des am Beispiel der Emmauskirche erworbenen Wissens auf andere Kirchen.

1. Stunde: Kirche als Gebäude und Gemeinde

Ausgangspunkt der Unterrichtsreihe bildet die Erfahrungswelt der Schüler und Schülerinnen, anhand derer sie sich dem Phänomen Kirche nähern. Mit dem Einstiegsbild (M 1) wird gezielt auf beide Aspekte von Kirche hingewiesen, da das Kirchengebäude und viele Facetten kirchlichen Gemeindelebens deutlich werden. Somit zielt die Stunde auf die Bewusstwerdung eigener Erfahrungen und auf die Erkenntnis, dass der Begriff Kirche sowohl das Gebäude als auch die Gemeinde umfasst.

Ablauf:

- Bildpräsentation: Kirche voller Menschen (M 1)

- S. beschreiben das Bild.
- S. erkennen, dass Kirche Gebäude und Gemeinde umfasst.
- Unser Bild von Kirche
 - S. beschreiben ihr Bild von Kirche, indem sie jeweils einen Aspekt auf fünf Karteikarten schreiben.
- Sammlung / Kategorisierung
 - Gruppen stellen ihre Aspekte von Kirche dar.
 - Im Plenum werden diese nach Kategorien zu einem Tafelbild zusammengestellt.
- Diskussion über ausgewählte Aspekte von Kirche
 - Gegenüberstellung des Einstiegsbilds und des Kirchenbilds der Klasse
- Zusammenfassung

2. Stunde: Leib mit vielen Gliedern

Der schon in M 1 angedeutete Gemeinschaftsgedanke soll anhand des paulinischen Kirchenbildes vom Leib mit vielen Gliedern erweitert werden. Dieses zeigt, unter welchen Voraussetzungen ein gemeinschaftliches Miteinander funktionieren kann und macht deutlich, dass das Funktionieren der Kirche von ihren Mitgliedern abhängig ist und die Mitglieder gleichzeitig von der Gemeinschaft aufgefangen werden.

Ablauf:

- Bildpräsentation: Leib mit vielen Gliedern (M 2)
 - S. beschreiben das Bild und deuten es anschließend
 - „Wann wäre diese Gemeinschaft der Glieder handlungsfähig?“
 - S. stellen Hypothesen auf
- „Der Apostel Paulus gebrauchte dieses Bild, um in seinem Brief an die Korinther einen Weg aufzuzeigen, unter welchen Voraussetzungen Gemeinschaft funktionieren kann.“
- Textbearbeitung (M 3)
 - Erstrezeption
 - Verfassen der Dialoge
- Präsentation einiger Dialoge und Zusammenfassung der Ergebnisse: „Was muss gegeben sein, damit Gemeinschaft funktioniert?“
- Bewertung des dargestellten Weges
 - Rückbezug in den Gesamtkontext „Kirche“
- Erläuterung der HA (M 2)

3. Stunde: Konstruktion eines Kirchengebäudes

Ausgehend von der Grundidee des paulinischen Bildes der Kirche als Leib mit vielen Gliedern sollen die Schüler und Schülerinnen ein Gemeindekonzept und ein dazugehöriges Kirchengebäude entwerfen. Somit stellen sie Überlegungen an, inwiefern sich Gemeinschaft in Kirche als Gebäude und Gemeinde ausdrücken kann. Mit der Konstruktion ihrer „Idealkirche“ machen sie sich ihre Vorstellungen bewusst und erwerben damit Kategorien, die sie

anschließend vergleichend auf die Emmauskirche anwenden können.

Ablauf:

- Wiederholender Einstieg in Verbindung mit der Präsentation der HA
 - S. stellen ihre Gemeindekonzepte vor (HA I)
 - S. präsentieren ihre Entdeckungen im/am Kirchengebäude (HA II)
 - S. stellen die Verbindung zwischen den beiden HA her und formulieren die Leitfragen: „Wie muss ein Kirchengebäude für ein Gemeindekonzept, das hinter dem Bild vom Leib mit vielen Gliedern steht, aussehen?“
- Konstruktion des Kirchengebäudes
 - S. bearbeiten die Aufgabe (M 4)
- Zusammenfassung
 - Präsentation und abschließender Austausch

4. Stunde: Exkursion/ Kirchenerkundung

Wenn man den authentischen Lernort aufsucht, hilft es die Distanz gegenüber der Kirche ein Stück weit abzubauen. Eine aktive Kirchenerschließung, die auf eine sachliche, emotionale und individuelle Aneignung zielt, braucht jedoch Zeit, so dass der Kirchenbesuch als eine Halbtagesexkursion angelegt werden sollte. Der Ablauf orientiert sich am Vier-Phasen-Modell: annähern – entdecken – vertiefen – ablösen (vgl. Klie 1999, S. 34) und wird durch den Erkundungsbogen (M 5) strukturiert. Somit wird den Heranwachsenden ein ganzheitliches und selbständiges Entdecken ermöglicht und sie können sich die Kirche kognitiv und affektiv aneignen. Gleichzeitig leitet der Erkundungsbogen die Lerngruppe zu gezielter Wahrnehmung an, sodass gewährleistet ist, dass jeder wichtige Aspekt zum Ausdruck von Gemeinschaft tatsächlich wahrgenommen, gesehen bzw. erlebt wird.

Ablauf:

- Kontaktaufnahme mit der Emmauskirche
 - Erkundungen im Außenbereich (M 5)
- Zusammenfassung
 - Austausch von Beobachtungen und Schilderung erster Eindrücke
 - S. stellen erste Vermutungen zum Innenbereich an
- Erkundungen im Innenbereich
 - Gruppe I erkundet zunächst den Kirchenraum, während Gruppe II die Gemeinderäume erkundet.
- Zusammenfassung
 - Austausch
 - S. vergleichen ihre Vermutungen mit dem tatsächlichen Innenbereich
 - Präsentation der Mottos
 - Wahrnehmungübung: Händedruck

5. Stunde:

Auswertung der Kirchenerkundung und Vorbereitung des Expertengesprächs

Die in der Kirche erlebten Erfahrungen, Beobachtungen und Eindrücke müssen kommuniziert und gedeutet werden, damit die Schüler und Schülerinnen zu einem gesicherten Verständnis der Kirche gelangen. Mit Hilfe der Erkundungsbögen erstellen sie im Austausch einen Katalog mit Deutungsansätzen und Fragen als Grundlage für das folgende Expertengespräch.

Ablauf:

- Präsentation der Mottos aus dem Erkundungsbogen
 - S. erläutern ihre Mottos
- Planung des weiteren Vorgehens
 - „Die Mottos resultieren aus den Beobachtungen. Gleichzeitig bleiben noch Fragen offen. Zur nächsten Std. ist ein Fachmann eingeladen. Wie können wir das Expertengespräch durchführen und vorbereiten?“
- Bearbeitung der Erkundungsbögen
 - Jede Gruppe verfasst zu ihrem Spezialgebiet (Aufteilung der drei Bereiche des Erkundungsbogens) einen Katalog mit Deutungsansätzen und Fragen zu ihren Beobachtungen, der die Grundlage für das Expertengespräch bildet.
- Organisation des Gespräches
 - Abschließender Austausch

6. Stunde: Expertengespräch

In dem klärenden Expertengespräch wird den Schülern und Schülerinnen deutlich, dass Kirchen Gebäude mit symbolischem Bedeutungsgehalt sind, den es zu entschlüsseln gilt, um sie zu verstehen. Den Heranwachsenden wird exemplarisch am Beispiel der Emmauskirche verdeutlicht, dass Kirchen nicht zufällig entstehen, sondern Konstrukte sind, die etwas nach Außen ausdrücken wollen und dafür einer Auslegung bedürfen. Durch das Gespräch mit dem Experten haben die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit mittels einer motivierenden Methode ihre selbsterzielten Deutungsansätze zu einem vertiefenden Verständnis der Emmauskirche umzuwandeln.

Ablauf:

- Vorstellung/Begrüßung des Experten
- Expertengespräch
 - S. stellen in der Reihenfolge ihrer Spezialbereiche ihre Deutungsansätze und Fragen vor
 - S. halten die Ergebnisse fest
- Verabschiedung des Experten
 - Besprechung der HA
- Methodenreflexion

7. Stunde:

Bewertung und Vergleich der eigenen Kirchenkonstruktionen mit der Emmauskirche

Zum Abschluss wird das erworbene Wissen auf eine andere Kirche übertragen. Dafür dienen die selbstentworfenen Idealkirchen, die nach einem selbsterstellten Kriterienkatalog auf Gemeinschaft hin bewertet und der Emmauskirche vergleichend gegenübergestellt werden. Auf diese Weise werden die erarbeiteten Inhalte überprüft und die Schüler und Schülerinnen erhalten abschließend die Möglichkeit Stellung zu beziehen.

Ablauf:

- Aufstellung eines Kriterienkataloges (Präsentation HA)
 - S. stellen ihre Kriterien vor, die sie auf einer Folie zu einem Katalog zusammenfassen
- Vorstellung der Kirchenkonstruktionen und anschließende Bewertung mit Hilfe des Kriterienkataloges
 - S. stellen kurz ihre Konstruktionen vor
 - Bewertung durch Einpunktabfrage
- Präsentation der gewählten Konstruktion
 - S. begründen ihre Wahl
- Zusammenfassung
 - Vgl. zwischen Idealprodukt und Emmauskirche unter dem Aspekt von Gemeinschaft
 - Impuls: „Bezieht Stellung, reichen diese Kriterien aus, um eine Kirche zu bewerten?“

Literatur

- Dam, H.:** Lernen in Kirchen. In: Dam, H. (Hg.): Kirchengeschichte lebendig. FaM 2002, S. 98f.
- Gerhold, H.-G./ Schaper, C.:** Kirche. In: Koretzki, G.-R. / Tammus, R. (Hg.): Werkbuch, Religion entdecken, verstehen, gestalten 9/10. Göttingen 2002, S. 38-48.
- Huschke, E.:** Kirchen erzählen vom Glauben – vom Kirchenbau zum Gemeindeaufbau. Hamburg 1995.
- Julius, Ch.-B.:** Zur Inszenierung kirchpädagogischen Handelns. In: Klie, T. (Hg.): Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe. Loccum 1999, S. 25-31.
- Kirchenvorstand der Ev.-luth. Gemeinde Braunschweig-Weststadt (Hg.):** Festschrift zur Weihe der Emmauskirche. Braunschweig 1983.
- Klie, T. (Hg.):** Der Religion Raum geben. Eine kirchenpädagogische Praxishilfe. Loccum 1999.
- Kliska, H.:** Lernort Kirche. Glaubensgestaltung wahrnehmen. In: Tammus, R. (Hg.): RU praktisch 8. Schuljahr. Göttingen 2002, S. 141-162.
- Koretzki, G.-H. et al. (Hg.):** Religion entdecken, verstehen, gestalten. Göttingen 2002.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.):** Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. Hannover 2009.
- Richter, K.:** Kirchenräume und Kirchräume. Die Bedeutung des Kirchenraums für eine lebendige Gemeinde. Freiburg im Breisgau 1998.
- Rupp, H. (Hg.):** Handbuch für Kirchenpädagogik. Kirchenräume wahrnehmen, deuten und erschließen. Stuttgart 2006.

Christin Buttscher ist Lehrerin am Gymnasialzweig der KGS Waldschule Schwanewede für die Fächer Evangelische Religion, Deutsch und Darstellendes Spiel.

M 2



Thomas Zacharias, *Illustration zu 1. Kor 12 (Es bleibt der Leib)*, 1992, © VG Bild-Kunst, Bonn 2011

Hausaufgabe:

1. Formuliere ein Gemeindekonzept (Programm, Veranstaltungen, Adressatengruppen etc.), das hinter dem Bild vom Leib mit vielen Gliedern stehen könnte.
2. Wirf einen kurzen Blick in und um eine Kirche und notiere dir, was dir auffällt (Inventar, Grundriss etc.).

M 4: Konstruktion eines Kirchengebäudes

Arbeitsauftrag:

Pastor Meyer und seine Gemeinde wünschen sich eine neue Kirche. Das Geld ist zusammengesammelt, sodass verschiedene Architekturbüros mit der Konstruktion des Gebäudes beauftragt werden können. Die einzige Bedingung der Gemeinde lautet, dass der Gemeinschaftsaspekt, wie ihn Paulus in seinem Bild vom Leib mit vielen Gliedern beschrieben hat, im Gebäude zum Ausdruck kommt.



Bildet Vierergruppen und bearbeitet den Auftrag, indem ihr diese Kirche gestaltet oder zeichnet.

HINWEIS

Wir haben einen Teil der Materialien zu diesem Artikel aus Platzgründen für Sie im Internet zusammengestellt. Sie finden sie unter www.rpi-loccum.de/pelikan

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Unsere aktuelle Ausstellung:

Symbole – neue Ideen zu einem älteren Ansatz

bis Februar 2012

Erarbeitet von:
Amke Frerichs, Kati Boguslawski, Bettina Focke,
Ingrid Illig, Ulla Norra, Tanja Voss, Jutta Sydow

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

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



Emotionales Lernen: Psychosoziale Aspekte beim Lernen

Von Stefanie Brida

Woran kannst du dich erinnern? Was ist hängen geblieben von den 13 Jahren Schule? Was hat dich nachhaltig geprägt, deinem Leben Perspektive gegeben und dir die Entwicklung deiner Persönlichkeit und deiner Begabungen ermöglicht?

Im Gespräch mit Freundinnen tauchen immer wieder ähnliche Schulzeiterinnerungen auf: die Klassenfahrten zum Skifahren und nach Berlin, der Austausch mit Italien, die lange vorbereiteten Theateraufführungen, die spontane Demonstration gegen den Golfkrieg, und zum krönenden Abschluss: die Abirede. Im Gegenzug tauchen auch unangenehme Erinnerungen auf: peinliche Situationen im Sportunterricht, Lästereien und Cliquesbildung, Angst vor der strengen Mathelehrerin in der 7. Klasse, die beklemmende Stille kurz bevor jemand an die Tafel zur Abfrage gerufen wurde und das höhnische Grinsen des Chemielehrers, der die Schülerinnen und Schüler des neusprachlichen Zweiges des Gymnasiums mit den Worten begrüßte: „Alle Neusprachler sind in Chemie die absoluten Nullen!“

Die Erinnerung speichert einige Situationen glasklar, und jederzeit können Bilder, Kognitionen und Gefühle durch einen Trigger aktiviert werden. Manchmal reicht ein bestimmter Herrenduft, der uns an einen gemeinen Lehrer erinnert, um ein unangenehmes Gefühl von Versagen zu erzeugen.

In meine psychotherapeutische Praxis kommen regelmäßig Eltern mit Kindern, die von Ängsten berichten; Angst vor bestimmten Fächern beziehungsweise vor Lehrkräften, vor Prüfungen, vor dem Mitmachen beim Sportunterricht, vor dem Melden im Unterricht, vor Mitschülern, die lästern und negative Gerüchte verbreiten. Es scheint allen naheliegend, dass diese starken Gefühle zu „Lernblockaden“ führen. Manchmal ist das Erkennen der Gefühle etwas verborgen, und die Kinder reagieren mit vermehrten Kopf- und Bauchschmerzen, Konzentrationsproblemen oder Leistungsvermeidung. Prüfungssängste, soziale Ängste und psychosomatische Erkrankungen sind, meiner Beobachtung nach, nicht nur bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten in den letzten fünf Jahren deutlich häufiger ein Vorstellungsgrund in kinder- und jugendpsychotherapeutischen Praxen. Sehr belastend wird es für alle Beteiligten, wenn ein Kind schließlich die Schule ganz verweigert und je nach Einzelfall einen stationären Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie benötigt.

Schule und Lernen sind aus verschiedenen Gründen für viele Menschen mit Angst verbunden. Angst verhindert Kreativität. Verschiedene wissenschaftliche Studien belegen, dass die Angst einen bestimmten kognitiven Stil produziert, der das rasche Ausführen einfacher erlernter Routinen erleichtert und das lockere Assoziieren erschwert (z. B. Fiedler 1999). Eltern berichten, dass ihre Kinder zuhause alles gut gelernt haben und sicher wiedergeben konnten. In der Prüfungssituation haben die Kinder Schwierigkeiten, die einfachen, etwas veränderten Aufgaben zu lösen, die einen Transfer, einen Anwendungsbezug oder eine eigene Stellungnahme erfordern.

Ziel sollte es demnach sein, eine angenehme Lernatmosphäre, emotionale Geborgenheit und eine positive Grundstimmung in der Schule und beim Üben zu Hause herzustellen.



© Supar Perfundu - Fotolia.com

Wie kann die Umsetzung dieses Ziels gelingen, in Klassen mit einer Klassenstärke von über 30 Kindern und einem straffen Lehrplan, der wenig Zeit lässt für das Wahrnehmen von emotionalen Themen der Kinder und Jugendlichen? Es liegt ein hoher Erwartungsdruck auf den Lehrkräften, den vorgegebenen Stoff zu vermitteln, und auf den Schülerinnen und Schülern, die Erwartungen von Eltern, Lehrkräften und Mitschülern zu erfüllen. Lernen findet immer statt in einem inneren Milieu zwischen der persönlichen emotionalen Befindlichkeit der Lehrperson (z. B. kritische Lebensereignisse, Erschöpfung), dem Klassenklima (z. B. negative Gruppendynamik, Mobbing) und der persönlichen emotionalen Verfassung des Schülers oder der

Schülerin (z. B. Anpassung an Trennung der Eltern, Mangel an emotionaler Verfügbarkeit der Eltern, Trauer).

Wie kann man erwarten, dass ein Kind, dessen Eltern im Trennungsprozess stehen, seine vollen Leistungsmöglichkeiten in der Schule ausschöpft? Mit hoher Wahrscheinlichkeit reagiert ein Kind oder ein Jugendlicher auf die emotional instabile Situation im häuslichen Setting mit Verhaltensänderungen in der Schule. Bei vielen zeigt sich dies in einer erhöhten Empfindsamkeit. Die Konzentration auf den Unterrichtsstoff fällt schwerer, und negative Bemerkungen von anderen und schlechte Schulnoten werden nicht mehr so leicht weggesteckt. Wie bei Erwachsenen im Trauer- bzw. Anpassungsprozess kann die Belastbarkeit sinken, und das Einspeichern von Lerninhalten ist behindert. Manchmal bietet der regelmäßige Schulbesuch jedoch auch einen sicheren inneren Halt für ein Kind, wenn sich zuhause alles verändert.

Die Herausforderung für Kinder und Jugendliche neben dem Wissenserwerb in der Schule ist das Finden eines persönlichen Platzes in der Klassen- und Schulgemeinschaft. Sehr viele Kinder und Jugendliche berichten von Ausgrenzungen einzelner Mitschüler oder Mitschülerinnen. Teilweise aktivieren bestimmte Drahtzieher andere mit der versteckten Ansage: „Den darfst du ärgern!“, mit der Verbreitung von bösen Gerüchten im Internet und einer regelrechten Hetze, bei der viele sich nicht trauen, sich auf die Seite der Minderheit zu stellen. Eine Klassengemeinschaft, in der eine solche Dynamik Fuß gefasst hat, erfüllt die Kriterien für eine optimale Lernatmosphäre nicht. Wo keine emotionale Geborgenheit herrscht, regiert leicht die Angst vor sozialer Ausgrenzung. Die Vermittlung von Wissen sollte in einem solchen Falle zweitrangig sein. Zunächst geht es um die Verbesserung des Miteinanders in der Klasse, dann können sich Schülerinnen und Schüler auch wieder im Lernprozess trauen, Fehler zu machen und peinliche Situationen auszuhalten. Manchmal bedarf es einer systemischen Betrachtungsweise von außerhalb, z.B.

in Form von Supervision, um der Lehrkraft Ideen für die Lösung von negativen Gruppendynamiken zu geben.

Ich halte es zudem für sehr wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer überprüfen, wie stabil sie im Umgang mit dauerhaften Provokationen und mit Lustlosigkeit seitens der Schülerinnen und Schüler sind, vor allem, wenn sie im privaten Bereich zur gleichen Zeit durch eine persönliche Krise gehen. In manchen Fällen kann auch ein bestimmtes Verhalten der Schülerinnen und Schüler (z. B. blamierende Kritik, falsche Gerüchte, Verweigerung, Lächerlich machen) sehr negative Gefühle (z. B. Rache, Hilflosigkeit, Sinnlosigkeit) bei Lehrenden auslösen, auf die eine affektive Reaktion folgt, die der Lernbeziehung schadet.

Lehrerinnen und Lehrer gehören häufig zu den wichtigen externen Bezugspersonen von Kindern und Jugendlichen. Man weiß, dass sie einen entscheidenden Einfluss auf die positive Entwicklung eines Menschen nehmen können. Sie dienen als wichtiger Schutzfaktor zur Bewältigung kritischer Lebensereignisse und zur Entwicklung einer gefestigten Persönlichkeit. Sie zeigen den Kindern und Jugendlichen, was in ihnen steckt und eröffnen ihnen einen Zugang zum Wissen und zu ihren Begabungen.

Meine Empfehlungen für den Schulalltag:

1. Achten Sie auf Ihre eigene emotionale Befindlichkeit!
2. Gehen Sie achtsam mit den Gefühlen der Schülerinnen und Schüler um, nehmen Sie sie wahr und sprechen Sie ihn gegebenenfalls darauf an!
3. Nehmen Sie die Gruppendynamik in Ihrer Klasse ernst!
4. Nützen Sie die Möglichkeiten des Coachings, der kollegialen Intervention oder Supervision!
5. In allen didaktischen Überlegungen sollte die emotionale Aktivierung durch den Unterrichtsstoff eine wichtige Rolle spielen.

Stefanie Brida ist Kinder- und Jugendpsychotherapeutin in Neustadt am Rübenberge.

Anfang und Ende des Lebens

Die Preisträgerinnen und Preisträger des sechsten Landeswettbewerbs
Ev. Religion 2010/11

Einzelbeiträge:

1. Preis

Friederike Brandt (Ratsgymnasium Stadthagen):
Der „alltägliche“ Umgang mit dem Tod

2. Preis

André Jeltsch (Gymnasium Ritterhude):
Unser tägliches Fleisch gib uns heute – unnötiges Sterben von Menschen und Tieren für überflüssigen Luxus



3. Preise

Mareike Misselhorn (Gymnasium Lachendorf):

Letzter Ausweg Suizid

Luisa Dohr (Gymnasium Salzgitter Bad):

Sternenkinder – Abschied nehmen am Beginn des Lebens

Gruppenbeiträge**1. Preis**

Gloria Goksch, Julia Westphal, Annika Brieber, Sonja

Kohmöller, Patrick Schleaf (Gymnasium Melle):

Stirb an einem anderen Tag (Organspende)

2. Preise

Sabrina Clemens, Katharina Krahe, Svantje Volken,

Jan-Erik Rath (Albert-Einstein-Gymnasium Buchholz):

Die Begegnung von Leben und Tod im Krankenhaus

Francesca Sabatini, Mirja Kahle, Laura Nelde, Franziska
Mahlstedt, Felix Langrock (Lise Meitner Schule, Stuh-
Moordeich):

Tod in den Medien am Beispiel von Kinderbüchern

3. Preis

Ricarda Meyer, Janet Wichers, Svenja Nack, Jacqueline

Wichnewski (St. Viti Gymnasium Zeven):

Nachwuchs – wenn aus Liebe Leben wird

4. Preis

Lisa Strehl, Fenja Rutzen, Julia Feise, Maja Ussselmann,

Lena Borghorst (KGS Marie-Curie-Schule Ronnenberg):

Kinder reden über den Tod

Sonderpreis

David Stanisz (KGS Marie-Curie-Schule Ronnenberg):

Game over. Tod und Wiederauferstehung im Videospiel

Anfang und Ende des Lebens

Ein Rückblick auf den landeskirchlichen Wettbewerb

Von Antje Roggenkamp

Was bringt es uns, wenn wir uns an diesem Wettbewerb beteiligen?“ So fragten meine 18 Schülerinnen und Schüler, als ich im Spätsommer 2010 mit dem Flyer des RPI Loccum in meinem GA-Prüfungskurs erschien. Das bevorstehende Zentralabitur, vielfältige sonstige Verpflichtungen (sportlich, musikalisch, politisch), der eng getaktete Zeitplan bis zur Portfolio-Abgabe – am Anfang sprach wenig für, aber Einiges gegen eine Teilnahme. Der Flyer erzielte gleichwohl Wirkungen: die klein gedruckten Themenvorschläge, aber auch der sich in Gestalt von Preisgeldern kleidende schnöde Mammon bahnten ein Umdenken in der Gruppe an.

Meine Schülerinnen und Schüler wählten nach persönlicher Neigung unterschiedliche Themenfelder aus: Mutter-Kind-Beziehung, Sternenkinder, Esskrankheiten, Organspende und Umgang mit dem Tod. In Kleingruppen umrissen sie erste Projekte, anschließend schwärmten sie aus: zunächst in die Schulbibliothek, schon bald aber auch ins nicht-schulische Umfeld: nach Hause und in den Freundes- und Bekanntenkreis, ins ärztliche Wartezimmer, ins ortsansässige Klinikum, ins Hospiz.

Was brachten sie aus diesen außerschulischen Exkursionen und Aufhalten in der nicht-schulischen Lebenswelt mit? Zunächst einmal Fragen und Projektänderungen, die sie in den nächsten Wochen mit dem Angelesenen zu verbinden suchten. Sodann vielfältige Erfahrungen, die in der Arbeit an den Projekten reflektierend verdichtet

wurden: Wir haben mit unseren eigenen Müttern viel über uns und unsere Beziehung geredet – und dabei auch viel über uns selbst erfahren (1)! Wir haben gelernt, dass (manche) Ärzte die Frage der Abtreibung schwerstbehinderter Föten vollkommen anders sehen als werdende Mütter – erschreckend nüchtern und professionell, weniger emotional oder betroffen (2)! Wir verstehen jetzt besser, was essgestörte Jugendliche umtreibt – dass ihre Gefühle verschüttet sind (3)! Dass man sich über Vorgänge wie das Atmen – nach einer Lungentransplantation – oder das Trinken – nach einer Nierenplanstation – wie ein Schneekönig freuen kann, sind ganz neue Erkenntnisse, die uns helfen das eigene Leben anders zu würdigen (4). Ich konnte einfach so über den Tod eines mir unbekanntem Menschen reden – mitten auf dem Fußballplatz! Das hätte ich früher nicht für möglich gehalten (5)!

Und was hat die Beschäftigung mit ihren Projekten meinen Schülerinnen und Schülern persönlich gebracht? Zunächst einmal die Erkenntnis, dass man sich mit Religion auch in der Freizeit beschäftigen kann: Jahrgangsstufenkameraden, Freunde und Familienangehörige fanden sich notgedrungen damit ab, dass es an den Wochenenden im Dezember und Januar beständig hieß: „Wir machen Reli!“ Und die, die am Wochenende oder in den Weihnachtsferien „Reli machten“ taten dies auch noch freiwillig. Sodann der Stolz über das Erreichte: Wir haben es geschafft, hieß es Anfang Februar! Die Nächte vor Abgabeschluss

wurden bisweilen zum Tage gemacht und manchmal reichte die Kraft dann nicht mehr aus, um sich morgens in die Schule zu quälen. Die Portfolios aber waren am Ende alle fertig! Und schließlich resümierten zwei Schülerinnen Wochen später nach dem Abitur: Wir haben uns mit uns selbst und den Mitschülern auseinandergesetzt. Dabei sind wir vielen Menschen begegnet, deren Schicksale uns unser eigenes Leben mit ganz anderen Augen sehen lassen. Und

diese Einsicht war ein Geschenk, das sich alle fünf Gruppen selbst gemacht hatten.

Dass keines der Portfolios am Ende einen offiziellen Preis bekam, spielte am *Ende* keine Rolle mehr. Meine Schülerinnen und Schüler hatten für *ihr Leben* gelernt!

PD Dr. Antje Roggenkamp ist Lehrerin am Felix-Klein-Gymnasium in Göttingen.

UBUNTU

GEMEINSAM SIND WIR STARK

Mitarbeitende gesucht!

Das „UBUNTU-Team“ sucht interessierte qualifizierte Pädagoginnen und Pädagogen, die Lust haben, in Grundschulen das Projekt „UBUNTU – Gemeinsam sind wir stark!“ durchzuführen und sich als Multiplikatoren/-innen des Projekts ausbilden zu lassen.

Das zweitägige Projekt lädt Kinder dazu ein, in einer fiktiven Reise nach Südafrika zu erspüren, was „UBUNTU“ bedeuten kann. Das Selbstwertgefühl und die Klassengemeinschaft der Kinder werden durch gemeinsame Erlebnisse, Aktionen und zahlreiche Kooperationsspiele gefördert.



Die Projektidee wurde von Klaus Burckhardt, Leiter der Arbeitsstelle Friedensarbeit im HkD, entwickelt und in Zusammenarbeit mit dem RPI Loccum, dem ELM und der Arbeitsstelle Kindergottesdienst im Michaelis-

kloster weitergeführt und umgesetzt. In den vergangenen drei Jahren wurde es in mehr als fünfzig niedersächsischen Grundschulen erfolgreich durchgeführt.

Interessierte können in einer kurzen, doch umfangreichen Schulung **UBUNTU-Multiplikator/-innen** werden, um in Schulklassen an jeweils zwei Tagen die Durchführung verantwortlich zu begleiten.

Als Multiplikator/Multiplikatorin erwarten Sie nach Absprache etwa vier bis sechs Einsätze (jeweils zwei aufeinanderfolgende Schultage) im Jahr. Nach jeder Projektdurchführung wird Projektleiterinnen und -leitern ein Honorar gezahlt.

Haben Sie Interesse?

Wenn Sie Religionspädagogin, Religionspädagoge, Religionslehrerin oder -lehrer sind, melden Sie sich gern bei

Beate Peters, RPI Loccum

Fon: 05766/81-183

Mail: beate.peters@evlka.de

Weitere Informationen finden Sie bei uns im Internet unter www.ubuntu-projekt.de.

Neue Dozentin für Berufsbildende Schulen am RPI



Bettina Wittmann-Stasch ist das neue Gesicht am RPI und seit August diesen Jahres Dozentin für den Bereich der Berufsbildenden Schulen und für die Schulseelsorge. Und sie lacht herzlich, als sie von den besonderen Überraschungsmomenten erzählt, die Religionsunterricht für Jugendliche bereithalten kann. „Mir lag es

immer sehr am Herzen, die Weite des Evangeliums deutlich werden zu lassen und auch zu leben, mit Jugendlichen beispielsweise entdecken, dass ‚die Kirche‘ gerade auch gegen sich selbst kritisch ist. Ich liebe diese Ach-so-Momente, ob es um die Kreuzzüge geht oder um die Fragen, was nach dem Tod auf uns Menschen wartet.“ Der Religionsunterricht bietet für Bettina Wittmann-Stasch gute Gelegenheiten, Jugendlichen einen Orientierungsrahmen zu bieten für die eigenen Fragen und für die Suche nach Sicherheiten und Werten. „Viele Staunen darüber, dass ‚Kirche‘ sich tatsächlich mit auf die Suche macht, und nicht eine vorschnelle Antwort verkündet,“ ergänzt Wittmann-Stasch. „Religionsunterricht bedeutet für mich, die Menschenfreundlichkeit Gottes näher zu bringen und ein Stück mit

den Jugendlichen auch zu leben. Aber dazu braucht man manchmal viel Gelassenheit – und eben auch Humor!“

Vom RPI-Loccum aus möchte Bettina Wittmann-Stasch die Religionslehrkräfte an den Berufsbildenden Schulen in ihren Aufgaben unterstützen. „An einer BBS haben wir keine Sonderstellung, aber wir sind etwas Besonderes: Religions-Lehrkraft ist hier eine seltene Berufung, die einige Bodenständigkeit verlangt, ständige Orientierung an die Schülerinnen und Schülern und eben die nötige Gelassenheit. Eine gute Möglichkeit ist daher auch die Schulseelsorge in ihrer ganzen Weite. Die kann helfen, die Schulkultur und das Schulleben nachhaltig weiter zu entwickeln. Dieser zweite Arbeitsbereich liegt mir ebenfalls sehr am Herzen. Es ist ein gutes Angebot am RPI und zwar nicht nur für die BBS, sondern für alle Schulformen!“

Bettina Wittmann-Stasch ist geborene Fränkin und hat vor Jahren schon einmal Station in Loccum gemacht, und zwar als Vikarin in der Stiftskirchengemeinde. Anschließend teilte sie sich mit ihrem Mann eine Pfarrstelle in Wolfsburg und später in Einbeck, von wo sie an die BBS II in Göttingen wechselte. Das Ehepaar Wittmann-Stasch hat vier zum Teil schon erwachsene Kinder.

Wir heißen Bettina Wittmann-Stasch als neue Kollegin am RPI herzlich willkommen und wünschen Ihr Gottes Segen für die beiden Aufgabenfelder!

Buch- und Materialbesprechungen

Friedhelm Kraft / Hanna Roose

Von Jesus Christus reden im Religionsunterricht

Christologie als Abenteuer entdecken.
Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2011,
ISBN 978-525-70204-8, 191 Seiten, 13,00 Euro



Das Buch kündigt ein Abenteuer an, und damit wird nicht zuviel versprochen. „Christologie“ meint dabei nicht einen abstrakten dogmatischen Begriff. Vielmehr geht es um „die Entdeckung eines Geheimnisses“, um die Beschäftigung mit Jesus dem Christus, der als das „Geheimnis Gottes“ bezeugt und geglaubt wird (S. 9).

Die Frage „Wer war Jesus von Nazareth?“ soll auch weiterhin im Religionsunterricht ihren Platz haben. Zugleich

aber geht es um die Fragen: „Wer ist Jesus für mich? Welche Bedeutung hat er für uns heute?“ (S. 9). Anders formuliert: Eine „Jesulogie“, die den „ethischen Jesus“ als Vorbild der Liebe und Gewaltlosigkeit in den Blick nimmt, greift zu kurz. Wichtig ist demgegenüber eine „Christologie“, die in Jesus das „Geheimnis Gottes“ sieht und darin seine Bedeutung für die Gegenwart wahrnimmt. (Angemerkt sei jedoch, dass die Frage nach dem „historischen Jesus“ nicht zwangsläufig zur Reduktion auf den „ethischen Jesus“ führen muss). Wie sich zeigen wird, ist auch das Denken von Kindern und Jugendlichen in stärkerem Maße christologisch bestimmt, als weithin angenommen wird.

Dies wird im 2. Kapitel thematisiert, in dem die Autoren sechs empirische Studien aus den letzten Jahren vorstellen (Hanisch/ Hoppe-Graff, Büttner, Ziegler, Albrecht, Butt, Zimmermann) und in der anschließenden Auswertung bestimmte Trends und Probleme herausarbeiten. Damit erhalten Leserinnen und Leser einen informativen Einblick in die neuere empirische Forschung. Aus den referierten Studien werden dann thesenartig formulierte Schlussfol-

gerungen gezogen, mit denen die Autoren für den „Mut zur Christologie“ im Religionsunterricht plädieren (S. 51).

Im 3. Kapitel geht es um die gegenwärtigen curricula- ren Vorgaben. Dabei werden die Fragen nach dem Kompe- tenzansatz des niedersächsischen Kerncurriculums und des baden-württembergischen Bildungsplans untersucht und miteinander verglichen. Im Blick auf die Kompetenzorien- tierung weisen die Autoren allerdings darauf hin, dass der wissenschaftliche Diskurs darüber in der Religionspäda- gogik noch längst nicht abgeschlossen ist (S. 52f.).

Eine Schlüsselstellung innerhalb des Buches nimmt das 4. Kapitel ein. In den grundlegenden Überlegungen geht es um das Verhältnis von „Glaube und Historie im Christen- tum“ sowie um das Problem „Historischer Jesus und verkün- digter Christus“. Die Frage: „Ist die Geschichte echt?“ bietet die Chance, mehrere Perspektiven zu entdecken – die histo- rischen Ereignisse hinter den biblischen Texten, die subjek- tiven Glaubensüberzeugungen in den biblischen Texten und die eigenen Glaubensüberzeugungen mit einem existenti- elen Wahrheitsanspruch. „Christologie zu treiben entpuppt sich damit als spannende Gratwanderung zwischen Histo- rie und Glauben, zwischen Mensch und Gott“ (S. 82).

Im Blick auf die grundlegende theologisch-religions- pädagogische Klärung ist für Unterrichtende gerade dieser Abschnitt (4.1) – mit den übersichtlichen Tabellen (S. 76 und S. 79) – zur Einführung und zur Vertiefung nachdrück- lich zu empfehlen.

In 4.2 erfolgt die weitere Ausführung mit der Intenti- on, die vielfältigen Chancen, die – unterschiedliche – bibli- sche Texte enthalten, didaktisch ins Spiel zu bringen. Dazu kommen zunächst Stimmen von Kindern und Jugendlichen zu Wort, dann Stimmen von Bibelwissenschaftlern, Systematischen Theologen und Religionspädagogen und abschlie- ßend werden einige Hinweise auf bereits veröffentlichte Unterrichtsideen gegeben. Dies wird an sechs Themen ausgeführt – Sohn Gottes, Gleichnisse und „Ich-bin-Worte“, Wunder, Gebet, Kreuz, Auferstehung und Erscheinungen.

In der Erörterung dieser zentralen Fragen werden den Lese- rinnen und Lesern wichtige Einsichten erschlossen.

Im 5. Kapitel skizzieren die Autoren ihr didaktisches Leitbild der Kindertheologie und die pädagogische Theo- rie des Konstruktivismus. Auf diesem Hintergrund werden zwei Unterrichtssequenzen beschrieben, die gemeinsam geplant und durchgeführt wurden – und zwar von Kathrin Breitenfeld in einer 4. Klasse und von Christian Butt in einer 10. Klasse. Die „Christologie“ wird an folgenden Unterrichtsbausteinen erschlossen: Sohn Gottes / Taufe, „Ich bin das Licht der Welt“, Auferstehung, Kreuz.

Durch eine Vielfalt methodischer Ideen gelingt es, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit den einzelnen Texten intensiv auseinandersetzen, sie eigenständig bearbeiten und in kreativer Weise gestalten. So zeigt sich in der Grund- schule, wie die Kinder mit den ihnen bekannten biblischen Geschichten entfalten, welche Bedeutung sie Jesus beimes- sen, und wie sie dabei biblische Erzählmomente mit der eigenen Lebenswelt in Beziehung setzen. Im Unterricht der 10. Klasse wird deutlich, wie die Jugendlichen traditionelle, übernommene Aussagen zunehmend mit eigenen Deutungen verbinden und einen Bezug auf das persönliche Leben herstellen. Besonders beachtenswert erscheinen mir in diesem Zusammenhang die Schüleraussagen in dem intensiven Gespräch zu verschiedenen Deutungen des Kreu- zes.

Die beschriebenen Unterrichtssequenzen enthalten zwei- fellos eine Fülle von Anregungen für die Praxis. Darüber hinaus bietet das Buch eine fundierte theologisch-didakti- sche Grundlage, um das Thema „Jesus Christus“ mit Schü- lerinnen und Schülern zu erschließen. So ist zu wünschen, dass viele interessierte Leserinnen und Leser auf das „Aben- teuer Christologie“ eingehen und sich dazu ermutigen lassen, die Frage nach Jesus Christus im Religionsunterricht neu ins Gespräch zu bringen.

Gerald Kruhöffner

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Forschungen zu religiösen Vorstellungen Jugendlicher

Theologen und Religionspädagogen wollen die religiöse Vorstellungswelt von Jugendlichen genauer erkunden. Dazu riefen 45 Experten Anfang September ein „Netzwerk Jugend- theologie“ im deutschsprachigen Raum ins Leben. „Die tradi- tionellen Sprachmuster der Kirche stoßen bei Jugendlichen erst einmal auf Distanz“, sagte der Rektor des Religionspä- dagogischen Instituts Loccum, Dr. Friedhelm Kraft. „Trotz- dem ist ihr Interesse und die Bereitschaft, über die großen Fragen des Lebens nachzudenken, ungebrochen groß.“

Laut Kraft beschäftigen Jugendliche zum Beispiel Fragen wie: Wo komme ich her? Oder: Was passiert nach dem Tod? Durch Gespräche und Lerneinheiten in Schule und Kirchengemeinden mit Jugendlichen ab zwölf Jahren

wollen die Religionspädagogen typische Denkweisen herausfinden. In einem zweiten Schritt sollen dann päda- gogische Konzepte darauf abgestimmt werden. Dabei arbei- tet das Institut in Loccum als Zentrum des Netzwerks mit den Universitäten in Dortmund, Berlin, Wien und Zürich zusammen. Künftig soll jährlich ein „Jahrbuch für Jugend- theologie“ erscheinen. (epd 7.9.2011)

Neue Arbeitshilfe der Evangelischen Erwachsenen- bildung Niedersachsen zum Thema Lebensstil und Zukunft

Die Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen (EEB) hat im Herbst die neue Arbeitshilfe „Lebensstil und Zukunft 1“ mit Veranstaltungsvorschlägen für die Bildungs-

arbeit herausgegeben. Im Mittelpunkt steht das Thema Klimawandel.

„Die Frage nach der Zukunft unserer Welt begegnet in dieser Arbeitshilfe unserem alltäglichen Leben, unserem Lebensstil“, so die Ankündigung der EEB. Durchgespielt werde dies an den Themen „Klima“ und „Tourismus“. Es gehe nicht um Mahnungen und Verbote, sondern um Handlungsalternativen. Dabei stehe nicht Verzicht im Vordergrund, sondern bereichernde Veränderung: Qualität statt Quantität, Freiheit vom Konsumzwang, mehr Solidarität und Zusammengehörigkeit mit anderen.

Unter den Rubriken „Klima“ und „Tourismus“ enthält die Arbeitshilfe Entwürfe für sieben Einheiten zu je drei Unterrichtsstunden: Die EEB plant weitere Arbeitshilfen zu ökologischen Themen. Kontaktadresse und Bestellung: EEB Niedersachsen, Landesgeschäftsstelle, Archivstr. 3, 30169 Hannover, Telefon 0511/1241-483; eMail: EEB.Arbeitshilfen@evlka.de.

Kirche will Facebook mit Konfirmandenarbeit verbinden

Mit einem Modellprojekt will die hannoversche Landeskirche Konfirmandenarbeit und soziale Netzwerke im Internet miteinander verbinden. Die „E-Learning“-Aktion startete Anfang des Jahres im evangelischen Kirchenkreis Osterholz-Scharmbeck bei Bremen und sei zunächst auf fünf Jahre begrenzt. Ziel ist es, Angebote wie Facebook für die Konfirmandenarbeit zu nutzen und im Kirchenkreis zu vernetzen.

Virtuelle und reale Welt sollen sich ergänzen: So sind künftig Teile des Materials für die Konfirmandenarbeit über eine Homepage im Internet abrufbar und werden dort bearbeitet. Dabei bindet der Kirchenkreis Informationswege wie Facebook und Twitter ein, die nach den Worten des Medienexperten Markus Gerstmann vom Bremer Jugendservicebüro Standard sind. Denn erstens nutzen heute fast alle Jugendliche Facebook: Ankündigende Plakate würden von ihnen gar nicht mehr registriert. „Wenn die Einladung aber über Facebook kommt, ist das Haus voll.“ Zweitens wollen Jugendliche heute nicht nur nach dem klassischen Unterrichtsmodell zuhören, sondern gemeinsam lernen, indem sie selbst kreativ und interaktiv Inhalte bestimmen. Und drittens schließlich lernen die Konfirmanden im Projekt, ihre Zeit im Internet einzuteilen, mit den unterschiedlichen Foren umzugehen und dafür Kriterien zu entwickeln. Neben der virtuellen Arbeit gebe es weiterhin persönliche Treffen, beispielsweise zum Konfirmandencamp oder zu gemeinsamen Gottesdiensten. Zudem werde die Kommunikation über E-Learning mediendidaktisch und theologisch begleitet. Das knapp 250.000 Euro teure Projekt wird aus dem Innovationsfonds der hannoverschen Landeskirche bezuschusst. Internet: www.kirchenkreis-osterholz.de; www.servicebureau.de

Bundespräsident Wulff wird 850-Jahr-Feier im Kloster Loccum eröffnen

Bundespräsident Christian Wulff und Niedersachsens Ministerpräsident David McAllister (CDU) eröffnen am 21. März

2013 die Feierlichkeiten zum 850-jährigen Bestehen des Klosters Loccum bei Nienburg. Das Jubiläumsprogramm unter dem biblischen Motto „Wort halten“ läuft bis zum 31. Oktober 2013, sagte der Abt des evangelischen Klosters und frühere hannoversche Landesbischof Horst Hirschler: „Das Motto ist schon ein Vorschein auf das Lutherjahr 2017.“

Das Kloster plant ein umfangreiches Kulturprogramm mit täglichen Führungen und Andachten sowie Konzerten, Autorenlesungen und Theater-Aufführungen. Unter anderem hätten bereits die Schriftsteller Günter Grass und Rafik Schami zugesagt. Geplant sind auch ein Mittelalter-Markt und ein Fernseh-Gottesdienst. Für jüngere Besucher plant das Kloster gemeinsam mit dem Radiosender N-Joy ein „Geheimkonzert“ mit einem Popstar. Internet: www.kloster-loccum.de. (epd 4.11.2011)

„Gospel für eine gerechtere Welt“ Anmeldung zum 6. Internationalen Gospelkirchentag in Dortmund hat begonnen

Nach dem großen Erfolg 2010 in Karlsruhe können sich Gospelchöre nun zum Gospelkirchentag 2012 anmelden. Die Veranstalter rechnen mit 5000 Sängerinnen und Sängern bei der Veranstaltung vom 1. bis 3. Juni 2012 in Dortmund. „Wir sind ganz sicher, dass die Begeisterung für die Gospelmusik in Dortmund gut ankommen wird“, sagt Oberkirchenrätin Doris Damke, Vorsitzende des Trägerkreises. Zumal eine Kooperation mit dem zeitgleich stattfindenden Chorfestival „Klangvokal“ die Stadt im Ruhrgebiet zur „Chorhauptstadt Europas“ machen werde. Der Schwerpunkt „Gospel für eine gerechtere Welt“ wird von „Brot für die Welt“ und dem Evangelischen Entwicklungsdienst (eed) unterstützt. <http://www.gospelkirchentag.de/>

Landeskirche belohnt Stiftungen mit 4,6 Millionen Euro

Die hannoversche Landeskirche belohnt ihre Stiftungen erneut mit einem Millionenbetrag. Bis zum ersten Advent sollen mehr als 4,6 Millionen Euro an insgesamt 288 Stiftungen ausgezahlt werden. Bereits zum dritten Mal gibt sie damit für jeweils drei Euro, die von außen in den Kapitalstock eingeworben wurden, einen Euro dazu. Auf lange Sicht will sie Stiftungen zu einem eigenen Instrument der Kirchenfinanzierung parallel zur Kirchensteuer ausbauen.

Bei der dritten Aktion zur „Bonifizierung“ werden Stiftungsgelder gefördert, die von Juli 2009 bis Juni 2011 eingeworben wurden. 42-mal fließt dabei die maximale Förder-summe von jeweils 40.000 Euro. Seit 2001 hat Deutschlands größte Landeskirche damit mehr als neun Millionen Euro in Zuschüsse für Stiftungen investiert.

Durch diesen Anreiz wurden seither rund 350 kirchliche oder diakonische Stiftungen gegründet, meist als lokale Gemeindestiftung für Jugendarbeit, Musik, Sozialarbeit oder zur Erhaltung von Personalstellen. Dort engagieren sich nach Angaben der Landeskirche rund 2.000 Ehrenamtliche. Insgesamt bestehen innerhalb der Landeskirche derzeit 410 Stiftungen. Die älteste von ihnen ist die Große-Heilige-Geist-Stiftung in Uelzen, die 1321 gegründet wurde. Internet: www.evlka.de (epd 8.11.2011)

Postvertriebsstück

Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt