

Loccumer Pelikan

1/02

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Berufsbezug des
Religionsunterrichts
an den BBS

Religionsunterricht
im säkularen Raum

Petrus lässt seinen
Freund im Stich

Wer ist mein Nächster

Wenn ein Mensch
alt wird

Medien zum Thema
Gebet

Konfirmationsgottes-
dienst für geistig
Behinderte

Ökumenische
Kooperation im
konfessionellen RU

Schöner scheitern
Schullandschaften



Bernhard Dressler	Editorial	1
	<i>grundsätzlich</i>	
Hilmar Grundmann	Zum Berufsbezug des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen	3
Margarete Luck	Der Religionsunterricht im säkularen Raum der öffentlichen Schule	8
	<i>praktisch</i>	
Angelika Schmidt	Petrus lässt seinen Freund im Stich	11
Johannes Krug	Wer ist mein Nächster?	17
Carsten Mork	Wenn ein Mensch alt wird	23
Ulrike Pagel-Hollenbach	Medien zum Thema Beten	29
Henner Maas	Konfirmationsgottesdienst für geistig Behinderte	33
	<i>schule und gemeinde</i>	
Ernst Kampermann/ Dr. Walter Klöppel	Fünfter Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen	37
Ute Beyer-Henneberger	Vom Frust zur Lust oder: Schöner scheitern	40
Rolf-Peter Ingelhoff	„Schullandschaften“ außen Ödnis, innen Tristesse	46
Dr. Kerstin Gäfgen-Track	Religionsunterricht – was hat der Taufstein damit zu tun?	47
	<i>informativ</i>	
Michael Künne	Kreuze en gros	48
Dietmar Peter	Virtuelle Kunstwerke	50
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	51
	Buch- und Materialbesprechungen	53
	Impressum	54
	Veranstaltungshinweise	55
	Aus dem Schnabel gefallen	57

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen!

dem Religionsunterricht kann es nur so gut gehen wie der Schule, an der er stattfindet. Und der Schule geht es in Deutschland schlecht. Der PISA-Schock sitzt tief. Hinter den ersten bildungspolitischen Aufgeregtheiten, die wohl irgendwie Aktivitäten statt Nichtstun signalisieren sollten, verbirgt sich doch eher Ratlosigkeit. Denn die Gründe für das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler werden von den üblichen bildungspolitischen Streitlinien eher verdeckt. Unterrichtsqualität scheint von Schulstrukturen weniger abhängig zu sein, als es den Befürwortern des deutschen dreigliedrigen Systems auf der einen Seite und des Gesamtschulsystems auf der anderen Seite in den Kopf will. Ich glaube, Antworten auf PISA sind so schwer zu finden, weil nicht nur harte Fakten, sondern vor allem auch Mentalitäten im Spiel sind. So haben wir im Blick auf die Schule alle unseren eigenen Befangenheitshorizont. Warum ist die Lernkultur in Deutschland so unentwickelt? Warum weckt die Schule so wenig Freude am Lernen? Warum verfängt bei uns immer noch so leicht die blödsinnige Alternative: Leistungsdruck oder "Kuschelpädagogik"? Warum ist die Schule ein Ort vorherrschend schlechter Stimmungen? Warum zeigen die meisten Eltern so wenig Kooperationsbereitschaft? Und dann natürlich doch auch die harte Frage: Warum hat Deutschland das Schulsystem mit der brutalsten Selektionswirkung und einer trotzdem nur geringen Leistungsdifferenzierung? Warum scheint in Deutschland eher gefragt zu werden, welche Schüler für welche Schule richtig sind, statt welche Schule für welche Schüler die richtige ist? Warum so wenig (doch offenbar leistungsfördernde!) gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung zwischen Schülern, Lehrern, Eltern (und Schulpolitikern)?

Religion in der Schule wird sich noch stärker fragen lassen müssen, was sie zu einer Lernkultur im Klima von Anerkennung und Wertschätzung beitragen kann. Religionsunterricht in der Schule wird sich fragen lassen müssen, was er zu der in PISA untersuchten "literacy" beiträgt: Zu der Fähigkeit, nicht nur Lernstoff wiederzukäuen, sondern "die Welt zu lesen" – Deuten und Verstehen und Handlungsorientierung zusammenzubringen. Es gibt Grund zur Vermutung, dass der Religionsunterricht mit der ihm eigenen Beförderung hermeneutischer Fähigkeiten nicht das Schlechteste zur geforderten neuen Lernkultur beitragen kann. Das Schlechteste, was als Reaktion auf PISA passieren könnte, wäre eine neue Konkurrenz der Fächer um die knappen Ressourcen, wobei dann die sogenannten "kleinen" Fächer den kürzeren zögen. Dem Religionsunterricht in dieser Situation etwas Rückenwind zu geben, ist und bleibt die Aufgabe, an der das RPI und der "Pelikan" sich messen lassen wollen. In diesem Sinne grüßt Sie herzlich und mit guten Wünschen für 2002

Ihr

Dr. Bernhard Dressler

– Rektor –

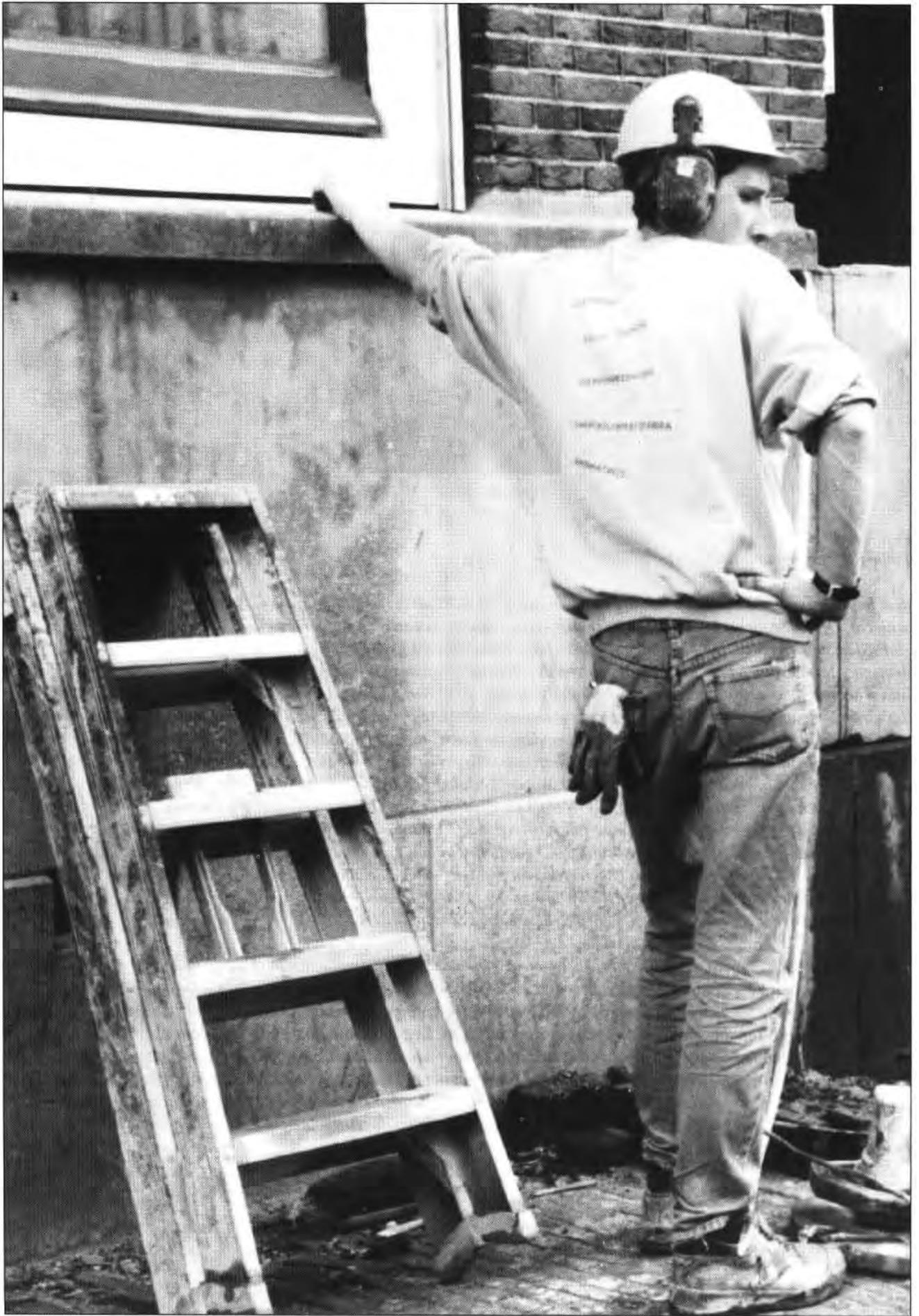


Foto: M. Künne

Hilmar Grundmann*

Zum Berufsbezug des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen

oder: Zu den Auswüchsen eines ‚abnehmerorientierten‘ berufsschulischen Unterrichts

Vorbemerkungen

In einigen Bundesländern wie z. B. im Saarland, in Rheinland-Pfalz und in Nordrhein-Westfalen gehört der Religionsunterricht zum Fächerkanon der berufsbildenden Schulen, genauer der Teilzeit-Berufsschulen. Mehr noch: Dieses Unterrichtsfach wird sogar von eigens dafür ausgebildeten Berufsschulpfarrern bzw. Berufsschulpastoren erteilt. Das wird so manchen aus anderen Bundesländern überraschen, handelt es sich beim Religionsunterricht doch unstrittig um ein sog. allgemeinbildendes Unterrichtsfach – und nichts ist bei den Kammern und Ausbildungsbetrieben so verpönt wie allgemeinbildender Unterricht an berufsbildenden Schulen. Davon können in erster Linie die Deutschlehrer an dieser Schulform ein Lied singen, stehen sie doch bekanntlich gegenwärtig wie nie zuvor unter dem Druck der Kammern und Schulbehörden, ausschließlich das zu unterrichten, was in den Produktionsprozessen der Ausbildungsbetriebe direkt verwertbar ist. Das gilt übrigens auch für die Deutschlehrer an den berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. So haben die Kammern dieses Bundeslandes kürzlich klargemacht, dass der Deutschunterricht an dieser Schulform kein Literaturunterricht sein dürfe und sich auf ‚Kommunikationstraining‘ zu beschränken habe, und das heißt konkret: einüben in berufsspezifische Schreib- und Sprechtechniken und nichts anderes.¹ Diese Auffassung haben sich inzwischen zumindest einige Kultusminister und Schulbehörden zu eigen gemacht, z. B. die in Hamburg und Schleswig-Holstein. Das ist natürlich eine Auffassung über den berufsschulischen Unterricht generell und den Deutschunterricht insbesondere, die absurd nicht sein kann, und zwar vor allem deswegen, weil ein solcher Unterricht nicht nur die berufsbildende Schule als Bildungseinrichtung in Frage stellt und damit ihre existenzielle Berechtigung, sondern weil er damit auch ein gegen die Berufsschüler gerichteter Unterricht ist, d.h. ein Unterricht, der gegen ihre (Aus-)Bildungsinteressen, gegen ihr Interesse an der Entfaltung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit gerichtet ist. Dies ist so häufig dargelegt und nachgewiesen worden², dass es schon mehr als verwundert, wenn die Kammern diesen Sachverhalt einfach nicht zur Kenntnis nehmen bzw. wenn Kultusminister oder Schulbehörden den direkten Zusammenhang zwischen berufsübergreifenden und damit in der Regel nicht direkt in betrieblichen Produktionsprozessen verwertbaren Fähigkei-

ten und beruflicher Handlungsfähigkeit schlicht ignorieren bzw. nicht wahrhaben wollen, sobald es sich um Berufsschüler handelt.³ Deswegen an dieser Stelle nur so viel: Was für jede andere Rolle gilt, das gilt auch und erst recht für die Berufsrolle. Inwieweit ihre Aneignung bzw. ihr Erwerb gelingt, hängt zunächst einmal davon ab, inwieweit es gelingt, sich jenes Wissen und Können anzueignen, das der jeweiligen Berufsrolle als berufsspezifisches Wissen und Können zugeordnet wird bzw. was in dem jeweiligen Berufsbild als berufsspezifische Qualifikation aufgelistet ist. Aber diese Aneignung gelingt nun eben nicht, wenn es bei der Vermittlung dieses Wissens und Könnens bleibt. Denn wie unstrittig nachgewiesen, gelingt die Aneignung der jeweiligen Berufsrolle nur, wenn während der Aneignung, d. h. während der beruflichen Qualifizierungsprozesse zweierlei hinzukommt: zum einen die diskursive, also die sprachlich-reflexive und zum anderen die affektive bzw. sinnliche Auseinandersetzung mit dem Berufsrollen-Wissen und der Berufsrollen-Praxis. Letzteres ist deswegen so wichtig, weil seit Comenius gilt, dass sich nichts in unserem Verstand „befindet, das nicht zuvor in einem der Sinne gewesen wäre“.⁴ Bleiben diese Lernprozesse aus, bleibt auch all das auf der Strecke, was den Beruf erst zum Beruf macht: die Identifikation mit der beruflichen Tätigkeit, der berufliche Stolz und nicht zuletzt die so wichtig gewordenen subjektiven Sinnerfahrungen durch den Beruf. Nicht nur das, – ohne diese sinnlichen Lernprozesse führt die berufliche Ausbildung im günstigsten Fall dazu, dass sie als „training for the job“, nicht aber als Qualifizierung für einen gesellschaftlich anerkannten und geschätzten Beruf erfahren wird, konkret: Sie führt – wie gesagt im günstigsten Fall – zur Gleichgültigkeit gegenüber dem beruflichen Wissen und Können. Mangelnde Motivation, geringe Neigung, sich am Arbeitsplatz oder beruflich zu engagieren und geringe Bereitschaft zur beruflichen Weiterbildung sind noch die harmlosesten Folgen einer beruflichen Ausbildung, die sich auf die Vermittlung von eng geschnittenem Fachwissen und Fachkönnen reduziert; kurz: Es kommen Beschäftigte heraus, die höchstens mitmachen, nicht aber solche, die mitdenken und handlungsfähig sind. Oder wollen Ausbildungsbetriebe und Kultusminister gar nicht, dass die Jugendlichen zu mitdenkenden Mitarbeitern ausgebildet werden? Das wäre jedenfalls eine Erklärung dafür, dass sie so einträchtig mit den Kammern dafür sind, all das aus dem berufsschulischen Unterricht zu verbannen, was nicht unmit-

* Dieser Vortrag wurde bereits in leicht veränderter Form veröffentlicht in „Erziehungswissenschaft und Beruf“, Heft 3/2000, S. 355ff.

telbar in betrieblichen Produktionsprozessen verwertet werden kann, bzw. warum sie den Berufsbezug zur alles entscheidenden Instanz für die Inhalte der zu vermittelnden bzw. zu fördernden Kompetenzen im berufsschulischen Unterricht machen. Oder mangelt es ihnen nur an einfachsten Kenntnissen über pädagogisch-didaktische Zusammenhänge bzw. über lerntheoretisch abgesicherte Ergebnisse? Auf jeden Fall wäre das eine so schlimm wie das andere.

Berufsbezug oder Lebensbezug als Maßstab für die Inhalte des Religionsunterrichts?

Im Grunde ist die Antwort auf diese Frage klar: Natürlich kann es im Religionsunterricht nur darum gehen, Bezüge zum menschlichen Leben schlechthin herzustellen, d.h. den Menschen als Ganzes, das Menschsein überhaupt in den Blick zu nehmen, und nicht nur einen Teil von ihm beispielsweise auf seine berufliche Brauchbarkeit oder seine betriebliche Verwertbarkeit zu reduzieren. Denn letzteres geschieht ja, wenn ausschließlich der Berufsbezug zum Maßstab für die Inhalte im Religionsunterricht erhoben wird. Ob man dies nun will oder nicht. Wie gesagt: Im Grunde ist die Antwort klar, nicht aber für die Kammern und das Kultusministerium (z. B. in Nordrhein-Westfalen). Mehr noch: Ganz offensichtlich ist man dort vom Gegenteil überzeugt. Zumindest lässt dieses Kultusministerium im Religionsunterricht an den berufsbildenden Schulen nur solche Inhalte und Gegenstände zu, die einen deutlichen Berufsbezug haben. ‚Abnehmerorientierter‘ Unterricht ist seit jüngstem jenes Schlagwort, das für einen solchen Unterricht steht: Damit ist ein berufsschulischer Unterricht gemeint, der sich ganz den Interessen und Forderungen der ‚Abnehmer‘, also der Betriebe unterwirft. Was dabei herauskommt, wenn man auf die Ideologie vom Berufsbezug hereinfällt, kann man in einer jüngst veröffentlichten Schrift der Abteilung Erziehung und Bildung des Landeskirchenamts der Evangelischen Kirche im Rheinland mit dem Titel ‚Berufsbezug im Religionsunterricht‘⁴⁵ nachlesen. Zunächst das Positive vorweg: Zweifellos haben sich die Autoren dieser Schrift außerordentlich viel Mühe gegeben, den Spagat zwischen der eigentlichen Aufgabe des Religionsunterrichts und der amtlich verfügbaren Forderung nach einem Berufsbezug der Inhalte zu schaffen, genauer: zwischen Lebens- und Berufsbezug. Dieser Spagat ist in Teilen auch gelungen, und zwar immer dann, wenn die Autoren den Berufsbezug auf sehr abstrakter Ebene hergestellt haben, wie dies z. B. auf den Seiten des Anhangs der Fall ist, wo sie versuchen, Inhalte, die im Religionsunterricht ihre Berechtigung haben, mit bestimmten Lernzielen der KMK-Rahmenlehrpläne für die Lernabschnitte Material- und Personalwirtschaft zu ‚vernetzen‘ bzw. zu ‚verzahnen‘. Dieser Spagat ist allerdings überhaupt nicht gelungen, wenn es konkret wird – weil er auch nicht gelingen kann. Es sei denn, man geht von Voraussetzungen aus, die unter pädagogisch-didaktischer Perspektive absurder nicht sein können. Dazu gehört z. B. der auf Seite 8 unternommene Versuch (‚Zwei Wege – ein Ziel‘), bei der Bestimmung der Unterrichtsinhalte und ihrer Vermittlung entweder „von der Funktion des Berufes“ oder „vom Lehrplan für den jeweiligen Bildungsgang“ (ebd.) auszugehen. Denn geht man in der Tat von

diesen beiden Instanzen aus, dann ist es geradezu ein Leichtes, den Berufsbezug zu jedem Unterrichtsgegenstand herzustellen, genauer: Der Berufsbezug lässt sich gar nicht vermeiden, eben weil man auf diese Weise von vornherein jeden Inhalt und jeden Gegenstand dem Berufsbezug unterwirft. Nur was für ein Vorgehen! Ganz offensichtlich ist den Autoren völlig aus dem Blick geraten, dass das Berufsbild ebenso wie Lehrpläne – und das gilt erst recht für die KMK-Rahmenlehrpläne – für die Auswahl der Inhalte und Methoden im Unterricht die fragwürdigsten Instanzen überhaupt sind. Dies ist deswegen so, weil es für die Auswahl der Inhalte und Gegenstände des Unterrichts nur eine einzige Instanz geben kann – und das ist der Berufsschüler und nichts anderes, zumindest so lange, wie sich die berufsbildende Schule als Einrichtung der (Menschen-)Bildung versteht und nicht als Stätte zur Herrichtung für den Arbeitsmarkt. Soll damit das Berufsbild bzw. die „Funktion des Berufes“ im berufsschulischen Unterricht überhaupt keine Rolle spielen? Nichts falscher als das. Das Gegenteil ist natürlich der Fall, und das gilt auch für die sog. allgemeinbildenden Unterrichtsfächer an den berufsbildenden Schulen. Aber was es eben zu verhindern gilt, ist folgendes, und das lässt sich nicht verhindern, wenn man konsequent am Berufsbezug der Inhalte festhält bzw. ausschließlich von der „Funktion des Berufes“ ausgeht: Dass nämlich der Beruf nicht zum Medium der Subjektkonstituierung und der Persönlichkeitsentfaltung, d.h. der Entfaltung der „persönlichen Fähigkeiten, Handlungs-, Orientierungs- und Denkweisen“, sondern zur „Schablone der Entwicklung“ und damit zum Medium der Vereinseitigung und Einschränkung wird, d.h. er wirkt „entwicklungshemmend oder –verhindernd“, wie Ulrich Beck u. a. des öfteren nachgewiesen hat. Dies kann nach Beck u.a. auch gar nicht anders sein, weil unter diesen Voraussetzungen zwangsläufig „Lernprozesse an bestimmten Punkten“ abgebrochen „bzw. komplexe Qualifikationsbereiche in für sich unselbständige Teile zerteilt“⁴⁶ werden. Deutlicher formuliert: Ein Unterricht, der nicht vom Berufsschüler, sondern nur vom Berufsbezug ausgeht, führt nicht zur Entfaltung, sondern zur Verkümmern der Persönlichkeit des Berufsschülers. Ist der Beruf also grundsätzlich eine Negativschablone für die individuelle Entwicklung? Die Antwort ist einfach, obwohl sie lautet: ja und nein. Er wird dann zur Negativschablone, wenn der unselbige Berufsbezug zum Maß der Dinge gemacht wird, und zwar ohne Rücksicht darauf, inwieweit die Reduzierung auf das unmittelbar im betrieblichen Produktionsprozess verwertbare Wissen und Können zu Lasten der beruflichen Handlungsfähigkeit geht, und d. h. der dauerhaften Beschäftigungsfähigkeit. Das gleiche gilt umgekehrt: Werden die beruflichen Qualifizierungsprozesse nicht vorzeitig abgebrochen, d. h. gehen die vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten über den aktuellen Berufsbezug und damit über den Tag und über die spezifischen Produktionsprozesse der Ausbildungsbetriebe hinaus, dann kommen sie der beruflichen Handlungsfähigkeit zugute und werden zugleich zu Medien der Persönlichkeitsentfaltung. Ich will das hier Gemeinte an einem Beispiel konkretisieren. So wird z. B. in der zitierten Schrift ‚Berufsbezug im Religionsunterricht‘ (S. 21) der „Ansatzpunkt für den RU“ (Religionsunterricht, H.G.) zum „Themenbereich *Kostenrechnung/Kalkulation*“ des Berufsbildes Gas- und Wasserinstallateurin/ Gas- und Wasserinstallateur wie folgt beschrieben: – ehrlich

mit den Kunden umgehen (nicht zu viele Arbeitsstunden aufschreiben; sorgfältig arbeiten)“. Auch wenn hier vom ‚Ansatzpunkt‘ die Rede ist: Wenn der Berufsbezug in diesem konkreten Fall im Religionsunterricht durchgehalten wird, und es wird ja in dieser Schrift durchgehend behauptet, dass dies das oberste Ziel sei, dann heißt dies, dass der Religionsunterricht seine Aufgabe darin zu sehen habe, die Auszubildenden in dem genannten Ausbildungsberuf zur Ehrlichkeit im Umgang mit Kunden zu erziehen bzw. dazu, dass sie nicht zu viele Arbeitsstunden aufschreiben und sorgfältig ihre handwerklichen Tätigkeiten ausführen.

Um es vorwegzunehmen: Ein Unterricht, der tatsächlich so verfährt, ist ein von vornherein zum Scheitern verurteilter Unterricht. Die Begründung liegt auf der Hand. Das liegt ganz einfach daran, dass Lernprozesse, die auf die Veränderung von Einstellungen und Verhaltensweisen zielen – und darum geht es hier ja – nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn sie auf den Menschen als Ganzes gerichtet sind, d. h. auf die Einstellung zur Ehrlichkeit überhaupt. Ist dies nämlich nicht der Fall, führen solche Lernprozesse nicht nur dazu, dass sie nichts bewirken, sondern mehr noch: Die bei den Schülern vorhandene Bereitschaft zur Ehrlichkeit nimmt eher ab bzw. wird zurückgebildet. Dies ist deswegen so, weil die Einhaltung des Berufsbezuges erzwingt, den Lernprozess zur Ehrlichkeit an einem

bestimmten Punkt abzurechnen, bzw. einen komplexen Qualifikationsbereich nur als einen unselbständigen Teil zu vermitteln, um noch einmal auf Ulrich Beck u. a. zurückzukommen; d. h. der Berufsschüler lernt nur bzw. soll nur lernen, dass es für ihn als Gas- und Wasserinstallateur drauf ankommt, nur zu den Kunden, nicht aber überhaupt ehrlich zu sein. Dies ist übrigens ein typisches Beispiel dafür, wie geradezu verhindert wird, dass berufliche Bildung zur allgemeinen Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung wird.

Wer Zweifel an dem hier gemeinten Sachverhalt hat, der sei auf eine Erfahrung verwiesen, die in diesem Zusammenhang mit der Förderung der Sprachkompetenz im Deutschunterricht an den berufsbildenden Schulen gemacht worden ist. So haben in Hamburg und Schleswig-Holstein die Kammern durchgesetzt, dass das Fach Deutsch an dieser Schulform ersetzt wird durch das Fach ‚Kommunikation‘, und zwar um sicher zu stellen, dass in diesem Fach ausschließlich Fertigkeiten mit direktem Berufsbezug vermittelt oder gefördert werden, Fertigkeiten also, die direkt in den betrieblichen Produktionsprozessen verwertet werden können. Für die Ausbildung zum Verkäufer bzw. zur Verkäuferin bedeutet dies z. B., dass sich der Unterricht in ‚Kommunikation‘ auf die Förderung der Verkaufsgesprächsfähigkeit zu beschränken hat. Das Ergebnis ist vorher-

sehbar und kann in entsprechenden empirischen Untersuchungen⁷ nachgelesen werden: Ein Unterricht, der darauf reduziert wird, in die Technik des Verkaufsgesprächs einzüben, führt nicht zur Verbesserung der Verkaufsgesprächsfähigkeit, sondern zur Rückbildung dieser Fähigkeit. Die Begründung lautet: Weil die Beschränkung auf das Einüben in die Technik der Verkaufsgesprächsfähigkeit zur Folge hat, dass die Kommunikationsfähigkeit der Betroffenen insgesamt zurückgebildet wird. Geht jedoch die Kommunikationsfähigkeit insgesamt zurück, dann geht auch die Verkaufsgesprächsfähigkeit zurück. Das liegt eben daran, worauf bereits mit Ulrich Beck u. a. hingewiesen wurde: Weil es sich hier um Lernprozesse handelt, die an einem bestimmten Punkt abgebrochen werden, bzw. weil hier versucht wird, einen komplexen Qualifikationsbereich nicht komplex zu fördern, sondern eben nur einen unselbständigen Teil. Solche Lernprozesse richten immer mehr Schaden als Heil an. So einfach sind im Grunde die Zusammenhänge, aber vielleicht sind

sie gerade deshalb von den Kammern und manchem Kultusminister nicht so leicht nachzuvollziehen.

Die Konsequenz hinsichtlich des Religionsunterrichts für zukünftige Gas- und Wasserinstallateure liegt auf der Hand. Wenn Ehrlichkeit gegenüber Kunden als moralische Kategorie im berufsschulischen Unterricht deswegen gefördert werden soll, weil sie als Bestandteil der Berufsrolle Gas- und



Foto: M. Künne

Wasserinstallateur aufgefasst wird, dann kann diese ‚Teil-Ehrlichkeit‘ nur dann mit Erfolg gefördert werden, wenn sie nicht als Funktionaltugend, sondern um ihrer selbst willen gefördert wird, d. h. als komplexer Qualifikationsbereich.

Um aber nicht missverstanden zu werden: Diese Lernprozesse – und das gilt für alle auf Verhaltens- und Einstellungsänderung gerichteten Lernprozesse – setzen auch voraus (wenn sie erfolgreich initiiert werden sollen), dass sie unmittelbar mit der Lebenspraxis der Schüler zu tun haben. Zur Lebenspraxis der Berufsschüler gehört auch die Praxis der Arbeitswelt, und zwar wesentlich, mit Blick auf den Gas- und Wasserinstallateur: auch die Praxis im Umgang mit Kunden. Also spricht alles dafür, den Umgang mit Kunden im Religionsunterricht als Ausgangspunkt für jene Lernprozesse heranzuziehen, die das Ziel haben, dem zukünftigen Gas- und Wasserinstallateur zur Einsicht in die Bedeutung der Ehrlichkeit zu verhelfen. Ist das nun ein glatter Widerspruch zu dem bisher Gesagten? Natürlich nicht. Denn es bleibt dabei, dass der Ansatzpunkt des Religionsunterrichts der Schüler zu sein hat und nicht ein Themenbereich. Und das heißt konkret, dass es nicht darum gehen kann, ihn darüber aufzuklären, dass es moralisch verwerflich sei, mehr Stunden aufzuschreiben, als er tatsächlich gearbeitet hat (im Jargon der zitierten Schrift ‚Berufsbezug im Religionsunterricht‘: nicht zu

viele Stunden. Womit hoffentlich nicht gemeint ist, was die Formulierung nahelegt: ein paar mehr schon, aber eben nicht zu viele). Dass dies moralisch verwerflich ist, wissen die Schüler eh. Also lernen sie nichts hinzu, wenn sie im Unterricht darauf hingewiesen werden. Aber sie lernen etwas ganz Wesentliches, und zwar über sich bzw. über ihre charakterliche Haltung, denn darum geht es bei Ehrlichkeit ja, wenn die Lernprozesse so organisiert werden, dass die Schüler ‚ich‘ sagen können, d.h. dass ihnen Ehrlichkeit als sittliche Forderung der Gesellschaft bzw. als moralische Kategorie bewusst wird, und dass ihnen ferner bewusst wird, wie hoch diese Forderung gesellschaftlich veranschlagt wird, wie sie selbst mit Ehrlichkeit umgehen, wie wichtig Ehrlichkeit für sie ist und wie sie vom christlichen Standpunkt aus zu bewerten ist. Nur unter dieser Bedingung – und das gilt für alle Lernprozesse, die darauf gerichtet sind, charakterliche Haltungen, Einstellungen und tradierte oder durch Sozialisation erworbene Verhaltensweisen zu beeinflussen, d.h. wenn der Unterricht vom Schüler her organisiert wird, besteht Aussicht auf Erfolg, also darauf, dass der Schüler etwas lernt, und das heißt hier, dass er seine Einstellung zur Ehrlichkeit möglicherweise ändert.

Abschließende Bemerkungen

In der Schrift ‚Berufsbezug im Religionsunterricht‘ ist nachdrücklich die Rede davon, dass „der Berufsbezug als eine Chance des RU“ (Religionsunterricht, H.G.) bzw. als seine „Stärke“ (S. 7/8) herausgestellt werden müsse. Nicht nur das, der Berufsbezug wird sogar als „Sahnestückchen aus der großen ‚Torte RU‘ herausgestellt“. (ebd.) Soweit kann es kommen! Ein Werbetexter hätte es nicht anders formuliert. Aber dies ist schlicht die Konsequenz, wenn man den Unterricht nicht vom Berufsschüler her denkt, sondern vom Berufsbezug. Dabei scheint den Verfassern dieser Schrift nicht einmal in den Sinn gekommen zu sein, um welchen Preis der Berufsbezug im Religionsunterricht hier durchgesetzt wird und welches Risiko damit für dieses Unterrichtsfach verbunden ist. Dieser Preis besteht darin, dass der Religionsunterricht auf seine eigentlichen Aufgaben verzichtet, also auf seine eigentlichen Stärken und sich damit in die Gefahr begibt, zum Hilfsfach für die berufsspezifischen Fächer zu verkümmern. Denn niemand wird ja wohl allen Ernstes behaupten wollen, dass der Berufsbezug die Stärke dieses Unterrichtsfaches sei.

Und das Risiko besteht darin, dass sich der Religionsunterricht auf diese Weise selbst ad absurdum führt und sich damit selbst überflüssig macht. Dies deswegen, weil ein Unterrichtsfach, das sich nicht aus sich selbst heraus legitimiert, sondern sich abhängig macht von Forderungen anderer, tatsächlich überflüssig ist. Das ist im Falle des Religionsunterrichts deswegen so fatal, weil Berufsschüler gegenwärtig wie nie zuvor auf die Auseinandersetzung genau mit jenen Inhalten und Gegenständen angewiesen sind, für die dieses Unterrichtsfach zuständig ist, und zwar genuin. Dazu gehört m. E. in erster Linie die Auseinandersetzung mit solchen Inhalten, die den Berufsschülern zu subjektiven Sinnerfahrungen verhelfen. Dies ist für Jugendliche in der beruflichen Ausbildung gegenwärtig von entscheidender Bedeutung, weil einerseits die berufliche Tätigkeit nach wie

vor – und wenn zutrifft, was Gesellschaftsanalytiker wie Ulrich Beck⁸ u.a. prognostizieren, zukünftig mehr denn je – die lebenssinnstiftende Instanz Nr. 1 ist. „Der Bürger, der seinen Glauben an Gott verloren hat“, so Ulrich Beck in seiner jüngst veröffentlichten Schrift ‚Schöne neue Arbeitswelt‘, „glaubt an die Gottähnlichkeit seiner Hände Arbeit, die alles, was ihm heilig ist, schafft: Wohlstand, gesellschaftliche Stellung, Persönlichkeit, Lebenssinn, Demokratie, politischen Zusammenhalt.“ Beck fährt fort: „Man nenne mir einen Wert der Moderne, und ich mache mich anheischig nachzuweisen, dass er voraussetzt, was er verschweigt: Teilhabe an bezahlter Arbeit.“⁹ Oder an anderer Stelle: „Wie sehr die Arbeit in der europäischen Moderne mit dem Sein des Menschen, seiner Moral und seinem Selbstbild verschmolzen ist, wird daran deutlich, dass die Arbeit im westlichen Kulturkreis längst zur einzigen relevanten Quelle und zum einzig gültigen Maßstab für die Wertschätzung des Menschen und seiner Tätigkeit geworden ist. Nur, was sich als Arbeit ausweist, erkannt und anerkannt wird, gilt als wertvoll.“ Und wenig später: „Die Arbeit ist so allmächtig geworden, dass es eigentlich gar keinen Gegenbegriff zur Arbeit mehr gibt – mit der Folge, dass alle Versuche, aus diesem totalitären Wert-Zirkel auszubrechen, sich dem Vorwurf des Zynismus aussetzen.“¹⁰ Kurz: „Es gibt kein Jenseits zur Arbeitsgesellschaft! Alles ist Arbeit, oder es ist nichts.“¹¹ Andererseits aber wird den Beschäftigten immer mehr verwehrt, Lebenssinn durch Arbeit zu erfahren, sei es, dass die ausgeübte berufliche Tätigkeit aufgrund ihrer Eintönigkeit, Spezialisierung und Abstraktheit nur noch als Sinnlos und nicht als sinnhafte Tätigkeit erfahren werden kann, sei es, dass sie aufgrund zunehmender Vernichtung von Arbeitsplätzen als Folge der Anwendung technischen Fortschritts vorzeitig aus dem Beschäftigungssystem ausscheiden müssen und keinen neuen Arbeitsplatz finden können. Kurz: Lebenssinnstiftende Erfahrungen sind in Arbeits- und Berufsgesellschaften wie der unsrigen zu einer der knappsten Ressourcen überhaupt geworden. Und dieser Trend wird sich bekanntlich noch verstärken, und zwar erheblich, besteht doch inzwischen kein Zweifel mehr daran, dass das Ende der „Vollbeschäftigungsgesellschaft“¹² längst in Sicht ist. Damit ist auch die Vorstellung von der Vollbeschäftigung obsolet geworden, auch wenn wir sie zur Zeit noch „mit Zähnen und Krallen“¹³ verteidigen.

Die Folgen ausbleibender Sinnerfahrungen kennen wir: z. B. zunehmende Neigung zu irrationalem Handeln sowie hohe Gewaltbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit. Darum weiß man, und man weiß auch, wo die entsprechenden Lektionen versäumt werden: in der Schule nämlich, aber nicht nur in den allgemeinbildenden, sondern, worauf seit jüngstem immer nachdrücklicher hingewiesen wird, auch und erst recht in den berufsbildenden Schulen. So hat kürzlich der Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung in seiner dritten Empfehlung ‚Jugend, Bildung, Zivilgesellschaft‘, in der es um die veränderten Aufgaben der Schulen geht, folgendes erklärt: „Junge Menschen brauchen vielfältige Gelegenheiten, ihre eigenen Wertmaßstäbe in Auseinandersetzung mit Werten des Grundgesetzes wie anderen Werten zu entwickeln, zu erproben und zu korrigieren. Sie müssen, ausgehend von alltäglichen Geschehnissen, ihr eigenes Handeln und die zugrundeliegenden Maßstäbe reflektieren lernen.“ Und dann

heißt es: "Unterrichtsfächer wie Religion, Ethik, Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde (LER), aber auch jedes andere Fach, in dem menschliches Handeln auf dem Prüfstand steht, eignen sich für solche Reflexion." Und wenig später: "Kompromissfähigkeit und das Bemühen um Konsens sind für eine Demokratie grundlegend. Die Fähigkeit, Konflikte gewaltlos auszutragen und mit Kompromissen leben zu können, ist eine der vordringlichsten Anforderungen in Erziehung und Bildung junger Menschen ... Angesichts der Ausschreitungen einiger Jugendlicher ist die Forderung, Konfliktfähigkeit zu entwickeln, von besonderer Bedeutung." Diese Fähigkeit, so heißt es dann weiter, sei "systematisch einzuüben, auch bei älteren Jugendlichen in der beruflichen Schule". (gesp., H.G.) Und an anderer Stelle: "Fremdenfeindlichkeit ist eine Bedrohung für jede moderne Gesellschaft." Deshalb werde "interkulturelle Kompetenz ... zur Grundbedingung für das Leben". Diese interkulturelle Kompetenz werde aber in ihrer Komplexität gegenwärtig noch unterschätzt, und zwar sowohl "in Kindergarten, allgemeinbildender wie beruflicher Schule",¹⁴ (gesp., H.G.) Deutlicher kann man nicht klarmachen, wie sehr es sowohl des Religionsunterrichts wie des Deutschunterrichts – und zwar als Literaturunterricht – an den berufsbegleitenden Schulen bedarf, denn wo sonst sollen die eingeforderten Kompetenzen wie die Fähigkeit des Wertens, der Kompromiss- und Konfliktfähigkeit, der Empathie und interkultureller Kompetenz gefördert werden als eben in diesen Fächern – in welchen Fächern an berufsbildenden Schulen sonst steht menschliches Handeln so sehr bzw. überhaupt auf dem Prüfstand wie im Religions- und Literaturunterricht? Und damit sind denn auch zugleich die eigentlichen Aufgaben genannt, die m. E. ein moderner Religionsunterricht an den berufsbildenden Schulen wahrzunehmen hat, auf jeden Fall eines Religionsunterrichts, der mehr sein will als nur Hilfsfach für die fachspezifischen Unterrichtsfächer. Andere Aufgaben für einen so verstandenen Religionsunterricht kommen hinzu, vor allem, wenn man bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen berücksichtigt, Aufgaben übrigens, über die wir bisher kaum nachgedacht haben. So spricht z. B. Ulrich Beck davon, dass gegenwärtig "eine Ethik individueller Selbstentfaltung und Selbstverantwortung" entstehe, "die zu den machtvollsten Erregenschaften und Sinnquellen moderner Gesellschaften" gehöre. Seine These: "Das wählende, entscheidende, sich selbst inszenierende Individuum, das sich als Autor seines eigenen Lebens, Schöpfer seiner Identität versteht, ist die Leitfigur unserer Zeit." Für immer mehr Menschen, so fährt Beck fort, werde "ein ‚sozialer Fortschritt‘ daran gemessen, inwieweit Entfaltungschancen in den Wertbezügen und Dimensionen des ‚eigenen Lebens‘ dadurch ermöglicht" würden. Dieser Individualismus, so heißt es dann weiter, dürfe nicht verwechselt werden mit Konsumismus, sondern sei "zutiefst moralisch". Und: "In mancher Hinsicht leben wir in einer sehr viel moralischeren Zeit als in den 50er und 60er Jahren. Gerade junge Menschen haben heute entscheidende moralische Vorstellungen für eine große Spannweite von Themen; dazu gehören Fragen der Umweltzerstörung ebenso wie die hochsensiblen (hochexplosiven!) Fragen der Partnerschaft zwischen den Geschlechtern, auch die Fragen der Ernährung, der Menschenrechte, ethnischer Minderheiten und der Armut überall auf der Welt."¹⁵ Wie man sieht,

sind das alles Themen und Fragen, die auch den zitierten Sachverständigenrat Bildung der Hans-Böckler-Stiftung im Zusammenhang mit den neuen Aufgaben von Schule beschäftigt haben und die für ihn Anlass waren, die Schulen – und zwar einschließlich der "beruflichen Schule" – in die Pflicht zu nehmen, also jene Unterrichtsfächer, in denen menschliches Handeln auf dem Prüfstand steht; also neben dem Deutschunterricht vor allem den Religionsunterricht. Zugegeben, ein in diesem Sinne verstandener Religionsunterricht ist ohne Berufsbezug. Dafür hat er etwas anders, nämlich Lebensbezug. Und was ist wichtiger für Berufsschüler? Die Antwort liegt auf der Hand, wenn man berücksichtigt, dass heute mehr denn je gilt: Wer lebensstüchtig ist, der ist auch berufstüchtig; aber wer berufstüchtig ist, der ist noch lange nicht lebensstüchtig. Jedenfalls ist dies jene Erkenntnis, um die das gesamte Werk Martin Walsers kreist.¹⁶

Und ein solcher Religionsunterricht ist auch keine ‚große Torte‘, und zwar nicht nur, weil ihm das ‚Sahnstückchen‘ Berufsbezug fehlt. Vielmehr ist er, um im Bilde, genauer im Sprachjargon der Verfasser der Schrift ‚Berufsbezug im Religionsunterricht‘ zu bleiben, Grundnahrungsmittel. Und damit ist ein solcher Religionsunterricht jenem Unterricht, wie er nach Auffassung der Verfasser dieser Schrift sein soll, überlegen, und zwar haushoch. Die Begründung: Auf Torte kann man verzichten, sollte man sogar, auf Grundnahrungsmittel aber nicht.

Anmerkungen

1. Vgl. Michael Paul u. Jürgen Schulte-Frankenkamp, Modularisierung des Deutschunterrichts als Konzeption an berufsbildenden Schulen, in: Winklers Flügelstift, Heft 3/98, S. 12ff.
2. Vgl. die Beiträge in: Hilmar Grundmann, Berufsschule ohne Deutschunterricht – noch Schule, Darmstadt 1998
3. Vgl. Hilmar Grundmann, ‚Kommunikation‘ anstatt Deutschunterricht – Stein der Weisen oder Beleg für didaktische Inkompetenz?, in: Die berufsbildende Schule 5/1999, S. 239ff.
4. Vgl. Hilmar Grundmann, Plädoyer für die Romane Martin Walsers im Literaturunterricht an den berufsbegleitenden Schulen, in: Ders. (Hrsg.), Hochschultage Berufliche Bildung 1998, Fachtagung Sprachen, Neusäß 1999, S. 73ff.
5. Düsseldorf 1999
6. Ulrich Beck/ Michael Brater/ Hansjürgen Daheim, Soziologie der Arbeit und der Berufe, Reinbek bei Hamburg, 1980, S. 293. Vgl. auch: Michael Brater, Ute Büchele, Erhard Fukke, Gerhard Herz, Berufsbildung und Persönlichkeitsbildung, Stuttgart 1988
7. Vgl. z.B. Wolfgang Lempert, Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt am Main 1971
8. Vgl. Ulrich Beck, Schöne neue Arbeitswelt, Frankfurt am Main/ New York 1999
9. Ebd., S. 69
10. Ebd., S. 16
11. Ebd., S. 69. Diese ethische Einstellung zur Arbeit geht übrigens auf Martin Luther zurück, d.h. ihm verdanken wir, dass die im Altertum als Untugend empfundene Arbeit plötzlich zur wichtigsten gesellschaftlichen Tugend des einzelnen wurde. Aus einer Reihe von Gründen erklärte er Arbeit als dasjenige Medium, mit dem es dem Menschen gelinge, sich aus der geistigen Bevormundung durch Priester zu befreien und die verloren gegangene Verbindung zu Gott wieder herzustellen bzw. mit Gott wieder in ein persönliches Verhältnis zu treten. Nur eine von den vielen Aussagen Luthers als Beleg für diesen Sachverhalt: "Wo irgendein frommer Bauer oder Bürger und Untertan seinem Herrn dient, da dient er auch Gott." Entsprechend Hieronymus in seiner Predigt: "Arbeite etwas, damit der Teufel dich stets beschäftigt antrifft." Denn dann kann er dir nichts anhaben, eben weil du, wenn du arbeitest, direkt mit Gott verbunden bist. Oder um Max Weber über die auf Luther zurückgehende protestantische Arbeitsethik zu zitieren: "Der Beruf ist das, was der Mensch als göttliche Fügung hinzunehmen, worin er sich zu ‚schicken‘ hat." (Vgl. Hilmar Grundmann, Neue Anforderungen an den Deutschunterricht berufsbildender Schulen, Darmstadt 1987, S. 15f.). Diese Auffassung hat sich übrigens in den Schulbüchern für den berufsbildenden Bereich bis in die 50er und 60er Jahre gehalten. Das kann man jedenfalls in einem Lehrhandbuch für die Bürgerkunde und Sozialkunde zum Themenbereich Arbeit, Beruf und Berufswahl nachlesen. Dort heißt es: "Und der Mensch, der in seinem Beruf – mag er nun ‚hoch‘ oder ‚niedrig‘ bewertet werden – seine Pflicht tut, darf stolz auf sich sein, darf jedem Menschen frei in die Augen sehen ... Wer ... seinen Beruf voll und ganz ausfüllt, hat im Rahmen des ihm Möglichen seine Pflicht gegenüber seinem Volk und der ganzen Menschheit erfüllt." Und weiter: "Nachdem seit der ‚Vertreibung aus dem Paradies‘ die Arbeit aus einer Lust eine Last wurde, tritt zur reinen Freude an der Arbeit die Mühe. Wer aber trotz dieser Mühe die ihm von Gott zuge dachte Arbeit, das heißt also seinen Beruf ... im Geist der Liebe, um des Wohlergehens seines Nächsten willen ausführt, handelt sitzlich gut und kann vor Gott bestehen." (zit. nach Klaus Jürgen Bönkost/ Rolf Oberliesen, Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe I, Bonn 1997, S. 31, Fußnote)
12. Ebd., S. 4
13. Ebd., S. 14
14. Zit. nach ‚Frankfurter Rundschau‘ vom 9.3.1999 (Dokumentation, S. 7)
15. Ulrich Beck, Schöne neue Arbeitswelt, a.a.O., S. 153
16. Vgl. Hilmar Grundmann, Plädoyer für die Romane Martin Walsers im Literaturunterricht an den berufsbegleitenden Schulen, a.a.O.

Margarete Luck

Der Religionsunterricht im säkularen Raum der öffentlichen Schule

Eine fiktive Rede für einen fiktiven Kirchentag als Examensklausur

Als ich vor geraumer Zeit von der Kirchentagsleitung für das nun folgende einleitende Referat angefragt wurde, sagte ich mit einem lachenden und einem weinenden Auge zu. Mit lachendem, weil mir wieder einmal Gelegenheit geboten wurde, über meinen Beruf als evangelische Religionslehrerin gründlicher nachzudenken, als ich das in der Vorbereitung auf die zahlreichen Schulstunden tue, und weil ich das jetzt mit der Rückfrage nach meinem evangelischen Christsein verbinden kann. Solche grundlegenden Gedanken gehen im Schulalltag leider oft unter.

Das weinende Auge – nun ja, was soll ich Ihnen erzählen von Zeitnot, Stress und Arbeitspflichten; Sie kennen das alles selbst. Es fällt tatsächlich schwer, dabei Grundlagen aufzuarbeiten. Ob es mir gelungen ist, werden Sie im Folgenden feststellen können.

Dem Programm entnahm ich, dass heute morgen in Workshops und Arbeitsgruppen Modelle zum Thema „Menschliche Schule in der Leistungsgesellschaft“ erarbeitet wurden. Ich erspare mir deshalb eine einleitende Passage zum Thema „Wie Schule ist und wie sie sein sollte...“. Ein paar Gedanken dazu werden anklingen, wenn ich den Kernbegriff erläutere, den ich meinem Unterricht zugrunde lege. Ich steige gleich mit der Frage ein, die allerorten, nicht zuletzt im Zusammenhang mit der Debatte um die Einführung des Unterrichtsfachs LER in Brandenburg geführt wird: Warum gibt es Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und warum sollte es ihn weiterhin geben?

I. „Ist das alles?“

Die Antworten, die Sie einschlägigen Artikeln in Fachzeitschriften, der Tagespresse oder den Äußerungen von PolitikerInnen oder sog. „kirchlichen Würdenträgern“ entnehmen können, sind vielfältig. Der Religionsunterricht vermittelt Wissen über die für die westeuropäische, also unsere Kultur so wichtige Einflussgröße „Christentum“. Das ist richtig. Aber ist das alles?

Der Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag bei der Vermittlung ethischer Grundwerte und verankert diese in religiöser Hinsicht. Das ist ebenso richtig, aber meine Frage lautet auch hier: Ist das alles?

Der Religionsunterricht gibt Hilfestellungen für den in unserer Zeit dringend notwendigen interkulturellen Dialog. Recht haben die, die das behaupten, und doch: Ist das alles?

Der Religionsunterricht verhilft Schülerinnen und Schülern zu einer kritischen Distanz im Blick auf religiösen Fundamentalismus. Das stimmt. Aber ist das alles?

Die Liste der Argumente ließe sich erweitern, und doch treffen diese oder ähnliche Antworten nicht den Kern der Problematik. Die Ansprüche, die ich in diesen Aussagen aufgelistet habe, erhebt ein LER-Lehrer für seinen Unterricht ebenso. Würde ein Religionsunterricht nur dieses leisten, könnte man ihn tatsächlich durch ein wie auch immer geartetes Fach zur Religionskunde ersetzen.

II. Die christliche Religion, evangelisch auf den Punkt gebracht

Ich gehe von der Frage aus: „Was findet in der Schule statt?“ und antworte: Schule macht in je spezifischen Unterrichtsfächern ein Stück Welt für die SchülerInnen erfahrbar und hilft ihnen, damit umzugehen. Auf den Religionsunterricht übertragen heißt das: Der Religionsunterricht macht Religion erfahrbar und hilft mit ihr umzugehen. Die einfach anmutende Antwort ist alles, was ich Ihnen auf die Frage nach dem Warum anbieten kann. Sie wirkt deshalb so unvollständig, weil sich nun natürlich die Frage nach dem Wie automatisch anschließt. Ich werde im Folgenden versuchen, diese Frage aufzudröseln, möchte aber vorher noch auf meinen Standpunkt, meine Perspektive verweisen. Da ich evangelische Religionslehrerin bin, gebe ich Ihnen Auskunft über das Unterrichten von evangelischer Religion. Katholische oder auch jüdische und moslemische Kollegen werden diese Frage für sich anders und auf je spezifische Weise beantworten; Auskünfte darüber vermag ich nicht zu geben.

Und noch ein weiterer Hinweis: Ich gebe eine Antwort auf die Frage nach dem Wie aus einer christlichen, nicht aus einer (landes-)kirchlichen Perspektive, einerseits um diesem Kirchentagsforum gerecht zu werden, andererseits weil ich glaube, dass die evangelisch-christliche Religion, die im Religionsunterricht der Schule erfahrbar wird, dort anders erlebt wird als in den Formen, in denen landeskirchliche Gemeinden ihr Christentum pflegen.

Wie also ist die christliche, evangelische Religion im Raum der Schule lernbar / erfahrbar? Die christliche Religion evangelisch auf den Punkt gebracht, heißt: Rechtfertigung des Gottlosen auf Grund der Verheissung, die Jesus Christus für uns darstellt. Ich versuche, diese theologische Grundannahme, die ich Martin Luther und Paulus entnehme, in ein für mich verständliches Deutsch zu übertragen und formuliere: Evangelisch besteht der Grundgedanke der christlichen Religion darin, dass ich mein Leben, meine Persönlichkeit, mich selbst bejahen kann und darf. Ich bin durch Gott schon vorgängig bejaht worden, völlig ungeachtet der Rückfrage, ob

ich mich dieser grundsätzlichen Annahme durch Gott würdig erwiesen habe oder erweisen werde. (Ob man das überhaupt kann, wird auf einem anderen Blatt gefragt und soll jetzt nicht diskutiert werden.) Ein gelebtes evangelisches Christentum besteht darin, dass ich mit dieser Zusage Gottes in meinem Leben ernsthaft rechne, sie meinem Leben als Struktur unterlege, also mein Welt- und Gottesverständnis sich auf diese Zusage hin entwickeln lasse.

III. Christliche Religion – erfahrbar in „kultischen“ Akten

Wie kann dieser grundlegende Vorgang evangelisch-christlicher Religion, also Rechtfertigung, nun erfahrbar werden? Er vollzieht sich im für die evangelisch-christliche Religion spezifischen Kult. Kult ist ein Wort, das einige von Ihnen vielleicht in einer anderen Zeit verorten, in einer archaischen Epoche, in der kultische Handlungen an Opferaltären zum Proprium der jeweiligen Religion gehörten. Das Wort Kult hat tatsächlich etwas Archaisches an sich. Es lässt das Heilige hinter dem Profanen vermuten, im Kult wird die Schwelle zum Heiligen überschritten. Kult, wenn er heute praktiziert wird, zeichnet sich genau dadurch aus: er besteht aus rituellen Handlungen, die religiöse Grundwahrheiten symbolisch verdichten und in der Ausübung der Handlung den Teilnehmenden ein Stück dieser Heiligkeit, die im Kult aufleuchtet, erfahren lassen.

Anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass Kult kein Spezifikum evangelisch-christlicher Religion ist. Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte für einen interkonfessionellen oder auch interreligiösen Dialog. Katholische Religion wird im katholischen Kult erfahrbar, jüdische im jüdischen. Um in einen interkulturellen Dialog einzutreten, muss ich mich den jeweiligen Kulturen ausgesetzt haben, sie in einzelnen Handlungen ausprobiert haben, dann kann ich dialogfähig werden und auch „darüber“ reden.

Wo wird nun der Kult evangelisch-christlicher Religion, also wo werden ihre spezifischen rituellen Handlungen praktiziert? Natürlich, werden Sie sagen, im Gottesdienst. Das stimmt wohl. Nur scheint es angesichts der Besucherzahlen in den sonntäglichen Gottesdiensten so zu sein, dass der dort praktizierte Kult für viele evangelische Christen keine anziehende Wirkung mehr hat, sei es weil sie ihn unverständlich finden, sei es weil ihre lebenspraktischen Probleme dort nicht vorkommen oder was auch immer. Der Kult des kirchlichen Gottesdienstes scheint den meisten Menschen fremd geworden zu sein.

Kult ist aber auch anders erfahrbar: ein Abendgebet, gesprochen an einem Kinderbett, ist Kult. Das Singen eines Chorals in einem Chor kann Kult sein. Ein Bibeltext, der von einer Person in der für sie stimmigen Weise dargestellt, gelesen oder gesungen wird, ist Kult usw.

Verstehen Sie mich bitte nicht falsch: ich plädiere nicht für die Auslagerung des Kultes aus dem kirchlichen Gottesdienst in symbolisch-rituelle Handlungen von Einzelpersonen. Die Kirche als Institution hat die verantwortungsvolle Aufgabe, u.a. Kult in gottesdienstlichen Handlungen für die Kirchen-

besucher erfahrbar zu machen und dadurch christliche Religion weiterzugeben. Meiner Meinung nach ist diese Aufgabe von der Kirche in den letzten Jahrzehnten gar zu nebensächlich behandelt worden. Aber die Weitergabe christlicher Religion kann sich für uns als Christinnen und Christen nicht nur auf den kirchlichen Raum beschränken. Wir können Religion über Ausübung des Kults, d.h. durch Ausprobieren von rituellen Handlungen, auch im außerkirchlichen Raum erfahrbar machen. Beispielsweise im schulischen Bereich.

Bevor die Unruhe jetzt unter Ihnen zu groß wird, weil Sie vielleicht fürchten, ich wolle den Religionsunterricht, etwa als „Kirche in der Schule“ in missionarischem Eifer zu einer Verkirchlichung der Schüler und Schülerinnen missbrauchen, will ich Ihnen jetzt vorwegnehmend versichern, dass ich auf diesen Punkt noch eigens zurückkommen werde...

Religion in der Schule lernen, also sie zu erfahren, mit ihr verantwortlich umzugehen und sie zu reflektieren, kann also nicht bedeuten, lediglich Wissen über sie anzusammeln und dieses Wissen zu reproduzieren. Religion lernen heißt, sich probeweise auf einen Kultakt der evangelisch-christlichen Religion einzulassen, dann auch wieder aus ihm auszusteigen und zu reflektieren, was die Ausführung einer symbolischen Handlung für mich bedeutet hat, wo Grenzen waren, was nicht verstanden wurde, was ich für mich ablehnen will ...

Nun ist Kult kein Katalog von vorgegebenen Handlungen, sondern er wird ständig neu entwickelt, von jeder Person, die die Handlungen ausführt, auf individuelle Weise. Die Person bringt den Kult zu ihrer je spezifischen Gestalt, sie beteiligt ihre Persönlichkeit, ihr „Ich“ an der Ausformung des Kultes, an der Gestaltwerdung der Religion in der jeweiligen Gegenwart.

„Kult im Unterricht“, wenn ich das in provozierender Weise so nennen darf, ist also kein reproduktives Geschehen. Es ist ein kreativer Akt: ich forme den Kult für mich anhand einer Vorlage, z.B. eines Bibeltextes, so dass ich mich darin wiederfinde und die Vorlage ebenso ihre Eigenheiten behält. Das kreative Potential, das an dieser Stelle von der Gestaltpädagogik für den Religionsunterricht konstitutiv wird, trägt der Individualität meiner Schülerinnen und Schüler Rechnung, aber auch jeder einzelnen Christin und jedes Christen.

IV. Und die Unterrichtspraxis ?

Was heißt das nun praktisch? Ich nehme Sie jetzt mit in eine Unterrichtsstunde in der Schule. Es ist eine Doppelstunde, um die ich hartnäckig gekämpft habe. Es ist keine alltägliche Stunde, aber sie stellt das Zentrum meines Unterrichts dar, von dem alle andere Arbeit ausgeht. Ihr Thema ist „Auferstehung“; es hat in der Begegnung des Auferstandenen mit Maria Magdalena, Joh 20, seine Textgrundlage. Sie kennen diese Erzählung. Die trauernde Maria erkundigt sich bei dem Gärtner nach dem Leichnam ihres Herrn, den sie gestohlen glaubt. In ihrer Verzweiflung weint sie, bis ihr Gegenüber sie mit ihrem Vornamen anredet. Nun erkennt sie in ihm Jesus, den Auferstandenen.

Nehmen wir an, die Klasse habe den Text in Zweiergruppen erarbeitet, je zwei Schülerinnen und Schüler lassen ihn auf sich wirken. Sie gehen dem nach, was es heißt: zu trauern, zu

suchen, mit dem Vornamen angesprochen zu werden, einen Menschen plötzlich wieder zu erkennen. Die Aufgabe, die gestellt worden ist, heißt etwa: „Stell den Text in einer für euch stimmigen Weise schauspielerisch, sprachlich, pantomimisch dar!“ Möglicherweise wird von der einen Gruppe ein kleiner Einakter mit den Sprechszenen, die der Text vorgibt, entwickelt. Vielleicht beschränken sich die SchülerInnen auf die Anrede „Maria“, in der für Maria Magdalena die Auferstehung erfahrbar wird. Jede Zweiergruppe wird ihre Art finden, den Text darzustellen.

Nun wird das Ergebnis vor der Klasse vorgeführt: Darstellung der spezifischen Gestalt, in der sich für diese Kleingruppe eine Auferstehungsgeschichte ausgeformt hat, Kult als Vollzug einer rituellen Handlung (hier: der Darstellung eines biblischen Textes mit dem eigenen Körper) in einer symbolischen Verdichtung. An diese „Inszenierungen“ im Unterricht schließt sich das Gespräch an: was haben wir wahrgenommen? Was haben wir gesehen? – in möglichst genauer Beschreibung dessen, was stattgefunden hat. Vielleicht werden die Symbole aufgeschlüsselt. Die Darstellenden fragen sich, wie es ihnen ergangen ist und ob sie sich in der Darstellung wiedergefunden haben. Die Reflexionsphase ist in doppelter Hinsicht wichtig: sie ermöglicht die Bezugnahme auf den Unterrichtsgegenstand („Auferstehung“) und auf das Schülersubjekt (War ich dabei? War mir das zu viel?).

Indem ich mich in der Darstellung des Textes in die Wirklichkeit der Maria hinein nehmen lasse, erfahre ich, was „Auferstehung“ für mich bedeuten kann: Angesprochen werden, wahrgenommen werden, sehen, erkennen, umwenden, letztlich Verheißung und Zusage. Für die Dauer des „Kultaktes“, des „Spiels“, habe ich diese Sichtweise meiner Haltung unterlegt, sie zur Struktur für die Darstellung werden lassen. Ich habe christliche Religion ausprobiert.

Soviel zur Unterrichtspraxis. Manches klingt vielleicht unverständlich, aber das haben Vorträge über die Praxis so an sich. Sie können nur mangelhaft beschreiben, was beim Ausprobieren tatsächlich erfahren werden kann. Da macht die Religion keine Ausnahme. Auch sie wird nur in der Praxis, im Handeln, im Kult erfahrbar.

V. Ausstiege

Abschließen möchte ich mit einem Vorgriff auf die anschließende Diskussion, und zwar im Hinblick auf einen Einwand, den ich allzu oft zu hören bekomme. Der von mir vertretene Entwurf von Religionsunterricht sei in der Struktur missio-

narisch angelegt und verstoße gegen das „Überwältigungsverbot“ im schulischen Religionsunterricht. Ich will auf die Ausstiegsmöglichkeiten verweisen, die ich auch gegenüber Schülerinnen und Schülern immer wieder betone. Erstens ist mein Unterricht wie jeder andere Religionsunterricht auch als Wahlpflichtfach abwählbar und SchülerInnen, die ihn nicht besuchen wollen, können ihn durch den parallel angebotenen Ethikunterricht ersetzen.

Zweitens habe ich, und diese Verantwortung möchte ich ausdrücklich betonen, als Lehrerin die Verpflichtung, jederzeit für eine Atmosphäre zu sorgen, in der ein Aussteigen aus dem „Kult“, aus dem Vollzug einer rituellen Handlung, möglich ist. Ich bin verantwortlich für die Offenheit der Situation und wenn ich merke, dass einer Schülerin oder einem Schüler der Vollzug von Religion zu viel wird, muss ich für diese Person Auswege offen halten. In diesem Fall habe ich meine SchülerInnen auch vor Religion zu schützen. Sie ist keine Angelegenheit, die auf die leichte Schulter zu nehmen ist.

Drittens und letztens schließlich ist der Ausstieg aus dem „Kult“ in meinem Unterrichtsentwurf strukturell in der Reflexionsphase angelegt. Sie ist ein bewusstes „Betrachten von außen“, ein Wahrnehmen christlicher Religion von einem nichtkultischen Standpunkt. Die Möglichkeiten, die ich zum „Aussteigen“ eröffne, haben ganz banale unterrichtspraktische Folgen. Ich verweise z.B. auf das Thema „Bewertung und Zensurierung“: eine Beurteilung von SchülerInnen darf von mir nicht davon abhängig gemacht werden, ob sie beim „Ausprobieren von Kult“ ausgestiegen sind oder nicht. Hier muss ich meiner Verantwortung als Lehrerin an einer staatlichen Schule gerecht werden.

VI. Schluss

Die Zeit für meinen Vortrag ist wahrscheinlich schon überschritten. Ich will mit meinen Ausführungen zum Ende kommen. Ich hoffe, ich konnte für Sie einigermaßen verständlich darstellen, was ich darunter verstehe, christliche Religion evangelisch zu unterrichten und zu lernen. Im Rückgriff auf den Namen dieses Kirchentagsforums „Christliche Verantwortung für die öffentliche Schule“ möchte ich abschließend formulieren: Meiner Meinung nach besteht christliche Verantwortung genau darin – die christliche Religion im Raum der öffentlichen Schule über den Nachvollzug christlicher Kultakte lernbar zu machen. Damit kommt das Christentum auch als kulturelle Größe in den Blick.

Ich danke Ihnen für Ihr interessiertes, kritisches Zuhören und freue mich auf eine spannende Diskussion.

Spendenhinweis

Für die zahlreichen eingegangenen Spenden danken wir herzlich. Zugleich möchten wir jene unter unseren Lesern, die zur Spende bereit waren und sind, aber aus unterschiedlichsten Gründen noch keine Überweisung vorgenommen haben, freundlich erinnern und ermutigen.

Die Redaktion

Angelika Schmidt

Petrus lässt seinen Freund im Stich

Eine Unterrichtsstunde im Rahmen der Einheit Passion und Ostern für eine vierte Grundschulklasse

1. Zum Konzept der gesamten Einheit: Die Passions- und Ostergeschichte als Geschichte einer Freundschaft

Für viele Kinder ist Ostern das Fest der Hasen und Ostereier. Die christliche Bedeutung des Osterfestes ist ihnen oft fremd. Die folgende Unterrichtseinheit wurde für eine vierte Klasse entworfen, die aus dem Religionsunterricht kaum neutestamentliche Geschichten kannte und die Passionsgeschichte zum ersten Mal erarbeitete. Die Einheit will eine elementare Annäherung an die christliche Bedeutung des Osterfestes ermöglichen.¹ Die Passionsgeschichte wird als Geschichte einer Freundschaft zwischen Petrus und Jesus erzählt. Die Schüler können über ihre Erfahrungen mit Freundschaft erschließen, welche Bedeutung Jesus für seine Jünger hatte, auch wenn es in der kurzen Zeit weder möglich noch sinnvoll ist, in vollem Umfang zu lernen, welche Hoffnungen Jesus für die Menschen seiner Zeit verkörpert hat. Gefühle wie Einsamkeit und Angst, Gemeinschaft und Freude, die die Texte der Passions- und Ostergeschichte zum Ausdruck bringen, bieten Anknüpfungspunkte für die Kinder.² Die Stationen der Passions- und Ostergeschichte werden aus der Perspektive des Jüngers Petrus erzählt. Er dient als Identifikationsfigur für die Schüler. Vor allem die Jungen der Klasse können sich

mit der Bedeutung seines Namens (griechisch Petros = Fels) identifizieren. Hart wie ein Fels wären die meisten von ihnen gerne. Um diese Identifikationsmöglichkeit zu unterstützen, wird in der Einheit der Name Petrus über seine biblische Bedeutung hinaus als Metapher für den Charakter des Petrus interpretiert. Diese Deutung lässt sich aus der Ankündigung des Petrus "Ich bin bereit, mit dir ins Gefängnis und in den Tod zu gehen" (Lk 22,33) heraus entwickeln. An der Person dieses Jüngers und seiner Beziehung zu Jesus soll die Passions- und Auferstehungsgeschichte als die Geschichte eines Verlustes und des Wiedersehens erlebt werden. Der Spannungsbogen zwischen der Verleugnung des Petrus (6. Stunde) bis zur Auferstehung (8. Stunde) ist der Kernpunkt der Einheit. Die sechste Stunde wird im Folgenden ausführlicher dargestellt.

2. Überblick über die Einheit

1. *Stunde*: Petrus der Fels: Die Kinder erarbeiten mit Hilfe einer Steinmeditation, wie ein Mensch sein könnte, der "der Fels" genannt wird. Sie hören die Geschichte von der Berufung des Petrus (nach Lk 5,1-11).

2. *Stunde*: Jesus zieht in Jerusalem ein (nach Lk 19,28-40): Petrus erzählt, wie Jesus in Jerusalem einzieht. Die Schüler lernen Römer und Hohepriester ken-

nen und erarbeiten, dass Jesus in Jerusalem nicht nur Freunde hat.

3. *Stunde*: Fußwaschung (nach Joh 13,1-15):³ Die Schüler erfahren mit Hilfe eines Rollenspiels, welche Bedeutung die Fußwaschung für das Verhältnis Jesu zu Petrus und den anderen Jüngern hat.

4. *Stunde*: Das letzte Mahl (nach Lk 22,7-23): Beim Teilen des Brotes erfahren die Schüler etwas von der Gemeinschaft zwischen Jesus und seinen Jüngern, die durch die Ankündigung von Verrat und Verleugnung überschattet wird. Sie sprechen einen Dialog zwischen Petrus u. Jesus, in dem Petrus ihm verspricht, immer zu ihm zu halten.

5. *Stunde*: Verhaftung in Gethsemane (nach Mk 14,43-52): Als Jesus verhaftet wird, verlassen ihn alle seine Freunde. Nur Petrus kämpft für ihn. Die Schüler gestalten aus Knetgummi eine Figur des starken Petrus mit seinem Schwert, die in den folgenden Stunden weiter verwendet wird.

6. *Stunde*: Verleugnung (Lk 22,54-62): Petrus lässt seinen Freund Jesus im Stich. Er ist traurig und fühlt sich nicht mehr wie ein starker Fels. Die Schüler verändern ihre Knetfigur aus der 5. Stunde (ausführlich s.u.).

7. *Stunde*: Jesus wird gekreuzigt (nach Lk 23,32-56): Petrus hört von einer Jerusalemerin, dass Jesus ohne seine Freunde gestorben ist.

8. *Stunde*: Der Auferstandene begegnet Petrus (nach Joh 21,1-14). Petrus kann

sich wieder freuen, denn Jesus bleibt sein Freund. Die Schüler richten die verkümmerte Petrusfigur wieder auf und tanzen einen Auferstehungsanzug.

3. Theologische Überlegungen zur Verleugnung des Petrus (Lukas 22,54-62)

Die Verleugnung des Petrus ist der einzige Abschnitt der Passionsgeschichte aller Evangelien, in dem der Fokus von Jesus weg auf einen seiner Jünger gelenkt wird. In der markinischen Version, die Lukas als Vorlage diente, ist die Verleugnung um das Verhör Jesu vor dem Hohen Rat geschachtelt (Mk 14,54.66-72). Dadurch wird ein Kontrast betont: Während Jesus im Verhör bekennt, der Christus zu sein, verleugnet ihn Petrus.⁴

Die Szene gliedert sich bei Lk in fünf Abschnitte: Als Einleitung verbinden die Verse 54f die Verleugnungsszene mit der vorangehenden Szene am Ölberg und führen in das Szenario im Hof des Hauses des Hohenpriesters ein. In den Versen 56f, 58 und 59-60a wird dann das dreifache Verleugnen des Petrus dargestellt und die Verse 60b-62 schließen die Perikope mit der Erkenntnis des Petrus ab.

Lukas steigert bei gleichbleibender äußerer Situation die innere Spannung. Während zunächst nur eine Frau Petrus als einen, der zu Jesus gehört, erkennt, spricht ihn dann ein Mann direkt an (V58) und ein zweiter Mann bestätigt nach langer Zeit die Aussage des ersten. Damit ist die Aussage nach jüdischem Gesetz ausreichend bezeugt.⁵ Nach der letzten Antwort des Petrus kräht der Hahn. Jedoch ist es eine Besonderheit der Lk-Fassung, dass sich Petrus nicht beim Weckruf des Hahnes, sondern erst als Jesus ihn nach dem Hahnenschrei anblickt, an Jesu Worte erinnert und erkennt, was er getan hat. "Noch als Gefangener bringt Jesus für Petrus die entscheidende Wende."⁶ Petrus geht hinaus und weint. Mit den Tränen wird seine Scham und Reue ausgedrückt. Damit wird bereits ein Ausweg angezeigt,⁷ der für Petrus endgültig erst mit der Erscheinung des Auferstandenen beginnt.

Die Verleugnung des Petrus ist in der Passionsgeschichte des Lk Teil eines Spannungsbogens, der mit dem Versprechen des Petrus (Lk 22,33) und der An-

kündigung seiner Verleugnung (Lk 22,34) in der Abendmahlsszene beginnt und bis zur Erscheinung des Auferstandenen vor Petrus (Lk 24,34) weitergeführt wird. Das Leugnen kann erst vor dem Hintergrund der vollmundigen Zusage des Petrus "Herr, ich bin bereit, mit dir ins Gefängnis und in den Tod zu gehen." in seiner ganzen Tragweite interpretiert werden. Im weiteren Kontext bilden das Bekenntnis des Petrus "Du bist der Christus Gottes." (Lk 9,20) und seine führende Rolle, die er in der Apostelgeschichte spielt, den Interpretationsrahmen für die Perikope. Im Zusammenhang des Evangeliums bedeutet das Leugnen einen dreifachen Bruch: Erstens sagt sich Petrus äußerlich in der Öffentlichkeit von Jesus los. Er verrät einen Freund. Zweitens scheitert Petrus innerlich an seiner vollmundigen Zusage (Mk 22,33) und verrät seine Überzeugung, und drittens leugnet er mit seiner Beziehung zu Jesus auch seine Rolle als Jünger, seinen Glauben und damit sich selbst.⁸

Jesus allein besteht im Lukasevangelium die Situation des Martyriums. Die Leser des Lukasevangeliums konnten in die Situation kommen, wegen ihres Glaubens verurteilt zu werden. Petrus wird zur Identifikationsfigur für die angefochtene Gemeinde. Es konnte für sie tröstlich sein, dass selbst Petrus, der eine Vorrangstellung in der Gemeinde hatte, aus Angst, das gleiche Schicksal zu erleiden wie sein Meister, geäußert hat, aber trotzdem von Jesus angenommen worden ist.

Über die konkrete historische Deutung hinaus lässt sich die Perikope für heutige Leser existentiell interpretieren: Schweizer gibt der Ankündigung der Verleugnung die Überschrift "Niemand ist vor dem Fall sicher"⁹ und deutet die Verleugnung paränetisch als warnendes Beispiel menschlicher Untreue vor Gott. Seit dem 8. Jh. mahnen Hähne auf Kirchtürmen die Christen zur Wachsamkeit. Wie der Hahnenschrei am Morgen wecken sie die Christen und rufen sie zum Bekenntnis auf.¹⁰ Es lässt sich jedoch im Zusammenhang des ganzen Lukasevangeliums auch der tröstliche Aspekt der Perikope betonen: Dass Jesus auf Petrus trotz seines Versagens seine Gemeinde bauen will,¹¹ kann heute ebenso ermutigend sein wie damals. Das Beispiel des Petrus zeigt, dass Glauben kein Besitz ist. Kein Mensch kann sich darauf verlassen, dass seine

Überzeugungen in Zeiten der äußeren oder inneren Bedrohung standhalten werden. Glaube ist ein Beziehungsgeschehen, bei dem der Mensch auf das Ja Gottes antwortet. Auf dieses Wagnis muss er sich einlassen. Petrus leugnet seine Beziehung zu Jesus und verrät seinen Glauben. Indem der Auferstandene ihm dennoch entgegen kommt, ermöglicht er den Anfang einer neuen Beziehung. Das Ja Gottes steht auch, wenn der Mensch selber die Beziehung abbricht. "Der Messias hält den Jünger in der Stunde seines Versagens aus."¹² Lukas formuliert hier in narrativer Form, was das reformatorische "simul iustus et peccator" später meint. "Lukas will zeigen, dass Gott Sünder beruft und ihnen Großes zutraut."¹³

4. Didaktische Überlegungen zur 6. Stunde

a. Mögliche Zugänge der Schüler zur Verleugnung des Petrus

Die Handlung der Geschichte ist nahe an der Lebenswelt der Kinder. Sie kennen es aus ihrem Alltag, aus Angst oder Feigheit vor anderen nicht zu einem Freund zu stehen, weil der Druck der Gruppe groß ist. Besonders die Außenseiter einer Klasse erleben auch häufig die Kehrseite: Sie werden von anderen Kindern stehen gelassen, sobald diese bessere Möglichkeiten finden, sich zu verabreden. Der beste Freund oder die beste Freundin hat für die Kinder einen hohen Stellenwert. Im Grundschulalter findet über die Freunde "ein erster Schritt in Richtung auf Selbständigkeit und die Außenorientierung über die Grenzen der Familie hinaus statt".¹⁴ Die Kinder kennen weiterhin das Gefühl der Enttäuschung über sich selbst, wenn sie es nicht geschafft haben, ein Versprechen einzuhalten oder ein selbst gesetztes Ziel zu erreichen. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen können die Schüler auch den inneren Konflikt des Petrus wahrnehmen und eventuell ihre eigene Situation darin wieder erkennen. Der Schwerpunkt der Stunde soll darauf liegen, dass sich die Kinder in die Situation des Petrus hineinversetzen. Sie sollen mit Hilfe von affektiven und kognitiven Herangehensweisen Motive für das Leugnen des Petrus suchen und sein Weinen deuten. Die Verleugnungsszene

soll dadurch von den Kinder als Krise einer Freundschaft und als Krise eines Selbstbildes erkannt werden. Zwei wichtige Aspekte der Sachanalyse kommen in der Stunde zum Tragen: Das gescheiterte Verhältnis des Jüngers Petrus zu Jesus und das innere Scheitern des Petrus an seiner vollmundigen Ankündigung. In der Stunde wird die tröstliche Interpretation des Textes betont, weil die Aussage, dass Petrus angenommen wird, obwohl er schwach war, den Schülern neue Lebensmöglichkeiten eröffnen kann, die paränetische Auslegung sie hingegen verstellen würde. "Du bist nicht mehr mein Freund" ist die Reaktion, die die Schüler aus ihrem Alltag kennen. Dass Jesus zu Petrus hält, obwohl er ihn verleugnet hat, ist ungewöhnlich für sie.

Die Kinder erleben Petrus beim Abendmahl oder bei der Verhaftung selbstbewusst, in der Verleugnungsszene jedoch schwach. Diese Unterschiede im Verhalten des Petrus sollen in der Stunde deutlich werden. Vor dem Hintergrund der Verleugnungsszene erfahren die Schüler schließlich in der letzten Stunde der Einheit, dass der traurige Petrus wieder fröhlich sein kann. Der gebückte Petrus richtet sich, vergleichbar mit einer Auferste-



hung im Kleinen, wieder auf. Dies ist ein kleiner Schritt, Ostern zu verstehen. Denn Ostern kann sich Petrus wieder freuen. Die sechste Stunde endet mit Bildern vom traurigen Petrus. Die Spannung wird bis zum positiven Ende der Geschichte bis zur achten Stunde gehalten. Jedoch soll die Hoffnung am Ende der Stunde aufscheinen, indem der Blick

Jesu, der in der lukanischen Version der Verleugnungsgeschichte auf Petrus ruht, gedeutet wird.

b. Intentionen des Unterrichts

1. Die Schüler sollen mit der Geschichte von der Verleugnung des Petrus eine weitere Station auf dem Weg Jesu zum Kreuz kennen lernen.
2. Sie sollen versuchen, sich in die Person des Petrus hineinzudenken und hineinzufühlen und dabei Gründe für das Verhalten des Petrus erkennen.
3. Sie sollen die Gedanken und Gefühle des Petrus gestalterisch oder schriftlich ausdrücken und dabei eine Wandlung des Petrus von der Verhaftungszur Verleugnungsszene erkennen.



5. Überlegungen zu Methoden und Medien

a. Anfangs- und Schlussritual

Wie alle Stunden der Einheit ist auch die sechste Stunde von einem Anfangs- und einem Schlussritual gerahmt. Den Beginn der Stunde markiert das Petrus-Lied (siehe M 1), das im Stuhlhalbkreis gesungen wird. Der Text des von der Klasse gedichteten Liedes ruft den Inhalt der vergangenen Stunden wieder ins Gedächtnis. Zum Abschied fassen sich die Schüler im Kreis an den Händen und sprechen gemeinsam: "Lehitraot – Auf Wiedersehen!"¹⁵

b. Leitmedium der Einheit

Weil die einzelnen Szenen der Passionsgeschichte einen zusammenhängenden

Spannungsbogen bilden und weil das positive Ende der Verleugnungsgeschichte erst in der achten Stunde thematisiert wird, verdeutlicht ein Leitmedium den Kindern den Zusammenhang der Stunden. Es ist ein Weg des Petrus mit Jesus,



der aus Stoffen und Naturmaterialien gelegt wird. Die Kästen mit den Materialien bleiben in der Klasse, so dass die Schüler in Phasen der freien Beschäftigung daran weiterarbeiten können. Am Beginn der Religionsstunde liegt die letzte Station des Weges in der Mitte des Stuhlkreises, um an das Vorherige anzuknüpfen.

c. Erarbeitung I

Der Text wird als Erzählpantomime (Erzählvorlage und nötige Requisiten siehe M 2) eingeführt, damit sich die Schüler nicht nur durch die Worte der Erzählerin, sondern auch durch die Mimik und Gestik der Schauspieler in die Szene hineinversetzen können. Bevor die Magd Petrus anspricht, haben die Schüler die Möglichkeit, dem Jünger ihre Stimme zu leihen, indem sie sich hinter den Schauspieler stellen, ihm die Hand auf die Schulter legen und aussprechen, was Petrus denkt. Dies soll verhindern, dass die Kinder Petrus verurteilen und sich von ihm distanzieren: "Das hätte ich nie getan!" Dadurch, dass bei der Pantomime vor der ersten Verleugnung genug Zeit bleibt, sich in Petrus hineinzusetzen, empfinden die Schüler sein Verhalten besser nach. Anschließend wird weitererzählt. Im Verlauf der Spielszene werden die Ideen der Kinder spontan in die Erzählung aufgenommen. Was die Schüler vor dem Hintergrund ihrer eige-

M 1

Der Petrus-Song

1. Petrus ist ein starker Mann,
auf den man sich verlassen kann,
einer, der zu den Schwachen hält.
Er heißt: DER FELS.
2. Zieht mit Jesus durch das Land,
sind bald in jedem Ort bekannt.
Er liebt es, wenn sein Freund erzählt.
Er heißt: DER FELS.
3. Jesus kommt ins große Land.
Alle kommen angerannt.
Die Leute schreien am Straßenrand.
Das hört DER FELS.
4. Jesus wäscht die Füße an.
Er ist wirklich ein netter Mann.
Doch der Petrus wundert sich.
Er heißt: DER FELS.
5. Jesus reicht den Kelch herum,
die Jünger waren fast wie stumm.
Sie fragen sich, wer zu ihm hält.
Bestimmt: DER FELS.
6. Petrus kämpft so stark er kann.
Für seinen Freund tritt er gerne an.
Doch Jesus ruft: Nun halt doch an.
Das tut DER FELS.
7. Petrus lässt Jesus im Stich.
Den Namen Fels verdient er nicht.
Aber das wollte er doch nicht.
Weich wird DER FELS.
8. Petrus fängt ein Netz voll Fisch,
was er dann sieht glaubt er fast nicht.
Da ist sein Freund,
der vergisst ihn nicht.
Jetzt lacht DER FELS.

Melodie nach "Mache dich auf und werde licht."
(Melodie: Kommunität Gnadenthal,
Rechte: Präsenz Verlag Gnadenthal)
Text: Klasse 4b der Grundschule Pattensen
mit Angelika Schmidt

nen Erfahrungen einbringen, verbindet sich mit dem Bibeltext zu einem Ganzen. Die Szene schließt damit, dass Petrus weinend in einer Ecke sitzt.

d. Erarbeitung II

Im Anschluss an die Darstellung der Geschichte in der Großgruppe beschäftigen sich die Schüler in Einzelarbeit mit den Gefühlen und Gedanken des Petrus. Sie haben die Möglichkeit, entweder auf grauem Tonpapier in Tränenform Gedanken des Petrus zu schreiben ("Schreibe auf, was Petrus seinem Freund gerne sagen würde!") oder ihre Knetfigur des Petrus, die sie in der vergangenen Stunde hergestellt haben, so umzuformen, dass dessen Gemütszustand ausgedrückt wird. Indem die Figur äußerlich verändert wird, nehmen die Kinder die innerliche Veränderung des Petrus sinnlich wahr. Sie lassen dabei einfließen, was sie während der Erzählpantomime erfahren haben. Weil sich eine modellierte Figur gut aufbewahren lässt, kann man mit ihr über mehrere Stunden hinweg die Veränderung einer Person darstellen. Mit ihr soll auch in der achten Stunde zum Thema Auferstehung weitergearbeitet werden. Fällt es jemandem schwer, sich in Petrus hineinzudenken, fordere ich ihn auf, die Haltung einzunehmen, in der der Petrus-Schauspieler gegessen hat oder sich sogar in dieselbe Ecke zu setzen.

Als Differenzierung beginnen die schnelleren Schüler die Mitte des Raumes für die Präsentation vorzubereiten und die Wegstation für das Leitmedium zu gestalten oder eine Strophe für das Petrus-Lied zu dichten. Auf ein akustisches Zeichen hin kommen die Schüler mit ihren Arbeiten in den Stuhlkreis und legen fertige Figuren und Tränen auf das Tuch mit der Wegstation.

e. Auswertung und Vertiefung

Die Schüler haben die Möglichkeit, im Gespräch ihre Ergebnisse zu präsentieren, die dadurch gewürdigt werden. Zunächst sollen möglichst viele Kinder unkommentiert zu Wort kommen. Denjenigen, die geknetet haben, fällt es nach dem Gestalten leichter, sich auch verbal zu äußern. Die Schüler können im Gespräch unerkannt unter dem Schutzmantel des Petrus eigene Erfahrungen einfließen lassen. Wenn sie pro-

behalber in die Haut des Petrus schlüpfen, können sie in der Stunde geschützt ihre Gefühle ausdrücken und vielleicht eine neue Sichtweise ausprobieren. Eine "Petrus-Situation", in der die Kinder aus Angst ihre Erlebnisse leugnen, wird dadurch vermieden. Mit dem Impuls "Petrus fühlt sich jetzt nicht mehr stark wie ein Fels." wird die Aufmerksamkeit auf die Wandlung des Petrus gelenkt. Dazu wird eine Figur des starken Petrus aus der fünften Stunde gezeigt. Die Schüler beschreiben die Veränderungen. Im letzten Gesprächsgang wird ein Schüler gebeten, einen gekneteten Jesus zu seiner Petrus Figur in Beziehung zu setzen. Die Schüler äußern Vermutungen, was es bedeutet, dass Jesus Petrus lange anschaut. Falls die Schüler es nicht selber nennen, gibt der letzte Impuls "Vielleicht bedeutet dieser Blick: 'Ich kann gut verstehen, dass du zu viel Angst hattest vor den Wachen. Ich habe auch Angst. Ich halte zu dir, ich bleibe dein Freund.'" einen Ausblick auf das positive Ende der Geschichte der Freundschaft. Die Figuren und Tränen bleibt als Ergebnissicherung auf dem Wegabschnitt der Stunde liegen.

Anmerkungen

1. Die Rahmenrichtlinien sehen das Thema in allen vier Jahrgangsstufen vor. Die Schüler sollen "Passion und Auferstehung Jesu Christi als Grundlage christlichen Glaubens und christlicher Gemeinschaft erkennen." (Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion. Hannover 1984, 30f).
2. Vgl. Kuhl, L./Döpking, A: Passion und Ostern. Mit Materialien für die Freie Arbeit. Loccumer Arbeitshilfen GS 3, Loccum 1995, 11.
3. Die biblische Grundlage für die freien Erzählungen weicht von der Passionsgeschichte des Lukas ab, wenn die Texte der anderen Evangelisten Aspekte enthalten, an denen die Beziehung zwischen Jesus und Petrus deutlicher thematisiert werden kann.
4. Vgl. Gnilka, J.: Das Evangelium nach Markus. EKK II/2, Neukirchen 1979, 295.
5. Vgl. Num 35,30; Dtn 17,6.
6. Schweizer, E.: Das Evangelium nach Lukas. NTD 3, Göttingen 1982, 231.
7. Vgl. Gnilka: a.a.O., 294.
8. Vgl. Conrad, E: Die Verleugnung des Petrus. In: Loccumer Pelikan I/1 (1994) 19-24, 20.
9. Schweizer: a.a.O., 226.
10. Vgl. Gerlach, P.: Art. Hahn. In: LCI 2, 205-210.
11. Besonders deutlich arbeitet diesen Aspekt das Johannesevangelium heraus, in dem – korrespondierend zur dreimaligen Verleugnung – Petrus dem Auferstandenen dreimal bekennt, ihn Lieb zu haben und dann den Auftrag erhält, seine Schafe zu weiden (Joh 21, 15-17).
12. Gnilka: a.a.O., 295.
13. Ernst, J.: Das Evangelium nach Lukas. RNT, Regensburg 1993, 459.
14. Conrad: a.a.O., 21.
15. Der hebräische Gruß wurde von den Schülern aus der vorherigen Einheit über das Judentum übernommen.

Erzählvorlage

Es ist Nacht in Jerusalem. Nur der Mond und einige Sterne sind am Himmel zu sehen (an die Außenseite der Tafel malen).

Die Stadt schläft.

Petrus kann die Hand vor Augen nicht sehen, als er durch die verlassen Straßen läuft. Vielleicht kommt es ihm auch nur schwärzer vor als sonst.

Vor sich auf dem Straßenpflaster kann er die Schritte der Wachen hören.

Er hat Angst um seinen Freund. Die Wachen mit den Fackeln und Schwertern haben ihn festgenommen. Plötzlich waren sie im Garten. Petrus hat es noch genau vor Augen. Auf einmal waren sie umzingelt. Und Judas hatte den Wachen den Schlafplatz verraten.

„Wie konnte er das tun?“

Jesus ist ganz ruhig geblieben. Er ist einfach mit den Soldaten mitgegangen. Er hat sich nicht gewehrt.

„Wohin führen sie meinen Freund?“

Petrus folgt den Schritten durch die dunklen Straßen.

Die anderen Jünger sind gleich weggelaufen. „Wie feige,“ denkt Petrus. Wir können doch Jesus nicht im Stich lassen.

Plötzlich werden die Schritte der Wachen langsamer. Er sieht gerade noch, wie sie in einem Haustor verschwinden.

Petrus bleibt stehen und lauscht, dann schaut er vorsichtig um die Mauerecke (Tafel öffnen). Vor ihm liegt ein halbdunkler Innenhof. In der Ecke brennt ein Feuer, um das drei dunkle Gestalten sitzen. (Szene stellen)

Da entdeckt er Jesus. Er steht in einer Ecke, neben ihm zwei Wachen.

Petrus nimmt all seinen Mut zusammen und setzt sich zu den dreien ans Feuer. Sie starren ihn an.

Da hört er die raue Stimme eines Wachmannes, die er aus dem Garten kennt: „Wir haben ihn, diesen Jesus.“ „Gut, fesselt ihn und bewacht ihn, morgen früh wird er verhört und verurteilt. Und wo sind seine Leute?“ „Die sind alle weggelaufen.“ „Wenn ihr einen von ihnen erwischt, dann nehmt ihn sofort fest.“

Petrus bleibt fast das Herz stehen.

Seine Gedanken rasen.

Könnt ihr euch vorstellen, was in Petrus vorgeht?

Schau ihn dir genau an, wie er dasitzt. Wenn du eine Idee hast, was Petrus jetzt denkt, dann komm nach vorne, leg Petrus die Hand auf die Schulter und sprich aus, was er denkt.

Danach nimm ein anderes Kind dran.

Plötzlich schaut die Frau neben Petrus ihm genau ins Gesicht. Sie zeigt mit dem Finger auf ihn und sagt so laut, dass es alle hören können: „Dieser da ist doch auch einer von den Freunden des Jesus.“

Was antwortet Petrus? Ihr könnt wieder für ihn sprechen, indem ihr ihm die Hand auf die Schulter legt.

Der Mann spricht ihn an: „Hey du, bist du nicht der Freund von diesem Verbrecher?“

Petrus zuckt zusammen. „Nein, ich bin es nicht.“

Einige Zeit vergeht. Petrus fühlt sich schon wohler in seiner Haut. „Vielleicht haben sie mich nicht genau erkannt,“ denkt er. Doch da beginnt der Dritte: „Er ist ganz sicher einer von seinen Leuten. Er hat die gleiche Aussprache. Er kommt aus derselben Gegend.“

Petrus ruft: „Nein, nein, ich weiß nicht, wovon du redest.“

In diesem Moment kräht ein Hahn.

Petrus durchfährt ein Schreck. Er blickt zu Jesus.

Jesus schaut ihn lange an mit seinem ruhigen Blick.

Plötzlich erkennt Petrus, was er getan hat. Ihm fällt wieder ein, was Jesus zu ihm gesagt hat: „Bevor der Hahn kräht, wirst du dreimal gesagt haben, dass du mich nicht kennst.“

Petrus springt auf und läuft davon.

Die Tränen schießen ihm ins Gesicht. Er setzt sich in eine Ecke und weint bitterlich.

Rollen: Petrus, zwei Wächter, drei Personen am Feuer, der Hahn

Materialien und Vorbereitung: ein rotes Tuch (Feuer), ein Hahn aus Pappe, auf die Innenseite der Tafel vor der Stunde Mauersteine malen und die Tafel zuklappen, Kreide

Zeit	Phase	Inhalt	Medien	Methode/ Sozialform	Geplantes Verhalten der Lehrerin	Erwartetes Verhalten der Schüler	Bemerkungen
5'	Eingangsritual	Petrus-Lied (Text siehe M1)	Gitarre, Steine	Singen, Stuhlhalbkreis	L. singt und spielt Gitarre.	S. singen und einige S. klopfen den Rhythmus mit Steinen.	–Anknüpfung an die letzte Stunde
14'	Erarbeitung I	Petrus in Bedrängnis	Hahn aus Pappe, rotes Tuch, Tafel und bunte Kreide	Erzähl- pantomime, Stuhlhalbkreis	L. erzählt (Text siehe M 2) und reagiert auf die Impulse der Schüler. L. gibt, wenn nötig, selber Impulse, indem sie Gedanken des Petrus äußert und dabei die Hand auf seine Schulter legt.	Acht S. spielen pantomimisch die Figuren. Die anderen schauen zu und äußern Vorschläge, was Petrus denken könnte, und versetzen sich dadurch in seine Lage. Sie legen die Hand auf die Schulter des Petrus. S. machen Vorschläge, wie Petrus antworten soll.	–handelndes Nachvollziehen der Geschichte –Versprachlichung von Ideen und Gefühlen
10'	Erarbeitung II	Gefühle und Gedanken des weinenden Petrus	Tränen aus Tonpapier, Petrus-Figuren aus Knetgummi, Kisten mit Gestaltungsmaterialien, Klangschale	Einzelarbeit, Kneten oder Schreiben Legen, Dichten	L. gibt Arbeitsanweisungen. L. gibt Hilfestellung (wenn nötig). L. gibt den S., die fertig sind, die Aufgabe, die Wegstation zu gestalten oder am Lied weiter zu arbeiten. L. gibt mit der Klangschale das Zeichen zum Ende der Arbeitsphase.	S. hören zu und entscheiden sich für eine Arbeitsform. S. schreiben die Gedanken des Petrus auf Papiertränen oder modellieren die Körperhaltung des Petrus. S. kommen mit ihren Arbeiten in den Stuhlkreis und legen sie in die Mitte.	–Wechsel der Sozialform als Entlastung –sprachlicher oder gestalterischer Ausdruck der Gefühle –Motivation durchs Medium
15'	Auswertung Vertiefung	Präsentation der Ergebnisse Vergleich mit der vorherigen Stunde	s.o.	Stuhlkreis, Unterrichtsgespräch	L. hört zu und gibt Impulse. Impulse für die Vertiefung: “Petrus fühlt sich jetzt nicht mehr stark wie ein Fels.” “Jesus schaut Petrus lange an. Habt ihr eine Idee, was dieser Blick bedeuten könnte?”	S. stellen ihre Arbeiten vor und hören den anderen zu. S. benennen, was sich verändert hat. S. stellen Vermutungen an, was Jesu Verhalten bedeutet.	–Würdigung der Ergebnisse, –Auswertung, –Weiterführen auf Basis des Erarbeiteten
1'	Schlussritual	Verabschiedung		Abschied im Stehen	L. spricht: “Lehitraot – Auf Wiedersehen!”	S. sprechen: “Lehitraot – Auf Wiedersehen!”	–Abschluss der Stunde

Johannes Krug

Wer ist mein Nächster?

Eine Unterrichtsstunde in der OS zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter

I. Theologische Überlegungen zum Thema

1. Exegetische Erkenntnisse

Vorbemerkung: Formgeschichtlich wird Lk 10,30b-37 in der Regel als Beispiel-erzählung, im Ausnahmefall auch als Parabel identifiziert. Im Unterschied zu den Gleichnissen im engeren Sinn greift das Bildmaterial von Parabeln und Beispiel-erzählungen nicht alltägliche, für jedermann (damals) bekannte Begebenheiten auf, sondern erzählt einmalige, aus dem Rahmen fallende Geschichten. Anders als die Parabel trennt die Beispiel-erzählung allerdings nicht konsequent zwischen Bild- und Sachebene. So muss das Verhalten des Samariters nicht mehr auf eine Sachebene übertragen werden, sondern ist schon ein Teil der Sache selbst, um die es geht. Freilich sind auch hier Bild- und Sachebene nicht einfach identisch, sondern das Verhalten des Samariters weist über sich hinaus, allerdings nicht auf etwas *anderes*, sondern auf ein *Mehr*. Die Aufforderung "tu desgleichen" (V 37) beschränkt sich nicht darauf, bei nächster Gelegenheit auf dem (bis heute) gefährlichen Weg von Jerusalem nach Jericho auf einen Verwundeten am Straßenrand zu achten, sondern zielt umfassender darauf, die Frage nach dem Nächsten aus der Opferperspektive zu bestimmen. Das Verhalten des Samariters ist *pars pro toto vor-bildlich* und muss von den Rezipienten *übertragen* werden auf das Ganze ihres Verhaltens. Vor den Schülerinnen und Schülern stelle ich die Erzählung also als "Gleichnis" vor. Die exegetische Analyse des Abschnittes macht auf vier Pointen aufmerksam:

1.) Der Text wehrt einer Trennung von Gottes- und Nächstenliebe. Diese Intention tritt freilich in aller Schärfe erst dann zutage, wenn der Kontext (das vorangehende Streitgespräch und die nachfolgende Erzählung von Maria und Mar-

ta) berücksichtigt wird. Allerdings hält auch das "Gleichnis" selbst eine (für damalige Hörer vermutlich gar nicht so) versteckte Spitze gegen eine Aufteilung bereit: Beide, Priester und Levit wandern die Straße nach Jericho hinab, kommen also aus der Richtung Jerusalem und ziehen, so ist zu vermuten, nach Verrichten ihres Tempeldienstes zu ihrer Wohnstadt Jericho. So werden sie auch im "Gleichnis" selbst zu einem Negativbeispiel einer scharfen Trennung von Gottesdienst und Ethik. Nicht auszuschließen ist, dass sie sich aufgrund einschlägiger Reinheitsvorschriften außerstande sahen, dem Halbtoten zur Hilfe zu kommen. Beiden ist daher immerhin ein möglicher Gewissenskonflikt zugute zu halten.

Wenn die Erzählung vom barmherzigen Samariter auch den Aspekt der Nächstenliebe aufgreift und ihr Schwerpunkt daher ganz auf der Ethik liegt, wehrt gerade die doppelerspektivische Anlage der Reduktion auf eine bloße Moral: Es geht Jesus bzw. dem Evangelisten um mehr als um Menschenliebe. Gottesliebe und Ethik sind sowenig zu trennen wie der fruchttragende Baum von seiner Wurzel.

2.) Eine zweite Pointe dürfte darin liegen, dass Opfer und Retter ihrer religiösen und wohl auch ethnischen Zugehörigkeit nach eigentlich Gegner sind. Hilfe erfährt das Opfer nicht von denen, die religiös und ethnisch eigentlich seine "Nächsten" sind, sondern überraschenderweise ausgerechnet von dem, dessen achtloses Vorübergehen viel eher zu erwarten wäre. Das Verhalten des Samariters spiegelt damit gewissermaßen ein Strukturprinzip göttlichen Handelns wider, das die lukanische (und auch paulinische) Theologie als ganze prägt und nicht zufällig im Magnificat programmatisch an den Anfang des Doppelwerkes gestellt wird (Lk 1,46ff): Gott handelt anders, als es die Menschen erwarten.¹

Dabei ist das überraschende Moment dieser Theologie niemals Selbstzweck, sondern zielt in rhetorischer Absicht auf einen Erkenntnisgewinn der Rezipienten. Jesus konfrontiert den Gesetzeslehrer hier mit dem Unerwarteten, um ihn zu einer radikal-konsequenten Auslegung von 4. Mose 19,18 zu führen, die religiöse Differenzen überwindet. Frühchristliche Leser konnten dagegen den Text mühelos auf das Gebot der Feindesliebe (vgl. Lk 6,27ff) beziehen.

3.) Auffällig ist an dem "Gleichnis" auch die *Maßlosigkeit* der Hilfe. Über lebenserhaltende Maßnahmen und über den Tag hinaus (V34) leistet der Samariter nachhaltige Hilfe mit hohem Kostenaufwand.² Er tut damit mehr, als das Opfer von ihm erwarten kann. Zu überlegen ist freilich, ob dieser Zug des "Gleichnisses" eine eigenständige Pointe darstellt oder nicht vielmehr das Moment der Überraschung (s.o.) intensiviert.

4.) Schließlich scheint auch die *Opferperspektive* eine Pointe des "Gleichnisses" zu sein. Es ist oft beobachtet worden, dass die anfängliche Frage des Gesetzeslehrers (V29: "Wer ist mein Nächster?") am Ende aus der Sicht des Opfers reformuliert wird (V36: "Wer von den dreien ist deiner Ansicht nach der Nächste dessen geworden, der unter die Räuber gefallen war?"). Mit dieser Variation der Eingangsfrage definiert Jesus bzw. der Evangelist zum einen das Beziehungsgefüge zwischen Opfer und Täter in überraschender Weise neu: Das Opfer wird trotz seiner Hilflosigkeit nicht zum bloßen Objekt seines Retters degradiert, sondern behält die Würde, Subjekt zu sein. Die Nächstenliebe im Sinne dieses "Gleichnisses" stiftet keine Hierarchie zwischen Spender und Empfänger, sondern positioniert das Opfer auf Augenhöhe mit seinem Retter. Mich überzeugen die Versuche nicht, den Perspektivenwechsel als *Korrektur*

der Eingangsfrage zu deuten. Die Frage "Wer ist mein Nächster?" ist m.E. ganz legitim, nur bedarf sie einer *Ergänzung*, wenn Nächstenliebe davor geschützt werden soll, ein Abhängigkeitsverhältnis zu stiften. Nächstenliebe ist hier konsequent reziprok gedacht.

Zum anderen führt aber auch gerade die Opferperspektive den Gesetzeslehrer dazu, den Kreis seiner Nächsten zu *entgrenzen*. Das Opfersein bringt die gängigen, trennenden Stereotypen gründlich durcheinander und relativiert damit ihre Bedeutung: Die vermeintlich Nächsten erweisen sich als vorübergehende Fremde, dagegen wird der vermeintlich Fremde zum Nächsten. Wer sich bei der Frage nach dem Nächsten auf die Opferperspektive einlässt, kann sie deshalb nur mit einem "Alle Menschen" beantworten, denn das Opfer fragt nicht nach der ethnischen, religiösen oder sozialen Zugehörigkeit seines Helfers. Die Liebe, die dem Nächsten gilt, ist nach christlichem Verständnis universal angelegt und gerade darin radikal.

2. Systematisch-theologische Reflexion

Gleichnisse im RU zu behandeln ist einerseits reizvoll, lassen sie sich doch (gerade in unteren Klassen) gut erzählen und kreativ umsetzen, bieten den idealen Einstieg in metaphorische Rede, bleiben den Schülerinnen und Schülern relativ lange im Gedächtnis und gehen obendrein noch zu einem großen Teil auf den historischen Jesus selbst zurück. Andererseits gerät der Unterrichtende sehr schnell in hochkomplexe Problemlagen, wenn er sich das biblische Phänomen und seine systematisch-theologische Bedeutung in der Unterrichtsvorbereitung theoretisch erschließen möchte: Kaum ein anderes Sprachgebilde ist heute exegetisch und sprachphilosophisch so umstritten wie das Gleichnis, und von einem Konsens hinsichtlich der Auslegungsprinzipien ist man heute weit entfernt. Die folgenden Überlegungen sind daher nur ein Versuch, Rechenschaft über zwei hermeneutische Axiome abzulegen, die unverzichtbare Bindeglieder zwischen der vorangehenden Exegese und den nachfolgenden didaktischen Überlegungen sind. Erstens: Gleichnisse sind "bewegende

Geschichten".³ Weder bestätigen sie das schon immer Gewusste noch sanktionieren sie das gewohnte Tun, sondern sie erfüllen eine pädagogische, vielleicht sogar besser "therapeutische" Funktion.⁴ Sie zielen auf ein Mehr an Wissen, auf eine Veränderung des Verhaltens oder – der Schriftgelehrte in dem hier behandelten "Gleichnis" ist dafür ein gutes Beispiel – auf beides zugleich. Ihr "Trick" besteht darin, dass sie die Erwartungshaltung der Rezipienten irritieren bzw. überraschen.⁵ Die Erwartung des Gesetzeslehrers, eine abstrakte und allgemeingültige Definition des "Nächsten" zu hören, konfrontiert Jesus mit einer sehr konkreten Einzelfallerzählung, die er in der Person des Samariters für seinen Zuhörer durchaus anstößig, vielleicht sogar schockierend gestaltet. Auf diese Weise gelingt es ihm erst, den Gesetzeslehrer zu einem Erkenntnisfortschritt zu führen (s.o.). Wenn die Unterrichtsstunde die Dynamik des "Gleichnisses" didaktisch aufnehmen und weitertragen will, sollte sie auf das überraschende Moment nicht verzichten.

Zweitens: Die Frage will bedacht sein, in welchen Grenzen die Schülerinnen und Schüler ihren "Sinn" der Geschichte frei konstruieren dürfen. Zwei Maximalpositionen sind dabei auszuschließen: Zwar hat die Rezeptionsästhetik mit Recht darauf hingewiesen, dass Rezeption kein passives Empfangen von Sinn, sondern ein schöpferischer Akt ist – aber sind die Schülerinnen und Schüler darum in ihrer Auslegung völlig frei vom historischen Wortsinn? Meiner Ansicht nach kaum, sofern Christen den antiken Texten und ihren Autoren mit einem – kanontheologisch verbürgten – "Weisheitsverdacht" (K.Berger) begegnen sollten und, was noch wichtiger ist, die einzigartige Bedeutung Jesu eine "nicht verhandelbare() Rezeptionsvorgabe"⁶ darstellt. Umgekehrt kann es aber auch nicht darum gehen, den bestmöglich rekonstruierten "historischen" Sinn der Geschichte zum Maß aller Dinge zu machen, insofern die biblischen Geschichten als religiöse Klassiker ein "unerschöpfliches Sinnpotential"⁷ besitzen, das sich in allen Zeiten und Weltgegenden je neu inkulturieren kann und soll.

Die Kategorie der "Loyalität" kann hier vermitteln: Die Schülerinnen und Schüler und der Unterrichtende stehen den

exegetischen Ergebnissen weder völlig frei noch gesetzlich gebunden gegenüber. Ihr Verständnis gewinnen sie immer *an*, oft *mit* und nur im Extremfall auch *gegen*⁸ den historischen Textsinn, niemals aber *ohne* ihn. Entsprechend hat sich die Intention und damit auch die didaktische Anlage des Unterrichts an den Ergebnissen der Exegese zu orientieren, ohne sie streng im Verhältnis 1:1 abbilden zu müssen. Sie bilden aber das unverzichtbare Fundament, auf dem aufbauend die Schülerinnen und Schüler "ihren" Sinn schöpferisch entwickeln können.

II. Didaktische Überlegungen

1. Der didaktische Rahmen

Der Ablehnung eines historisch-exegetischen oder traditionsvergessen-freien Deutungsmonopols entspricht die Vermeidung einer Einseitigkeit auf didaktischer Ebene: Weder eine reine Wortverkündigung (senkrecht von oben) noch ein bloß problemorientierter Unterricht kann die oben skizzierte wechselseitige Verschränkung von Tradition und kreativer Deutung angemessen spiegeln. Eine (Religions-)Didaktik wird deshalb nach meinem Verständnis immer beide Seiten, die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler *und* die Offenbarung, zu berücksichtigen haben und miteinander ins Gespräch bringen. Sie ist – um mit P.TILICH zu sprechen – dialogisch-dialektisch angelegt: "Gott antwortet auf die Fragen des Menschen, und unter dem Eindruck von Gottes Antworten stellt der Mensch seine Fragen."⁹

2. Die mögliche Bedeutung des "Gleichnisses" für die Schülerinnen und Schüler als Kriterium für die didaktische Reduktion

Die Frage nach der möglichen Bedeutung des "Gleichnisses" für die Schülerinnen und Schüler hängt wesentlich von ihren individuellen Vorerfahrungen, Interessen, Fragen und evtl. auch augenblicklich drückenden Schwierigkeiten ab. Diese Faktoren bestimmen maßgeblich die "spontane() Rezeption"¹⁰ der Schülerinnen und Schüler. Anders als allgemeine Untersuchungsergebnisse der kognitiven

Psychologie sind sie für den Unterrichtenden allerdings schwieriger einzuschätzen.

Zu rechnen ist damit, dass Schülerinnen und Schülern die Ausgangsfrage des "Gleichnisses" ("Wer ist mein Nächster, den ich lieben soll?") nicht nur vertraut, sondern auch wichtig ist. Dabei werden sie die Frage wohl so verstehen: "Wer ist mein Freund (und verdient meine Hilfe)?", oder "Wer gehört zu meiner Gruppe (und darf deshalb nicht hingengelassen werden)?" Schülerinnen und Schüler haben nach meiner Einschätzung ein ausgeprägtes Bewusstsein dafür, wer außerhalb der Familie ihr Bezugskreis ist. Deutlich wird dies z.B. daran, wie wichtig die weitgehend selbstbestimmte Sitzordnung ist, wer mit wem in der Pause oder in der Freizeit zusammen spielt etc.. Ich gehe davon aus, dass Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Lebens schon das Angewiesensein auf Hilfe (d.h. die Opferperspektive) erfahren haben. Sehr wahrscheinlich scheint mir auch zu sein, dass sie in solchen Augenblicken mitunter enttäuscht waren von vermeintlichen Freunden und umgekehrt vielleicht überrascht wurden von unerwarteter Unterstützung. Die formale Dynamik des "Gleichnisses" dürfte also eine Resonanz finden in der Biographie der Schülerinnen und Schüler. Fraglich ist dagegen, ob sie diese Erfahrungen im ethnisch-religiösen Bereich gemacht haben. Didaktisch legt es sich hier m.E. nahe, die Abgrenzung, die für den Überraschungseffekt wichtig ist, in einen den Schülerinnen und Schülern vertrauten Bereich, z.B. den Sport, zu verlegen (s.u.).

Insgesamt hat das "Gleichnis" meiner Einschätzung nach gute Chancen, für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam zu werden, weil ihnen sowohl die zitierte Ausgangsfrage als auch die auf Hilfe angewiesene Opferperspektive vertraut ist. Wenn nach der Theorie von J. PIAGET einerseits davon ausgegangen werden darf, dass sich die "geistige Entwicklung des Kindes in einer ständigen Wechselwirkung von Assimilation und Akkomodation (vollzieht)"¹², andererseits ein Gleichnis verändern, bewegen bzw. "therapieren" möchte, dann ist es didaktisch sinnvoll, die biblische Erzählung vom barmherzigen Samariter auf die Ausgangsfrage und die Opferperspektive zu reduzieren.

3. Die Intention der Unterrichtsstunde

Die Unterrichtsstunde hat nach Maßgabe der didaktischen Reduktion eine kognitive und eine affektive Intention, die eng miteinander zusammenhängen: Zunächst sollen sich die Schülerinnen und Schüler in die Rolle des Opfers einfühlen, d.h. das "Gleichnis" aus der Opferperspektive wahrnehmen. Mit dieser Identifizierung kann ihnen erlebbar werden, dass gerade für ein Opfer die Stereotypen schnell untauglich werden, die Menschen gewöhnlich in ein Freund-Feind-Schema einteilen. Ihre Brüchigkeit wird den Schülerinnen und Schülern erfahrbar, wenn sie mit dem Opfer erleben, dass die vermeintlichen Nächsten ihre Hilfe verweigern, der vermeintliche Gegner dagegen hilft und damit zum Nächsten wird. Für das Opfer steht die Hilfe eines Menschen im Vordergrund, nach Stereotypen fragt es nicht.

In dieser (emotionalen) Erfahrung kann nun die kognitive Unterrichtsintention verankert werden. Auf der Ebene des Verstandes geht es darum, die Weite bzw. Radikalität der christlichen Nächstenliebe zu erkennen und in diesem Sinne die Ausgangsfrage zu beantworten ("Meine Nächsten sind alle, die mich brauchen!"): Die christliche Nächstenliebe lässt sich nicht von Nützlichkeitsbegründungen leiten, sondern ist von der Opferperspektive bestimmt. So ist sie auch nicht auf ein Wohlverhalten innerhalb des Nahbereiches, d.h. des Familien- oder Freundeskreises beschränkt, sondern universal angelegt und gilt deshalb nach christlichem Verständnis jedem Menschen, unabhängig von eigenen Interessen und unabhängig von dem Status des Hilfsbedürftigen.

Damit spart die genannte doppelte Unterrichtsintention einen ethischen Appell ("werdet einander über alle Grenzen hinweg Nächste!") aus. Das Nachdenken über die Frage, wem wir Nächste werden könnten, setzt eine Atmosphäre des Vertrauens voraus. Diese ist kaum planbar, sie entsteht. Es soll den Schülerinnen und Schülern überlassen bleiben, ob sie der Stunde diese ethische Wendung geben oder im Stillen überlegen wollen, wo sie selbst Samariter werden und die Identifikation mit dem Opfer und die Erkenntnis der Weite christlicher Nächstenliebe in die konkrete Tat münden lassen können.

4. Die Stellung der Stunde in der Unterrichtseinheit

Die Erzählung vom barmherzigen Samariter schließt eine fünfständige Unterrichtseinheit "Gleichnisse" ab. Zunächst lernen die Schülerinnen und Schüler an umgangssprachlich bekannten Bildworten (z.B. "über den Schatten springen", "unter dem Pantoffel stehen" etc.) spielerisch den Unterschied zwischen "Gesagtem" und "Gemeintem" kennen. Die Folgestunde überträgt diese Unterscheidung auf das biblische Bildwort vom "Splitter im Auge" (Mt 7,3). In der dritten und vierten Unterrichtsstunde entdecken die Kinder, dass nicht nur Bildworte, sondern auch *Bildgeschichten* (Gleichnisse) ein beliebtes Ausdrucksmittel in der Bibel sind: Am Beispiel der Gleichnisse von dem "verlorenen Schaf" (Lk 15,1-7) und dem "verlorenen Sohn" (Lk 15, 11-32) haben sie Gelegenheit, den Transfer von der Bild- zur Sachhälfte einzuüben.

III. Das "Gleichnis" im Unterricht

1. Methodische Überlegungen

Die erwartete Bekanntheit des "Gleichnisses" bei einigen Schülerinnen und Schülern hat direkte Auswirkungen auf die Auswahl der Methoden. Zunächst gilt dies in einer ganz pragmatischen Hinsicht, wirken doch *Deja-vù*-Erlebnisse für Schülerinnen und Schüler nicht unbedingt motivierend, sondern führen mitunter eher zu Abwehrreaktionen ("kenne ich schon – ist ja langweilig"). Methodisch zu bedenken ist die erwartete Bekanntheit aber auch aus einem wichtigen hermeneutischen Grund: Wenn bereits bekannt ist, dass in der Geschichte gerade der hilft, von dem man es am wenigsten erwartet hätte, verliert das überraschende, irritierende Potential unweigerlich seine Wirkung und das "Gleichnis" damit insgesamt seine "therapeutische" Funktion. Es ergibt sich auf diese Weise ein Paradox: Das "Gleichnis" erscheint seinen modernen Rezipienten dort fremd, wo es seinen antiken Hörern gegenüber Vertrautheit voraussetzen konnte (Verhältnis Samariter-Juden), umgekehrt ist

uns heute (je nach christlicher Sozialisation) das an dem "Gleichnis" vertraut geworden, was ursprünglich anstößig-provozierend sein sollte.

Diese Überlegungen führen zu der methodischen Entscheidung, das "Gleichnis" im ersten Teil der Stunde "verpackt" zu präsentieren: Meine einleitende Erzählung spielt nicht zwischen Jerusalem und Jericho, sondern auf dem Weg zu einem ganz besonders wichtigen Fußballmatch: Es ist kurz vor Anpfiff zu dem alles entscheidenden und heiß ersehnten Fußballspiel, als man feststellt, dass noch drei wichtige Spieler fehlen: Zwei Spieler aus der Heimmannschaft und der Kapitän der Gegenmannschaft. Die Regel ist klar: Wenn eine Mannschaft nicht zur rechten Zeit vollständig antritt, wird für sie das Spiel automatisch als Niederlage gewertet.¹³ Der Schiedsrichter hatte vorher allen Beteiligten klipp und klar gesagt: "Ich warte keine Minute. Wenn jemand zu spät kommt, hat die Mannschaft als Ganze verloren (denn: Ersatzspieler gibt es nicht!)."

Die zwei noch fehlenden Spieler der Heimmannschaft sind noch zusammen mit ihrem besten Freund, der als "Fan" mitkommt, in rasender Eile unterwegs zum Spiel. Mitten auf einem einsamen Feldweg – niemand hat ein Handy dabei – stürzt der Freund der beiden Spieler plötzlich vom Fahrrad. Gleich ist klar, dass er nicht einfach weiterfahren kann: Sein Knie blutet, er kann nicht aufstehen und ist auf fremde Hilfe angewiesen. Seine beiden Freunde sind für kurze Zeit im Gewissenskonflikt: Sollen sie ihrem besten Freund helfen (und damit die Mannschaft im Stich lassen, denn bis zum Beginn des Spieles ist es höchstens noch drei Minuten)? Oder hat die Mannschaft Vorrang? Nach kurzem Überlegen entscheiden sie sich dafür, zugunsten der Mannschaft weiterzufahren.

Kurz darauf kommt der Kapitän der Gegenmannschaft in höchster Eile an der Unfallstelle vorbei, erkennt in dem Verletzten einen Fan der gegnerischen Mannschaft und stellt sich die gleichen Fragen wie die Freunde des Verletzten. Auch er fährt zunächst weiter, seine Mannschaft braucht schließlich ihren Kapitän. Kurz vor dem Spielfeld allerdings überlegt er es sich anders, kehrt um, verzichtet auf das Spiel (und seine Mannschaft) und leistet dem Verletzten erste Hilfe.

Diese "Verpackung" erfüllt eine doppelte Funktion: Zum einen transformiert sie den fremd gewordenen kulturellen Rahmen (Feindschaft Juden-Samariter) in eine allen Schülerinnen und Schülern vertraut gewordene Situation (Konkurrenz im sportlichen Bereich). Zum anderen schafft sie durch die "Verpackung" die Möglichkeit, das Handeln des Samariters respektive des Kapitäns als überraschend oder irritierend zu erleben. Damit kehrt die "Verpackung" das oben beschriebene Paradox gewissermaßen um und nähert sich über die Verfremdung der ursprünglichen Kommunikationssituation zwischen Jesus und dem Gesetzeslehrer wieder an: Vertraut ist jeweils der Rahmen, neu und irritierend ist im "Gleichnis" und in seiner "Verpackung" nur das Handeln der Akteure in diesem Rahmen. Der Gewissenskonflikt der beiden Freunde spiegelt die exegetische Annahme, dass sich der Priester und Levit wegen der jüdischen Reinheitsvorschriften nicht zu einer Hilfe entschließen konnten. Sie waren in ihrer kultischen Funktion wie die beiden Freunde nicht nur sich selbst, sondern einer Mannschaft bzw. der gottesdienstlichen Gemeinschaft verpflichtet. Umgekehrt entspricht die Güterabwägung des Kapitäns der Tatsache, dass sich auch der Samariter gegen das Abgrenzungsbedürfnis seiner Volksgemeinschaft hinwegsetzen musste, wenn er dem verletzten Juden zur Hilfe kam.

Weil Gleichnisse "bewegende Geschichten" sind und deshalb den Hörenden nicht gegenüberstehen, sondern in ihre Welt eingreifen, bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler an Zentralstellen des "verpackten" Gleichnisses in die Geschichte hineinzuholen. Zu diesem Zweck habe ich mich für die Methode des Standbildes mit Doppelung entschieden. Inhaltlich bietet die Methode des Standbildes die Möglichkeit, die komplexen Gefühlslagen der beteiligten Personen in einer Weise herauszuarbeiten und anschaulich zu machen, die allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrem intellektuellen Vermögen eine Teilnahme erlaubt. Dafür ist es sinnvoll, mehreren Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, ihr Standbild zu bauen und zu erläutern. Die anschließende Doppelung ist dagegen eine Chance, sich mit einem der Protagonisten zu identifizieren: Wer sich vorstellen kann, was

einer der Akteure vielleicht sagen oder denken könnte, darf aufstehen, die Hand auf die Schulter des Standbildes legen und seine/ihre Idee in der Ich-Form äußern. Auf diese Weise können sich die Schülerinnen und Schüler sowohl in die Perspektive des Verletzten als auch in die seines Helfers einfühlen und dabei vor allem erleben, dass die Zugehörigkeit des Kapitäns zu der konkurrierenden Fußballmannschaft dem Verletzten gleichgültig ist. Damit wiederum haben sie sich entsprechend der affektiven Unterrichtsintention die emotionale Grundlage für die Erkenntnis geschaffen, dass christliche Nächstenliebe die Grenzen trennender Stereotypen sprengt.

An welchen Stellen aber sollte die Erzählung durch Standbilder unterbrochen werden? Ich möchte mich auf zwei Szenen beschränken: Zum einen soll ein Schnitt gesetzt werden, wenn sich die beiden Freunde des verletzten Opfers gerade dafür entschieden haben weiterzufahren. So können die Schülerinnen und Schüler die Enttäuschung über diese Freunde und vielleicht auch ihren Gewissenskonflikt miterleben. Zum anderen möchte ich die Erzählung da unterbrechen, wo der Kapitän der gegnerischen Fußballmannschaft – optisch durch ein andersfarbiges Leibchen von dem Verletzten unterschieden – vor der Frage steht weiterzufahren oder Hilfe zu leisten. In diesem Standbild mit Doppelung ist ebenfalls Raum für den Gewissenskonflikt des potentiellen Helfers, aber auch Platz für die Hoffnung des Verletzten, dem es nicht auf die Vereinszugehörigkeit, sondern nur auf die Hilfe ankommt (s.o.).

Auch die von dem "Gleichnis" abweichende Entscheidung, den Kapitän zunächst weiterfahren und erst kurz vor dem Spielfeld wieder umkehren zu lassen, hängt mit der Methode des Standbildes zusammen. Es ist zwar gut vorstellbar, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler an der Stelle des Kapitäns gleich bei dem Verletzten ausharren würde. Ich kann aber nicht ausschließen, dass sich ein anderer Teil der Schülerinnen und Schüler eher für eine Weiterfahrt entscheiden wird. Um nun der letzten Gruppe nicht das Gefühl zu vermitteln, in einem sensiblen Bereich etwas "falsch" gemacht zu haben, nehme ich ihre Gedanken auf und kommentiere das etwa mit diesen Worten: "Alles das, was Ihr gesagt habt, hat

er sich auch überlegt; er dachte an das Spiel, seine Mannschaft – und fuhr dann weiter (...)“ So bekommt die Phantasie dieser Schülerinnen und Schüler ihr Recht und läuft nicht in das Messer des (besserwissenden) Erzählers. Seine tatsächliche Umkehr erscheint somit – entsprechend dem lukanischen Text – als nicht-vorhersehbare bzw. überraschende Tat.

An diesen ersten Block soll sich ein kurzes Unterrichtsgespräch anschließen, das die entscheidende Frage behandelt, warum der Kapitän schließlich doch umkehrt und dem Verletzten hilft. Ziel des Gespräches ist herauszuarbeiten, dass für ihn die Hilfeleistung deshalb wichtiger ist als seine persönlichen Interessen (nämlich das Fußballspiel zu bestreiten und zu gewinnen), weil er sich in die Situation des Opfers hineinversetzt (“wenn ich da läge – er tat mir so leid” etc. sind mögliche Reaktionen). Damit wird an dieser Stelle am Beispiel des Kapitäns der Schritt von der affektiven zur kognitiven Ebene vollzogen. Freilich bewegt sich das Unterrichtsgeschehen in diesem Stadium noch in der “Verpackung”, doch haben die Schülerinnen und Schüler bereits affektiv und kognitiv die Dramatik des lukanischen “Gleichnisses” mitvollzogen: Wer sich auf die Opferperspektive einläßt, erkennt, dass unsere Hilfe grundsätzlich jedem bedürftigen Mensch zugute kommen kann und soll.

Als Überleitung zeige ich der Lerngruppe eine Kopie des Holzschnittes “Samariter” von WALTER HADBANK als ein “Standbild aus einer anderen Zeit und einem anderen Land”.¹⁴ Die Schülerinnen und Schüler können nun während einer kurzen Bildbetrachtung Gemeinsamkeiten (einer ist verletzt, der andere hilft ihm) und Unterschiede zwischen dem Bild und der zuvor erlebten Geschichte entdecken. Möglicherweise tauchen hier schon Fragen der Schülerinnen und Schüler auf: “Wer ist denn das? Warum reiten denn die auf einem Tier?” Je nachdem, welche Fragen gestellt werden, besteht hier Gelegenheit, nötige Vorinformationen zum Verständnis der biblischen Geschichte harmonisch einfließen zu lassen: So müssen die Schülerinnen und Schüler wissen, dass Juden und Samariter früher *Gegner* waren. Um das Verständnis nicht unnötig zu erschweren, können dabei sowohl das Opfer, als auch Priester und Levit unter ihrer religiös-ethnischen Zugehörigkeit

subsumiert werden: Alle drei werden den Schülerinnen und Schülern als Juden vorgestellt.

Nach dieser Bildbetrachtung sind die Schülerinnen und Schüler nun offen und vielleicht sogar gespannt, die “Geschichte zu diesem Standbild”, d.h. den biblischen Text, wahrzunehmen.

Im Anschluss an die Bildbetrachtung wird den Schülerinnen und Schülern das Gleichnis erzählt. Im Vorfeld müssen die Vorabinformationen zu den Juden und Samaritanern in Form eines Lehrervortrages kurz ergänzt (s.o.) werden. Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler als Vorbereitung auf das interpretie-

rende Unterrichtsgespräch an dieser Stelle die Ausgangsfrage des “Gleichnisses” kennenlernen. Ohne das vorangehende Streitgespräch explizit zu thematisieren, ergänze ich Lk 10,29 sinngemäß: “Wer ist mein Nächster, den ich lieben soll?” Da auf diese Frage im Anschluss an die Erzählung noch einmal eingegangen werden wird, empfiehlt sich hier eine Visualisierung. Zu diesem Zweck werde ich den Text über den Holzschnitt an die Tafel schreiben.

Als Übergang von der Erzählung zu dem anschließenden Unterrichtsgespräch wird die Frage Jesu an den Gesetzeslehrer an die Schülerinnen und Schüler weiterge-

Walter Hadbank: Samariter



© 1980 by
Kösel-Verlag
München

3. Skizze des geplanten Unterrichtsverlaufes

Zeit	Lernschritt/ Phase	Inhalt	Medium	Methode/ Sozialform	geplantes Verhalten der Lehrerin/ des Lehrers	erwartetes Verhalten der Schülerinnen/ der Schüler
2	Begrüßung					
20	Hinführung	Das Gleichnis „verpackt“	–	Lehrererzählung + 2 Standbilder mit Dopplung	erzählt	hören zu
2	Bündelung	Die Opferperspektive des Kapitäns	–	U-Gespräch	leitet an und moderiert gibt Impuls	bauen und identifizieren sich überlegen
5	Überleitung	Bild W. Habdank	Holzschnitt	Bildbetrachtung	moderiert	beobachten und assoziieren
7	Transfer	Lk 10,29-37	Tafel	Lehrer-Erzählung	erzählt	hören zu
5	Ergebnissicherung I	Nächstenliebe ist universal	Tafel	U-Gespräch	gibt Impuls	überlegen
4	Ergebnissicherung II	Nächstenliebe-Paket	Paket	U-Gespräch	gibt Impuls	überlegen

geben: “Was meint ihr, wer von den Leuten war für den überfallenen Juden der Nächste?” Daraufhin werden die Schülerinnen und Schüler an die auf der Tafel zu lesende Ausgangsfrage verwiesen mit der Bitte zu überlegen, welche Antwort Jesus mit dem “Gleichnis” gibt. An dieser Stelle ist zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler die Frage in dem Sinne beantworten, dass für Jesus die Nächstenliebe *allen* Menschen gelten soll, die Hilfe brauchen. Eine Antwort dieser Art (die Formulierung sei den Schülerinnen und Schülern überlassen) soll das Tafelbild ergänzen und unter dem Holzschnitt niedergeschrieben werden. Damit ist der Transfer der affektiven und kognitiven Unterrichtsintention auf das biblische “Gleichnis” vollzogen und für die Schülerinnen und Schüler an der Tafel entsprechend visualisiert.

Je nach verbleibender Zeit kann der folgende Stundenabschluss wegfallen, ohne dass damit dem Unterricht etwas entscheidendes genommen wäre. Ist noch Zeit vorhanden, kann ein “Nächstenliebe-Paket”¹⁵ das erreichte Ergebnis noch einmal in einer anderen Weise sichern.

Der Runde wird zum Unterrichtsabschluss ein Paket präsentiert, in dem die Nächstenliebe verschickt werden soll. Wenn noch viel Zeit ist, können die Schülerinnen und Schüler überlegen, welche Beispiele in das Paket gehören. Diese dürfen sie dann auf Zettel schreiben und in das Paket packen. Dieses Teilelement ist allerdings didaktische Reserve. Wenn die Zeit drängt, fällt das assoziative Element weg, und in dem Paket *ist* bereits die Nächstenliebe fest verpackt. Auf jeden Fall kommt es aber darauf an, welche Adresse das Paket bekommt. Wenn darauf so etwas steht wie “An alle Menschen” oder “An alle, die Hilfe brauchen” (o.ä.), dann bleibt den Schülerinnen und Schülern das “Gleichnis” vom barmherzigen Samariter leichter und besser in Erinnerung als ein langer Tafelanschrieb.

2. Unterrichtsorganisation

Organisatorisch bietet sich an, die Stunde in einem Sitzhalbkreis zu verbringen. Die Öffnung nach vorne macht den Raum

vor der Tafel zur Bühne für die Standbilder, bietet die Möglichkeit, den Holzschnitt aufzuhängen und entsprechend zu umrahmen.

Anmerkungen

1. Entsprechend kommt der Messias in einem armseligen Stall zur Welt, und ausgerechnet die sozial verachteten Hirten erfahren das zuerst (Lk 2,7ff). Vgl. hierzu und zu weiteren Belegen K.BERGER: Theologiegeschichte² (1995), S. 758.
2. Zwei Denare (V35) waren das doppelte Gehalt eines Tagelöhners (vgl. Mt 20,2).
3. H.RUPP: Erzählwege als Lernwege (1998), S. 166.
4. So CHR. KAHLER: Gleichnisse (1998), S. 109f.
5. Das gelingt ihnen entweder auf der Bildebene selbst (unerwartete Handlungsmuster etc.) oder dadurch, dass sie die Sachebene mit einer Bildebene verknüpfen, die die Zuhörer überrascht.
6. M.WOLTER: Interaktive Erzählungen (1998), S. 126.
7. A.a.O., S. 133.
8. Neutestamentliche Antijudaismen sind hier als Beispiele zu nennen.
9. P.TILLICH: Systematische Theologie I, S. 75
10. F.SCHWEITZER: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie (1995), S. 37.
11. An dieser Stelle wird, ohne das vorangegangene Streitgespräch explizit thematisiert zu haben, die Ausgangsfrage des Gesetzeslehrers sinn- und sachgemäß im Sinne der Nächstenliebe ergänzt.
12. Zitiert nach G.BÜTTNER: “Meine Oma hat zu mir gesagt...” (1998), S. 155.
13. So lauten vielerorts tatsächlich die Regeln.
14. S. M I
15. Auf diese Idee brachte mich H.RUPP: Erzählwege als Lernwege (1998), S. 179.

Carsten Mork

Wenn ein Mensch alt wird

Konfirmandinnen und Konfirmanden entdecken die Lebensperspektive des Alters

Auf die Frage: "Wenn ein Mensch alt wird, dann ..." ergänzte die 13jährige Silke spontan: "... dann gehört er zum alten Eisen und rostet so vor sich hin". Nach diesem Bild vom Altwerden eines Menschen ist der letzte Abschnitt in diesem Leben ein einziger Verfallsprozess – leben nur noch, um langsam zu zerfallen. So sagte aus derselben Konfirmandengruppe der 14jährige Peter: "Altwerden lohnt sich nicht. Da ist doch nichts mehr los." Unwidersprochen blieben diese Aussagen nicht. Kathrin erwiderte: "Meine Oma ist noch nicht verkalbt. Die macht eben was los."

Von solchen Aussagen von Konfirmandinnen und Konfirmanden ist dieser Entwurf für den Konfirmandenunterricht angestoßen und angeregt worden. Ein alter Mensch, mit dem nichts mehr los ist und ein alter Mensch, der noch etwas los macht – von diesen gegensätzlichen Bildern sind viele Jugendliche mitbestimmt in ihrer Sicht von einem alten Menschen und zugleich auch in ihrer Perspektive, einmal selber ein alter Mensch zu werden. Deutlich wurde mir bei den oben genannten Aussagen von Konfirmandinnen und Konfirmanden über das Alter auch, wie sehr die eigenen Vorstellungen vom Alter geprägt sind durch das unmittelbare Erleben eines alten Menschen in der eigenen Familie oder in der unmittelbaren Umwelt. Deutlich wurde außerdem, wie die in unserer Gesellschaft vorherrschende Verdrängung des Altwerdens ("immer jung, frisch und dynamisch") und die damit verbundene Verdrängung des Todes ein Altwerden als nicht mehr "lohnenswert" erscheinen lassen.

In den hier vorgelegten Anregungen zum Konfirmandenunterricht sollen nach der Frage, wer ist denn nun ein alter Mensch, die Lebens(vor)bilder aus der eigenen Familie und Gesellschaft in ihrer Unterschiedlichkeit vor Augen geführt werden. Wichtig sind dann vor allem die unmittelbaren Begegnungen von Jung und Alt, in denen Erfahrungen mit-

einander gemacht werden können, die das Leben im guten Sinne "bereichern" in einem wechselseitigen Verhältnis. Dass das Älterwerden nicht nur ein passiv hinzunehmender Prozess, sondern zugleich auch eine Gestaltungsaufgabe für das ganze Leben sein kann, dies soll zum Abschluss in den Blick kommen.

1. Schritt: Ein alter Mensch – wer ist das?

Arbeitsmaterial:

- Zur Vorbereitung dieses Themas sollte die/der Unterrichtende aus Zeitungen, Zeitschriften, Broschüren z. B. von diakonischen Einrichtungen oder

Pflegeheimen, Modekatalogen usw. Bilder sammeln, auf denen ein alter Mensch/alte Menschen zu sehen sind. Als Vorbereitung auf den Unterricht ist es dabei hilfreich, sich selber zu fragen: Warum habe ich diese Bilder ausgewählt? Welche Lieblingsbilder habe ich? Welche Bilder finde ich abschreckend?

- Behauptungen zum Thema "Altsein" auf Karten schreiben. Die hier genannten Beispiele können ergänzt werden; wichtig ist, die Vielfalt möglicher Behauptungen zu beachten.

Gestaltungsvorschläge

- Im Unterrichtsraum trifft sich die Gruppe in einem Stuhlkreis. In der Mitte liegen Bilder, auf denen alte Menschen zu sehen sind. Die Zahl

Behauptungen zum Thema "Altsein"

Wenn ein Mensch alt wird, dann gehört er zum alten Eisen	Wer alt wird, der ist weg vom Fenster
Ein alter Mensch kann seinen Lebensabend genießen	Ein alter Mensch muss nicht mehr lernen
Wenn man alt wird, dann wird man immer einsamer	Wenn man alt wird, wird man abgeschoben ins Altenheim
Erst, wenn man alt geworden ist, versteht man das Leben	Wer im Alter glücklich sein will, der muss schon als junger Mensch dafür üben
Altwerden lohnt sich nicht, denn da ist ja nichts mehr los	Je älter man wird, umso mehr ist man auf die Hilfe von anderen angewiesen
Wenn Kinder, Eltern und Großeltern unter einem Dach wohnen, kann man zufrieden alt werden	Alte Menschen sind oft verständnisvoller gegenüber Kindern als deren Eltern
Im Alter kann man all seine Wünsche verwirklichen, zu denen man während seiner Arbeitszeit nicht gekommen ist	Um so oller, um so doller

der Bilder sollte doppelt so groß sein wie die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden und die/der Unterrichtende suchen sich aus den Bildern ein Bild heraus, das ihnen besonders aufgefallen ist. Für die Auswahl sollte genügend Zeit gelassen werden. Die/der Unterrichtende könnte dabei auf Bemerkungen, Zwiegespräche oder Kurzkommentare bei dem Auswahlprozess achten und sich für ein anschließendes Gespräch dazu Notizen machen als mögliche Impulse für das Gespräch.

- Jede Konfirmandin und jeder Konfirmand stellt das ausgesuchte Bild kurz vor. Dies geschieht in zwei Schritten: zunächst wird das Bild für alle sichtbar hochgehalten und kurz beschrieben, was zu sehen ist. Anschließend sagt jede und jeder, warum sie/er dieses Bild ausgewählt hat. Zum Schluss stellt auch die/der Unterrichtende das ausgewählte Bild vor.
- In einer zweiten Gesprächsrunde werden die ausgesuchten Bilder dahingehend befragt, welche Antwort ein Bild auf die Frage gibt: Wer ist ein alter Mensch? Diese Frage wird auf einen weißen Papierbogen geschrieben und in die Mitte des Stuhlkreises gelegt (bei Öffnung des Stuhlkreises könnte auch eine Tafel genutzt werden). Die Konfirmandinnen und Konfirmanden beantworten diese Frage jeweils auf dem Hintergrund und aus der Perspektive des von ihnen ausgewählten Bildes. Die Bilder könnten nun auf einem Papierbogen befestigt werden, und die dazu gefundene Antwort könnte unter dieses Bild dazugeschrieben werden.
- Es werden mehrere Kleingruppen gebildet und jede Gruppe erhält eine Sammlung mit Behauptungen zum Thema "Altsein". Je eine Behauptung sollte auf einer Karte stehen. Die Sammlungen von Karten sind für die Gruppe gleich. Folgender Arbeitsauftrag wird an die Gruppen gegeben: Alle Karten sollen bearbeitet werden.
 1. Mischt die Karten und legt sie mit der Schrift nach unten auf einen Stapel auf den Tisch.
 2. Eine oder einer beginnt und hebt die oberste Karte ab, liest die Be-

hauptung vor und benennt, was für diese Aussage spricht. Die anderen Teilnehmer und Teilnehmerinnen können dazu Fragen stellen, die von der/dem jeweiligen KarteninhaberIn/Karteninhaber beantwortet werden müssen.

3. Anschließend zieht die/der nächste TeilnehmerIn/Teilnehmer die nächste Karte und verfährt genauso damit, wie die/der VorgängerIn/Vorgänger.

- Im Plenum berichten die Konfirmandinnen und Konfirmanden von den Behauptungen, deren Begründungen und möglichen Anfragen. Im Vergleich mit den anderen Kleingruppen könnte zusammengestellt werden, welche Aussagen Zustimmung bzw. Ablehnung erfahren haben.

2. Schritt Ein alter Mensch in meiner Familie

Arbeitsmaterial:

- Zu dieser Einheit soll jede Konfirmandin und jeder Konfirmand Lieblingsfotos von den Urgroßeltern und Großeltern zum Unterricht mitbringen.
- Erzählung: "Das kann Opa doch nicht machen" (von Wolfgang Pauls) M 1

Gestaltungsvorschläge

- Jede Konfirmandin/jeder Konfirmand stellt ein Lieblingsfoto von den Urgroßeltern bzw. Großeltern vor und erzählt dazu, wann und wo dieses Foto entstanden ist.
- In einer zweiten Gesprächsrunde soll jede/r eine Geschichte erzählen, in der eine besondere Begebenheit mit den Großeltern – lustig oder traurig – enthalten ist. Hier könnten neben schönen Erinnerungen und lustigen Begebenheiten auch die Erfahrungen von Krankheit, Pflege, Sterben und Tod der Großeltern erzählt werden. Die/der Unterrichtende sollte zunächst nach "besonderen Erlebnissen" fragen und dabei die Richtung offen lassen, so dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden selber darüber entscheiden können, welche Erlebnisse sie in der Gruppe erzählen mögen.

- Anschließend wird die Geschichte "Das kann Opa doch nicht machen" vorgelesen und miteinander besprochen. Bevor dabei auf Einzelheiten der Geschichte eingegangen wird, sollte jede/r die Möglichkeit bekommen, einen ersten Eindruck von der Handlung mitzuteilen. Danach könnte über das Für und Wider eines Aufenthaltes in einem Altenheim, über die eigene Entscheidung, in ein Altenheim zu gehen, und über die Auswirkungen auf die ganze Familie gesprochen werden. Hier wäre auch Raum für eigene Erfahrungen und Erlebnisse von Besuchen in Altenheimen und auf Pflegestationen oder von einem daheim zu pflegenden Angehörigen.

3. Schritt Wenn die Alten mit den Jungen ...

Im Folgenden werden einige Möglichkeiten genannt, bei denen es um eine Begegnung und ein Miteinander von jungen und alten Menschen geht. Dabei könnten einzelne Aktionen von der ganzen Konfirmandengruppe vorbereitet und durchgeführt werden. Andere Aktionen könnten von Kleingruppen wahlweise und alternativ geplant und erlebt werden.

Miteinander singen

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden nehmen an einem Treffen der alten Menschen in der Gemeinde teil (Altengeburtstagstreffen, Seniorennachmittag, Altenkreis usw.). Bei diesem gemeinsamen Nachmittag lernen die Mädchen und Jungen die "alten" Lieder und die Alten die "neuen" Lieder kennen. Dabei singen z. B. die Konfirmandinnen und Konfirmanden eines ihrer Lieder vor, üben mit den alten Menschen die Melodie ein und singen dann das Lied gemeinsam. Vielleicht mögen von den alten Menschen die eine oder der andere auch erzählen, was sie mit ihren Liedern verbindet.

Besuch im Altenheim/Pflegeheim

Eine Konfirmandengruppe besucht – nach Absprachen mit der jeweiligen Einrichtung und nach Information über die-

se Einrichtung – ein Altenheim oder Pflegeheim in der näheren Umgebung. Welche Begegnungsmöglichkeiten gegeben sind, dies hängt von den örtlichen Gepflogenheiten ab.

Ein Nachmittag mit den Großeltern

Für einen Nachmittag am Wochenende treffen sich die Konfirmandinnen und Konfirmanden mit ihren Großeltern. Neben einem Austausch über den Konfirmandenunterricht damals und heute könnten alte und neue Lieder gesungen werden (das neue Evangelische Kirchengesangbuch könnte hier vertrauter werden), Spiele aus der Jugendzeit der Großeltern und Spiele der Konfirmandinnen und Konfirmanden könnten miteinander gespielt werden und anderes mehr. Ein gemeinsam vorbereitetes Abendessen und eine Andacht zum Schluss sollte dieses Miteinander abrunden.

Fotos – damals und heute

Alte Menschen in der Kirchengemeinde werden eingeladen, alte Fotos des Ortes oder Stadtteils zur Verfügung zu stellen. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden versuchen nun, die auf den Fotos gezeigten Plätze, Ortsansichten oder Standpunkte des damaligen Fotografen aufzufinden, um von hier aus ein Foto der gegenwärtigen Ansicht zu machen – mit gleicher Perspektive wie bei den alten Fotos. Ohne großen technischen Aufwand können von alten Fotos Dia-Aufnahmen angefertigt werden, die – zusammen mit den neuen Fotos – an einem gemeinsamen Treffen der alten und jungen Menschen der Gemeinde gezeigt werden. Hierzu werden natürlich besonders diejenigen alten Gemeindeglieder eingeladen, die ihre Fotos zur Verfügung gestellt haben; sie können oft vieles aus der Geschichte des Ortes oder des Stadtteils erzählen.

Hilfe bei der Grabpflege

Alten Menschen in der Gemeinde wird das Angebot gemacht, dass eine Gruppe von Konfirmandinnen und Konfirmanden (max. 4 – 5) mit ihnen zusammen die Pflege eines Angehörigengrabes übernimmt. Unter Anleitung und helfenden Anweisungen des jeweiligen alten Menschen wird dann ein Grab ge-

pfligt. Dies kann eine einmalige Aufgabe sein. Dies könnte auch eine Projektaufgabe für die Konfirmandinnen und Konfirmanden während ihrer Konfirmandenzeit sein; eine thematische Bearbeitung im Konfirmandenunterricht bietet sich an verschiedenen Stellen an, z. B. bei den Themen: “Tod und Leben”, “Diakonie”, “Jung und Alt in der Gemeinde”.

Einkaufshilfe

Viele alte Menschen können zwar noch in ihren vertrauten Wohnungen leben, sind aber nicht mehr in der Lage, ihren Einkauf selber zu erledigen. Hier könnten die Konfirmandinnen und Konfirmanden für einen begrenzten Zeitraum eine Einkaufshilfe anbieten oder Botengänge übernehmen.

Jung und Alt miteinander im Gespräch

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden treffen sich mit alten Menschen zum Gespräch. Es werden Tischgruppen gebildet mit jeweils 3 Jugendlichen und 3 alten Menschen. Jede Gruppe hat auf dem Tisch einen Stapel Karten mit Behauptungen zu “Die heutige Jugend” und “Altsein” (vgl. hierzu die erste Einheit dieses Entwurfes). Die Karten für die Behauptungen “Die heutige Jugend” werden mit den Karten “Altsein” gemischt und mit der Schrift nach unten auf den Tisch gelegt. Jede und jeder zieht nacheinander eine Karte und begründet, warum die jeweilige Behauptung zutreffend ist – auch wenn sie vielleicht der eigenen Meinung entgegensteht. Anschließend kann die eigene Meinung zur jeweiligen Behauptung geäußert werden. Auf diesem Wege kann ein Sich-in-andere-Hineinversetzen und eine wechselseitige Perspektivübernahme – ohne in vorgefertigten Meinungen stecken zu bleiben – bei Jung und Alt angeregt werden.

4. Schritt

Wenn ich einmal alt bin

Arbeitsmaterial:

- Seligpreisung eines alten Menschen M 2
- Lied: Selig seid ihr M 3

Gestaltungsvorschläge:

- Das Lied: “Selig seid ihr” wird geübt und miteinander gesungen. Der Text des Liedes kann miteinander besprochen werden unter Einbeziehung der Seligpreisungen im Matthäus-Evangelium 5, 3 – 12.
- Die “Seligpreisungen eines alten Menschen” werden gelesen und mit der Aufgabe verbunden: “Sucht euch eine dieser Seligpreisungen aus. Erfindet eine Geschichte von einem alten Menschen, für den diese Seligpreisung zutrifft. Schreibt die Geschichte auf.”
- Die Geschichten werden in der Gruppe gelesen. Jede Geschichte könnte dabei mit der Frage verbunden werden: Wenn ich selber dieser alte Mensch wäre, was würde ich dann zu diesem Geschehen sagen? Was würde ich von den anderen beteiligten Menschen halten, was zu ihnen sagen?
- Anschließend werden die Konfirmandinnen und Konfirmanden dazu eingeladen, sich ihr eigenes Altsein vorzustellen. Dies geschieht auf dem Wege, dass jede/r einen Brief schreibt in einem selbstgewählten “hohen” Alter. Aus dieser Perspektive soll der eigene Lebensweg kurz beschrieben werden, es sollen die augenblicklichen Lebensbedingungen als nun alter Mensch geschildert werden und es soll benannt werden, was wichtig oder unwichtig war in dem bisherigen Leben. Eine mögliche Einleitung könnte sein: “Stellt euch vor, ihr wäret alt geworden und schaut auf euer Leben zurück. Schreibt einen Brief an euch selbst und erzählt darin, wie ihr wünscht, gelebt zu haben.”
- Einige Briefe könnten zum Abschluss vorgelesen werden. Dabei sollten nur Briefe gelesen werden, die freiwillig vor der Gruppe gelesen werden mögen. Eine Kommentierung durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer oder die/den Unterrichtende/n sollte unterbleiben, denn es geht hierbei um persönliche Zukunftsentwürfe, die ja zugleich einen Einblick in die augenblicklichen Lebenswünsche darstellen können. Wichtig ist also nicht, wie “wahrscheinlich” ein solcher Lebensentwurf ist, sondern wichtig ist die eigene Entwicklung einer Lebensperspektive.

Opa will ins Altenheim

„Ich gehe ins Altenheim, und damit basta!“ sagte Annis Opa und ließ die Faust aufs Tischtuch sausen, dass der Kaffee überschwappte.

Schließlich war der Umzugstag da. Anni und Annis Eltern fuhren in Opas Wohnung, um Opa und die vier Koffer und zwei Taschen abzuholen, die der alte Mann sich gepackt hatte. Allein. Darauf hatte er bestanden.

Trotzdem steckte Annis Mutter heimlich den Brieföffner in die Handtasche, den Opa auf dem Schreibtisch liegengelassen hatte. Anni wusste, warum. Wenn ihre Mutter Opa gefragt hätte: „Willst du den Brieföffner nicht mitnehmen?“, dann hätte er ganz bestimmt losgepoltert: „Was soll ich denn damit? Zum Schreiben bin ich viel zu faul. Und wer nicht schreibt, dem wird auch nicht geschrieben.“

Da nahm die Mutter den Brieföffner lieber heimlich mit, um ihn ebenso heimlich in der Nachttischschublade im Altenheim verschwinden zu lassen. Wenn Opa ihn dort fände – wegwerfen würde er ihn nicht. Und irgendwann, nächste Woche vielleicht, wenn Anni ihm aus den Ferien schriebe, würde er sich freuen, den Brieföffner aus der Schublade nehmen und Annis Brief mit geübter Handbewegung schnell und sauber aufschlitzen.

Anni musste lächeln: So macht es ihre Mutter immer, wenn sie was durchsetzen will. Auch zuhause, bei Papa. Schwupp hängt der Bilderrahmen da, wo sie ihn hinhaben will, und niemand nimmt ihn wieder ab.

„So, auf geht’s.“ Annis Vater stapfte zur Wohnungstür hinaus, in jeder Hand einen Koffer und einen unterm Arm. Er hasste Abschiede. Er wollte nicht traurig sein. Vielleicht weil er dann weinen müsste. „Kommt ihr?“

Annis Opa gab sich einen Ruck. 35 Jahre hatten Oma und er in dieser Wohnung gelebt. 35 Sommer und 35 Winter. Tag für Tag.

„Bleib doch hier!“ rief Anni ihm zu. „Bleib doch hier, ich besuch’ dich auch jeden Tag. Allergrößtes Ehrenwort!“ Doch sie rief nur in Gedanken. Schweigend rannte sie hinter ihrem Vater her.

Auf der Fahrt ins Altenheim riss Annis Opa einen Witz nach dem anderen. Aber so recht konnte niemand darüber lachen. Nicht einmal er selbst. Wie sollte er auch die Vorstellung verdrängen, dass er seine Wohnung nicht wiedersehen würde? Dass sein Schwiegersohn schon übermorgen zusehen müsste, wie wildfremde Leute prüfend auf die Matratzen des alten Eichenbetts drückten: „Was soll das kosten? Vierhundert Mark? Na, das ist doch ’n bisschen viel, oder?“

Annis Vater war der Gedanke an die Haushaltsauflösung auch unangenehm. Aber was sollte er machen? – Und was sollte Opa machen? Er hatte sich nun mal fürs Altenheim entschieden ...

Das Heim lag außerhalb der Stadt. Annis Vater fuhr eine schmale, kurvenreiche Landstraße bergauf.

Ob hier wirklich ein Bus hinfährt? fragte sich Anni, und sie spürte ihr Herz klopfen.

„Da ist es!“ rief Opa, als nach einer scharfen Rechtskurve am Rand eines Kiefernhauns ein dreigeschossiges Fachwerkhaus am Straßenrand auftauchte.

„Hübsch liegt es ja“, meinte Annis Mutter, und es klang so, als wollte sie sagen: Wenigstens ein Trost.

Annis Vater stellte den Wagen auf einem kleinen geschotterten Parkplatz neben dem Altenheim ab. Dann gingen sie zum Haus hinüber: Opa und Anni voran, die Eltern hinterher. Die Koffer ließ Annis Vater erst mal im Auto.

An einem schattigen Plätzchen neben der Eingangstür saß ein alter Mann auf einer Bank und sah den Ankömmlingen unverhohlen neugierig entgegen.

„Tag auch“, sagte Opa lauter als nötig. „Ist Schwester Lisa da?“

„Schwester Lisa?“ fragte der Alte und legte den Kopf schief; offenbar hörte er nicht gut.

„Ja, Schwester Lisa!“ brüllte Annis Opa ihm freundlich entgegen und zeigte auf den Eingang. „Ist die Schwester da?“

Über das Gesicht des alten Mannes huschte ein Lächeln. „Jaja, die ist da. Die ist immer da.“

„Danke!“, brüllte der Opa noch einmal und stapfte forschen Schritts die fünf Stufen zum Eingang hinauf.

Im Haus war es düster. Durch das Treppenhausfenster fiel ein schmales Rechteck Sonnenlicht. Ansonsten erhellte eine schmucklose Glaskugellampe den langen Flur nur spärlich, der auf eine gelblich weiß gestrichene Flügeltür zuführte.

Doch die Düsternis störte Anni nicht weiter. Viel unangenehmer war der Geruch, der ihr entgegenschlug: eine Mischung aus Putzmittel, Muff und ... – Anni hielt die Luft an und versuchte die Gedanken zu verscheuchen, die ihr in den Kopf kamen – ... und Klogeruch; als hätte jemand vergessen zu spülen.

Annis Opa zog die Flügeltür auf und ließ Anni und Annis Eltern den Vortritt.

Anni erschrak. Am liebsten hätte sie auf der Stelle kehrt gemacht, um, Opa fest an der Hand, durchs Treppenhaus zurückzurennen, nach draußen, ins Sonnenlicht, an dem freundlichen Alten vorbei, zum Auto. Aber das war unmöglich.

Nicht nur wegen Opa – die Augen hielten sie fest. Die Augen, die Gesichter, die Körper, die Anni sah: Rundum in dem großen, fensterlosen Raum zwischen Treppenhaus und Speisesaal saßen und lehnten in nebeneinander an die Wand gerückten Sesseln, auf einem Sofa und in Rollstühlen zehn, fünfzehn, zwanzig alte Menschen und starrten sie an. Nur sie, so kam es Anni vor.

Alle? Starren sie alle an? Als wollte sie einen bösen Traum verscheuchen, zwang Anni sich, in die Runde zu sehen. Nein, nicht alle beobachteten sie. Die winzige, hagere Frau dort drüben neben dem abgestoßenen Klavier guckte einfach so vor sich hin. Zwar schaute ihr Kopf in Annis Richtung, aber sie sah sie nicht.

Oder der Mann links neben der Tür, nur zwei Schritt von Anni entfernt: Schief er, oder ...? Die Augen geschlossen und den Kopf mit geöffnetem Mund zurückgelegt, saß er zusammengesunken in seinem Rollstuhl, seine Brust hob und senkte sich in regelmäßigem Rhythmus. Ja, er schläft nur, dachte Anni, und sie holte tief Luft.

Dann die Frau mit dem geblühten Kopftuch, die seltsam aufrecht auf dem altertümlichen Sofa hockte: Ihre Augen schienen zu lächeln, und – winkte sie nicht, die Hand auf dem Schoß, Anni zaghaft zu?

Anni war verwirrt. Der Raum, die alten Menschen, der Geruch, das alles zusammen wirkte bedrückend und aufregend zugleich, ja, geradezu gespenstisch auf sie. "Was ist denn hier wieder für eine Grabesstille? Entweder ihr meckert, oder ihr schweigt euch an wie die Steine!" keifte mit einem Mal eine blechern schrille Stimme.

Irgendwie erleichtert drehte Anni sich um. Erst jetzt fiel ihr auf, dass seit ihrem Eintreten niemand ein Wort gesprochen hatte. Selbst Opa nicht. Aber – es waren ja auch erst Sekunden vergangen, oder?

Die Frau mit der schrillen Stimme war aus dem Speisesaal gekommen. Sie trug einen weißen Kittel.

Als wollte sie "ihre Alten" den Besuchern vorführen, schritt sie die Front der Sitzmöbel ab und ließ dabei die Sandalen gegen die nackten Sohlen klatschen.

Hier und da sprach sie jemand an: "Klara, Klara – hast du wieder die Charlotte geärgert! Jetzt sitzt sie im Schwesternzimmer und heult uns die Ohren voll. –

Wer raucht denn da, Herr Klotz, hmm? Das hat uns der Arzt doch verboten! – Dein Zimmer sah wieder aus, Onkel Emil – du solltest dich was schämen!"

Vor dem schlafenden Mann im Rollstuhl blieb sie stehen, legte ihm die Hand auf den Scheitel und drehte den Kopf zu sich hin. Dann schrie sie ihm aus nächster Nähe ins Ohr: "Ihre Schwägerin hat angerufen! Sie kommt Sie morgen besuchen!" Für einen Moment öffnete der alte Mann die Augen.

Jemand neben ihm kicherte.

Anni spürte einen faustgroßen Kloß im Hals. Sie schluckte. Umsonst, der Kloß saß fest. Mit einer Mischung aus Abscheu und Faszination beobachtete sie die Frau. Sie war nicht direkt unfreundlich zu den alten Leuten, und schon gar nicht gemein. Aber – irgendwie ...

"Guten Tag Schwester Lisa", trompetete Opa so fröhlich, dass Anni ihn erschrocken anstarrte. "Neuankömmling Lohmühl meldet sich zur Stelle."

Als würde sie seine Anwesenheit jetzt erst registrieren, ging die Schwester mit ausgestreckter Hand auf Annis Opa zu und sagte lächelnd: "Herzlich willkommen!"

Danach begrüßte sie geschäftsmäßig knapp Annis Eltern und Anni und steuerte schwungvoll auf die Flügeltür zu. "So, dann kommen Sie mal mit!"

Von einer Sekunde zur anderen kam Leben in die alten Leute. Die Frau auf dem Sofa hob die Hand und winkte Anni jetzt deutlich zu. Von der anderen Seite des Raumes rief jemand: "Kind, Kind! Bleib doch hier Kind!"

Und der Mann im Rollstuhl streckte unvermittelt die zittrige Hand nach Anni aus und fragte: "Bist du Grete? Meine Tochter Grete?" Dann riss er die Augen unnatürlich weit auf und rief mit gleichzeitig lauter und erstickender Stimme: "Nun seid doch mal still! Pack, altes Pack! Grete ist hier! Meine Grete! Sie ist nicht tot, meine Grete! Sie lebt! Ich hab's euch doch gesagt!"

Anni lief eine Gänsehaut über den Rücken. Hätte ihr Vater sie nicht am Arm gepackt und aus dem Raum gezogen, sie wäre Hals über Kopf geflohen.

Grete, Grete – schallte es ihr durch den Kopf, als sie schon die Treppe zu den Zimmern im ersten Stock hochstieg. Gretel, Gretel. Hänsel und Gretel. Und ein wenig schämte sie sich, als sie mit einem unterdrückten wütenden Weinen im Hals dachte: Hexen sind das. Hexen und Teufel!

Was Schwester Lisa sagte, hörte sie nicht: "Die alten Leutchen sind ganz narrisch auf Kinder. Das ist immer dasselbe." Das Zimmer war kleiner als Annis Zimmer. Und mit zwei Betten, zwei Kleiderschränken, zwei Regalen, zwei Sesseln und zwei Stühlen mehr als vollgestopft.

"Zwei Betten? Ist das ein Doppelzimmer?" fragte Annis Mutter stirnrunzelnd. "Davon hast du uns ja gar nichts gesagt!"

Während Opa wie ein beim Klauen ertappter Schuljunge den Teppichboden fixierte, antwortete Schwester Lisa kurz und bündig: "Eigentlich ja. Aber Herr Beck, der hier gewohnt hat, ist vorige Woche gestorben."

Annis Vater stierte mit verbissenem Gesichtsausdruck aus dem Fenster, als wären die Hügel der malerischen Mittelgebirgslandschaft aus Beton und die Tannen aus Stacheldraht.

"Sie gehen dann am besten", sagte Schwester Lisa zu Annis Mutter und hielt – wieder lächelnd – die Tür auf. "In einer Viertelstunde kommt der Bus. Wir machen heute eine Kaffeefahrt. Zur Katzbergmühle. Am besten, Ihr Vater fährt gleich mit; so lebt er sich am besten bei uns ein."

Am besten, am besten, am besten! Anni beobachtete ihren Opa heimlich aus den Augenwinkeln. Ein wenig hilflos stand er neben seinem zukünftigen Bett und spielte verlegen mit dem Reißverschluss seiner Wolljacke. "Warum fragen sie *ihn*

denn nicht, was am besten für ihn ist?" hätte sie die Schwester am liebsten angezischt, aber sie traute sich nicht. Annis Vater ging, ohne den Opa anzusehen, zur Tür hinaus und sagte mehr zu sich selbst als zu Anni und Annis Mutter: "Na, dann holen wir mal die Sachen aus dem Wagen."

Auf der Rückfahrt herrschte lange Zeit Schweigen. Von Schwester Lisa halb neugierig, halb argwöhnisch beäugt hatten sie die vier Koffer, die beiden Taschen und den Armvoll Mäntel und Jacken in den ersten Stock hinaufgebracht. Annis Mutter hatte gleich alles einräumen wollen. Aber Opa hatte darauf bestanden, das nach der Kaffeefahrt selbst zu machen. Dann war er mit zum Eingang hinuntergekommen und hatte ihnen nachgewinkt, bis der Wagen in die Kurve beim Tannenwäldchen einbog. Der freundliche Alte saß nicht mehr auf der Bank. Endlich brach Annis Vater das Schweigen. "Nee, ehrlich, 'n Horrorfilm ist nichts dagegen! Wie will er es da bloß aushalten?"

Annis Mutter bedachte ihn mit einem strafenden Blick, der so viel bedeuten sollte wie: "Nun sag doch nicht so was – das Ganze hat Anni schon genug mitgenommen!"

Doch Anni atmete tief durch. Was ihr Vater sagte, tat ihr gut, denn er sprach damit ihre Gedanken aus.

Fünf Minuten später schneuzte sich Annis Mutter, und Anni versuchte, im Innenspiegel ihr Gesicht zu sehen. Weint sie? Wie zur Antwort auf diese unausgesprochene Frage sagte die Mutter so leise, dass Anni es auf dem Rücksitz fast nicht verstand: "Ich hab' ihm den Brieföffner in die Schublade gelegt."

aus: Wolfgang Pauls, Das kann Opa doch nicht machen, Freiburg 1989

M 2

**Seligpreisungen
eines alten Menschen**

Selig, die Verständnis zeigen
für meinen stolpernden Fuß
und meine lahrende Hand.

Selig, die begreifen,
dass mein Ohr sich
anstrengen muss,
um alles aufzunehmen,
was man zu mir spricht.

Selig, die zu wissen scheinen,
dass mein Auge trüb
und meine Gedanken träge
geworden sind.

Selig, die niemals sagen:
"Diese Geschichte haben Sie mir
heute schon zweimal erzählt."

Selig, die es verstehen,
Erinnerungen an frühere Zeiten
in mir wachzurufen.

Selig, die mich erfahren lassen,
dass ich geliebt, geachtet
und nicht allein gelassen bin.

Selig, die in ihrer Güte
die Tage erleichtern,
die mir noch bleiben
auf dem Weg in die
ewige Heimat.

M 3

Selig seid ihr

Se- lig seid ihr, wenn ihr ein- fach lebt, se- lig seid
Se- lig seid ihr, wenn ihr lie- ben lernt, se- lig seid

Dm Bb C⁴ 3 F C F

ihr, wenn ihr La- sten tragt. Se- lig seid ihr,
ihr, wenn ihr Gü- te wagt.

Bb Gm C C F Gm Bb G⁷ C

wenn ihr Lei- den merkt, se- lig seid ihr, wenn ihr ehrlich bleibt.

F C A Dm Bb C¹¹ C⁷ F C F C A Dm

Se- lig seid ihr, wenn ihr Frie- den macht, se- lig seid ihr,

Bb C⁴ 3 F

wenn ihr Un- recht spürt.

Text: F.K. Barth und P. Horst, Melodie: P. Janssens
aus: „Uns allen blüht der Tod“, 1975
Alle Rechte im Peter Janssens Musik Verlag, Telgte-Westfalen

Ulrike Pagel-Hollenbach

Medien zum Thema Beten

Die hier vorgestellten Medien sind gedacht für unterrichtliche Zwecke in Schule und Gemeinde. Es wurden bewusst Medien ausgewählt, die für Unterrichtende vielleicht weniger im Blickfeld liegen: Eine Themen-CD mit klassischer Musik, ein Videoclip des Sängers R. Kelly, ein Buchprojekt des Bekleidungskonzerns Benetton und ein Kurzfilm, der zum Widerspruch provozieren kann und vielleicht gerade deshalb vielfältige Einsatzmöglichkeiten bietet.

God @ heaven

USA 1998, 15 Minuten, Farbe, ab 6 Jahren

Buch und Regie: Joseph Neulight
Darsteller: Spencer Weissmann, "Bloch", David Straus
Produktion: Without a Box Productions, Bearbeitung: kfw

Bezugsadresse: Katholisches Filmwerk, Postfach 111152, 60046 Frankfurt/Main, Tel.: 069/9714360, Fax 069/97143613

"God @ heaven" erzählt eine Episode aus dem Leben des ca 8jährigen Adam. Mit den im Großstadtgetümmel der Stadt Los Angeles wird Adam mit seinem Hund gezeigt, als er einen Handzettel ergattert: "E-mail directly to GOD, only 10\$" mit entsprechender Internetadresse: <http://praytogod.com>. Gegen Bezahlung mit Kreditkarte wird hier eine Direktverbindung zu Gott angeboten. Zu Hause probiert Adam die Adresse sofort aus, sein Hund verfolgt das Geschehen gelassen. Seine Frage an Gott "But how do I know you're there?" (Aber woher weiß ich, dass es dich gibt?) bezahlt er mit der Kreditkarte, die er aus dem Geldbeutel des Mannes (ob Vater oder Opa bleibt unklar) stibitzt, mit dem er zusammenwohnt. Er erhält eine Bestätigung "Your prayer has been sent. May God soon answer." (Dein Gebet wurde gesendet. Möge Gott bald antworten.) Der Schauplatz wechselt nach Jerusalem. Es wird gezeigt, wie Adams Gebet auf dem Computer eines jungen jüdischen Mannes ausgedruckt wird. Mit vielen anderen Gebeten, die ihn erreicht haben, schneidet er die einzelnen Gebete und macht daraus kleine Papierrollchen. Dann stempelt und adressiert er Postkarten, die den Eingang der Mail bestätigen, eine davon adressiert an Adam.

Die Postkarten wirft der junge Mann in den Briefkasten, mit den Gebetsrollchen fährt er zur Klagemauer auf den Tempelberg und steckt sie in die Mauerritzen, wobei Adams Gebet unbemerkt zu Boden fällt und abends von der Straßenreinigung in den Müll befördert wird.

In Los Angeles hofft Adam derweil täglich vergeblich auf eine Antwort. Schließlich erreicht ihn die Bestätigungskarte des jungen Mannes aus Jerusalem und wenig später erhält Adam die ersehnte Mail. Auf dem Bildschirm erscheint: "I'm here." (Ich bin da.) Adam will es genauer wissen: "What do you mean, here? Where?" (Was meinst du mit hier? Wo denn?) Es scheint, als unterhalte sich Adam direkt mit Gott. Auf dem Bildschirm erscheint die Antwort. "I mean here." (Ich meine hier.) "But where?", (Aber wo?), insistiert Adam. "With you." (Bei dir.) kommt zurück. Irritiert schaut Adam auf seinen Hund. Wie um die Anwesenheit eines unsichtbaren Gottes zu beweisen, wird ein Satz auf dem Bildschirm nachgeschoben. "And I know where you got the 10 \$." (Und ich weiß, wo du die zehn Dollar her hast.) Der Hund guckt irritiert, Adam zufrieden. In der Schlusszene sieht man Adam mit seinem Hund fröhlich im Garten herumtollen.

Interpretation

Der Film kontrastiert durch das gestalterische Mittel der Parallelmontage verschiedene Lebenswelten: Die säkulare Welt Amerikas und das orthodoxe Judentum in Israel; die Welt des kleinen Jungen mit seinem Hund und die Welt des jüdischen jungen Mannes in Israel. Eine Verbindung zwischen diesen beiden Welten wird durch das Internet hergestellt. Als Adam die auf dem Handzettel abgedruckte Internetadresse eingibt, erscheint die Homepage des jungen jüdischen Man-

nes, ein Bild vom Tempelberg in Jerusalem. Die von Adam in Los Angeles in den Computer eingegebene Frage wird als ausgedruckte Mail zur Klagemauer gebracht. Der junge Mann bringt Adams Anfrage an einen Ort, wo es eine lange Tradition des Betens in vielfältigen Formen gibt. Die an der Klagemauer tanzen und betenden Juden unterstreichen diesen Aspekt. Dass Adams Gebetsanliegen nicht in die Ritzen der Klagemauer gelangt, sondern letztendlich auf den Müll, macht aber auch deutlich, dass es nicht auf die genaue Einhaltung von Gebetsritualen ankommt, sondern auf eine offene, innere Haltung. Genau diese Haltung scheint Adam in seinem naiv kindlichen Fragen zu verkörpern. Für ihn scheint es in Ordnung zu sein, dass Gott für seine Gesprächsbereitschaft zunächst einmal 10 \$ fordert und ihm über den Computermonitor seine Antworten vermittelt, bis hin zu der Aussage, dass er weiß, dass Adam mit der stibitzten Kreditkarte bezahlt hat. Es bleibt bewußt in der Schwebe, wer die Antworten für Adam einspeist. Entscheidend ist der Inhalt der Antworten, der an die Selbstoffenbarung Gottes am Sinai erinnert.

Gesprächsanregungen

Der Film "God @ heaven" thematisiert aus der kindlichen Perspektive des Jungen Adam die Frage nach der Existenz Gottes und dem Gottesbild.

Gedacht ist dieser Film für Kinder ab sechs Jahren, ist aber unter unterschiedlichen Fragestellungen für jedes Alter einsetzbar. Indem die Konfirmanden oder Schüler und Schülerinnen über Adam ins Gespräch kommen, können sie gleichzeitig über ihr eigenes eventuell brüchig gewordenes kindliches Gottesbild sprechen, ohne es direkt zu thematisieren, und sie können angeregt werden, die im E-mail-

Gespräch angebotene Gottesvorstellung zu reflektieren sowie grundsätzlich ihr Verständnis vom Beten.

Mögliche Fragen:

Was erfährt ihr über Adam, was über den jungen Mann in Jerusalem?

Wie beurteilt ihr das auf dem Handzettel gemachte Angebot des jungen Mannes. Findet positive und negative Argumente, warum sollte Adam diese Möglichkeit nutzen, warum nicht?

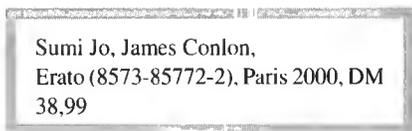
Was erfährt Adam über Gott in dem E-Mail-Gespräch. Stellt Euch vor, auf Eurem PC würde plötzlich die Frage von Adam auftauchen und ihr wüsstet, dass es eine Frage an Gott ist. Was würdet ihr ihm antworten?

Wer, meint ihr, schreibt die Antworten für Adam?

Weiterarbeitungsmöglichkeiten:

Die Filmszenen an der Klagemauer zeigen eine Vielfalt an Hinwendungsformen zu Gott vor allem im jüdischen Horizont. Zum besseren Verstehen der unterschiedlichen Gebetsrituale können die Konfirmandinnen und Konfirmanden Informationen aus dem Internet aufrufen unter: <http://www.payer.de/judentum/jud505.htm>; eine Webcam mit der Klagemauer finden die Konfirmanden und Konfirmandinnen unter <http://www.hagalil.com/israel/kotel.htm>.

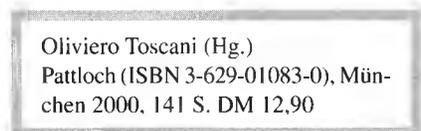
“Prayers”



Fünfzehn vertonte Gebete aus unterschiedlichen Zeitepochen sind auf der Themen-CD “Prayers” zusammengestellt. Vom jüdischen “Kaddisch” von Maurice Ravel über das “Laudate Dominum” von Mozart und “Take care of this house” von Leonard Bernstein bis hin zum Traditional “Amazing Grace”. Interpretiert werden die Gebete von der koreanischen Sopranistin Sumi Jo. Mit ihrem klaren und meditativen Gesang wird sie nicht gerade den Massengeschmack der Konfirmanden und Konfirmandinnen treffen können, aber vielleicht einige wenige Unterrichtende faszinieren. Der Einsatz eines solchen für

den KU auf den ersten Blick untypischen Mediums geht nur über die eigene Begeisterung der Unterrichtenden, dann jedoch halte ich den Einsatz eines dieser gesungenen Gebete bei einer Phantasiereise oder einer gemeinsam vorbereiteten Andacht für durchaus denkbar. Hilfreich können dabei die im Cover abgedruckten Texte sein, denen häufig die englische und französische Übersetzung vorangestellt ist. Bei einigen Gebeten erfahren die Leser auch etwas über den Anlass des jeweiligen Gebetes, so bei “Gott, höre meine Stimme”, ein Gebet, das aus einer Notsituation heraus gebetet wird: In einem kleinen deutschen Dorf in der Nähe der Grenze, wohnen Käthchen und ihr französischer Ehemann Duval, ein desertierter Soldat, glücklich miteinander. Aber die feindliche Armee nähert sich und Duval wird wahrscheinlich verhaftet werden: Käthchen bittet Gott, nicht ihr Glück zu zerstören: “....Sind all die Wünsche nur eitles Träumen, zerknickt die Hoffnung die zarten Keime, ist Lieb und Seligkeit nur ein Wahn?....” Das sind Gedanken, womit vielleicht ja auch Konfirmanden des zweiten Jahrgangs, auf jeden Fall Schüler und Schülerinnen der Sek II etwas anfangen können.

“Beten”



Nicht nur die Musikbranche, die Werbung und das Kino, auch der Bekleidungskonzern Benetton scheint entdeckt zu haben, dass Religiosität, in diesem Fall das Beten, ein Thema der Jugendlichen ist, das seinen Platz nicht mehr unbedingt in der Kirche hat, sondern in den Alltagsmedien der Jugendlichen wie z.B. dem Internet.

“Betest du? Wenn ja, wie? Sind deine Gebete traditionell, improvisiert, kunstvoll, durch Technik oder Politik beeinflusst? Sprichst du sie voller Liebe und Glauben oder gehörst du gar keiner Kirche oder einem religiösen Bekenntnis an?”

Diese Fragen erreichten via Internet und über Magazine Jugendliche weltweit. Die Jugendlichen antworteten mit einer

Fülle von z.T. sehr poetischen und persönlichen Texten und Bildern. Daraus entstand ein gemeinsames Buchprojekt des katholischen Pattlochverlags und “Fabrica”, ein von Benetton finanziertes Forschungszentrum für Kommunikation unter der Leitung von Oliviero Toscani. Ein DinA6-formatiges Gebetbuch der besonderen Art.

Auf 141 Seiten findet sich eine Auswahl der Gebete von Jugendlichen aus aller Welt.

Entsprechend dem von “Fabrica” sehr offen formulierten Aufruf im Internet findet sich ein sehr breites Spektrum unterschiedlichster Gebete in Text- und Bildform. Das Büchlein selber bietet keine Gliederung der Gebete, aber zumindest die schriftlichen Gebete lassen sich kategorisieren mit den klassischen Unterscheidungen Dank-, Bitt- und Klagegebete bis hin zu Gebeten, die die Theodizeefrage thematisieren. Durchweg sind es Gebete Einzelner.

In einem Dankgebet von Monika Gaar aus Dt z.B. ist Gott wie ein warmer Wollhandschuh im Winter und wie ein gutes Buch auf jeder Seite eine Überraschung. (134)

Diana Patricia aus Kolumbien bittet: Mach mich frei von meinen Ängsten, von meiner Unruhe und meiner Nervosität, von der Spannung, die auf mir lastet, und lass meine Seele einfach fliegen. (53) Und Louise Clark aus England klagt über die Götter, die sie verschlingen: Drogen, Alkohol, Fernseh, Computer. (119)

Johanna Paschinger aus Österreich schließlich fordert: Lieber Gott, wenn es Dich wirklich gibt, komm zu uns auf die Erde. Dann kannst Du Dir diesen ganzen Schlamassel mal selbst ansehen. Amen (45)

Die aufgenommenen Bilder mit sehr unterschiedlichen Motiven eröffnen eine breite Bedeutungs- und Interpretationsvielfalt. Neben Kreuzen aus unterschiedlichen Materialien, wie z.B. Rosen, Nägeln, einem Seifenkreuz oder einer Aronal mit Zahnbürste, immer wieder Aufnahmen von Menschen ganz unterschiedlicher Couleur, schließlich Collagen, Aufnahmen aus dem sakralen Bereich, Alltagssituationen und -Gegenstände. Eingestreut auch immer wieder Bilder von Oliviero Toscani selbst.

Das Buchprojekt macht die Möglichkei-

ten und Grenzen des Mediums Internet deutlich: Jede und jeder kann seine Gebete ins Internet stellen, so verwischen die Grenzen zwischen großer Literatur und Alltagsliteratur, Kunst und Kitsch, andererseits wird auch in diesem Büchlein deutlich, dass das Medium Internet im wesentlichen das Medium der wohlhabenderen und damit vor allem der Jugendlichen der westlichen Welt ist.

Interessant ist auch die Aufforderung im Impressum, für die auf Seite 22 abgebildeten Pygmäen zu spenden, erinnert sie doch daran, dass Gebete oft Handlungsdimensionen eröffnen. Leider werden die Leser im Unklaren darüber gelassen, was das konkrete Problem der Pygmäen ist.

Der Gewinn dieses Büchleins ist, dass Jugendliche in einem von ihnen bevorzugten Medium ihre ganz alltäglichen Erfahrungen vor Gott oder an Gott gerichtet zur Sprache bringen konnten und diese nun dokumentiert in einem Buch anderen Jugendlichen zur Verfügung gestellt werden können. Wobei das Spektrum der von ihnen gewählten Sprache sehr weit ist: von traditioneller Gebetsprache über Alltagssprache bis hin zu poetischer Sprache und eben Bildsprache.

Schüler und Schülerinnen können über dieses Buch einen interessanten Einblick in die Gebetsanliegen von Jugendlichen in aller Welt erhalten und erfahren somit etwas über die Wünsche und Sehnsüchte, die Ängste und Hoffnungen ihrer Altersgenossen.

Für Jugendliche in der Konfirmandenarbeit können diese Gebete der z.T. gleichaltrigen Jugendlichen aus aller Welt Sprachangebote und Formulierungshilfen oder einfach Anregung sein für eigene Gebetsanliegen. Konfirmanden und Konfirmandinnen können über dieses Büchlein animiert werden, das was ihnen wichtig ist, ihre eigenen Erfahrungen in Verbindung mit Gott zu bringen, eigene Gebete zu formulieren, zu malen, zu fotografieren oder in irgendeiner Weise künstlerisch zum Ausdruck zu bringen.

Videoclip und Gebet

Videoclips gehören für viele Jugendliche zu ihren Alltagsmedien. Sie schau-

Text:

The storm is over now

*I was in a tunnel
And couldn't see the light
And whenever I'd look up
I couldn't see the sky
Sometimes when I'm standin'
It seems like I done walked for miles
And my heart could be cryin'
Dead in the middle of a smile*

*But then I climbed the hills
And saw the mountains
I hollered help 'cause I was lost
Then I felt the strong wind
Heard a small voice sayin'*

*The storm is over
(The storm is over now)
(Somewhere beyond the clouds)
I feel Heaven, yeah
(Heaven ist over me)
Come on and set me free, whoa*

*Now in the midst of my battle
All hope was gone
Downtown in a rushed crowd
And I felt all alone
And every now and then
I felt like I would lose my mind
I've been racin' for years
And still no finish line, oh*

*But then I climbed the hills
And saw the mountains (Mountains)
I hollered help 'cause I was lost
Then I felt the strong wind
Heard a small voice sayin'*

*The storm is over
(The storm is over now)
And I can see the sunshine
(Somewhere beyond the clouds)
I can feel Heaven, yeah
(Heaven ist over me)*

Come on an set me free

*Somehow my beginning stepped right in
(Right in)
Then faith became my friend (My friend)
And now I can depend
On the voices of the wind
When it's sayin' (Sayin')*

*The storm is over
(The storm is over now)
(Somewhere beyond the clouds)
I can feel Heaven, yeah
(Heaven ist over me)*

*Won't you come and set me free
Won't you set me free*

*The storm is over
(The storm is over now)
And I can see the sunshine
(Somewhere beyond the clouds)
I feel Heaven, yeah
(Heaven ist over me)
Won't you come and set me free*

Übersetzung:

„Der Sturm ist jetzt vorüber“

*Ich befand mich in einem Tunnel
und konnte das Licht nicht sehen
und wenn ich aufschaute
konnte ich den Himmel nicht sehen
Manchmal wenn ich stehe
Scheint es, als wäre ich Meilen gegangen.
Und mein Herz könnte schreien
tot mitten im Lächeln*

*Aber dann stieg ich die Hügel hinauf
und sah die Berge
und ich schrie nach Hilfe weil ich verloren war
dann fühlte ich einen kräftigen Wind
hörte eine leise Stimme sagen*

*Der Sturm ist vorüber
(Der Sturm ist jetzt vorüber)
Und ich kann den Sonnenschein sehen.
(Irgendwo zwischen den Wolken)
Ich fühle den Himmel, yeah
(Der Himmel ist über mir)
Los, komm befreie mich, whoa*

*Dann mitten in meinem Kampf
ging alle Hoffnung verloren
In der Stadt im Gedränge der Menge
fühlte ich mich ganz allein
und von Zeit zu Zeit
fühlte ich mich als würde ich den Verstand
verlieren
Ich bin jahrelang gerannt
und es gab keine Ziellinie, oh*

*Aber dann stieg ich die Hügel hinauf
Und ich sah die Berge
Ich schrie nach Hilfe, weil ich verloren war
Dann fühlte ich einen starken Wind
und dann eine leise Stimme sagen*

Refrain:

*Der Sturm ist vorüber
(Der Sturm ist jetzt vorüber)
Und ich kann den Sonnenschein sehen
(Irgendwo hinter den Wolken)
Ich kann den Himmel fühlen, yeah
(Der Himmel ist über mir)*

Los komm, befreie mich

*Irgendwie holt mich mein Anfang ein
Dann wurde der Glaube mein Freund
Und nun kann ich mich
auf die Stimmen des Windes verlassen,
wenn gesagt wird*

Refrain:

*Der Sturm ist vorüber
(Der Sturm ist nun vorüber)
Und ich kann den Sonnenschein sehen
(Irgendwo hinter den Wolken)
Ich kann den Himmel fühlen
(Der Himmel ist über mir)*

*Willst du nicht kommen und mich befreien
willst du mich nicht befreien*

*Der Sturm ist vorüber
(Der Sturm ist nun vorüber)
Und ich kann den Sonnenschein sehen
(Irgendwo hinter den Wolken)
Ich kann den Himmel fühlen, yeah
(Der Himmel ist über mir)
Willst du nicht kommen und mich befreien.*

en Musikvideoclips oft zur Entspannung und neben anderen Tätigkeiten, dadurch werden Inhalt und Bedeutung der Clips meist kaum wahrgenommen. Für den Unterricht ist interessant, dass ca 10 Prozent aller Clips religiöse Symbole und Zeichen enthalten. Viele Songtexte können als Gebete interpretiert werden. Zu den klassischen, viel zitierten Texten gehören "Jesus" von Marius Müller-Westernhagen, "Like a Prayer" von Madonna und der "Earthsong" von Michael Jackson. Viele Clips zeigen die Stars in Gebetshaltungen.

Unter den Konfirmanden und Konfirmandinnen/ Schülern und Schülerinnen sind bestimmt einige Experten und Expertinnen, die auf Aufforderung Videoclips mit Gebetstexten oder Gebetsgebärden aufnehmen und mitbringen können. Exemplarisch möchte ich einen aktuelleren Videoclip vorstellen "The Storm is over now" von R.Kelly.

Das Lied von Robert Kelly "The Storm is over now" ist nichts anderes als die Beschreibung einer Glaubenserfahrung, die aus Gebetserfahrungen erwächst. Der Liedtext ist ein lyrischer Text, in dem Bilder (zum Teil kontrastierend) vorwiegend aus dem Bereich der Natur verwendet werden. Wolken – Sonnenschein, Tunnel, Berge (downtown – mountain), Sturm, Wind. Es wird eine Art Befreiungsweg beschrieben, beginnend im Tunnel, in dem der Ich-Erzähler das Licht und den Himmel nicht sehen kann, an anderer Stelle beschrieben mit "downtown in a rushed crowd", herauf auf Hügel und Berge, wo er nach Hilfe schreit und im starken Wind die Antwort einer leisen Stimme hört. Der geschilderte Befreiungsweg erinnert an die Struktur von Befreiungsgeschichten im Alten Testament: Es wird die Notsituation im Tunnel geschildert, das Schreien in der verlorenen Situation und die Erhöhung, die durch die leise Stimme erfolgt. Die für den Erzähler mit der Zusage verbundenen positiven Erfahrungen, dass er den Sonnenschein sehen kann und den Himmel fühlen, bilden den Refrain und können als Antwort des von seiner verlorenen Situation Befreiten gedeutet werden. Drei Aspekte finde ich bemerkenswert:

1. Interessant ist, dass der Ich-Erzähler einen aktiven Part in dem Befreiungsprozess einnimmt, er geht hinauf auf den Berg und er schreit um Hilfe, d.h.

er ist in diesen Befreiungsprozess involviert, auch wenn die Befreiung von außen kommt.

2. Der Vollzug des Betens wird beschrieben, das Wort "Gebet" wird im ganzen Text nicht erwähnt, auch bleibt offen, wie die Stimme zu deuten ist, die dem um Hilfe Schreienden antwortet. Das Wort "faith" ist das einzige Wort, das explizit auf eine Glaubenserfahrung hinweist.
3. Die zweimalige Schilderung einer existentiellen Notsituation und die jeweils folgende Strophe mit Gebets-schilderung und Erhöhung, sowie der dreimalig wiederholte Refrain mit Zusage und Antwort des Geretteten machen sehr nachdrücklich deutlich, dass die jeweilige als Gebetserhöhung geschilderte Befreiung tatsächlich erlebt wird, jedoch keinen Endgültigkeitsanspruch erheben kann. Die Erfahrung des Glaubens wird hier als allmählicher Prozess beschrieben, in dem der Ich-Erzähler die Zusage immer wieder in veränderten Lebenssituationen spüren musste, damit "der Glaube ihm zum Freund wurde". Offensichtlich bedarf aber auch dieses erlangte Vertrauen immer wieder der Zuwendung Gottes, denn jeder Refrain endet mit dem erneuten Wunsch nach Befreiung und bildet so auch den Schlussvers des ganzen Liedes. Damit bleibt eine Spannung zwischen "The storm is over now" und "won't you come and set me free".

Der Videoclip zeigt den Sänger zunächst on stage am Fuß eines Berges, zwischen-durch mit Chor und schließlich folgen Bilder, die zeigen, wie er den Berg hinaufgeht. Das Schlussbild ist eine lange Einstellung, die den Sänger knieend mit ausgebreiteten Armen auf dem Berg zeigt.

Die Konfirmanden und Konfirmandinnen/Schüler und Schülerinnen der Sek I können Lebensgeschichten verstehen, in denen sich Lebenserfahrungen bündeln, und sie können abstrakte Bilder mit konkreten Erfahrungen verbinden. Die bildreiche Sprache des Textes und die sparsam verwendeten Bilder im Clip geben den Lernenden die Möglichkeit, Text und Bilder anzureichern mit eigenen Phantasien und Erfahrungen, ohne diese sofort als eigene Erfahrungen preisgeben zu müssen.

Methodische Anregungen und Gesprächsimpulse

- Die Konfirmanden und Konfirmandinnen/Schüler und Schülerinnen kriechen einzeln durch einen Kriech-tunnel und schauen direkt anschließend in den Himmel, sie werden gebeten, dabei auf ihre Gefühle zu achten und direkt anschließend aufzuschreiben, wie sie sich unter dem Tunnel und im Himmel gefühlt haben.
- Die Konfirmanden und Konfirmandinnen/Schüler und Schülerinnen bekommen den englischen Text und die deutsche Übersetzung. Der Text wird zunächst still gelesen/ oder laut je nach Gruppe, dann jeweils zeilenweise mit einer Pause, in der wichtige Worte wiederholt oder unterstrichen werden können.
- Die zweite Strophe, in der die Gebets-handlung beschrieben wird, wird besprochen.
 - Impulse: Zu wem könnte der Mann um Hilfe rufen?
 - Durch wen bekommt er Antwort?
 - Wer geht in einem Gebet auf wen zu? Gott auf den Menschen oder der Mensch auf Gott?
 - Wie wird das Geschehen in der Liedstrophe besungen?
- Die Konfirmanden und Konfirmandinnen/Schüler und Schülerinnen bekommen den biblischen Text 2.Mose 24,12-18 oder 2.Mose 19,3.
 - Sie vergleichen die Gottesbegegnung des Mose mit dem von R. Kelly geschilderten Geschehen.
 - Die Konfirmanden und Konfirmandinnen/Schüler und Schülerinnen bekommen die Information, dass R.Kelly in einer Sozialsiedlung von Chicago aufgewachsen ist. Sie phantasieren, wie sein Alltag dort ausgesehen haben mag, welche "Tunnelerfahrungen" er dort gemacht haben könnte, und sie phantasieren, wie es für R. Kelly zu Veränderungen seiner schwierigen Situation gekommen sein könnte und in welchem Zeitraum sich diese Veränderung abgespielt haben könnte.
 - Die Konfirmanden können sich im Internet die Biographie von R.Kelly ausdrucken lassen. (<http://www.rkelly.de>)

Henner Maas

Konfirmationsgottesdienst

an einer Schule für geistig behinderte Schülerinnen und Schüler

Allgemeines

Die „Schule für geistig Behinderte“ in Bottrop Welheimer Mark war an den Ev. Gemeindeverband herangetreten mit der Bitte, an der Schule eine Konfirmationsvorbereitung durchzuführen. Für die röm.-kath. Schülerinnen wurden schon mehrfach Kommunionkurse an der Schule durchgeführt und die Erstkommunion im Schulgottesdienst der Schulgemeinde gefeiert. Das, so die Bitte von Eltern, die an die Schule herangetragen wurde, solle in dieser Form doch auch für die (wenigen) evangelischen Schüler im Blick auf die Konfirmation möglich gemacht werden.

Heike Ikabanga-Claußnitzer, eine Lehrerin der Schule, war bereit, mit mir zusammen einen Konfirmationskurs zu planen und zu unterrichten; ich nahm es für mich als eine persönliche Herausforderung im Rahmen der Schulseelsorge an, hatte ich doch noch nie mit geistig behinderten Kindern und Jugendlichen gearbeitet.

Wir planten einen *Konfirmationskurs* von November bis Mitte Februar, an dessen Abschluss die Konfirmation in einem Schulgottesdienst (natürlich an einem Werktag) stattfinden sollte. Fünf SchülerInnen im Alter von 12 – 17 Jahren (drei Mädchen, zwei Jungen) wurden für die Konfirmation angemeldet. Art und Grad ihrer Behinderungen waren unterschiedlich, z. T. sind die Jugendlichen mehrfach behindert.

Mit den Eltern wurden zwei *Elternabende* durchgeführt (Themen u.a.: Organisatorisches, Verständnis der Konfirmation, Inhalte des Kurses, gemeinsame Besprechung des Konfirmationsgottesdienstes). Wichtig war mir: Wir grenzen die Kinder nicht aus ihren Gemeinden aus, sondern geben ihnen die Zuwendung und Vorbereitung, die sie nötig haben, an dem Ort, der neben der Familie der wesentliche Ort ihres sozialen Lebens ist!

Zusätzlich zu den wöchentlichen Treffen der Gruppe (60 Minuten) planten wir einen gemeinsamen „*KU-Tag*“ an einem Samstag in einem Gemeindezentrum, bei

dem die Hinführung zum Abendmahl im Mittelpunkt stand (mit gemeinsamem Kochen und Essen).

Ausgangsidee für den *Gottesdienst* war, dass möglichst viele Elemente, die die SchülerInnen im Unterricht kennen gelernt hatten, im Gottesdienst wieder aufgenommen werden sollten. Zum einen, um eine Wiedererkennung zu ermöglichen und damit auch den Bezug zwischen Kursus und Konfirmation erfahrbar zu machen, und zum anderen, um Eltern und MitschülerInnen Anteil nehmen zu lassen am Prozess der Gruppe auf die Konfirmation hin.

Ein gewisses Problem stellte die gemeinsame Feier des *Abendmahls* dar. Neben den praktischen Schwierigkeiten bei der Austeilung war das größere Problem ein theologisches: Die Mehrzahl der Schülerinnen ist römisch-katholischer Konfession, der Anteil muslimischer Schüler ist größer als der evangelischer Christen unter den Schülern. Eine „Vereinnahmung“ bei der Feier des Abendmahles wollten wir vermeiden. Ein rein konfessionelles „evangelisches“ Abendmahl hätte im Verständnis der Mitfeiernden die Botschaft des Abendmahles konterkariert. Deshalb entschieden wir uns im Gespräch mit den Eltern für folgende Lösung: Wir feiern das Abendmahl mit Fladenbrot und Weintrauben. Die Einsetzungsworte werden gesprochen mit Brot und Kelch (Tonkelch des Kirchentages – „Alltagsgegenstand“). Die KonfirmandInnen und ihre Eltern und Verwandten feiern zunächst das Abendmahl in einer großen „Tischrunde“ mit Brot und Weintrauben im Altarraum. Anschließend bringen sie die in vielen kleinen Körbchen auf dem Altar bereitgestellten Brote und Weintrauben in die Gemeinde in der Kirche und übernehmen die Austeilung. (Nach der Austeilung leere Körbe zur Sammlung der Abfälle der Trauben (Kerne etc.) herumgeben.)

Man mag dieses theologisch als eine Mischform zwischen Abendmahl und Agape-Feier bezeichnen. Ich meine aber, dass die Bedeutung der Mahlfeier im Gottesdienst für alle Beteiligten nachvoll-

ziehbar und erlebbar wurde, was ich in diesem Kontext für das Entscheidende halte. Rückblickend fand ich dieses eine sehr schöne Form: In den Gottesdienst integriert, einladend, kommunikativ und partizipatorisch – ein besonders festlicher Teil des Gottesdienstes! Ganz bestimmt auch für die KonfirmandInnen und ihre Eltern und Verwandten, die an der Austeilung beteiligt waren!

In der Liturgie des Gottesdienstes wurde versucht, den Erwartungen aller drei „Gruppen“ im Gottesdienst gerecht zu werden und sie anzusprechen: Die KonfirmandInnen ebenso wie die Schulgemeinde und die Eltern und Verwandten, für die der Gottesdienst natürlich auch eine besondere Wegmarkierung darstellt. Sämtliche Lieder hatten wir zuvor immer wieder in der Unterrichtszeit miteinander gesungen. Die Lehrerinnen der anderen Klassen hatten wir vor der Konfirmation gebeten, diese ebenfalls mit ihren SchülerInnen zu singen.

Auf dem Altar standen neben Brot und Weintrauben auch zwei gegenständliche Symbole, die uns durch den Konfirmationsunterricht begleitet hatten: Eine große Kerze, auf der die Namen der KonfirmandInnen mit Wachsplättchen geklebt waren, und eine große Glasschüssel, mit Wasser gefüllt. Dieses hatten wir mit den KonfirmandInnen auch auf ein weißes Tuch gemalt, das sie zudem auch mit ihren Handabdrücken bedruckt hatten.

Mit dem Tuch hatten wir zuvor auf dem Konfirmationstag nachgespürt, was Segen bedeutet. (Darauf wird im Gottesdienst eingegangen.)

Mit den KonfirmandInnen haben wir ebenfalls Segensgesten und Segensgebärden ausprobiert und eingeübt. Der Konfirmations-Segen geschah unter Handauflegen – zunächst auf dem Kopf und dann auf beiden Schultern, dazu das Segens- und Sendungswort an Abraham: „Ich, Gott, will dich segnen und du sollst ein Segen sein.“

Unsicher bin ich mir im Rückblick über den Umgang mit den Konfirmationsprüfungen (die die Eltern ausgewählt ha-

ben). Die bloße Zusage der biblischen Verse blieb ein Fremdkörper im Gottesdienst- hierfür sollte eine eingebettete Form gefunden werden, die den KonfirmandInnen vorher vertraut gemacht wird.

Nach der *Konfirmationshandlung* bekamen die KonfirmandInnen als Geschenk ein kleines Emaille-Kreuz zum Umhängen überreicht – und natürlich einen Händedruck als Gratulation! Die Konfirmationsurkunden habe ich im Anschluß an den Gottesdienst den Eltern übergeben. Beim *Schlusssegen* wurden alle am Gottesdienst Teilnehmenden gebeten, ihre Hände wie zu einem Zelt geformt über ihrem Kopf zu halten, während ich den Schlusssegen sprach (Segenswort aus mir unbekannter Quelle).

Das *Vaterunser-Gebet* haben wir im Unterricht mit den KonfirmandInnen eingeübt unter Benutzung von Gesten (in: Hermine König u.a., Tut dieses zu meinem Gedächtnis. Werkbuch zur Vorbereitung auf die Erstkommunion, Kösel (München) 1985, S. 23). Die KonfirmandInnen sind dazu nach vorne gekommen und haben die Gesten vorge-macht.

Vorher eingeübt hatten wir auch den *Einzug und Auszug* aus der Kirche unter Orgelbegleitung, was nicht nur die KonfirmandInnen mit Stolz erfüllte, sondern auch den festlichen, besonderen Charakter dieses Gottesdienstes von Beginn an verdeutlichte. Eine Gesamtprobe mit den KonfirmandInnen ist unerlässlich, um sie mit dem (Altar-)Raum und den Erwartungen an sie vertraut zu machen und ihnen damit auch Sicherheit zu geben.

Die *Zachäus-Erzählung* kann mit Dial/OHP visualisiert werden – ich habe wegen der mir ausreichend erscheinenden Visualisierung (Tuch, gegenständliche Symbole auf dem Altar, Luftballons) darauf verzichtet – und denke, es war gut so. Wichtig war, dass ich meine Hände frei hatte und nicht hinter einem Pult versteckt war. Da ich meine Kladde aber benötigte, habe ich mir mit einem Notenständer geholfen, auf dem ich meine Liturgie ablegen konnte.

Die *Gesamtdauer* des Gottesdienstes betrug 45 Minuten – nicht zu lang und nicht zu kurz für dieses Ereignis. Insgesamt war es vor allem ein sehr feierlicher Gottesdienst!

Im Anschluss an den Gottesdienst hat die Schule einen *Empfang* für die KonfirmandInnen, ihre Verwandten und Mitschüler ausgerichtet, um die Feier in der Schule fortzusetzen.

Die Herkunftsgemeinden wurden nach der Konfirmation noch einmal ausdrücklich gebeten, die Konfirmation ihrer Gemeindemitglieder in ihrem *Gemeindebrief* abzdrukken.

2. Ablauf:

Einzug der Konfirmanden unter Orgelbegleitung

Begrüßung

Lied: Singt mit uns vor Freude, weil uns Gott so mag

(Text: R. Kreuzer, Musik: S. Fietz, aus: Ich wünsche dir ein gutes Jahr, Nr. 060)

Eröffnung und Gebet

Erläuterung des Tuches

(Symbole: Kerze, Wasser, Brot und Traubensaft, Hände)

Lied: Laudato si (EG 515)

Ansprache (Zachäus)

Lied: Große, Kleine, Jungen, Mädchen: Gott hat sie alle lieb

(in: Unsere Konfirmation, EKD, Stuttgart 1981; auch in: KU-Praxis 37, S. 84)

Konfirmationshandlung

Lied: Wo ich gehe, wo ich stehe, ist der liebe Gott bei mir

(EG 654 für EkiR, Lippe, EkvW, Ev.-Ref. Kirche)

Hinführung zum Abendmahl

Vaterunser mit Gesten

Austeilung

Gebet

Lied: Komm, Herr, segne uns (EG 170)

Segen

Orgelnachspiel und Auszug

3. Liturgie:

Einzug der Konfirmanden unter Orgelbegleitung

Begrüßung

Ich begrüße euch alle ganz herzlich in diesem Gottesdienst, und ich freue mich, dass IHR alle hier seid und die Kirche so voll geworden ist. Denn was wir heute morgen tun werden, das ist für einen Schulgottesdienst etwas ganz besonderes: Tanja, Denise, Stefanie, Andre und Nils werden heute morgen konfirmiert! Konfirmieren bedeutet: An erster Stelle jemandem zu sagen: „Gott hat Dich lieb“. Und an zweiter Stelle: Du gehörst dazu, du gehörst dazu zu der Gemeinschaft, zu der Jesus uns einlädt. Und das wollen wir heute in diesem Gottesdienst gemeinsam feiern, auch damit, dass wir Brot und Weintrauben unter uns teilen. Ganz besonders begrüße ich euch Konfirmandinnen und Konfirmanden hier vorne, aber natürlich auch eure Eltern und Geschwister, die Paten und Großeltern, eure Verwandten und Freunde, alle, die euch an diesem Tag begleiten und mit euch feiern wollen. Seien Sie alle herzlich begrüßt! Gott lädt uns ein, und da sind alle willkommen: Evangelische wie katholische Christen und auch die Muslime, die mit uns feiern. So wünsche ich uns, dass von diesem Gottesdienst Ermutigung und Freude ausgehen kann und viele Hoffnungen und Wünsche in Erfüllung gehen, dass Fröhlichkeit und Gelassenheit diesen Gottesdienst prägen. Und das erste Lied lädt uns genau dazu ein: „Singt mit uns vor Freude, weil uns Gott so mag.“

Lied: Singt mit uns vor Freude, weil uns Gott so mag

Eröffnung und Gebet

Wir feiern Gottesdienst. Wir sind versammelt im Namen Gottes, der wie ein Vater ist und die Welt geschaffen hat, im Namen Jesu, der uns Gott ganz nahe bringt, und im Namen des Heiligen Geistes, der die Kraft ist, die unser Leben trägt. Und so beginnen wir im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes. Amen.

Gemeinsam beten wir: Guter Gott, du hast uns auf unserem Lebensweg bis heu-

te begleitet. In der Konfirmandengruppe haben wir erfahren, dass du es gut mit uns meinst. Du kennst uns und hast uns lieb. Dafür sind wir dankbar. Gott, wir bitten dich, lass uns deine Nähe spüren, segne uns mit deinem Heiligen Geist und begleite uns auf unserem weiteren Lebensweg. Amen.

Erläuterung des Tuches

(Symbole: Kerze = Licht, Wasser = Taufe, Brot und Traubensaft, Hände = Gemeinschaft)

Ein halbes Jahr lang haben wir uns auf die Konfirmation heute vorbereitet. Wir haben gesungen und gemalt, verschiedene Sachen ausprobiert, wir haben Geschichten von Gott und Jesus gehört und gespielt. Einiges von dem, was wir im Konfirmationsunterricht kennen gelernt haben, das wollen wir euch heute allen zeigen. Und dazu haben wir ein Tuch gemalt, das wir jetzt erst einmal hier vorne am Altar aufhängen wollen (*– Tuch aufhängen –*)

Könnt ihr erkennen, was alles auf dem Tuch zu sehen ist?

Antworten sammeln und lenken / deuten – dazu jeweils das betreffende Symbol vom Altartisch nehmen und in die Gemeinde zeigen:

Kerze: Gott ist Licht und Wärme – wir brauchen keine Angst zu haben. Gottes Licht scheint in unser Leben und zeigt uns den Weg.

Wasser: Wasser ist Leben und Kraft und Reinheit und Freude. Wasser ist ein Zeichen für die Taufe – Gott schenkt uns das Leben, wir gehören zu ihm.

Brot und Traubensaft: Zeichen für die Gemeinschaft mit Jesus – wo Menschen Traubensaft und Brot miteinander teilen, da hat Jesus versprochen, will er uns immer ganz besonders nahe sein, da können wir seine Nähe sogar schmecken und ganz deutlich spüren.

Hände: Zeichen für die Gemeinschaft – ich gehöre dazu – Gott reicht mir seine Hand – andere Menschen reichen mir ihre Hand zur Hilfe, sie halten mich, ich werde gehalten, mit meinen Händen kann ich Gutes für andere Menschen tun.

Lied: Laudato si

Ansprache

Ich möchte Euch eine Geschichte von Jesus erzählen. Passt mal gut auf! Eines Tages kam Jesus in die Stadt. Alle Men-

schen wollten Jesus sehen und waren auf die Straße gelaufen. Da war vielleicht ein Gedränge! Auch Zachäus war gekommen. Zachäus war sehr klein. Keiner hat ihn durchgelassen, alle haben Zachäus weggeschubst. Denn keiner konnte ihn leiden. „Hau bloß ab, du Betrüger“, riefen sie. „Dich wollen wir hier nicht sehen, wenn Jesus in die Stadt kommt. Du betrügst die Menschen und lässt uns immer mehr Geld bezahlen als wir bezahlen müssen!“ – Zachäus war nämlich ein Zöllner. Zachäus wollte aber auch Jesus sehen – und so kletterte er auf einen Baum. Von hier aus hatte er eine gute Sicht. Und als Jesus kam, da passierte das ganz Unerwartete: Alle Menschen jubelten Jesus zu. Da plötzlich blieb Jesus stehen, zeigte auf den Baum, an dem Zachäus sich festklammerte, und sagte: „Du, bei dir möchte ich heute zu Gast sein! Mit dir und deiner Familie will ich heute zu Abend essen!“ Da haben die Menschen aber blöd geguckt. Ausgerechnet mit so einem wie dem Zachäus will Jesus sich anfreunden, einer, der keine Freunde hatte, den keiner leiden mochte? Ausgerechnet so jemandem will Jesus eine große Ehre erweisen? Sie konnten es nicht glauben! Zachäus aber kletterte ganz schnell von seinem Baum herunter und rannte nach Hause, um alles vorzubereiten, wenn Jesus gleich zu ihm kommen würde. Und er freute sich so sehr! Denn er hatte verstanden, was das bedeuten würde: Jesus hat mich lieb! Und er nahm sich vor, dass er sich jetzt auch ändern wollte und keine Menschen mehr betrügen. Das ist eine Geschichte, die uns die Bibel erzählt. Und sie will uns zeigen, dass Jesus die Menschen lieb hat und vor allem zu denen gegangen ist, die es ganz besonders nötig hatten, das zu spüren. Unser nächstes Lied handelt auch davon: „Große, Kleine, Jungen, Mädchen, Gott hat sie alle lieb. Gott macht keine Unterschiede: Gott hat uns alle lieb.“ Ein Zeichen für die Liebe ist ein rotes Herz. Darum habe ich hier fünf rote Herzen-Luftballons mitgebracht (zeigen!), je einen für Denise, Tanja, Stefanie, Nils und Andre. Die schenke ich euch gleich. Das soll euch daran erinnern, wovon unsere Geschichte handelt: Gott hat dich lieb! Und einen Herz-Luftballon habe ich jetzt noch hier übrig, und den bekommt Frau Ikabanga-Clausnitzer, die eine gan-

ze Menge für euch und für diesen Tag getan hat als ein Dankeschön!

Lied: Große, Kleine, Jungen, Mädchen, Gott hat sie alle lieb

Konfirmationshandlung

Im Konfirmandenunterricht haben wir gelernt, was „Segen“ ist. Denn um „Segen“ geht es in der Konfirmation: Gott segnet euch – und ihr sollt ein Segen sein!

Was ist das denn, „segnen“? Wir haben das ausprobiert mit dem Tuch: Wie unter ein Zelt seid ihr unter das Tuch gekrabbelt, wie ein Mantel hat es euch beschützt. Beim Segnen legen wir die Hände auf (Zeichen machen über dem Kopf) – „Gott beschützt mich“ heißt das, unter seinem Segen bin ich behütet und beschützt. Das wollen wir jetzt jedem von euch fünf Konfirmandinnen und Konfirmanden sagen und zeigen und euch konfirmieren und segnen – Gottes Segen weitergeben. Kommt dazu bitte jetzt nach vorne!

Zusage der Konfirmationsprüche

Segen (unter Handauflegen auf Kopf und Schultern)

„NN, Gott segnet dich und du sollst ein Segen sein!“

Kreuze (Geschenk) überreichen und gratulieren

Lied: Wo ich gehe, wo ich stehe

Hinführung zum Abendmahl

Wenn wir Christen uns um Brot und Weintrauben versammeln, dann ist in, mit und unter Brot und dem Saft der Weintrauben Jesus uns ganz nahe. Wir erinnern uns an Jesu Tod – und wir feiern die Auferstehung Jesu, dass er jetzt unter uns lebendig ist.

Denn in der Nacht, als er verraten wurde, nahm er das Brot, dankte, brachs, gabs seinen Freunden

Und ebenso nahm er auch den Saft der Trauben

Vaterunser mit Gesten (KonfirmandInnen machen es vor!)

Einladung

Alle sind eingeladen, von diesem Brot und von den Trauben zu essen. Gott

macht keine Unterschiede! Erst teilen wir die Gaben mit euch Konfirmandinnen und Konfirmanden und euren Eltern und Verwandten, dann bringen wir von hier vorne Brot und Trauben für alle in die Kirche!

(Kreis bilden im Altarraum – anschließend Austeilung in der Kirche)

Wort zur Austeilung

Das Brot, das wir brechen, ist die Gemeinschaft mit dem gekreuzigten und auferstandenen Jesus. Die Trauben, die uns munden, sind die Gemeinschaft mit Jesus, mitten unter uns.

Votum und Sendung: Jesus sagt: "Ich bin bei euch an jedem Tag, an jedem Tag, bis es einmal diese Welt nicht mehr geben wird." (Mt. 28)

Gebet nach dem Abendmahl

Gott, wir danken Dir, dass Du uns liebst.

Wir danken Dir für alle Gabe, die wir empfangen haben.

Wir bitten Dich für die Konfirmandinnen und Konfirmanden: Begleite sie auf ihrem weiteren Lebensweg.

Stelle ihnen immer wieder Menschen zur Seite, die sie verstehen, die sie unterstützen und die uns zeigen: Du, Gott, bist ein Freund des Lebens.

Wir denken besonders auch an die Menschen, die für uns verantwortlich sind und sich um uns sorgen: Die Eltern und Familien, die Großeltern, die Lehrerinnen und Lehrer an der Schule und alle anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Ermutige sie jeden Tag neu, den Blick zu behalten für die, die Hilfe zum Leben benötigen. Gott, wir danken Dir für diesen Tag – wir danken Dir, das Du uns liebst. Amen.

Lied: Komm, Herr, segne uns

Segen

Keinen Tag soll es geben,
an dem du sagen musst:
Niemand ist da, der mich hält.

Keinen Tag soll es geben,
an dem du sagen musst:
Niemand ist da, der mich schützt.

Keinen Tag soll es geben,
an dem du sagen musst:
Niemand ist da, der mich liebt.

Es segne und behüte dich ...

Amen

Auszug der KonfirmandInnen und Orgelnachspiel

Hinweis

Wir suchen für Zwecke der Veröffentlichung U-Einheiten, Erfahrungsberichte, Kinderbibeltagsberichte und Gottesdienstbeschreibungen zum Reformationsfest und Gottesdienstberichte zum Buß- und Betttag. Wenn Sie über entsprechende Materialien verfügen, bitten wir Sie um Zusendung an die Pelikan-Redaktion.

Weiterbildungsmaßnahme „Evangelische Religion“

(in Zusammenarbeit mit dem Religionspädagogischen Institut Loccum)

Die auf zwei Jahre festgelegte Weiterbildungsmaßnahme soll interessierte Kolleginnen und Kollegen in die Lage versetzen, das Fach evangelische Religion im Sekundarbereich I qualifiziert unterrichten zu können. Der Lehrplan der Maßnahme beinhaltet die Vermittlung grundlegender Kenntnisse der Theologie und des Umgangs mit dem AT und NT im Unterricht sowie die Begegnung mit dem Judentum und dem Islam. An Beispielen aus aktuellen gesellschaftlichen Kontroversen werden Positionen des Christentums zu ethischen Fragen aufgezeigt mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schülern im evangelischen Religionsunterricht für existentielle Fragen eine Orientierungshilfe geben zu können. Die fachwissenschaftlichen Themen sollen jeweils in Verbindung mit didaktischen Perspektiven erarbeitet werden. Darüber hinaus werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den spezifischen didaktischen Konzepten und Methoden des Religionsunterrichts vertraut gemacht. Vorausgesetzt wird neben kontinuierlicher Mitarbeit – auch im Selbststudium – die Bereitschaft, die erarbeiteten Kenntnisse in eigenen Unterrichtsversuchen auf ihre Praxistauglichkeit zu überprüfen.

Die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildungsmaßnahme wird durch ein Zertifikat des NLI bescheinigt. Der 1. Kurs dieser Maßnahme wird vom **29.08. bis 31.08.2002** im Religionspädagogischen Institut Loccum unter der Leitung von Dietmar Peter und Wolfgang Klein stattfinden.

Anmeldungen zu dieser Veranstaltung sind ab sofort unter der Kursnummer **02.35.29** auf dem NLI-Formblatt möglich.

Weitere Informationen wie terminliche Festlegungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen werden im Schulverwaltungsblatt veröffentlicht und sind über den Niedersächsischen Bildungsserver verfügbar.

Ansprechpartnerin: Birgit Hantelmann, Tel.: (051 21) 16 95-2 60, e-mail: hantelmann@nibis.de

Konföderation
evangelischer Kirchen
in Niedersachsen

Katholisches Büro Niedersachsen
Kommissariat der katholischen
Bischöfe Niedersachsens

Fünfter Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen

Zu ökumenischer Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht

I. Anlass für den Fünften Bericht

Die ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht der Schulen in Niedersachsen ist durch ministeriellen Erlass „Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ vom 13. Januar 1998 – Nds. SVBl. 1998, S. 37-39 – geregelt. Danach können einzelne Schulen einen für evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler gemeinsam zu erteilenden Religionsunterricht bei der aufsichtsführenden Behörde beantragen. Der Erlass regelt, wie in bestimmten Fällen die Kirchen bei der Entscheidung der Schulaufsicht mitwirken. Hierüber informiert detailliert eine von den Kirchen veröffentlichte Broschüre „Religionsunterricht in Niedersachsen“ (1998).

Der Erlass eröffnet eine bis dahin nicht erprobte Praxis. Darum begleiten die Kirchen in ihrer Mitverantwortung für den Religionsunterricht aufmerksam die Verfahrensweise und deren Ergebnisse. Sie werten sie aus und dokumentieren sie in öffentlichen Berichten.

Der *Erste* Bericht vom 15. September 1993 und der *Zweite* Bericht vom 12. November 1996 geben Rechenschaft über die Entwicklung der rechtlichen Bestimmungen. Der *Dritte* Bericht vom 10. November 1999 legt das Ergebnis des ersten Durchgangs nach Inkraftsetzung des Erlasses vor. Mit ihrem *Vierten* Bericht vom 13. November 2000 und diesem *Fünften* Bericht erläutern die kirchlichen Schulreferenten die Ergebnisse des zweiten und dritten Durchgangs in den Schuljahren 1999/2000 und 2000/2001. Wie die vorangegangenen Berichte wird auch der Fünfte Bericht den Schulen, der Schulaufsicht und in den Kirchen bekannt gegeben. Er soll wiederum im „Loccumer Pelikan“ veröffentlicht werden.

II. Ergebnisse

Im Vergleich zu den Vorjahren sind insgesamt weniger Anträge gestellt worden. Sie verteilen sich auf die verschiedenen Schulformen und in den einzelnen Regierungsbezirken folgendermaßen:

Anträge aufgeteilt nach Schulformen	1999	2000	2001
Grundschulen	92	107	67
Orientierungsstufen	11	17	17
Haupt- und Realschulen	8	18	13
Gymnasien	10	6	19
Kooperative Gesamtschulen	2	3	3
Integrierte Gesamtschulen	1	3	8
Sonderschulen	7	11	12
Berufsschulen	81	30	6
	212	195	145

aufgeteilt nach Regierungsbezirken			
Braunschweig	47	22	18
Hannover	60	47	53
Lüneburg	5	46	19
Weser-Ems	100	80	55
	212	195	145

13 Anträge wiederholen oder erneuern einen Antrag aus den Vorjahren. In 3 Fällen hätte sich ein Antrag wegen zu geringer Schülerzahl einer Konfession gemäß Nr. 2.1 des Erlasses eigentlich erübrigt.

Im Einvernehmen mit den Kirchen haben die Schulaufsichtsführenden insgesamt 129 Anträge genehmigt. Zu 13 Anträgen konnten die Kirchen ihr Einvernehmen nicht erklären, zumeist wegen mangelnder Belege über notwendige Zustimmungen von Gremien. In einigen Fällen waren die Begründungen unzureichend.

III. Bewertung der Ergebnisse

Die kirchlichen Schulreferenten sehen die insgesamt positive Bewertung der bisherigen Durchgänge auch diesmal bestätigt. Die weiter entwickelte Checkliste hat zu mehr Vollständigkeit und zu verbesserter Vergleichbarkeit der Anträge geführt.

- Das konfessionelle Profil des Religionsunterrichts bleibt erhalten, der jeweiligen konfessionellen Minderheit gilt besondere Aufmerksamkeit. Darin erweist sich, dass die Anträge stellenden Schulen die wichtigste Intention des Erlasses aufgenommen haben.
- Viele Anträge lassen erkennen, dass sich mit ihrer Erarbeitung ein intensiver Beratungsprozess verbunden hat, der das religionspädagogische Vorhaben inhaltlich vertieft und das kollegiale Miteinander der Lehrkräfte beider Konfessionen gestärkt hat.
- Erneut bestätigt sich das Interesse vieler Eltern an einer verantwortlich gestalteten Gemeinsamkeit im Religionsunterricht einer Schule. Es fördert die generelle Beachtung des Religionsunterrichts im schulischen Bildungsauftrag.

Anlass zu kritischen Bemerkungen ist weiterhin vorhanden.

- Die in der Checkliste aufgeführten Kriterien werden teilweise übergangen, so dass Anträge nicht genehmigungsfähig sind.
- Es fällt auf, wie wenige Anträge wegen zeitweisen Mangels einer Lehrkraft nach Nr. 4.4.2 des Erlasses gestellt werden, obwohl bekanntlich an vielen Schulen des längeren Religionslehrkräfte nur einer Konfession vorhanden sind. Wird in solchen Fällen über Jahre hin ein gemeinsamer Religionsunterricht erteilt, ohne dass eine Lehrkraft der fehlenden Konfession angefordert oder ein entsprechender Antrag nach Nr. 4.4.2 gestellt wird?
- Der Wunsch von Schulen, gemeinsamer Religionsunterricht möge in allen Jahrgängen einer Schulform erteilt werden, ist deutlich spürbar. Gerade die positiven Erfahrungen in ersten Jahrgängen führen zu solchen Vorschlägen. Die Kirchen halten jedoch an der zeitlichen Begrenzung fest, damit das Verhältnis von Regelfall und Ausnahme gewahrt bleibt bzw. Schülerinnen und Schüler einer Schulform jedenfalls Religionsunterricht auch der eigenen konfessionellen Prägung erhalten.

IV. Weiteres Verfahren

Erfahrungen aus drei Durchgängen liegen vor. Viele Gespräche sind mit Personen aus der Religionslehrerschaft, der Fachberatung, religionspädagogischer Einrichtungen und der Schulaufsicht geführt worden. Daraufhin ziehen die kirchlichen Schulreferenten ein Resümee. Sie haben einen zusam-

menfassenden gemeinsamen Bericht verfasst, den sie den Kirchenleitungen in den Landeskirchen und Bistümern vorlegen. Die Feststellungen in den bisher erstatteten fünf Berichten sind darin aufgenommen. Ihrer Vereinbarung vom 29. Juli 1998 gemäß werden die Kirchenleitungen beraten und sich darüber verständigen, wie sich die Regelungen des Erlasses und dessen Praxis bewährt haben und ob dem Kultusministerium Änderungen vorzuschlagen sind. Das Ergebnis dieser Verständigung wird vermutlich Anfang des Jahres 2002 vorliegen.

Unabhängig davon müssen Schulen darüber entscheiden, ob sie einen Antrag auf ökumenische Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht stellen oder die Verlängerung einer Genehmigung beantragen wollen. Deswegen schlagen die kirchlichen Schulreferenten vor, solche Anträge auf den Weg zu bringen, auch wenn die Kirchen sich untereinander noch nicht förmlich verständigt haben.

Die Schulen werden gebeten, Folgendes zu beachten:

a) bei Erstanträgen

Die wieder beigefügte Checkliste (Erstantrag) enthält Hinweise auf alle relevanten Aspekte.

b) bei Folgeanträgen

Für viele Schulen endet die Frist genehmigter Anträge mit Ablauf des Schuljahres 2001/2002. Wenn die Kooperation im Religionsunterricht fortgesetzt werden soll, wird ein Folgeantrag nötig.

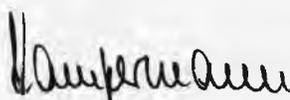
Ein Folgeantrag kann, wenn die schulische Situation unverändert ist, auf eine erneute inhaltliche Begründung verzichten. Ein kurzer Erfahrungsbericht ist jedoch erwünscht. Notwendig bleiben aktuelle Angaben über Jahrgänge und vorhandene Fachlehrkräfte sowie die Zustimmungserklärungen von Eltern und beteiligten Lehrkräften.

Für Folgeanträge ist eine eigene Checkliste (Folgeantrag) beigefügt.

Schulen sollten ihre Anträge wie bisher bis Ende Februar 2002 an die Schulaufsicht weitergeleitet haben, damit diese sie prüfen und bei Genehmigungsfähigkeit rechtzeitig die Kirchen beteiligen kann, sofern deren Einvernehmen erforderlich ist. Die kirchlichen Schulreferenten sind zuversichtlich, dass sich das gute Zusammenwirken fortsetzen wird. Ob und inwieweit Vereinfachungen im Antragsverfahren sich nahelegen, kann erst nach Abschluss des Beratungsprozesses geklärt werden. Bis dahin bleibt es beim bisherigen Verfahren.

Hannover, den 19. November 2001

Für die Schuldezernenten der evangelischen Kirchen und die Leiter der Schulabteilungen der Bistümer in Niedersachsen



Vizepräsident Ernst Kampermann
Der Bevollmächtigte für
Schulangelegenheiten bei der
Konföderation evangelischer Kirchen
in Niedersachsen



Dr. Walter Klöppel
Stellvertretender Leiter des Katholischen Büros
Niedersachsen

Betr.: Erlass des MK „Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ vom 13. Januar 1998

Checkliste (kein Antragsformular) für die Antragsstellung

Für die Herstellung des Einverständnisses zwischen den Bezirksregierungen und den Kirchen ist es wichtig, dass Anträge auf konfessionell kooperativen Religionsunterricht neben der inhaltlichen Begründung weitere Angaben enthalten.

I. Checkliste für einen Erstantrag

- 1. Name und Anschrift der Schule, Schulform**
- 2. Der Antrag wird nach folgender Ziffer des Erlasses gestellt:**
 - 4.4.2 (wiederholt keine Lehrkraft einer bestimmten Konfession vorhanden)
 - 4.5 (besondere curriculare oder pädagogische Gründe)
 - 4.6 (Sonderschulen)
 - 4.7 (Berufsschulen)
 - 10. (Schulversuche)
- 3. Inhaltliche Begründung des Antrages**
 - Darlegung der besonderen pädagogischen und/oder curricularen Gründe (4.5; 4.6; 4.7)
- 4. Angaben über Klassen und Lerngruppen**
 - für welche Klassen/Lerngruppen
 - Anzahl der ev. Schüler der Schule und in den betreffenden Lerngruppen
 - Anzahl der kath. Schüler der Schule und in den betreffenden Lerngruppen
 - Anzahl der sonstigen Schüler der Schule

Der konfessionell kooperative Religionsunterricht wird voraussichtlich erteilt von einer

 - evangelischen Lehrkraft
 - katholischen Lehrkraft
- 5. Angaben über die Religionslehrer/innen der Schule**
 - Anzahl der ev. Religionslehrer/innen
 - Anzahl der kath. Religionslehrer/innen
- 6. Zustimmungserklärungen**
 - Beteiligte Klassenelternschaften (wenn noch nicht gebildet, nachträglich), Ergebnis der Abstimmung
 - Schulelternrat (SOS, BBS), Ergebnis der Abstimmung in der Schulelternschaft
 - Fachkonferenzen (ev., kath., gemeins.), Ergebnis der Abstimmung
 - unterrichtende Lehrkräfte, Ergebnis der Abstimmung
- 7. Angaben über die Dauer des gemeinsamen Unterrichts**
 - Zeitraum für den gemeinsamen Unterricht
 - Zeitraum für den konfessionell getrennten Unterricht
 - Anzahl der Durchgänge (z.B.: das erste Schuljahr in den nächsten zwei Jahren)
- 8. Wahrung der Interessen der „anderen“ Konfession**
 - inhaltliche/organisatorische Aussagen über die Berücksichtigung der konfessionellen Minderheiten
- 9. Stoffpläne für den konfessionell kooperativen Religionsunterricht**

II. Checkliste für einen Folgeantrag

- 1. Name und Anschrift der Schule, Schulform**
- 2. Der Antrag wird nach folgender Ziffer des Erlasses gestellt:**
 - 4.4.2 (wiederholt keine Lehrkraft einer bestimmten Konfession vorhanden)
 - 4.5 (besondere curriculare oder pädagogische Gründe)
 - 4.6 (Sonderschulen)
 - 4.7 (Berufsschulen)
 - 10. (Schulversuche)
- 3. Kurzer Erfahrungsbericht**
 - kurze Darlegung der bisherigen Erfahrungen mit dem konfessionell kooperativen Religionsunterricht; keine erneute Begründung
- 4. Angaben über Klassen und Lerngruppen**
 - für welche Klassen/Lerngruppen
 - Anzahl der ev. Schüler der Schule und in den betreffenden Lerngruppen
 - Anzahl der kath. Schüler der Schule und in den betreffenden Lerngruppen
 - Anzahl der sonstigen Schüler der Schule

Der konfessionell kooperative Religionsunterricht wird voraussichtlich erteilt von einer

 - evangelischen Lehrkraft
 - katholischen Lehrkraft
- 5. Angaben über die Religionslehrer/innen der Schule**
 - Anzahl der ev. Religionslehrer/innen
 - Anzahl der kath. Religionslehrer/innen
- 6. Zustimmungserklärungen**
 - Beteiligte Klassenelternschaften (wenn noch nicht gebildet, nachträglich), Ergebnis der Abstimmung
 - Schulelternrat (SOS, BBS), Ergebnis der Abstimmung in der Schulelternschaft,
 - Fachkonferenzen (ev., kath., gemeins.), Ergebnis der Abstimmung
 - unterrichtende Lehrkräfte, Ergebnis der Abstimmung
- 7. Angaben über die Dauer des gemeinsamen Unterrichts**
 - Zeitraum für den gemeinsamen Unterricht
 - Zeitraum für den konfessionell getrennten Unterricht
 - Anzahl der Durchgänge (z.B.: das erste Schuljahr in den nächsten zwei Jahren)
- 8. Stoffpläne für den konfessionell kooperativen Religionsunterricht, wenn sie neu erstellt, geändert oder ergänzt wurden**

Ute Beyer-Henneberger

Vom Frust zur Lust oder: Schöner scheitern

Auf dem Weg zu einer gelasseneren und professionelleren Konfirmandenarbeit – die Qualifizierung von Beraterinnen und Beratern in den Sprengeln

I. Zur Lage

„Der Konfirmandenunterricht ist für viele unter uns Pfarrern die Stelle in ihrem Amtsleben, wo uns dessen Not und Drangsal am unausweichlichsten begegnen. ... Hängt es vielleicht damit zusammen, dass wir in unseren Unterrichtskindern in einem ganz anderen Maße, als es bei unseren wohlgesitteten, mehr oder weniger eifrigen Kirchgängern der Fall ist, ein Stücklein Welt vor uns haben, unsortierte, ungesiebte Welt, Gasenwelt, Lehrlingswelt, Welt wachsender Erotik und beginnender Flegeljahre? ... Manch einer, der am Sonntag auf seiner Kanzel von Sieg zu Sieg eilt oder jedenfalls zu eilen meint, eilt in der Woche in seinem Unterrichtszimmer von Niederlage zu Niederlage.“¹

Obwohl bereits vor 76 Jahren auf dem Berner Pfarrertag zu Gehör gebracht, spricht Eduard Thurneysen wohl auch heute vielen Kolleginnen und Kollegen aus dem Herzen, wenn sie an die wöchentlichen Begegnungen mit den Kindern und Jugendlichen denken. Die Konfirmandenarbeit gehört zu den schwierigen, die eigene Person herausfordernden und in Frage stellenden Arbeitsfeldern im pastoralen Alltag. Die Gründe dafür sind vielfältig: heterogene Gruppen sowohl im Blick auf die intellektuellen Leistungsmöglichkeiten der Jugendlichen als auch die Motivation zur Teilnahme betreffend; die Pubertät als Zeit der Suche und der Opposition, viele Unterrichtende werden und fühlen sich durch die Fragen und Verhaltensformen der Jugendlichen persönlich angegriffen und gekränkt; schwierige Gruppenkonstellationen; fehlende Unterstützung durch die Eltern und Kirchenvorstände; mangelnde Vorbereitung der Unterrichtenden; der zum Teil geringe Prestigewert, den die Arbeit in Kirchengemeinden im Vergleich mit anderen Gruppen und Veranstaltungen genießt. Nicht nur für einen Teil der Ju-

gendlichen, sondern auch für etliche Unterrichtende gehört damit die Konfirmandenarbeit zu den unangenehmen Pflichten im gemeindlichen Alltag, denen man gerne entgehen möchte. Auf der Motivationsebene treffen sich – überspitzt formuliert – bisweilen manche unwillige Jugendliche mit den Unterrichtenden.

Zugleich ist die Konfirmandenarbeit aber eines der wenigen Arbeitsfelder der Kirchengemeinde, in dem die Breite der jugendlichen Mitglieder der Landeskirche über einen längeren Zeitraum mit einem Angebot erreicht wird und Fragen des Glaubens und des christlichen Lebens miteinander verhandelt werden können. Hier bietet sich eine Chance, die gerade in der Zeit der aufbrechenden Sinn- und Perspektivensuche der Jugendlichen trotz aller Schwierigkeiten und Probleme genutzt werden sollte. Die Konfirmandenarbeit kann den Jugendlichen in der Ablösungsphase vom Elternhaus geschützte Räume eröffnen, in denen sie die Plausibilität und Tragfähigkeit des christlichen Glaubens für ihre Fragen und ihren Weg erproben können. Dafür brauchen sie Begleiterinnen und Begleiter, die ihnen verständnisvoll und angstfrei begegnen, ihr Wissen und ihre Überzeugungen ins Spiel bringen und ein offenes Ohr für die Sorgen und oft unausgesprochenen Nöte der Konfirmandinnen und Konfirmanden haben.

II. Das Projekt: die religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung im Religionspädagogischen Institut

Damit die Begegnungen besser gelingen und Frustration, Kränkungen und Unzufriedenheit bei den für die Arbeit Verantwortlichen bearbeitet werden können, bildet das Religionspädagogische

Institut seit drei Jahren Interessierte (PastorInnen und DiakonInnen) aus den Kirchenkreisen zu Beraterinnen und Beratern in der Konfirmandenarbeit weiter.² Sie sollen vor Ort die Kolleginnen und Kollegen, aber auch Kirchenvorstände und Regionalgruppen in ihrer Arbeit unterstützen.

Dies gilt für verschiedene Ebenen:

- a) in methodisch-didaktischen Fragen
- b) bei konzeptionellen Entscheidungen
- c) bei schwierigen Gruppenkonstellationen oder Rollendiffusionen bei den Unterrichtenden
- d) bei seelsorgerlichen Fragen im Blick auf einzelne Jugendliche.

Die Weiterbildung erstreckt sich über ein Jahr und umfasst insgesamt 32 Kurstage, die in Blöcke aufgeteilt verschiedenen Themenschwerpunkten zugeordnet sind. Ziel ist es, sowohl religionspädagogische Fähigkeiten der Teilnehmenden zu erweitern als auch supervisorische Grundkompetenzen zu vermitteln. Michael Albe, in der reformierten Kirche als Pastor in der Erwachsenenbildung tätig, und ich haben das Curriculum erarbeitet und leiten gemeinsam die Kurse.

Zentrale Elemente der Kursgestaltung sind die Reflexion der eigenen Berufsrolle, die Praxis des Konfirmandenunterrichts und des beruflichen Werdegangs, die Selbsterfahrung in der Gruppe, Theorievermittlung in den Bereichen Religionspädagogik, kollegiale Beratung und die Erprobung von Beratungsmöglichkeiten. Da Michael Albe und ich eine psychodramatische Ausbildung absolviert haben, sind Psychodrama und Soziometrie nach J.L. Moreno wichtige Grundlagen für die (supervisorische) Arbeit im Kurs.

Im folgenden möchte ich anhand ausgewählter Beispiele die religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung beschreiben, um das Profil der Fortbildung mit ihrem möglichen Gewinn für die Praxis deutlich werden zu lassen.

III. Streiflichter aus der religionspädagogisch-pastoralen Weiterbildung

1. Die Unterrichtenden im Mittelpunkt

“Die Existenzen fremder Menschen sind die besten Spiegel, worin wir die unsrige erkennen können.” Goethe

Ohne Zweifel haben die Unterrichtenden in der Konfirmandenarbeit eine zentrale Rolle. Sie prägen das Geschehen durch inhaltliche Impulse, durch Beziehungsangebote, die sie den Kindern und Jugendlichen machen, aber auch durch ihr pädagogisches und pastorales Selbstverständnis. So ist die Klärung der eigenen Rolle mit den bewussten und unbewussten Inszenierungen ein zentraler Punkt in der Weiterbildung, der durch Protagonistenspiele und Vignetten³ aus dem Unterrichtsgeschehen beleuchtet und vertieft wurde.

1.1 Vom einsamen Liturgen zum Leiter einer Konfirmandengruppe. Oder: bewusste und unbewusste Inszenierungen des religionspädagogischen und pastoralen Selbstverständnisses

Unter der Überschrift “Typisches aus meiner Konfirmandenarbeit” brachte ein Teilnehmer X den Beginn des wöchentlichen Konfirmandenunterrichts auf die (psychodramatische) Bühne.⁴ In einem großen, kahlen Gemeindesaal (ca. 100 m²) lässt er die acht Konfirmandinnen und Konfirmanden jede Woche die gottesdienstliche Liturgie singen. Die Gruppe sitzt im Kreis, X steht ein Stück von den Jugendlichen entfernt. Wider Erwarten meldet sich einer der Jungen zum Singen, der sich in der Regel verweigert. Er singt melodisch bewusst schräg und auch einen falschen Text affig und fast schreiend. X reagiert darauf mit gleichbleibendem freundlichen Lächeln und zieht sein Konzept durch.

Im Spiel selbst und der sich anschließenden Auswertungs- und Feedbackrunde wird X deutlich, dass seine religionspädagogische Intention, nämlich den Jugendlichen eine spirituelle Dimension zu eröffnen und sie zugleich die Li-

turgie üben zu lassen, in diesem Setting nicht erreicht wird. Statt dessen übernehmen alle eine Rolle, die sie eigentlich nicht spielen wollen. Es entsteht eine sterile und kontaktlose Atmosphäre. X selbst fühlt sich als einsamer Liturg, fern der Gruppe und merkt auf der Bühne, dass ihm selbst diese Art der Frömmigkeit aus seiner Biographie fern liegt. Er gehorcht eher einem ihn faszinierenden theologischen Konzept, das ihn zu einem einsamen Führer der Jugendlichen auf dem Weg ins Heilige werden lässt. Auch problematisiert er jetzt die Vermischung von Gottesdienst und Andacht mit pädagogischen Übungszwecken. Er entdeckt in der Provokation des Jungen darüber hinaus ein Beziehungsangebot.

Als Ergebnis steht für ihn fest, dass er aus der selbst gewählten Isolation herausgehen und einen Anfang der Stunde gestalten will, der ihn mit den Jugendlichen und die Jugendlichen untereinander in Kontakt bringt. Spiritualität und Formen von Andacht und Gottesdienst brauchen einen anderen Raum, einen anderen Rahmen, eine andere Vorbereitung für die Jugendlichen, aber auch für X selbst.

Möglich wurde die Reflexion des inszenierten Eingangsrituals und des damit verbunden Rollenzwanges für **alle** Beteiligten durch den mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden vollzogenen Rollentausch, die Außensicht auf das pädagogische Setting und die Verlangsamung der Vollzüge, die es P ermöglichen, wieder in Kontakt zu seinen Gefühlen zu kommen und das pastoraltheologische Konzept von M. Josuttis mit einem kritischen Blick zu betrachten.

1.2 Die Chance, etwas anderes zu erproben. Oder: die Surplus-Reality auf der Bühne

Störungen und schwer durchschaubare Gruppensituationen gehören zum Alltag in der Konfirmandenarbeit. Viele Kolleginnen und Kollegen fühlen sich ihnen oft hilflos ausgeliefert und reagieren nach einem festgelegten Muster, das nicht unbedingt zur Lösung des Problems beiträgt. Sie wünschen sich größere Souveränität und die Gelassenheit,

zwischen verschiedenen Verhaltensweisen wählen zu können.

Die psychodramatische Bühne bietet eine ideale Möglichkeit, verschiedene Reaktionsweisen zu erproben und ihre Wirkung auf die Gruppe und die eigene Befindlichkeit zu testen. H. Petzold hat diese Form der Arbeit als “Tetradisches Psychodrama” oder “Behaviordrama” beschrieben. Der diagnostischen, psychokathartischen und kommunikativen wird eine vierte verhaltensmodifizierende Phase angefügt, in der der Protagonist im Rollenspiel Alternativen erproben, Ungesagtes sagen und Phantastisches erleben kann. Die Zukunft kann als Erwartung oder Probe ins Spiel kommen.

J.L. Moreno hat in dieser Erfahrung einer “Surplus-Reality” die große Chance einer Bewusstseinerweiterung gesehen, die dem Protagonisten ein höheres Maß an innerer und äußerer Freiheit schenkt.

Als ein Beispiel für diese Form der psychodramatischen Arbeit in der religionspädagogisch-pastoralen Weiterbildung möchte ich in Auszügen eine Szene aus einem Protagonistenspiel schildern:

“Meine Rolle in der Konfirmandengruppe” war das Thema und Y will auf der Bühne die Fragen klären: Wer bin ich in dieser Gruppe? Welche Verhaltensmöglichkeiten habe ich?

In der Konfirmandengruppe hat er eine Gruppe von vier “ständig gnickernden Mädchen”, die ihn regelmäßig auf die Palme bringen. Am Ende schreit er sie an, was ihm hinterher leid tut.

1. Szene:

Y spricht mit drei Jungen über ihre Gottesdiensterfahrungen, die vier Mädchen sitzen an seiner linken Seite, hören anfangs kurz zu, machen dann aber ihre eigene Show. Ihr Kichern wird langsam immer lauter, ihr Amüsement ist nicht mehr zu übersehen und zu überhören. Y schaut in immer kürzeren Abständen streng zu ihnen herüber.

PL(Psychodramaleiter): Schon wieder dasselbe. Das geht noch fünf Minuten gut, und dann platze ich. Und ich will kein autoritärer Knochen sein.

Y: Genau. Ich merke, wie mein Adrenalin steigt. Ich will nicht schreien und aus der Haut fahren. Will freundlicher Begleiter sein.

PL: Ja, die Mädchen....

Y: Die verunsichern mich total mit ihrem Gelächter.

PL: Die lachen mich aus?

Y: Genau. Und das verletzt mich. Trifft mich bis ins Mark.

PL: Komm doch mal raus aus der Szene.

Suche dir ein Doppel und schau dir an, was passiert.

Y. schaut sich die Szene an, beschreibt sich in der Gruppe.

PL: Bist du sicher, dass sie dich auslachen?

Y: Ich weiß es eigentlich gar nicht.

PL: Frag die vier Mädchen doch mal, ob sie dich auslachen oder nicht.

Y: Einfach so?

PL: Klar. Auf der Bühne ist vieles möglich.

Y. geht zurück in die Szene und beantwortet im Rollentausch mit einem der Mädchen seine Frage.

Anne: Ne, wir lachen doch nicht über Sie. Sie sind doch ganz nett, außer wenn Sie Ihren Koller kriegen, aber das geht ja auch wieder vorbei. Wir sind einfach gut drauf. Bloß, wir wollen auch mit ins Spiel. Sie unterhalten sich bloß immer mit den Jungen. Das ist langweilig.

2. Szene:

Wie kann Y. alle Jugendlichen ins Gespräch bringen?

Der Anfang läuft wie in der ersten Szene.

Dann wendet sich Y. den Mädchen zu: Hier, ihr Vier, ihr seid doch gut drauf. Vielleicht habt ihr auch noch ein paar Ideen zum Thema beizusteuern!

Die Mädchen steigen darauf ein. Abbruch der Szene.

Schlusswort von Y: Ich habe zum ersten Mal gemerkt, dass die Mädchen einfach Lust am Leben haben und nicht mich auslachen. Im Grunde finde ich ihre gute Laune ansteckend, möchte am liebsten mitmachen, aber Konfirmandenunterricht war für mich immer eine sehr ernste Angelegenheit. Da sollen sie etwas Wichtiges lernen. Ich bin als Kind oft ausgelacht worden. Da konnte ich mich nur mit Wut retten. Das holt mich hier wohl ein.

Das psychodramatische Spiel leistet ein Doppelpes: Dem Protagonisten werden die biographischen Hintergründe deutlich, die ihn auf das Lachen der Mädchen so gereizt reagieren lassen, und er erweitert in der verhaltensmodifizierenden Phase in der Surplus-Reality auf der Bühne seinen Handlungsspielraum. Darüber hinaus bietet die Szene m.E. in dreifacher Hinsicht interessante Schlaglichter:

a) Der Zusammenhang von christlichem Glauben und Lebenslust

Wenn es um Glaubensfragen geht, kehrt in den kirchlichen Gruppen oft ein "heiliger Ernst" ein. Lebensfreude, Lachen und Humor passen anscheinend nicht zum theologischen Gespräch. Dem widersprechen die vier Mädchen durch ihr Verhalten. Sie sind (noch)

nicht so kirchlich sozialisiert, dass sie diese (unausgesprochene) Norm akzeptieren – ein Phänomen der Unangepasstheit, das sich in der Konfirmandenarbeit vielfach beobachten lässt. Die Jugendlichen bieten damit eine sperrige Außensicht, stellen das soziale Klima in einer Kirchengemeinde in Frage.⁵ Sie halten die Perspektive der Lebenslust und Hoffnung auf eine gute Gegenwart und Zukunft offen, die dann eine besondere Tiefenschärfe bekommen kann, wenn sie nicht allein auf innerweltlichem Erleben gründet, sondern durch Spiritualität und Transzendenz in einen größeren, verheißungsvollen Horizont gestellt wird. Hans-Martin Gutmann sieht in der gemeindlichen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen eine besondere Chance, wenn es gelingt, "Gemeinschaftserfahrung, intensiven Kontakt, erhöhte Lebendigkeit (erfahrbar werden zu lassen, d.V.). Die Chance dieser Reisen aus der Welt des Alltäglichen wird dann genutzt, wenn die Bibel und der Gottesdienst, wenn Meditation und Gebete, wenn der überkommene rituelle und symbolische Reichtum der christlichen Religion als Form wahrgenommen wird, in die die Jugendlichen sich mit ihrer ganzen Lebendigkeit hineinbegeben und qua Experimentieren diese Formen für ihre eigenen Lebensbedürfnisse in Gebrauch nehmen können." Dies Konzept der religionspädagogischen Arbeit führt zu einem Konfirmandenunterricht, der bei den Unterrichtenden offene Augen und Ohren für die Jugendlichen und die Bereitschaft voraussetzt, ihre eigene Lebendigkeit in die Arbeit einzubringen, immer wieder neue Wege zu gehen und eigene spirituelle Erfahrungen zu machen. Wenn dies gelingt und auch auf andere Gemeindegruppen ausstrahlt, kann die Konfirmandenarbeit zu einer Öffnung des sozialen Milieus der Kirchengemeinde beitragen, das nicht nur die Mühseligen und Beladenen anspricht.

b) Die gruppenspezifische Perspektive

Störungen wie die in der gespielten Szene werden in der Regel als unangenehm und lästiges Übel empfunden. Der Verlauf des Spiels zeigt jedoch, dass die vier Mädchen – bewusst oder unbewusst –

die Botschaft senden: Nimm uns wahr und beteilige uns!

Die Störung hat in dieser Perspektive eine äußerst konstruktive Seite. Wenn es gelingt, diese Botschaft zu hören und auf sie zu reagieren, kann die in ihr sich zu Wort meldende Außenperspektive genutzt werden. Der Unterrichtende arbeitet dann nicht gegen die in der Gruppe vorhandenen Widerstände, sondern mit ihnen. Eine solche integrierende Haltung entlastet zudem von dem (Harmonie-)Druck, eine Veranstaltung möglichst reibungs- und störungslos zu gestalten. Gerade durch das Sperrige können wichtige Impulse gesetzt werden. Auch in diesem Spiel ging es in erster Linie darum, mit Hilfe des Psychodramas die Selbstwahrnehmung in der Rolle des Unterrichtenden zu schärfen, die Dynamik der Gruppe in den Blick zu nehmen und Handlungsspielräume zu eröffnen.

c) Der heilsame Blick von Außen

Ein entscheidender Punkt im Spiel war für den Protagonisten, sich selbst und die Gruppe von außen betrachten zu können. Aus der distanzierten Position heraus gelang es ihm, andere Interpretationen der Szene zu entdecken und seine Situation zu klären. Dem Doppel, das seine Rolle auf der Bühne übernahm, kann dabei eine entscheidende Funktion zukommen, da das stellvertretende Spiel dem Protagonisten Einsicht in sein Verhalten zu geben vermag. Durch die Außensicht auf die psychodramatische Bühne kann der Protagonist sich selbst im sozialen Gefüge klarer sehen, festgelegte Reaktionsmuster als solche erkennen und neue Ideen entwickeln.

1.3 Inszenierung und Präsenz in der Konfirmandenarbeit

Inszenierung, Bühne und Rolle sind nicht nur Begriffe, die im Theater oder Psychodrama bedacht und gestaltet werden. Sie haben auch ihren Niederschlag in den praktisch-theologischen Überlegungen Michael Meyer-Blancks gefunden, der die Berufspraxis von PastorInnen und DiakonInnen, damit auch den Konfirmandenunterricht als Inszenierung des Evangeliums und die

Unterrichtenden als Rollenspieler deutet. In seinen Ausführungen finden sich m.E. interessante Berührung- und Anknüpfungspunkte, die die im Psychodrama gewonnenen Einsichten zur Rolle der Unterrichtenden aus religionspädagogischer Perspektive ergänzen. M. Meyer-Blanck geht von der Voraussetzung aus, dass es das Evangelium nur in Form einer Inszenierung gibt, präsentiert von Personen. Aufgabe im Pfarr- und Lehramt ist es, "das eine Evangelium vielfältig, angemessen in Szene zu setzen, damit es wahrgenommen und für wahr genommen wird, um neu wahr zu werden." Dabei gilt es, zwischen guten und schlechten Inszenierungen zu unterscheiden und Inszenierungstechniken einzusetzen, die den Inhalt "fraglich, auffällig und streitbar .. gestalten". Für den Unterrichtenden bedeutet dies, dass er in unterschiedlichen Rollen agieren muss: Er ist einerseits Regisseur, der andere ins Spiel bringt, aber auch Mitspieler. Als Person muss er bei dieser didaktischen Inszenierung **präsent** sein in dem Wissen, eine Funktion oder Rolle zu übernehmen, ohne dabei sich als Privatperson in Szene zu setzen.

Diese professionelle Rollenübernahme lebt von verschiedenen Voraussetzungen:

- Die Unterrichtenden müssen ein reflektiertes Verhältnis zur eigenen Person entwickeln, um zwischen Privatperson und den Rollenerfordernissen differenzieren zu können.
- Sie müssen über ein angemessenes Rollenrepertoire verfügen, das ihnen den Rollenwechsel ermöglicht.
- Bei der Rollenübernahme gilt es, den Kontakt zur eigenen Person nicht zu verlieren, um nicht in starre, unpersönliche Masken zu verfallen.

Käme es zu einem Gespräch zwischen Michael Meyer-Blanck und J.L. Moreno über die Berührungspunkte, den Nutzen der theoretischen Überlegungen und der praktischen Arbeit für die religionspädagogische Arbeit, würden beide vielleicht folgendes **Resümee** ziehen:

Meyer-Blanck: Wir haben unterschiedliche Arbeitsfelder und differente Theorienansätze, Herr Moreno. Ich sehe für die Unterrichtenden den Nutzen Ihrer Arbeit v.a. im supervisorischen Feld. Auf der psychodramatischen Bühne kann er-

probt und gelernt werden, was ich unter Präsenz und "inszenatorisch gebrochener Authentizität" verstehe, nämlich eine bewusste Rollenübernahme in der didaktischen Inszenierung, ohne den Kontakt zu sich selbst zu verlieren, aber auch ohne sich als Privatperson zur Darstellung zu bringen. Diese schwierige Balance lässt sich im Durcharbeiten von Szenen wahrnehmen und erleben. Psychodramatische Supervision kann so zu einer größeren Professionalität im pädagogischen und pastoralen Rollenhandeln verhelfen.

Wichtig ist mir aber die Beachtung des Kontextes: es geht um pädagogisches Handeln; Therapie und Selbsterfahrung haben andere Ziele, nämlich eine authentische Persönlichkeit zu bilden. Wer im Unterricht nur als authentische Persönlichkeit agiert, droht zu scheitern, überfordert auch sein Gegenüber durch zu große Nähe und Intimitätswang.

J.L. Moreno: Ich finde Ihre Deutung des pädagogischen Handelns als Inszenierung interessant, Herr Meyer-Blanck. Sie eröffnet Freiräume für die Unterrichtenden, die nicht auf eine Rolle festgelegt werden, und bringt den Unterrichtsgegenstand zur Darstellung. Ich stimme mit Ihnen darin überein, dass alles Handeln, das ganze Leben von Menschen Rollenhandeln ist, damit natürlich auch die pädagogische und didaktische Arbeit, die ein besonderes Rollenprofil hat. Mit dieser Interpretation der pädagogischen und pastoralen Arbeit setzen Sie allerdings Anforderungen, die bei den Unterrichtenden ein hohes Maß an Rollenflexibilität, Selbst- und Fremdwahrnehmung voraussetzen. Mit anderen Worten: Sie müssen phantasievolle, kommunikative und reflektierte Menschen sein, die ihre Lebensgeschichte kennen und blinde Flecken ahnen, eben eine authentische Persönlichkeit. Und sie müssen Freude am Spiel und Inszenieren haben.

Das wird nur über die Stärkung der Persönlichkeit und eine gute Supervision gehen. Im Grunde müssten alle Unterrichtenden und kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter supervisorische Unterstützung für ihre Arbeit bekommen. Psychodrama bietet sich besonders an, da es die Gruppendynamik integrieren kann und die Möglichkeit der Sur-

plus-Reality auf der Bühne gegeben ist. Und in der Freude am Spiel, am Inszenieren und Experimentieren treffen wir uns allemal.

3. Die Gruppe im Blick

In der Konfirmandenarbeit hat man es in der Regel immer mit Gruppen zu tun, die ihre je eigene Dynamik in sich haben. Diese Dynamik wird von den Kontakten der Kinder und Jugendlichen zueinander sowie denen zum Leiter/zur Leiterin und den sich daraus ergebenden Beziehungskonstellationen gespeist. Sie prägt das Klima, das die Arbeit fördern, aber auch behindern kann. Der Leiter/die Leiterin einer Gruppe wird daher gut beraten sein, die sozialen Beziehungen und den Weg der Gruppe mit offenen Augen und Ohren zu verfolgen und auf die Atmosphäre zu reagieren.

J.L. Moreno gilt als der Begründer und Wegbereiter der Gruppendynamik. Er hat mit seinen theoretischen Überlegungen zur Soziometrie und Impulsen für die praktische Arbeit Hilfen gegeben, das Beziehungsgefüge in Gruppen zu analysieren und Prozesse zu beeinflussen. An einem Beispiel möchte ich den Nutzen der soziometrischen Verfahren für die religionspädagogische Arbeit vor Ort aufzeigen.

2.1 Die Konfirmandengruppe als soziales Atom⁶

Z. berichtet von einem Jungen (H) in der Konfirmandengruppe, der durch intensive Kontaktwünsche oder Störungen viel Aufmerksamkeit von ihm fordert. Z. hat den Eindruck, darüber den Kontakt zu den anderen aus dem Blick zu verlieren und der Gruppe als ganzer nicht gerecht zu werden. Er stellt die Konfirmandengruppe als soziales Atom auf. Sich selbst schließt er mit ein und gibt jeder Person einen Satz zur eigenen Befindlichkeit. Auf der Bühne wird schnell deutlich, dass H. sehr dicht bei Z. steht und dessen Aufmerksamkeit fast völlig absorbiert. Z. scheint für H. ein idealer Vater zu sein – eine Rolle, die Z. als ambivalent erlebt: Einerseits mag er H., kennt seine schwierige häusliche Situation und hat Mitleid mit ihm; andererseits fühlt er sich bedrängt und beschlagnahmt. Z. sieht gerade noch die Gruppe der übrigen Jungen; die stillen Mädchen kann er – wenn überhaupt – nur ganz am Rande wahrnehmen. Er spürt körperlich, wie die enge Beziehung zu dem Jungen ihn bindet, ärgert und seinen Bewegungsspielraum einschränkt.

Gleichzeitig hat er ein schlechtes Gewissen, den Jungen zurückzuweisen. Er braucht mehr Distanz. Außerdem ergeben die Rollenrückmeldungen der Antagonisten (auf der Bühne gegeben), dass es von Seiten der Mädchen geheime Kontaktwünsche zu den Jungen, auch zu H. gibt, die Z. bisher nicht wahrgenommen hat.

Z. probiert im zweiten Schritt neue Gruppenkonstellationen aus, die ihm die nötige Distanz zu H. verschaffen und die Möglichkeit eröffnen, zu allen Jugendlichen Kontakt aufzunehmen. In der Auswertung der soziometrischen Übung überlegt Z. gemeinsam mit der Gruppe, welche Interventionen ihm helfen, das Beziehungsgefüge in seinem Sinn zu verändern, ohne den Kontakt zu H. zu verlieren. Fazit: So könnte es gehen.

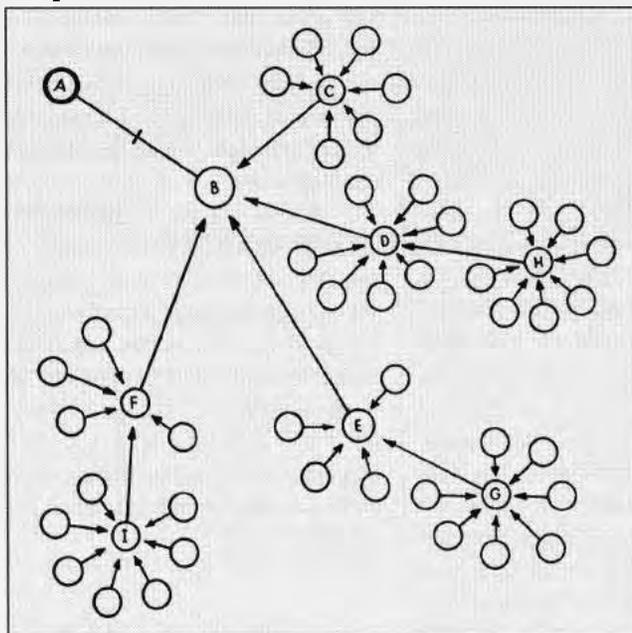
lich konkret gestaltet und experimentell erprobt werden konnte. Diese Erfahrungsebene bietet die Möglichkeit, auch geheime Nähe- oder Distanzierungswünsche wahrzunehmen. Die Gruppenrealität und meine Befindlichkeit als Leiter kommen in den Blick und relativieren das Ideal einer harmonischen, störungsfreien (Gemeinde-) Gruppe.

“Die Menge der Gläubigen aber war ein Herz und eine Seele” (Apg. 4, 32) – das Idealbild der (ur-)christlichen Gemeinde bestimmt oft bewusst oder unbewusst das Leitungsverhalten der kirch-

wünscht. Grundlage für ein geklärtes Verhältnis vom Pfarrer zur Gemeinde ist nach M. Josuttis, dass “er (der Pfarrer) seine und ihre (der Gemeinde) Andersartigkeit akzeptiert”.

Die eigene Andersartigkeit zu akzeptieren, bedeutet nach Josuttis, “die untereinander widersprüchlichen Wünsche nach Distanz und Nähe, nach Überlegenheit und Anpassung gegenüber der Gemeinde bei sich einzusehen. Und es heißt schließlich, die Konsequenzen einer sozialen Rolle, die eine Leitungsposition vorsieht, verantwortlich zu übernehmen.”

Beispiel für Soziometrie



Stellung eines isolierten Gruppenleiters

Eine einzige Telebeziehung, die durch indirekte Beziehungen ein großes Einflußnetzwerk bewirkt, wird „Aristotele“ genannt.

Auf Individuum A fällt die erste und einzige Wahl von Individuum B, und auf B fällt die erste und einzige Wahl von Individuum A. (A und B machen beide nur von einer der fünf Wahlen Gebrauch.) Abgesehen von der einen Telebeziehung zu B ist A innerhalb der Gemeinschaft isoliert. Auf B dagegen fällt die erste Wahl von C, D, E und F, die ihrerseits Mittelpunkte von 6, 8, 5 und 5 von anderen Individuen ausgehenden Anziehungen sind. Unter diesen letztgenannten 24 Personen befinden sich drei Individuen G, H und I, die jeweils Mittelpunkt von 7 Anziehungen sind. Durch die eine Telebeziehung von B zu A wird A gleich einem unsichtbaren Herrscher mit einer psychischen Hauptströmung verbunden, die es ihm ermöglicht, 50 ihn potentiell zugeneigten Individuen zu erreichen. Dieses Beispiel zeigt, wie durch strukturelle Analyse die soziometrische Stellung (Status) eines Individuums gründlicher ermittelt werden kann als durch eine quantitative Analyse (Abzählen der Wahlen und Abstößungen).

aus: Jacob L. Moreno, Gruppenpsychotherapie und Psychodrama, Stuttgart 1973², S. 41

Der besondere Gewinn der Arbeit mit System- und Beziehungskonstellationen wie dem sozialen Atom liegt darin, dass das Beziehungsgefüge in einer Gruppe konkret, anschaulich und in seinen Auswirkungen (auch körperlich) spürbar wird. Mit dem Einsatz eines Doppels wird darüber hinaus eine Außensicht auf die Gruppe und den eigenen Standort für den Protagonisten möglich. Diffuse Gruppeneindrücke präzisieren sich; Gründe für Störungen können besser erkannt und ggfls. bearbeitet werden.

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kurses war diese Arbeit erhellend, weil das Verhältnis von Nähe und Distanz zu einem Menschen oder einer Gruppe nicht nur im Kopf über den Intellekt bestimmt wurde, sondern räum-

lichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. In der Folge werden Konflikte nicht wahrgenommen und/oder unter den Teppich gekehrt. So werden wie im obigen Beispiel die Abgrenzungs- und Distanzierungswünsche als problematisch und inakzeptabel erlebt, den Nähe Wünschen der anderen wird dagegen eine Priorität eingeräumt, obwohl es der eigenen Befindlichkeit und Gefühlslage nicht entspricht.

Dass es nicht unerhebliche Spannungen zu diesem ekklesiologischen Idealbild in der gemeindlichen Praxis gibt, hat Manfred Josuttis in seinem Buch “Der Pfarrer ist anders” in verschiedenen Perspektiven beschrieben. Der Pfarrer ist, soll und will anders sein als die Gemeinde. Die Gemeinde ist, will und darf anders sein, als es der Pfarrer sich

Die soziometrische Arbeit nach Moreno bietet für diese Reflexion einen Rahmen, um die eigenen Beziehungswünsche und fremde Ansprüche zu erkennen und zu einem verantwortlichen Leitungshandeln zu finden. In der Folge einer solchen Arbeit werden Auseinandersetzungen, Abgrenzungen, aber auch Desillusionierungen von Allmachtswünschen unvermeidlich sein. Gelingt eine solche Standortbestimmung, werden echte Begegnungen möglich und das Ideal der harmonischen Gemeinde in befreiender Weise relativiert und geerdet.⁷

Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bilden das Vorstellen und Erproben von Beratungstechniken, die in diesem Rahmen nicht ausführlich vorgestellt werden können.

IV. Resümee

Ertrag

Hoffnung sammeln
aus lösbaren Problemen
aus Möglichkeiten
aus allem
was etwas verspricht

Die Kräfte
sparen
für das
was wirklich
zu tun ist

So wächst
im Stillen
der Vorrat
an unverbrauchter
Verzweigung

(Erich Fried)

Die Streiflichter aus der religionspädagogisch-pastoralen Weiterbildung haben – so hoffe ich – aufschwimmern lassen, dass diese Art der Fortbildung starke Anteile des Coachings⁸ enthält, also die Arbeit an der professionellen Rolle und der erlebten Praxis.

Der Gewinn kann dabei sein:

- größere Freiheitsspielräume zu gewinnen, sowohl im Blick auf die eigenen Verhaltensweisen als auch bei konzeptionellen religionspädagogischen Entscheidungen.
- die persönlichen Gaben wie Grenzen können entdeckt, erprobt und weiterentwickelt werden. Ein eigener Stil kann sich herauskristalisieren, ohne die anderen aus dem Auge zu verlieren.

Der Ausgangspunkt ist zugleich der Zielpunkt der Reflexion: die Konfirmandenarbeit vor Ort. Vom Frust zur Lust zu gelangen, professionell und gelassener diesem Arbeitsgebiet gegenüber treten zu können, dies sind die Ziele und Hoffnungen, die sich mit der religionspädagogisch-pastoralen Weiterbildung und der Beratungstätigkeit vor Ort verbinden. Und wenn es dann doch ab und an "Niederlagen in den Unterrichtszimmern" gibt, dann ist es hoffentlich ein Scheitern, das nicht die eigenen Fähigkeiten in Frage stellt, sondern anregt, genauer hinzuschauen und neue Wege zu gehen. Eben: Schöner scheitern.

Literatur:

- Böhme-Lischewski, T./Lübking, H.M.(Hg): Engagement und Ratlosigkeit. Konfirmandenunterricht heute. Bielefeld 1995
- Bosselmann, R./Lüffe-Leonard, E./Gellert, M.(Hrsg): Variationen des Psychodramas. Ein Praxishandbuch – nicht nur für Psychodramatiker. Kiel 1996²
- Engelke, E.: Psychodrama in der Praxis. Anwendung in Therapie, Beratung und Sozialarbeit. München 1981
- Gellert, M.: Lebendige Soziometrie in Gruppen und Organisationen, in: Bosselmann, R./Lüffe-Leonard, E./Gellert, M.: Variationen des Psychodramas. Ein Praxishandbuch – nicht nur für Psychodramatiker, Kiel 1996²
- Gutmann, H.-M.: Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 1998
- Josuttis, M.: Die Einführung in das Leben. Pastoraltheologie zwischen Phänomenologie und Spiritualität. Gütersloh 1996
- Ders.: Der Pfarrer ist anders. Aspekte einer zeitgenössischen Pastoraltheologie. München 1982
- Klein, U.(Hrg.) Themenschwerpunkt Soziometrie, in: Psychodrama. Zeitschrift für Theorie und Praxis von Psychodrama, Soziometrie und Rollenspiel, 2/94, 7.Jg.
- Leutz, G.: Psychodrama. Theorie und Praxis. Bd. 1: Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno, Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo o.J.
- managerSeminare. Das Weiterbildungsmagazin, Heft 37 und 38 (1999), Gerhard May Verlags GmbH Bonn
- Meyer-Blanck, M.: Inszenierung und Präsenz. Zwei Kategorien des Studiums Praktischer Theologie. In: Wege zum Menschen 49 Jg.: H.1 1997, S.2-16
- Petzold, H.G.: Psychodrama-Therapie. Theorie, Methoden, Anwendung in der Arbeit mit alten Menschen. Paderborn 1985
- Ders.: Angewandtes Psychodrama in Therapie, Pädagogik und Theater, Paderborn 1978²
- Rabenstein, R./Reichel, R./Thanhofer, M.: Das Methodenset. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen, Bd 3: Gruppen erleben, Münster 1995 (7.Aufl.)
- Riegels, V./Schmitz-Hambrecht, A.: Soziometrie – eine Einführung, in: Engelke, E.: Psychodrama in der Praxis. Anwendung in Therapie, Beratung und Sozialarbeit. München 1981, S. 33-45
- Schreyögg, A.: Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung, Frankfurt/New York 1999 (4.Aufl.)
- Thurneysen, E.: Konfirmandenunterricht. Ein Kapitel aus der praktischen Theologie. In: Wolf, E.(Hg): Das Wort Gottes und die Kirche. Aufsätze und Vorträge. München 1971, S. 117-139

Anmerkungen

1. Thurneysen, E.: Konfirmandenunterricht. Ein Kapitel aus der praktischen Theologie. In: Wolf, E.(Hg): Das Wort Gottes und die Kirche. Aufsätze und Vorträge. München 1971, 117-139, hier 117f.
2. Drei Kurse haben bereits stattgefunden. Ein vierter ist für 2002/2003 in Planung. Anfragen für Interessierte beantworten wir gern.
3. Unter Protagonistenspielen versteht man eine spielerische Darstellung einer Szene, in der ein Teilnehmer der Gruppe die Möglichkeit hat, das Erlebte zu rekonstruieren, neu zu betrachten und – hoffentlich – besser zu verstehen. Ein Protagonistenspiel kann aus mehreren Szenen bestehen; unter Vignetten versteht man eine kurze Form der Darstellung.

4. Die psychodramatische Bühne ist ein abgegrenzter Teil im Raum. Hier wird die Szene aus der Praxis gespielt, allerdings nicht in Form eines freien Rollenspiels, sondern unter der Regie des Protagonisten, in diesem Fall des Kollegen X. Er wählt aus der Gruppe Mitspieler für die zu vergebenden Rollen, zeigt ihnen im Rollentausch (hier mit den KonfirmandInnen seiner Gruppe), wie sie die Rolle zu spielen haben. Er zeigt die Haltung, legt ihnen die Sätze in den Mund. So entsteht ein Abbild der erlebten Praxis. Manche Sequenzen der Szene werden mehrmals durchgespielt, um dem Protagonisten die Möglichkeit zu geben, sich der eigenen Gefühle und Gedanken und der Dynamik in der Gruppe bewusst zu werden. Es findet gewissermaßen eine Verlangsamung der Szene statt. Die gewählten Mitspieler (Antagonisten) haben die Aufgabe, sich in die ihnen unbekannte Person einzufühlen und im anschließenden Feedback ihre Beobachtungen aus den Rollen mitzuteilen und sie dem Protagonisten zur Verfügung zu stellen. Der Rollentausch hat neben der Regieanweisung für die Mitspieler darüber hinaus die Funktion, dem Protagonisten die Perspektive seines Gegenübers bewusst werden zu lassen. In der Rolle des anderen kann er dessen Erleben und Reaktionen besser verstehen; er hält sich gewissermaßen selbst den Spiegel vor.
5. Vgl. dazu auch Gutmann, H.M.: Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur, Gütersloh 1998, hier: S. 233: "Für Jugendliche erscheint vielerorts, noch stärker als für Erwachsene, das Leben der Kirchengemeinde als hermetisch. Als Milieu trifft es in der hier vor allem repräsentierten Altersgruppe, im Stil des Redens, der Moden, der Selbstinszenierung in den seltensten Fällen ihr Lebensgefühl – und ob dies in einer "Entwicklung" des "religiösen Bewusstseins" im Sinne einer "zweiten Naivität" irgendwann anders wird, ist sehr die Frage und m.E. eher ein Problem von Lebenswelten, Atmosphären und Kommunikationsstilen als der quasi-Automatik individueller Evolutionsprozesse."
6. Unter einem sozialen Atom versteht man die Aufstellung bzw. Zuordnung nach Nähe und Distanz der Personen in einer Gruppe zu einem Protagonisten. Auf der Bühne entsteht nach und nach ein Bild der Beziehungen in einer Gruppe mit dem Fluchtpunkt auf eine Person.
7. Diese Beobachtung ließ sich auch bei anderen soziometrischen Aufstellungen machen. So erlebte ein anderer Teilnehmer das Vorbereitungsteam für die Konfirmandenarbeit vor Ort als zunehmend anstrengend und unharmonisch. Als er sich und das Team als soziales Atom aufstellte, wurde deutlich, dass hier eine alte Vorbereitungsform weiter praktiziert wurde, die für die frühere Personalbesetzung in der Gemeinde stimmig war, aber für die neue Konstellation nicht mehr passte. Es war "Trauerarbeit" und ein Neubeginn unter anderen Vorzeichen angesagt.
8. Der Trend, an und mit der eigenen Person zu arbeiten, lässt sich auch in den Fortbildungskonzepten für Manager in der Wirtschaft erkennen. Astrid Schreyögg beispielsweise sieht im Coaching eine sinnvolle Alternative zu den traditionellen Managertainings- und -seminaren, da "eine Verbindung von problem- und emotionsorientierten Lernformen (möglichst wird, d.V.). Und was von besonderer Bedeutung ist, bei Coaching, das prozessual und thematisch entlang der aktuellen Berufstätigkeit veranstaltet wird, besteht eine sehr viel höhere Wahrscheinlichkeit, daß Gelerntes in den Beruf transferiert werden kann." Schreyögg, A.: Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung, Frankfurt/New York 1999 (4.Aufl.), S. 54.

Rolf-Peter Ingelhoff

“Schullandschaften” - außen Ödnis, innen Tristesse

Der erste Schultag nach den Sommerferien. Bei der Einschulung in die Orientierungsstufe spielen die Sechstklässler den Neuankommenden aus der Grundschule mehrere Sketche vor, die sich mit Situationen an der für sie neuen Schulform befassen. Die ehemaligen Grundschüler sitzen irritiert vom Dargebotenen auf der Bühne neben ihren Eltern, verfolgen das Geschehen unkonzentriert. Viel wichtiger ist für sie, ob sie mit ihren Freunden in eine gemeinsame Klasse kommen. Dann endlich die Klasseneinteilung und der anschließende Gang ins neue Klassenzimmer. Erste Enttäuschung: Zwar wurde die Schule erst vor kurzem gebaut, allerdings hat der Schulträger für die Räume nur das vorgeschriebene Mindestmaß vorgesehen. 28 Kinder tummeln sich auf engstem Raum. Ein Umstellen der Tische ist nicht ohne weiteres möglich – der Frontalunterricht scheint architektonisch vorprogrammiert. Der Blick aus dem Fenster findet Ruhe auf einer überdimensionalen gestalteten Betonwand – Kunst am Bau. Die Möglichkeit, einen Teil der nur gelegentlich genutzten Bücher in der Schule zu lassen, ist aus Platzgründen nicht vorgesehen - Geld für entsprechende Fächer nicht vorhanden.

Endlich das erste Klingeln und die erste Pause auf dem Schulhof. Aufgeregt strömen die Neuangekommenen der 15minütigen Freiheit entgegen. Doch auch hier Ernüchterung: Der Pausenhof ist gepflastert, ein Zaun (zum Schutz vor den Hauptschülern) verstärkt den Eindruck der Enge. Zwar wurde vom Schulleiternrat und von einem Teil des Kollegiums vor der Pflasterung eindringlich auf alternative Gestaltungsmöglichkeiten des Pausenhofes hingewiesen, allerdings ohne Erfolg. Trotz Intervention, trotz des allseits diskutierten Projektes “Niedersachsen macht Schule durch Bewegte Schule*”, das sich für sinnesaktivierende Gestaltung von Schulen einsetzt, wurde die Pflasterung durchgesetzt, das Feld für die Kehrmaschine bereitet. Eine Bepflanzung fehlt zunächst, soll aber Zug um Zug oder ein bis zwei Schülergenerationen später nachgeholt werden. Ein Basketballkorb ist vorhanden, allerdings scheint dieser aus Statusgründen nur den Sechstklässlern zur Verfügung zu stehen. Als mein Sohn nach Hause kommt, frage ich ihn nach dem Unterschied zwischen der Orientierungsstufe und der Grundschule. Sein kurzer Kommentar: “In der Grundschule haben wir in der Pause *gespielt*, jetzt hängen wir rum.” “Schade” denke ich, “vor den Ferien berichtete er begeisterter von der Schule”. Wer nun meint, das Wohlgefühl der Schüler sei der schulischen Administration kein Anliegen, irr.

Die mitgebrachte Hausordnung liegt zur elterlichen Kenntnisnahme als Beweis vor: “Damit sich die Menschen in unserem Haus wohl fühlen und erfolgreich miteinander arbeiten können, sind Regeln notwendig, die von allen Beteiligten beachtet werden. ...”

Um nicht missverstanden zu werden: Ich gehöre nicht zu den Vätern, die ihre Königskinder vor allem behüten und bewahren wollen, was die Schule ihnen zu Recht oder zu Unrecht antut. Das Kind ist für mich nicht das Tüpfelchen auf dem i meiner Biographie und die Schule auch nicht die feindliche Macht, die ihre Krakenarme nach meinem Kind ausstreckt und ihm Regeln zumutet. Mir geht es nicht um eine Spaßschule, die nach infotainmenttechnischen Maximen ausgerichtet ist und den Kindern den Ernst vorenthält. Für mich ist klar, dass Schule funktionieren und ihre Schülerinnen und Schüler sich an die Gegebenheiten anpassen müssen. Die Grenzen der Anpassungsfähigkeit sind bekanntermaßen bei unterschiedlichen Menschen verschieden. Wird die Grenze überschritten, lese ich in Unterrichtsentwürfen Sätze wie “Markus ist nicht in der Lage, still zu sitzen und dem Unterrichtsgeschehen 45 Minuten zu folgen (dass der Videoladen, den sein Vater betreibt, hierzu beiträgt, ist zu vermuten).”

Dass solche Beschreibungen in hohem Maße töricht sind, ist nicht weiter auszuführen. Vielmehr möchte ich den Fokus auf einen blinden Fleck der Bildungsbürokratie richten, der mir nach unzähligen Besuchen in verschiedensten Schulen immer wichtiger wird. Vorstellbar wäre auch eine Schülerbeschreibung nach folgendem Muster: “Die Gruppe der Jungen um Janosch ist nicht in der Lage, still zu sitzen und dem Unterrichtsgeschehen 45 Minuten zu folgen. Ich vermute, dass dieses an den eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten und -angeboten auf dem Pausenhof, an dem zu engen Unterrichtsraum und dem daraus resultierenden Frontalunterricht liegt.” Sätze wie diese stießen vermutlich sauer auf und werden daher von AnwärterInnen vermieden. Statt die Chance zu sehen, die Schulkwirklichkeit der Protagonisten unter einem anderen Blickwinkel zu betrachten und sich durch Veränderung Erleichterung in unterrichtlichen Zusammenhängen zu verschaffen, wird Bedrohliches gewittert.

Neben immer wieder herausgestellten Ausnahmen wird die Realität maroder Schulbauten verschwiegen, in denen der Putz von den Wänden fällt und in denen Eimer aufgestellt werden, um das von der Decke tropfende

Wasser im Unterrichtsraum aufzufangen. Übersehen wird die Tristesse vieler Schulhöfe, die gleichzeitig als abendliche Parkplätze für die angrenzende Turnhalle konzipiert wurden. Nur selten wird die Situation thematisiert, dass die meisten Schüler in zu großer Zahl in zu kleinen Räumen mit entsprechenden Einschränkungen didaktischer Möglichkeiten ihren täglichen Unterrichtsverpflichtungen nachkommen. Nicht im Blick sind zu kleine Turnhallen, die durch Doppel- oder Dreifachbelegung den Kindern kaum Bewegungsmöglichkeiten lassen. Statt dessen bestätigen sich die Kultusbehörden der Länder eine Vielzahl von Maßnahmen zur Verbesserung der Schule. Für eine gute Schule sorgen die staatlich geregelte Lehreraus- und -fortbildung, die Lehrpläne und die Schulbücher. Dieses alles steht unter der Kontrolle der immer weniger werdenden Beamten der Schulaufsicht. Nach Ansicht der Bildungsplaner wird Schulqualität auf hohem Niveau durch diese sogenannte Input-Steuerung gewährleistet.

Dass diese Annahme nicht stimmt, ist spätestens seit Erscheinen der Tims-Studie (Third International Mathematics and Science Study) und der Pisa-Studie (Programme for International Student Assessment) bekannt. Der Blick in die bis dahin heiligen Tempelbezirke schulischen Handelns lässt den Putz am Gebäude der Illusion deutscher Schulqualität bröckeln. Als Konsequenz dringen jetzt Methoden wie Benchmarking und Total Quality Management, mit denen Volkswagen und die Deutsche Bank die Qualität ihrer Produkte zu sichern versuchen, in die Welt der Bildung vor. Leistung wird gemessen, verglichen und Reformpädagogen werden von den anstehenden Leistungsvergleichsstudien “kalt erwischt”. Schulprogramme werden in endlosen Konferenzen erfunden, das Stundensoll der Lehrer erhöht, Internetanschlüsse und Computerräume gesponsert und Begriffe wie Qualitätssicherung sollen für höhere Güteklassen auf Seiten der Schülerprodukte sorgen. Nebenbei: Vielen entgeht, dass die von den Eltern, Lehrern, Bildungspolitikern, Hochschulprofessoren und Unternehmern formulierten Qualitätsanforderungen höchst unterschiedlich sind.

Mit ambivalenten Gefühlen schaue ich auf die neue Situation. Zugegeben - ohne Leistung funktioniert keine Schule, aber ich stelle mir die Frage, ob bei allem Aktionismus nicht übersehen wird, dass schulische Qualität nicht allein in Leistung aufgeht. Schulische Qualität bedeutet auch, dass der Kosmos Schule

seinen Schülerinnen und Schülern eine entsprechende Wertschätzung entgegenbringt, die sich in ansprechenden und genügend großen Räumen, Pausenhöfen, Turnhallen, Angeboten außerhalb des Unterrichts etc. ausdrückt. Schulische Qualität bedeutet nicht allein die Gewährleistung von möglichst wenig Stundenausfall. Schulische Qualität wird auch danach zu beurteilen sein, in welchen Räumen, unter welchen Bedingungen, von entsprechend fortgebildeten und nicht vom

Stundensoll überlasteten Lehrerinnen und Lehrern erteilter Unterricht stattfindet. Dass dieses nicht umsonst zu haben ist, leuchtet ein. Wird allerdings auf Investitionen verzichtet, schließen sich noch mehr Eltern der bürgerlichen Fluchtbewegung an, die die vermeintlich beste Bildung für den eigenen Nachwuchs an den Privatschulen einkaufen und die anderen zurücklassen.

Beim Fußball wird es auch angesichts miserabler Spielfelder immer wieder Spieler ge-

ben, die nach entsprechend hartem und entbehrungsreichem Training Tore schießen. Allerdings ist klar, dass auf diesen Plätzen wesentlich weniger Tore fallen werden als in der Schalke-Arena. Und letztlich: Wer keine Tore schießt, wird absteigen und sein Leben in einer der unteren Ligen fristen müssen. Dort werden die ersten Schulen auch bald ankommen. Es sei denn ...

* vgl.: <http://nibis.ni.schule.de/~beschule/>

Dr. Kerstin Gäfgen-Track

Religionsunterricht – was hat der Taufschein damit zu tun?

Die Zulassungsbestimmungen zum Religionsunterricht gemäß dem Erlass "Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen"¹

Ein Anruf eines Vaters zeigt es wieder deutlich: Es kommt in der Praxis immer wieder vor, dass Unsicherheit oder Unklarheit darüber bestehen, wer den konfessionellen Religionsunterricht besuchen darf, genauer: wer darüber entscheidet, ob dem Wunsch einer Schülerin oder eines Schülers, den Religionsunterricht zu besuchen, statt gegeben wird. In diesem Fall hatte ein Schulleiter verfügt, dass nur Schüler und Schülerinnen, die getauft seien und der evangelischen Kirche angehörten, den evangelischen Religionsunterricht der 7. Klasse besuchen dürften. Die in diesem konkreten Fall größere Zahl ungetaufter Schüler und Schülerinnen sei nicht zum Unterricht zugelassen – wären sie zugelassen, hätte die Gruppe aufgrund der hohen Schülerzahl geteilt werden müssen. Und dann hätten zwei weitere Stunden aus dem Kontingent für den Religionsunterricht zur Verfügung gestellt werden müssen und dies wollte der Schulleiter offensichtlich nicht. Unabhängig von der Frage, ob denn Deutschunterricht wichtiger sei als Religionsunterricht, oder ob Wolfgang Huber, der Bischof von Berlin-Brandenburg recht hat, dass Religionsunterricht genauso wichtig wie Mathematik sei,² gibt es in Niedersachsen für die Frage der Zulassung zum Religionsunterricht eindeutige Bestimmungen im Erlass der Kultusministeriums.

Der konfessionelle Religionsunterricht wendet sich selbstverständlich primär an die Schülerinnen und Schüler der eigenen Konfession, die grundsätzlich verpflichtet sind, am Religionsunterricht des eigenen Bekenntnisses teilzunehmen, es sei denn, es erfolgt eine schriftliche Abmeldung.

Bei konfessionslosen oder ungetauften Schülerinnen und Schülern entscheidet "die Mehrheit der an der Schule tätigen Religionslehrkräfte der aufnehmenden Religionsgemeinschaft nach Beratung in der zuständigen Fachkonferenz"³, ob die Teilnahme möglich ist. Die Praxis, dass die Schulleitung diese Entscheidung trifft oder treffen möchte, um schulorganisatorische Überlegungen einfließen zu lassen, ist deshalb nicht mit dem Erlass vereinbar. Dies gilt analog für den konfessionell kooperativen Religionsunterricht. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, dass nicht getaufte Kinder, so lange sie nicht religionsmündig sind, Mitglieder der evangelischen Kirche sind, sofern ihre Eltern der Kirche angehören.⁴ Ist nur ein Elternteil evangelisch, entscheidet der explizit erklärte Elternwille über eine mögliche Mitgliedschaft in der evangelischen Kirche.

Es ist auch möglich, dass ein evangelischer Schüler den katholischen Religionsunterricht besucht oder umgekehrt. Dieser Schüler muss sich zunächst vom Religionsunterricht seines Bekenntnisses abmelden. Danach entscheidet ebenfalls die Fachkonferenz, ob eine Teilnahme möglich ist. Dieses Verfahren gilt auch für den Besuch von Religionskursen in der gymnasialen Oberstufe, wo die Schülerin oder der Schüler für die Erfüllung seiner Beleg- und Einbringungsverpflichtungen für Religion mindestens zur Hälfte Kurse des eigenen Bekenntnisses besuchen muss und dazu noch Kurse eines anderen Bekenntnisses oder ein polyvalenter Kurs besucht werden können.

Schließlich kann auch eine Schülerin oder ein Schüler einer anderen Religionsgemein-

schaft am konfessionellen bzw. konfessionell kooperativen Religionsunterricht teilnehmen, wenn es sich vom Religionsunterricht seiner eigenen Religionsgemeinschaft abgemeldet bzw. ein solcher Religionsunterricht nicht angeboten wird. Auch in diesem Fall entscheidet die Fachkonferenz über die Zulassung zum Religionsunterricht.

Die Chance gerade auch des konfessionellen Religionsunterrichtes liegt in seiner prinzipiellen Offenheit für alle Schülerinnen und Schüler. Der ökumenische und auch der interreligiöse Dialog können so für die Schülerinnen und Schüler existentiell erfahrbar werden. Nach den bisherigen Erfahrungen sind sich die Fachkonferenzen dieser Chancen bewusst und bejahen in der Regel die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern eines anderen Bekenntnisses, einer anderen Religion oder ohne Konfession. In dieser Offenheit liegt die Stärke der Einladung, einen konfessionell geprägten Religionsunterricht kennen zu lernen und in ihm mitzuarbeiten.

Anmerkungen

1. Niedersächsisches Kultusministerium, 13. Januar 1998, Nds. SVBl. 1998, S.37-39
2. W. Huber, So wichtig wie Mathematik. Warum wir an öffentlichen Schulen einen Religionsunterricht brauchen. In: Zeitzeichen 10/2001, S.44-47
3. Erlass, 4.3
4. KGO § 8 (2): Ein ungetauftes religionsmündiges Kind, dessen Eltern Glieder der Kirchengemeinde sind, hat die Rechtsstellung eines Gliedes der Kirchengemeinde, es sei denn, daß die Erziehungsberechtigten erklären, das Kind solle nicht Mitglied der Kirchengemeinde sein. Das gleiche gilt, wenn nur ein Elternteil Glied der Kirchengemeinde ist, solange das Einverständnis über eine Erziehung im evangelisch-lutherischen Bekenntnis besteht. Die Rechtsstellung eines Gliedes der Kirchengemeinde hat auch ein religionsmündiges ungetauftes Kind, solange es am kirchlichen Unterricht teilnimmt.



Michael Künne

Kreuze en gros

Amt Neuhaus seit 10 Jahren wieder in der Hannoverschen Landeskirche

“Und das habt zum Zeichen”, so sprach einst der Engel zu den Hirten, um sie zum Stall von Bethlehem zu führen. Dorthin, wo alles anfing, in der Krippe und im Stall, um dann auf Golgatha zu enden. Es endete mit dem Kreuz und das Kreuz ward zum Zeichen, weil dort das geschah, was wichtiger war als Krippe und Stall: Versöhnung. Das Kreuz ward zum Zeichen dieses historischen Aktes, zum Zeichen der Auferstehung und damit der Hoffnung.

Wohl nirgends, außer auf Friedhöfen, gibt es so viele Kreuze in einer Kirche wie in der evangelischen Kirche St. Mariä zu Tripkau im Landkreis Lüneburg. Zu finden ist sie einfach: Man fahre von Lüneburg entweder über Lauenburg nach Boitzenburg und dann elbaufwärts bis Tripkau oder von Lüneburg nach Bleckede, dann mit der Fähre über die Elbe nach Neuhaus und dann ebenfalls elbaufwärts bis Tripkau. Die Kirche gibt es dort seit 1618. So hat sie bereits eine lange Geschichte. 1757 ersetzte man sie durch einen schlichten Saalbau ohne Turm. 1864 wurde sie nach einem Entwurf des Hannoveraners C.W.Haase mit einem polygonalen Chor, einer Sakristei und einem aufwendigen Turm erweitert und der Innenraum im gotischen Stil umgestaltet. Erst 1996 konnte dann, nach der Öffnung der Mauer und dem Fall der Grenze, eine umfassende Renovierung vorgenommen werden. Der Fußboden wurde verändert und der Innenraum neu gestaltet. Es war eine Neugestaltung, die allerdings zu einer radikalen Änderung der Innenansicht führte. Der gotische Stil und die Form des Baus blieben zwar, aber die optischen Veränderungen erscheinen elementar. Der mit der Innenraumgestaltung beauftragte Haller Professor Ehrler formuliert es so: „Meine Idee überzieht alle raumbegrenzenden Flächen mit einer regelmäßigen Struktur in schrägen Reihen zu einander versetzter 1m x 1m großer Kreuze, sowohl aufrecht stehend (vertikal/horizontal) als auch 45° gekippt (sogenannte Andreaskreuze). Die Reihung der Kreuze verläuft in alle Richtungen schräg. Diese Schräge hat keinen Bezug zur Architektur. Es ist, als streiche die Struktur der Kreuze ungebunden, unangepasst durch den Raum. Die Kirche greift nur insofern in diesen Strom ein, als ihr Gerüst, das Skelett, das Fachwerk – weiß wie die Wände – von der Kreuzstruktur

ausgespart bleibt, so, als liege es über bzw. vor der Struktur. Es fragmentiert diese durch Überschneidung und macht so aus einem stereotypen Raster ein vielgestaltiges, räumliches Gebilde.”

Gerade in der geneigten Form des Kreuzes, also im Andreaskreuz, weist das Zeichen nun in eine zweifache Richtung: Es ist Erinnerung an den Märtyrertod des Apostels Andreas und in seiner assoziierbaren Form des griechischen Buchstabens Chi wird es wiederum zum sprachlichen Symbol Christi. Christus und die, die ihm nachfolgen, werden so in eine schlüssige Form gefaßt. Und dieses Zeichen in der Fülle seiner möglichen Bedeutungen durchweht gleichsam den ganzen Raum. Es ist vor diesem Raum da, es füllt und prägt ihn und bindet den Besucher derart ein, dass er sich auch nach dem Verlassen dieser Kirche dem Zeichen kaum entziehen kann.

Wer diese Kirche betritt, wird sozusagen Mitglied dieses Kreuzgeflechtes. Er kann kaum anders als aktiv mit ihm umzugehen. Der Blick nach vorn, der ja wohl immer der erste ist, richtet sich auf Kreuze. Betritt man die Kirche, so tritt man, ob man will oder nicht, das Kreuz mit Füßen. Aber dieses mit den Füßen getretene Kreuz gibt zugleich den Halt, den man braucht, denn es ist der Boden, auf dem man steht. Blickt der Besucher nach oben, so kann sein Blick wiederum nicht am Kreuz vorbei. Meidet man das eine Kreuz, so trifft der Blick das andere. Schaut der Besucher auf die Fenster, so sieht er nicht eine Landschaft oder biblische Gestalten, die andernorts die Fenster zieren, sondern Licht, vom Kreuz gebremst, geformt, verändert. Blickt er zurück, so hat er hinter sich das Kreuz als Ausgangspunkt, von dem er herkommt. Doch nicht immer erscheint das Kreuz in seiner ganzen, geschlossenen Gestalt. Oft bleiben nur Fragmente der ursprünglichen Form und deuten damit auf dreierlei.

Das Bild der einen Christenheit war wohl von Anfang an nicht das einer geschlossenen Gestalt, sondern diese Christenheit war vielfältig in ihrer Ausformung, in ihrer Zusammensetzung und in ihrer Gewichtung theologischer Akzente.

Die Gestalt des Christentums ist noch immer konfessionell geprägt und damit partikularistisch.

Der Glaube der Christenheit erscheint in



den Ideologien der Gegenwart weltweit nur bruchstückhaft.

Von Kreuzen und damit von der Geschichte Jesu und derer, die ihm nachfolgten und nachfolgen umstellt, könnte einem, zumindest theoretisch, Angst und Bange werden. Doch dieses Gefühl stellt sich nicht ein. Wohl auf Grund der Farben, die verwendet wurden. Leuchtendes Weiß der Wände und der Decken, warmes Ocker, leicht unterschiedlich getönt, als Farbe der aufgemalten Kreuze, warmes, abgedunkeltes Rot des Bodens mit eingebrannten hellen Kreuzen. Nie aufdringlich, aber doch prägend und den Blick bindend, gleichsam den Besucher einbindend in eine Gemeinschaft, selbst dann, wenn die Kirche leer ist.

Merkwürdigerweise verwirrt die Fülle der Kreuze nicht. Sie schafft vielmehr Atmosphären der Stille und der Meditation. Und wo die Kreuze zum Fragen reizen, da wird der Blick zu Kanzel, Taufe und Altar geführt, die noch geblieben sind, wie das 19. Jahrhundert sie gotisierend schuf. Dennoch fügen sie sich ins Ensemble.

Von diesem Ensemble sagt der Gestalter selbst: „Die frei fließende, aber eben teilweise zerstückelte Struktur stellt negativ das Abbild, das Gesicht der Kirche dar. Das allgemeine Objektive...bricht sich ins Subjektive: in Ort, Zeit und Gestalt. Die wahrzunehmende grafische Struktur hat raumauflösende, weitende Wirkung. Der Raum aber stellt sich dennoch zugleich plastisch und begrenzt dar durch Wand, Decke, Fußboden, Fenster und Einbauten. So kommt ein vibrierendes Schwanken zustande zwischen Flächigkeit und Räumlichkeit, Festigkeit und Auflösung, Erdschwere und Leichtigkeit.“

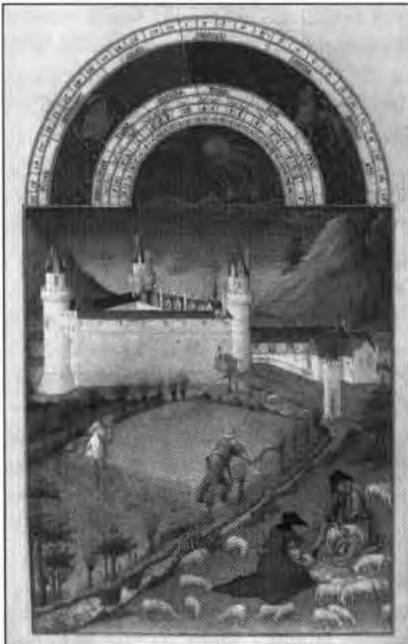
Die sorgfältige Ausführung aller notwendigen handwerklichen Einzelarbeiten bis hin zum neu gestalteten Gestühl helfen zudem mit, die Atmosphäre von Ruhe und Konzentration, ja Meditation und Gebet zu schaffen, die diese Kirche vor vielen anderen auszeichnet und die verdeutlicht: Mit diesen Kreuzen kann man leben.

Dietmar Peter

Virtuelle Kunstwerke

Ein kleiner Rundgang durch die Museen des Internet

Die Arbeit mit Bildern ist aufgrund des Mehrwertes der Kunstwerke, ihrer Eigenartigkeit und ihrer Eigen-sinnigkeit für viele Religionslehrerinnen und -lehrer ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Im Vergleich zum überlieferten Text liegt im *Andere eines Bildes* der besondere Reiz für die religionspädagogische Arbeit.



Aus: Les tres riches heures du Duc de Berry

In den letzten Jahren wurden neben der strittigen Frage des Bildeinsatzes im Religionsunterricht Fragen einer angemessenen Bilddidaktik in entsprechenden religionspädagogischen Veröffentlichungen breit diskutiert.¹ Auf welche Weise Lehrerinnen und Lehrer auf ihrer Suche nach geeigneten Bildmaterialien fündig werden, spielte dabei eine untergeordnete Rolle.

Das Internet bietet seit geraumer Zeit entsprechende Quellen. Viele Museen haben den Nutzen und die Notwendigkeit einer Webpräsenz erkannt und entwickeln sich zunehmend von einfachen "Broschürenmuseen", die sich im wesentlichen auf die Angaben über ihre Ausstellungen, den Ausstellungsort und die Öffnungszeiten beschränken, zu "Lernmuseen mit offenem Angebot"². Damit werden die Museumsobjekte durch den Transfer in digitale Repräsentationen als Informationsressource und

damit für die digitale Bildbearbeitung und den Unterrichtseinsatz verfügbar.

Beispielhaft soll an dieser Stelle auf das Web-Museum Paris (<http://www.ibiblio.org/wm/>) hingewiesen werden. Rund 10 Mio. Dokumente hat Nicolas Pioch mit Unterstützung der BMW-Stiftung und eines internationalen Netzwerkes von Museen auf den Seiten inzwischen zusammengetragen. Der virtuelle Gang durch die Kunstgeschichte reicht vom mittelalterlichen Stundenbuch des Duc de Berry bis zur

Moderne der zwanziger Jahre. Interessant sind auch die virtuellen Exponate japanischer Kunst. Geordnet in verschiedenen Rubriken erhalten die Nutzerinnen und Nutzer einen schnellen Überblick. Ein Glossar der einzelnen Kunstrichtungen und eine Liste der im Web-Museum vertretenen Künstlerinnen und Künstler erleichtern die Orientierung im Angebot.

Ein Highlight unter den Webpräsenzen stellt das Angebot der Petersburger Eremitage dar (<http://www.hermitagemuseum.org>). Der IBM-gesponserte Webauftritt wurde von der Vereinigung "Archive & Museum Informatics" als virtuelles Museum des Jahres 2000 ausgezeichnet. Der Rundgang durch die virtuellen Räume findet auf höchstem technischen Niveau statt, die digital verfügbaren Kunstwerke setzen Maßstäbe, was die internetangemessene Reproduktion angeht. Die eingesetzten Präsentationstechnologien lassen Möglichkeiten zukünftiger Webauftritte erahnen.

Neu ist das Angebot des Bildungsservers



NRW (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/karchiv/index.html>). Unter der Überschrift "Kunst, Künstler und Epochen" steht ein ständig wachsendes, mehrteiliges Archiv zu Themenbereichen rund um die Kunst zur Verfügung. Auf den Seiten findet man Links zu Künstlerinnen und Künstlern, Internetangebote zu Kunstepochen, zur Architektur und zu allgemeinen Kunstarchiven und Museen. Gleichzeitig bietet das Angebot Anregungen für den Unterricht.

Das Projekt "Bilder im Religionsunterricht" des Instituts für Religionspädagogik der Universität Leipzig kann inzwischen als Klassiker bezeichnet werden (www.uni-leipzig.de/ru). Die virtuelle Gemäldesammlung ist entsprechend der Themen der Lehrpläne für das Fach Religion geordnet. Ein Bildbearbeitungskurs und eine Einführung in das Drucken von Bildern stellen eine wichtige Hilfe dar, um die Bilder aus der virtuellen Welt des Internet in die reale Welt des Klassenzimmers zu überführen. Bildrechtliche Fragen sind dabei allerdings immer mit zu bedenken.

Weitere besuchenswerte Adressen³

Übersichtskatalog virtueller Museen (weltweit)

Deutsche Museen im Web

10 000 Bilder von rund 500 Künstlern

Australische Kunst

Nationale Museen Kenias

Virtual Museum of Canada

Museum Online Archive of California (MOAC)

Fine Arts Museum of San Francisco (FAMSF)

Die Uffizien in Florenz

Technisch-wissenschaftliches Museum Leonardo da Vinci

www.icom.org/vlmp/

www.webmuseen.de

www.paintingsdirect.com/

www.theartgallery.com.au/

www.museums.or.ke/

www.virtualmuseum.ca

www.oac.cdlib.org/dynaweb/virtual/moac

www.thinker.org/

www.uffizi.firenze.it/welcomeE.html

www.museoscienza.org/english/leonardovirtuale/

Anmerkungen

1. Vgl.: z.B. Günter Lange: Zum Umgang mit Bildern im Religionsunterricht. <http://www.uni-leipzig.de/ru>
2. vgl.: Martin Villinger: Zur Virtualisierung von Museen. Angebots- und Organisationsformen, Diplomarbeit, Universität Konstanz 1999. http://www.ub.uni-konstanz.de/v13/volltexte/1999/309/pdf/309_1.pdf
3. Zur weiteren Information: Tobias Gohlis: Digitale Meisterwerke. In: ct – Magazin für Computer und Technik, 2001, S. 94 -101

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Käbmann führt Horch

als Stader Landessuperintendent ein

Stade (epd). Mit einem Gottesdienst hat die hannoversche Landesbischöfin Margot Käbmann den neuen Landessuperintendenten des Sprengels Stade, Manfred Horch, in sein Amt eingeführt. Seine bleibende Aufgabe sei die Erneuerung der Kirche und die Begegnung von Mensch zu Mensch, sagte Käbmann in der voll besetzten gotischen St.-Wilhadi-Kirche Stade. Horch rief in seiner ersten Predigt als Landessuperintendent zum gesellschaftlichen Engagement auf.

Die Kraft dazu komme aus dem Glauben, der zu Vertrauen und Gelassenheit ver helfe, betonte der 53-jährige Theologe. Christen und Religionen hätten die Aufgabe, Frieden zu bringen und jedes noch so kleine Pflänzchen der Versöhnung zu hegen und zu pflegen. „Darum geht es: dass Christus in uns Gestalt gewinnt“, betonte Horch.

(epd Niedersachsen-Bremen/b2782/11.11.01)

Gabriel: Ohne Hektik über neue Schulstruktur beraten

(rb) Hannover. Ministerpräsident Gabriel hat sich gemeinsam mit Kultusministerin Jürgens-Pieper an die Vertretungen von Eltern, Schülern und Schulkollegien gewandt und dazu aufgefordert, nach dem umfassenden Gutachten zur Schulstrukturreform in eine offene Beratung einzutreten und den Mut aufzubringen, auch Neues zu denken. Die Ergebnisse des Gutachtens müssten ernst genommen werden, „auch wenn sie nicht in das eigene Weltbild passen“. Es sei deutlich geworden, dass die Bildungspotenziale der Kinder nicht genügend ausgeschöpft werden. „Das wollen wir uns nicht leisten“, schreiben die beiden SPD-Politiker. Für überflüssig halten sie allerdings ein „Beharren auf alten ideologischen Positionen und Standesinteressen“. Veränderungen in der Schulstruktur werde es in jedem Fall geben; über sie werde in den nächsten Wochen „ohne Hektik“, sondern orientiert an den Interessen der Kinder entschieden, versprochen Ministerpräsident und Kultusministerin. Unter Pressestelle@mk.niedersachsen.de können Interessierte der Landesregierung per e-mail ihre eigenen Vorschläge und Anregungen zum Thema zukommen lassen. (rb, 12.11.2001)

Kitagesetz geht direkt in die Ausschussberatung

(rb) Hannover. Die Landesregierung hat das (alte) Kindertagesstättengesetz unter Verzicht auf die erste Lesung im Landtag direkt in die Ausschussberatung gegeben. Sie folgt damit dem Urteil des Staatsgerichtshofes zu dem Volksbegehren, das die Fortgeltung des alten Kitagesetzes erstritten hatte. Nachdem die Bückeburger Richter mit ihrer Entscheidung auch festgelegt hatten, dass das Urteil kostenneutral umgesetzt werden muss, rechnet das Land bei der Wiederinkraftsetzung des Regelwerkes weder für seinen eigenen Etat noch für die Gemeindekassen mit Mehrkosten. Die Landesregierung verweist in der Begründung zu der Vorlage darauf, dass die freien Träger, aber auch die kommunalen Träger weiterhin eine längerfristige Regelung der Landesbeteiligung benötigen, damit auch künftig in Kindertagesstätten investiert wird und eine Mindest-Qualitätsabsicherung erfolgt. Mit der Wiederinkraftsetzung des Kitagesetzes wird allerdings gleichzeitig die gesetzlich geregelte

Gruppengröße für Kindertagesstätten und Horte aufgehoben. Die Verordnung der Landesregierung über die Mindestanforderungen an die Kitas müsste ebenfalls erneut erlassen werden. (rb, 13.11.2001)

Umfrage: Mehrheit der Deutschen für Religionsunterricht

Hannover (epd). Die große Mehrheit der Deutschen hält einer Umfrage zufolge den Religionsunterricht an Schulen für unverzichtbar. Rund 85 Prozent der Bundesbürger wollten, dass sich Schüler mit Grundwerten und Sinn des Lebens beschäftigen, heißt es in einer von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in Hannover vorgestellten EMNID-Umfrage. 56 Prozent fanden, „um in der Schule die Bedeutung von christlicher Religion und Ethik richtig kennen zu lernen, braucht man den Religionsunterricht“.

Mehr als die Hälfte der Befragten (55 Prozent) votierten für eine evangelisch-katholische Kooperation an der Schule. Für die Einführung von islamischem Religionsunterricht sprachen sich mit 48 Prozent fast die Hälfte der Befragten aus. Die meisten Befragten äußerten sich positiv zu ihren Erfahrungen aus dem eigenen Religionsunterricht. 65 Prozent erklärten, „im Religionsunterricht habe ich manches gelernt, was heute noch für mich wichtig ist“ und 61 Prozent erinnerten sich laut Umfrage: „In den Religionsunterricht bin ich gern gegangen.“ Für 16 Prozent war „Reli“ dagegen „vertane Zeit“.

In den alten Bundesländern halten 62 Prozent der Befragten – darunter 36 Prozent Konfessionslose – Religionsunterricht für notwendig. In den neuen Ländern liege dieser Anteil bei 33 Prozent, so die EKD. 38 Prozent äußerten Ablehnung. Dort habe sich der Religionsunterricht seit der Wende erst allmählich als ordentliches Lehrfach etabliert. Befragt wurden den Angaben zufolge im Auftrag der EKD im Oktober dieses Jahres 2.500 Bundesbürger ab 14 Jahren. Die Regelung in Brandenburg, wo das Fach „Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde“ (LER) Pflichtfach und Religionsunterricht kein ordentliches Lehrfach ist, wird nur von 24 Prozent der Befragten akzeptiert. Mit 67 Prozent sind fast drei Mal so viel der Ansicht, dass LER und Religionsunterricht gleichberechtigt auf dem Stundenplan stehen sollten. Obwohl in Brandenburg selbst mit einem Viertel nur eine Minderheit einer christlichen Kirche angehört, sind dort fast die Hälfte (49 Prozent) dieser Auffassung. Religionsunterricht solle zu Toleranz und Verständigung beitragen, forderten nach der EMNID-Umfrage 90 Prozent der Deutschen. Ferner müsse er christliche Werte vermitteln und den Schülern dabei helfen, eine eigene religiöse Identität zu entwickeln. 56 Prozent der Befragten waren dafür, dass die Religionslehrer für die eigene Glaubensüberzeugung eintreten, 23 Prozent stimmten dem nicht zu.

In der Frage zur Einführung des Islamunterrichts gibt es ein klares Gefälle zwischen Ost- und Westdeutschen. Während in den alten Bundesländern mit 51 Prozent mehr als die Hälfte für dessen Einführung plädieren, tun dies im Osten Deutschlands nur 35 Prozent. 39 Prozent sind klar dagegen. Abgesehen von Berlin liege der Anteil der Bevölkerung islamischen Glaubens in den alten Ländern bei unter ein Prozent, erklärte die EKD. (epd Niedersachsen-Bremen/b2803/13.11.01)

Strukturreform-Gegner schließen Bildungsbündnis

(rb) Hannover. Während die Landesregierung aus der Wirtschaft – vorzugsweise den Handwerks- sowie den Industrie- und Handelskammern – weitgehend Zustimmung dafür bekommt, dass sie mit der beabsichtigten Abschaffung der Orientierungsstufe den „ersten Schritt in die richtige Richtung“ macht, sammeln sich die Gegner der Regierungslinie jetzt in einem „Niedersächsischen Bildungsbündnis“. Mit Unterstützung von acht Erziehungswissenschaftlern wollen die GEW, der Grundschulverband, der Schulleitungsverband, der Verband für Sonderpädagogik, der Verband Bildung und Erziehung sowie die Initiative „gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ jetzt nachweisen, dass das DIPF-Gutachten zur Akzeptanz der Orientierungsstufe nicht die Abschaffung der OS empfiehlt, sondern eine pädagogische Weiterentwicklung dieser Schulform. Das Bündnis will sich erklärmaßen daran machen, die Meinungsbildung innerhalb der SPD zu beeinflussen und zu verdeutlichen, dass die Landesregierung mit ihren Schulstrukturplänen soziale Ungleichheit in der Bildung verstärkt und damit den Zielen sozialdemokratischer Politik widerspricht. Das Bündnis verweist darauf, dass die OS von den Betroffenen mehrheitlich positiv bewertet wird und kein alternatives Modell auf eine ähnlich hohe Akzeptanz stößt. Es zieht daraus den Schluss, dass es keinen politischen Handlungszwang für strukturelle Veränderungen gibt. (rb, 21.11.01)

„Sterben, um dem seelischen Schmerz zu entkommen“

Hannover (epd). „Ich habe es einfach nicht mehr ausgehalten.“ Diesen Satz hört der hannoversche Psychotherapeut Kurt Brylla häufig, wenn er mit jugendlichen Patienten über die Gründe für ihren Suizidversuch spricht. Rund 1.000 Kinder und Jugendliche in Deutschland töten sich in jedem Jahr selbst, etwa 30.000 versuchen es, sagt der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalytiker. Aktuelle Anlässe für einen Selbsttötungsversuch sind schnell gefunden: Schulversagen, Krach im Elternhaus oder Liebeskummer. Doch auch die Schlagzeile „Aus Liebeskummer vom Hochhaus gestürzt“ sagt wenig über die tatsächlichen Ursachen aus. Die haben fast immer mit einem gestörten Selbstwertgefühl zu tun, mit Ängstlichkeit, Depressionen, Gehemmtheit oder Hilflosigkeit, erläutert der Therapeut des Winnicott-Instituts. Die Einrichtung für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie gehört zur Evangelischen Fachhochschule Hannover.

Hinter jeder versuchten Selbsttötung steht laut Brylla eine lange Leidensgeschichte mit der tiefen Verzweiflung, dem Leben nicht gewachsen zu sein. „So wie ich bin, bin ich nicht richtig“, ist das Gefühl der Jugendlichen. Belastende Situationen werden überbewertet, die eigenen Möglichkeiten unterschätzt: „In Lebenskrisen verengt sich die Wahrnehmung enorm“, sagt Brylla. Der Betroffene hat wie der Frosch in der Regentonne nur einen eingeschränkten Blick. Er sieht über sich die Gewitterwolke, aber nicht den blauen Himmel links und rechts davon.

Aus langjähriger Erfahrung weiß der Therapeut, dass 80 Prozent der Betroffenen es wieder probieren werden, wenn sie keine langfristige Unter-

stützung erhalten. Dabei haben sie selten den Tod als das brutale Ende des Lebens vor Augen: „Sie wollen dem seelischen Schmerz entkommen, der so viel stärker ist als der körperliche.“ Oberflächlich betrachtet wirken diese Kinder apathisch oder provokativ, vielleicht auch aggressiv oder destruktiv. Fast jeder Suizidversuch kündigt sich laut Brylla an. Darum müssten die Signale erkannt und ernst genommen werden.

In Hannover haben sich bereits Mitte der 80er Jahre acht Beratungsstellen aus der Region vernetzt, um gemeinsam vorbeugende und aufklärende Arbeit zu leisten – damals ein bundesweit einmaliges Modell. Die „Arbeitsgemeinschaft Suizidprävention“, deren Vorsitzender Kurt Brylla zurzeit ist, bietet Krisensprechstunden für akute Fälle an. Sie arbeitet mit hannoverschen Krankenhäusern zusammen und organisiert Fort- und Weiterbildungen für Pädagogen, Krankenschwestern oder Sozialarbeiter.

Diese Aufklärungsarbeit muss sein, denn der Suizidverdacht ist immer noch ein Tabuthema. Viele haben große Hemmungen, einen anderen Menschen darauf anzusprechen. Doch genau darum geht es Brylla: sensibel und offen damit umzugehen und dem Gefährdeten Hilfe anzubieten. Eine seiner jungen Patientinnen formulierte es später so: „Mir hat einfach nie jemand zugehört.“

Die Arbeitsgemeinschaft Suizidprävention in Hannover ist unter Telefon 0511/800 497-0 zu erreichen, die Telefonseelsorge unter der bundeseinheitlichen kostenlosen Rufnummer 0800-111 0 111 oder 0800-111 0 222. (epd Niedersachsen-Bremen/b2865/22.11.01)

Studie: Kinder aus armen Familien stark benachteiligt

Hannover (epd). Kinder aus armen Familien sind laut einer Studie in ihrer gesamten Entwicklung oft benachteiligt. Nach der so genannten Risikokinderstudie des Mannheimer Zentralinstituts für seelische Gesundheit sei ihr Intelligenzquotient oft geringer als bei Gleichaltrigen aus sozial privilegierten Familien, sagte Instituts-Mitarbeiter und Psychologe Manfred Laucht am Mittwoch vor Journalisten bei einer Fachtagung in Hannover. Die Studie beobachtet seit 15 Jahren 400 Familien seit der Geburt der Kinder.

Im Vorschulalter fielen diese Kinder stärker durch aggressives und destruktives Verhalten auf, sagte Laucht. Etwa die Hälfte der Kinder aus benachteiligten Familien entwickle sich aber günstig. Eine wichtige Rolle für eine normale Entwicklung spiele die gute Beziehung zur Mutter oder zu einer anderen Bezugsperson.

Eine gestresste Mutter sei für die Kinder besonders ungünstig. Um die Mütter zu entlasten, sollte der Staat für mehr Kindertagesstätten sorgen, forderte Antje Richter von der Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen. Kinder, die schon im Krippenalter aus Armutsfamilien in solche Einrichtungen kämen, hätten deutlich bessere Entwicklungschancen.

Kinder aus sozial benachteiligten Familien hätten ein bis zu fünffach höheres Krankheitsrisiko als andere Kinder, sagte der Psychoanalytiker Michael Kögler vom hannoverschen Winnicott-Institut. So seien die Zähne der Kinder im sozial schwachen Stadtteil Mittelfeld in Hannover viermal schlechter als im eher wohlhabenden Kleefeld. Auch der plötzliche Kindstod komme in armen Familien häufiger vor.

Jedes fünfte Kind in Deutschland ist laut Kögler von Armut betroffen. Bundesweit seien dies drei Millionen Kinder. Wer in Niedersachsen weniger als 982 Mark zur Verfügung habe, gelte nach EU-

Richtlinien als arm. Das sind fünfzig Prozent des Durchschnittseinkommens. – Die Landesvereinigung für Gesundheit und das zur Evangelischen Fachhochschule gehörende Winnicott-Institut für analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie waren Veranstalter der bundesweiten Tagung „Armut und Gewalt“. (b2962/28.11.2001)

Verbände empört über Lehrerschelte

(eb) Hannover. Die Einlassungen von Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper nach Bekanntwerden der verheerenden Ergebnisse der PISA-Studie für Deutschland sind bei den betroffenen Verbänden und der Landtagsopposition durchgängig als Lehrerschelte verstanden worden. Die Ministerin hatte eine Überprüfung der Unterrichtsqualität angekündigt und den Lehrern vorgehalten, sie bildeten sich zu wenig fort und hielten an veralteten Lehrinhalten fest. „Wer die Mittel für die Lehrerfortbildung um 50 Prozent reduziert, der muss sich nicht wundern, wenn Fortbildung nicht stattfindet“, sagte der stellvertretende Vorsitzende der CDU-Landtagsfraktion, Bernd Busemann. Ähnlich argumentiert der Verband der Realschullehrer und verlangt „genügend Lehrerinnen und Lehrer, damit Unterricht überhaupt stattfindet“. Jürgens-Pieper setzte die in Niedersachsen schon früher geübte Praxis fort, Lehrer als faul und nicht arbeitswillig zu bezeichnen, um damit „billigen Beifall von der Öffentlichkeit“ zu bekommen. Nach Meinung des Verbandes Bildung und Erziehung zeugt es von „schlechter Unternehmenskultur, wenn das Management von der Ursachenforschung seine Mitarbeiter wegen mäßiger Betriebsergebnisse beschimpft“. Die VEB-Vorsitzende Gitta Franke-Zöllmer warnt vor überhasteten Aktivitäten der Landesregierung und biete ihre Mitarbeit in einer Enquete-Kommission zur Aufarbeitung der PISA-Studie an. Der Schulhauptpersonalrat beim Kultusministerium erinnert jetzt an die Worte von Ministerpräsident Sigmar Gabriel, der im Zusammenhang mit dem Diskurs zur Schulstruktur mit dem Satz „Mit Gänsen redet man nicht über Weihnachten“ zitiert wird. Die Vertretung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Landesregierung lehnt es ab, sich auf eine solche Diskussionsebene zu begeben. Die Grünen-Fraktion hat angekündigt, sie werde eine Diskussion über Ergebnisse und Konsequenzen aus der Untersuchung auf die Tagesordnung der nächsten Landtagssitzung setzen. (rb.05.12.01)

Landeselternrat: Förderstufe an allen weiterbildenden Schulen

(rb) Hannover. Der Landeselternrat hat sich in seiner Stellungnahme zu den Schulstrukturplänen der Landesregierung dafür ausgesprochen, die Anbindung der Jahrgangsstufen 5 und 6 an alle weiterführenden „nicht nur möglich, sondern obligatorisch“ zu machen. Er verlangt zudem eine quantitative und qualitative Umgestaltung der bisherigen Orientierungsstufe zu einer effektiven Förderstufe, zu der auch die zusätzliche verpflichtende Qualifizierung der Lehrkräfte dieser Jahrgangsstufen gehöre. „Eine bloße Um-Etikettierung werden wir nicht akzeptieren“, heißt es. Die Elternvertretung wendet sich auch gegen eine zwangsweise Kooperation von Haupt- und Realschule und verlangt statt dessen, dass Kooperationen zwischen allen Schulformen möglich werden – auch zwischen Realschulen und Gymnasien –, und zwar ausschließlich nach regionalen Gesichtspunkten. Ein Zusammenschluss von Real- und Hauptschule durch den Schulträger aus „praktischen Erwägungen“ wird abgelehnt, wenn dazu nicht das Einverständnis der Betroffenen und ein pädagogisches Konzept

kommt, bei dem die Belange aller Schülerinnen und Schüler besonders berücksichtigt sind. (rb, 10.12.01)

Bundesratsinitiative zur Lehrerbesoldung

(rb) Hannover. Niedersachsen wird eine Bundesratsinitiative zur Änderung des Bundesbesoldungsgesetzes über die Einstufung neuer Lehrämter starten, die noch im Dezember im Bundesrat beschlossen werden soll. Betroffen sind von dieser Regelung neben Niedersachsen vor allem die neuen Länder. Deshalb werden Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen und Sachsen-Anhalt der Initiative beitreten. In Niedersachsen geht es um Lehrkräfte im neu geschaffenen Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. Der Gesetzentwurf sieht für diese Lehrkräfte die Besoldungsgruppe A 12 als Eingangsstufe vor. Für Lehrer dieser Laufbahn, die überwiegend im Sekundarbereich I unterrichten, soll eine Obergrenze von höchstens 40 Prozent der Planstellen der Besoldungsgruppe A 13 gehoben werden. Im Hauptschulbereich und entsprechenden Bildungsgängen dürfen es höchstens zehn Prozent der für diese Lehrer ausgewiesenen Planstellen sein. Dies entspricht in etwa dem derzeitigen Anteil der bundesgesetzlich in A 13 eingestuften Realschullehrer, die im Sekundarbereich I tätig sind. Das Finanzministerium geht von Kostenneutralität und sogar von Einsparungen gegenüber der geltenden Regelung aus. Zudem könnten die Kosten durch Nichtausschöpfen der 40 Prozent-Quote gesteuert werden, heißt es. (rb, 11.12.01)

Nach PISA-Studie:

Kindergärten sehen „Revolution“

Bremen (epd). Die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder sieht nach der PISA-Studie eine „Revolution“ auf den Vorschul- und Schulbereich zukommen. Allein mit Deutschland in Kindergärten könnten die Defizite nicht beseitigt werden, sagte Bundesvorsitzende Ilse Wehrmann aus Bremen dem epd. Nötig seien grundlegende Strukturveränderungen.

Kindergarten und Schule müssten angenähert werden, forderte Wehrmann. Dies könne schon in der Ausbildung mit einem gemeinsamen pädagogischen Grundstudium wie in Skandinavien und anderen europäischen Ländern erreicht werden. Nötig seien fließendere Übergänge beispielsweise bei den Einschulungsterminen. Kindergarten und Schule müssten über eine gemeinsame Verwaltung in einem System zusammengefasst werden. „Die Trennung von Verwaltungszuständigkeiten und Finanzressourcen fördert das System überhaupt nicht“, sagte Wehrmann.

Kritik übte die Vorsitzende auch an der Hoheit der Länder in Bildungsfragen. Problematisch sei es, wenn die Entwicklung der Kinder von der Finanzkraft der Länder und Kommunen abhängt. Zeitgemäß seien einheitliche und aufeinander aufbauende Lehrpläne für Kindergarten und Schule, die in der Zuständigkeit des Bundes liegen sollten.

Mit Seminaren und Angeboten wie dem Online-Familienhandbuch der Bundesregierung www.familienhandbuch.de könnte die Erziehungskompetenz der Eltern gestützt werden, schlug Wehrmann vor. Sie wünsche sich, dass sich regional, in den Ländern und bundesweit breite Bündnisse für Kinder bildeten, damit der „PISA-Schreck“ nicht verpuffe. Das sei insbesondere für behinderte und sozial benachteiligte Kinder wichtig. (epd Niedersachsen-Bremen/b3144/17.12.01)

Buch- und Materialbesprechungen

Siga Diepold (Hg.): Die Fundgrube für Klassenlehrer. Das Nachschlagewerk für jeden Tag, Berlin: Cornelsen Scriptor 1999, 231 S., € 19,95

Fundgruben sind nicht Gruben, in die man hineinfällt, sondern in denen man etwas findet. Mit dieser Fundgrube fällt man auch nicht herein, sondern man findet etwas – und zwar nicht irgend etwas, sondern auf gut 200 Seiten in einem handlichen Format eine wahre Fülle von Ideen, Tipps, Anregungen, Übungen und Verfahren, die Lehrerinnen und Lehrern helfen können, ihrem Anspruch gerecht zu werden, neben der Vermittlung fachlicher Inhalte auch die Sozialkompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. Man merkt dem Buch an, dass die Herausgeberin Individualpsychologische Beraterin (DGIP) ist, denn der didaktische Ansatz aller Anregungen geht von einem Prinzip der Gleichwertigkeit aus, der Schülerinnen und Schüler (sowie Eltern) als gleichwertige Kooperationspartner ernst nimmt und *Erziehung* als Teil einer allgemeinen *Beziehungs-*didaktik beschreibt.

Das Buch hat acht Kapitel. Im ersten, *Eine Klasse findet sich*, geht es um den Entwicklungsprozess einer Klasse als Gruppe, in der sich alle Beteiligten wohl fühlen, unterstützen und gut arbeiten können. Das zweite Kapitel, *Als Klassenlehrer Integrationshilfen geben*, verfasst von einem Klassenlehrer team an einer integrierten Gesamtschule, stellt sehr praxisnah und anschaulich Strategien vor, wie gemeinsamer Unterricht von Mädchen und Jungen, von unterschiedlichen Menschen unterschiedlicher Kultur und Nationalität, gelingen kann. Neben den "Neuen" im Allgemeinen sind dabei auch Behinderte und ausländische Schülerinnen und Schüler besonders im Blick. Das zu Grunde liegende Integrationskonzept beruft sich auf Hilbert Meyer: "Integration ist die Herstellung einer neuen Ganzheit, in der das, was integriert wird, nicht verloren geht, sondern lebendig und vielfältig aufgehoben wird."³ Im Kapitel *Das Lernen lernbar machen – Hilfe zur Selbsthilfe* finden sich Informationen über Lerntypen und Anregungen dazu, wie Schülerinnen und Schüler effektiver lernen können, indem sie ihr Lernen besser organisieren. *Konflikte nicht unter den Teppich kehren* und *Störungen im Unterricht* enthalten neben Informationen zum Konfliktbegriff und zum Verfahren der Mediation Vorschläge und Übungen zum angemessenen und konstruktiven Umgang mit Konflikten und Unterrichtsstörungen. Am Ende steht auch ein kleines Unterkapitel über Ordnungsmaßnahmen, die als Strafen im Gegensatz zu allen "pädagogischen" Maßnahmen nur das Ziel verfolgen können, Regelverletzungen zu

verhindern, nicht aber Verhaltensänderungen zu bewirken, d.h. zu einer dauerhaften Lösung beizutragen. Es gehört zu den Vorzügen des Buches, Ordnungsmaßnahmen nicht per se zu verteufeln, sondern sie in einen angemessenen Rahmen zu stellen, indem Vorschläge für einen pädagogisch sinnvollen Einsatz gemacht werden. Das sechste Kapitel, *Leben und Lernen außerhalb der Schule* enthält ein vielfältiges Angebot an Tipps und Ideen, um Unternehmungen außerhalb der Schule zu einem positiven Erlebnis für Schülerinnen und Schüler und für die Lehrkräfte werden zu lassen. *Mit Eltern arbeiten – Eltern arbeiten mit* macht schon im Titel deutlich, dass auch die Elternarbeit unter dem Vorzeichen der Gleichwertigkeit gesehen wird. Es geht in diesem Kapitel um die Gestaltung von Klassenelternabenden, um Tipps zur Vorbereitung und Gesprächsführung bei Elternsprechtagen und um juristische und formale Grundlagen zur Elternarbeit. Das achte und letzte Kapitel *Meine Rolle als Klassenlehrer* thematisiert nicht nur das Selbst- und Fremdbild, sondern hat auch die Teamarbeit mit den anderen Fachlehrern der Klasse sowie Verwaltungsaufgaben und Leistungsbeurteilung im Blick. Alles in allem findet sich in diesem Buch einfach alles, was man sich bisher mühsam zusammensuchen musste.

Alle Kapitel sind übersichtlich und ansprechend gestaltet. Sie enthalten prägnante Einführungstexte, die in Bezug auf die verarbeitete Literatur auf dem neuesten Stand sind, gut strukturierte und mit Zeitvorgaben versehene Übungsanleitungen, kurze Literaturlisten, die zum vertiefenden Weiterlesen anregen, und zahlreiche, ganz praktische Tipps und Checklisten.

Schade nur, dass das Buch "Die Fundgrube für Klassenlehrer" heißt. Das Buch gehört in die Hand jeder Lehrerin und jedes Lehrers, auch wenn er oder sie "nur" Fachlehrerin oder Fachlehrer ist.

Bärbel Husmann

Matthias Günther: Interesse am Mitmenschen. Lebensstilorientierte Bibelperschließung im biblischen Unterricht. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford und Wien: Peter Lang 2001. 200 S., 65,00 DM

Kennen Sie Alfred Adler? Nein? Dann ist dieses Buch eine Möglichkeit zum Kennenlernen – und gleichzeitig auch nicht. Nach seiner 1996 veröffentlichten Promotion legt Matthias Günther nunmehr die überarbeitete Fassung seiner Habilitationsschrift, die im Sommersemester 2001 vom erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Universität

Hannover angenommen wurde, vor. Der Autor ist ein Liebhaber Alfred Adlers, so trägt auch dieses Buch mit dem Wort "Lebensstil" einen individualpsychologischen Grundbegriff im Titel. Adler (1870-1937) begründete in Abgrenzung zu Freud, dessen Schüler er zunächst war, eine eigene tiefenpsychologische Schule, die Individualpsychologie. Anders als die Bezeichnung vermuten ließe, geht es um eine Psychologie der Ganzheitlichkeit und Unteilbarkeit. "Lebensstil" – das ist Alfred Adlers Bezeichnung für jemandes Stil, seinem oder ihrem Leben durch die Art und Weise eine Richtung zu geben, wie er oder sie seine/ihre Wirklichkeit wahrnimmt und wie er/sie handelt, also mit tatkräftigen Schlussfolgerungen auf sein/ihr Erleben reagiert. Günthers Arbeit ist im Grenzgebiet zwischen Individualpsychologie und Religionspädagogik angesiedelt. Dies ist erfreulich, da die Rezeption Adlerschen Gedankenguts, wie der Autor richtig schreibt, zu wünschen übrig lässt. Dabei hat Adler sich ausführlich mit pädagogischen Fragestellungen beschäftigt und stand, anders als Freud, Religion und Religiosität vorurteilsfrei gegenüber.

Günther benennt das Ziel seiner Arbeit auf S. 18f. wie folgt: "Indem biblischer Unterricht vom ‚Interesse am Mitmenschen‘ ausgeht, stellt sich die Frage nicht, ob mit einem grundsätzlichen Bedürfnis nach Religion seitens der Schülerinnen und Schüler zu rechnen ist, sondern es eröffnet sich die Möglichkeit, auf der Grundlage intersubjektiv nachvollziehbar erschlossener Wirklichkeit ... religiöse Verarbeitung von Erfahrung als noch einmal weitere ‚Bausteine‘ wahrzunehmen. Biblischer Unterricht soll damit verstanden werden als lebensstilorientierte Bibelperschließung im Rahmen der lebensstilorientierten Wirklichkeiterschließung, kurz: als lebensstilorientierter biblischer Unterricht."

Nachdem in Kap. 2 Grundzüge der Individualpsychologie Alfred Adlers vorgestellt werden, widmet sich der Autor in Kap. 3 der sogenannten lebensstilorientierten Bibelperschließung. Methodisch geht er anhand von vier Beispielen (Das Ich in Römer 7, Die Verleugnung des Petrus, Die Heilung des Geraseners, Maria Magdalena am Grab Jesu) so vor, dass er in einem Dreischritt zunächst eine "Verständigung über die Textwirklichkeit", dann eine "Verständigung über die Lebenswirklichkeit" vornimmt, um abschließend eine "Verständigung zwischen Text und Lebenswirklichkeit" zu präsentieren. Die Kapitel über die Textwirklichkeit folgen den in der Theologie üblichen Methoden, so werden historisch kritische Ansätze ebenso referiert wie tiefenpsychologische Auslegungen, etwa die von Eugen Drewermann. Die Kapitel über die Lebenswirklichkeit dagegen lesen sich für eine Individualpsychologin wie

eine Jonglage mit individualpsychologischer Begrifflichkeit. Günther bezieht sich bei der Lebensstilanalyse biblischer Personen auf das individualpsychologische Standardwerk von Robert F. Antoch: "Von der Kommunikation zur Kooperation. Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis", erschienen in I. Auflage 1981, hier besonders auf den Teil II ("Individualpsychologische Beratung und Therapie"). Mit dieser Angabe ist bereits ein wesentlicher Mangel der von Günther vorgenommenen Lebensstilanalysen biblischer Personen benannt: Paulus, Petrus, der Gerasener und Maria Magdalena sind keine Personen, die sich wegen ihres Leidens an neurotischen Störungen in Beratung oder Therapie begeben haben, schon gar nicht bei Matthias Günther. Im Gegensatz zu ihrer Rezeption bei Günther stehen die fünf Fragen zur Lebensstilanalyse bei Antoch (Günther S. 91; Antoch S. 110f.) in einem Kontext, der die Beziehungsherstellung zwischen Therapeut und Patient beschreibt. Diese Fragen dienen gerade nicht dazu, herrschaftliche Hypothesen über den Lebensstil des Patienten zu entwickeln, sondern sie dienen dazu, im Vorfeld der Formulierung einer Diagnose im Gespräch (!) mit dem Patienten dessen Lebensstil zu erarbeiten. Das Ziel dieser Erarbeitung ist die Wahrnehmung und Verständigung über das Lebensstiltypische am Problemlösungsverhalten dieses Patienten. Gerade die Verständigung zwischen Therapeut und Patient ist wichtig, um für den nachfolgenden Therapieprozess eine gemeinsame Handlungsgrundlage zu haben. Die Art und Weise, wie Günther den Lebensstil biblischer Personen bestimmt, auch wenn dies nicht ohne Rückkoppelung mit dem Text geschieht, gleicht dagegen dem Überstülpen eines scheinbar verobjektivierten Lebensstils mit Hilfe individualpsychologischer Begrifflichkeit. Selbst

wenn Paulus, Petrus, der Gerasener und Maria Magdalena neurotische Anteile in ihrer Persönlichkeit gehabt hätten oder haben, so kann die Rezensentin dem Autor darin nicht folgen, dass es keine Rolle spiele, ob der Mensch in der Bibel als Person oder als fiktive Figur zu deuten sei. Ebenfalls nicht nachvollziehbar ist, weshalb die literaturgeschichtliche Frage keine Bedeutung haben sollte (Günther S. 51). Geradezu abenteuerlich lesen sich deshalb die von Günther formulierten "Hypothesen" zum Lebensstil dieser biblischen Personen. Zu Paulus: "Die übersteigerte Sorge um den eigenen Wert, das Minderwertigkeitsgefühl gegenüber dem Gesetz, ist Ursprung und Grundlage des Lebensstils des Ich, den Sicherung und kompensatorische Aufwertung der eigenen Person durch Aggression kennzeichnen" (S. 67). Zu Petrus: "Die übersteigerte Sorge um den eigenen Wert, das Minderwertigkeitsgefühl gegenüber der Weissagung Jesu vom allgemeinen Jüngerversagen, ist Ursprung und Grundlage des Lebensstils des Petrus, den Sicherung und kompensatorische Aufwertung der eigenen Person durch Distanz kennzeichnen" (S. 79). Zum Gerasener: "Der Lebensstil des Besessenen ist pessimistisch, d.h. von Entmutigung geprägt, und konkretisiert sich in der Abwendung vom anderen, beginnend mit dem Bemühen, erhöhte Aufmerksamkeit zu erlangen, über das Trachten nach Überlegenheit und Unterlegenheit anderer bis hin zum Streben nach völliger Distanz. – Der Lebensstil des Geheilten ist optimistisch, d.h. von Ermutigung geprägt, und konkretisiert sich in der Hinwendung zum anderen, in der Bewegung von der Kommunikation über die Partizipation und die Kontribution zur Kooperation" (S. 88f.). Oder zu Maria Magdalena: "Nach einer kurzen, die Dynamik ihres Lebensstils einschränkenden Phase dient der Affekt der

Trauer Maria dazu, gradlinig die Überwindung der durch den Tod Jesu entstandenen Mangellage anzustreben" (S. 104).

In Kap. 4 stellt Günther unter der Überschrift "Lebensstilorientierte Wirklichkeitserschließung" ausführlich verschiedene Modelle zur Frühadoleszenz dar. Darin kommt er zu dem Schluss, die der Adlerschen Psychologie zugrundeliegenden anthropologischen Grundannahmen hätten sich auch im Blick auf die Schülerinnen und Schüler bewährt. In diesem Kapitel ist sowohl ein historischer Abriss zur individualpsychologischen Pädagogik als auch eine ausführliche Beschreibung der pädagogischen Konzeption der Wiener individualpsychologischen Versuchsschule enthalten. Oskar Spiel, der Leiter dieser Schule, hat darüber in seinem Buch "Am Schaltbrett der Erziehung" aus dem Jahre 1947 berichtet. Es ist ein Verdienst Günthers, dieses schwer zugängliche Buch so ausführlich referiert zu haben.

Wer Lust hat, in individualpsychologische Fachsprache einzutauchen, wer Lust hat, nachzulesen wie schon in den 20er und 30er Jahren hervorragende individualpsychologisch-pädagogische Konzeptionen für das Leben und Lernen in der Schule ausgesehen haben, dem sei Günthers Buch empfohlen. Wer jedoch etwas lernen will über individualpsychologische Lebensstilanalyse, der ist besser beraten, entsprechende Fachliteratur zu Rate zu ziehen. Ob der Religionspädagogik durch die Anwendung individualpsychologischer Begrifflichkeit ein Dienst erwiesen wurde und ob sich Schülerinnen und Schüler durch diese Art des "biblischen Unterrichts" (der von Günther bewusst nicht "Religionsunterricht" genannt wird) angeregt fühlen, ihren Lebensstil mit dem der biblischen Personen zu vergleichen oder gar eine "Lebensstilkorrektur" (S. 164) vorzunehmen, das wagt die Rezensentin zu bezweifeln.

Bärbel Husmann

Impressum:

Der „Loccumer Pelikan“ wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der „Loccumer Pelikan“ informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Schulen und Kirchenkreise erhalten den „Loccumer Pelikan“ regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 10,- Euro zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Bernhard Dressler, Lena Kuhl, Dr. Michael Künne, Carsten Mork
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

Schriftleitung, Graphik und Layout: Dr. Michael Künne
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser
Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.

Tel. 0 57 66 / 81-0, Telefax: 0 57 66 / 81 184
Internet: <http://www.rpi-Loccum.de>
Die E-mail Adresse lautet: RPI.Loccum@evlka.de
Bankverbindung: Volksbank Loccum, BLZ 256 625 40, Kto.Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto. Nr. 22 00 00

Auflage: 12.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Bei Abbildungen, deren Urheber wir nicht ermitteln konnten, bitten wir um Nachricht zwecks
Gebührenerstattung.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Ute Beyer-Henneberger, Haus Nr. 57,
31604 Raddestorf
Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Landeskirchenamt
Hannover, Rote Reihe 6, 30169 Hannover
Prof. Dr. Hilmar Grundmann, Fritz-Solmitz-Str. 15,
22417 Hamburg
Bärbel Husmann, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-
Loccum
Rolf-Peter Ingelhoff, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-
Loccum
Vizepräsident Ernst Kampermann, Landeskirchenamt
Hannover, Rote Reihe 6, 30169 Hannover
Dr. Walter Klöppel, Katholisches Büro Niedersach-
sen, Nettelbeckstr. 11, 30175 Hannover
Johannes Krug, Meisenweg 4, 26524 Lütetsburg
Dr. Michael Künne, Hohe Str. 21, 31592 Stolzenau/
Weser
Margarete Luck, Beethovenstr. 24, 37085 Göttingen
Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau/Weser
Henner Maas, Am Spengelsberg 1, 46236 Bottrop
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-
Loccum
Angelika Schmidt, Osterbrink 10a, 30880 Laatzen
Ulrike Pagel-Hollenbach, Saarstr. 13,
30173 Hannover

Veranstaltungen

TREFFPUNKTE

Treffpunkte sind Zweitagesveranstaltungen des RPI. Aus parallelen Angeboten des RPI-Kollegiums (Workshops) können sich die Teilnehmenden ein Programm zusammenstellen. Das jeweilige Thema wird durch einen Vortrag vertieft.

Die Themen, sofern sie noch nicht festliegen, werden im Loccumer Pelikan und im Internet veröffentlicht.

Treffpunkt Schule Frühjahr 2002

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

22. bis 23. März 2002

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Das Kreuz an der Wand... und sonst?

Raumgestaltung im evangelischen Kindergarten

4. bis 8. März 2002

Leitung: Martin Kusell, Bianca Degenhardt

Kolloquium Kindergarten

Tagung für Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung

18. bis 20. März 2002

Leitung: Martin Kusell

Es wird gesondert eingeladen.

Auf den Spuren von Jesus

24. bis 26. April 2002

Leitung: Martin Kusell, N.N.

Einführung in die Religionspädagogik

13. bis 17. Mai 2002

Leitung: Martin Kusell, Bianca Degenhardt

Arbeitskreis Religionspädagogik Oldenburg

(geschlossener Teilnehmerkreis)

22. bis 23. Mai 2002

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Martin Kusell, Ingeborg Pohl

SONDERSCHULE

Jesusgeschichten im Religionsunterricht

NLI-Nr. 02.22.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen erteilen.

30. Mai bis 1. Juni 2002

Leitung: N.N.

GRUNDSCHULE

Projektgruppe Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis)

1. bis 2. März 2001

Leitung: Lena Kuhl

Ferienkurs: Biblische Geschichten und ihre "Spielräume" –

Die Schöpfungsgeschichte

NLI-Nr. 02.13.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Orientierungsstufe, Hauptschule oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

25. bis 27. März 2002

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

Kursreihe: Kirche zum Anfassen

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen. (Fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursreihe)

Leitung: Lena Kuhl, Christiane Kürschner

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen Kirchen und sakrale Räume mit neuen Augen zu sehen und mit allen Sinnen wahrzunehmen. Sie bekommen didaktische und methodische Anregungen für Begegnungen mit alten und neuen Kirchen, mit einem modernen Gemeindezentrum und mit einem Kloster. Inhaltliche Schwerpunkte sorgen für jeweils neue Akzentuierungen innerhalb der Kursreihe.

Die Kursreihe umfasst vier Blöcke in einem Zeitraum von zwei Jahren.

Kurs 3:

30. April, bis 2. Mai 2002

Ort: St. Jacobishaus Goslar

NLI-Nr. 02.18.01

Projektgruppe Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis)

24. bis 25. Mai 2001

Leitung: Lena Kuhl

Kursreihe: Religion unterrichten

Theologische und religionspädagogische Grundlagen

Für Lehrerinnen und Lehrer, die ohne religionspädagogische Ausbildung in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen (Fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursfolge)

In dieser Kursfolge sollen exemplarisch an vier Themen theologische Erkenntnisse in allgemeinverständlicher Sprache bekannt und für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einige Grundlagen für den Religionsunterricht in der Grundschule erhalten. Es werden keine Fachkenntnisse vorausgesetzt, erwünscht ist lediglich Interesse an theologischen und religionspädagogischen Fragestellungen. Geplant sind 4 Kursblöcke in einem Zeitraum von 2 Jahren.

Leitung: Lena Kuhl

Referent: Dr. Gerald Kruhöffner

Kurs 1: Gott rettet und bewahrt sein Volk –

Exodus als "Urdatum" des Glaubens

6. bis 8. Juni 2002

NLI-Nr. 02.23.29

ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Projektgruppe Orientierungsstufe

Die zehn Gebote als Thema des Religionsunterrichts

(geschlossener Teilnehmerkreis)

4. März 2002

Leitung: Dietmar Peter

Surfen in die virtuelle Ver(w)irrung –

Religionsunterricht und Internet

NLI-Nr. 02.10.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten an Orientierungsstufen, Hauptschulen oder Realschulen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten

8. bis 9. März 2002

Leitung: Dietmar Peter

Ferienkurs: Biblische Geschichten und ihre "Spielräume" –

Die Schöpfungsgeschichte

NLI-Nr. 02.13.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten an Grundschulen, Orientierungsstufen, Hauptschulen oder Realschulen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten

25. bis 27. März 2002

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

Medienbörse Sekundarbereich I

NLI-Nr. 02.22.29

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

30. Mai bis 1. Juni 2002

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach

Sigrid Gabel (Medienzentrale Hannover)

Generation @ – die Frage nach der Religion zwischen

Big Brother, PlayStation und Madonna

NLI-Nr. 02.25.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten an Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten

19. bis 21. Juni 2002

Leitung: Dietmar Peter

BERUFSBILDENDE SCHULE

Medienbörse Sekundarbereich II NLI-Nr. 02.11.30
Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich II, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

14. bis 16. März 2002

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach
Sigrid Gabel (Medienzentrale Hannover)

Religion und Kunst
Der Beitrag des Faches Religion zu Projekt- und fachübergreifendem Unterricht NLI-Nr. 02.13.30
Für Lehrerinnen und Lehrer, die in der gymnasialen Oberstufe evangelische Religion oder/und Kunst unterrichten.

25. bis 27. März 2002

Leitung: Bärbel Husmann

Leistung im Religionsunterricht NLI-Nr. 02.17.30
Für Leiterinnen und Leiter der Fachkonferenzen evangelische Religion an Fachgymnasien, Gymnasien oder Gesamtschulen

25. bis 27. April 2002

Leitung: Bärbel Husmann

Ökumenische Referendarstagung
„Raum zum Glauben – Eine Einführung in die Arbeitsweise der Kirchenpädagogik“
Für Referendare und Referendarinnen mit dem Fach ev. oder kath. Religion an Berufsbildenden Schulen

2. bis 3. Mai 2002

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider, Ulrich Kawalle, Christian Schulte

Die Vielfalt der Religionen – den Glauben der anderen wahrnehmen
Teil II: Das Judentum NLI-Nr. 02.19.29
Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an BBS, die an Weiterbildungsmaßnahmen für RU als Drittfach teilgenommen haben

6. bis 8. Mai 2002

Leitung: Evelyn Schneider, Joachim Kreter

Religionsunterricht in der Kursstufe NLI-Nr. 02.23.30
Für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen Religionsunterricht in der Sek. II an Gymnasien, Gesamtschulen und Fachgymnasien erteilen

6. bis 8. Juni 2002

Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki, Studiendirektor, Fachberater
Rudolf Tammeus, Studiendirektor, Fachleiter

Biografisches Lernen im Religionsunterricht – Zur Notwendigkeit biografischer Selbstreflexion NLI-Nr. 02.24.02
Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien, Fachgymnasien oder Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

13. bis 15. Juni 2002

Leitung: Bärbel Husmann

Ort: Europäische Heimvolkshochschule Bad Bevensen

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE KURSE

Theologische Grundfragen: „Seht, welch ein Mensch!“
Das Kreuz Jesu und die Suche nach Humanität NLI-Nr. 02.09.29
Für evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer und katechetische Lehrkräfte aller Schulformen

1. bis 2. März 2002

Leitung: Dr. Gerald Kruhoffer

Kreative Woche: Bildhauerei NLI-Nr. 02.25.29
Für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

19. bis 23. Juni 2002

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach

Peter Lechelt (Bildhauer und Steinmetz)

Materialkostenzuschuß: 15,- Euro.

KONFIRMANDENARBEIT

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit
Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren und für ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

Geschlossene Teilnehmergruppe:

Kurs IV: 18. bis 20. März 2002

Kurs V: 6. bis 8. Mai 2002

Konfirmandenarbeit im Kirchenkreis
Für alle Beauftragten für die Konfirmandenarbeit in den Kirchenkreisen und für die KU-Beraterinnen und Berater

22. bis 25. April 2002

Leitung: Carsten Mork, Ute Beyer-Henneberger

„Jetzt kannst du was erleben!“ – Erlebnispädagogik in der Arbeit mit Jugendlichen im Konfirmandenalter
Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren und für ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

27. bis 31. Mai 2002

Leitung: Carsten Mork/Ralph-Ruprecht Bartels

Religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung
Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen /Diakone
Seit Juli 1999 bietet das RPI eine religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung zum Berater/ zur Beraterin in den Kirchenkreis für die Konfirmandenarbeit an.

Sie verbindet zwei Intentionen miteinander:

- die Vertiefung religionspädagogischer Kenntnisse und
- die Vermittlung supervisorischer Grundkompetenzen,
- um die mit der Konfirmandenarbeit vor Ort befassten Haupt- und Ehrenamtlichen beraten zu können
- in konzeptionellen Fragen des KU
- in methodisch-didaktischer Hinsicht
- bei schwierigen Gruppenkonstellationen, Störungen oder seelsorgerlichen Begleitungen Jugendlicher
- bei der Klärung der eigenen Rolle im Unterrichtsgeschehen.

Ziel ist es, durch qualifizierte Beratung vor Ort möglichst kreativ mit Neuorientierungen, Veränderungswünschen oder Problemen umgehen zu können und damit die Freude an diesem (manchmal auch ungeliebten) Arbeitsfeld zu erhöhen. Möglichst jeder Kirchenkreis sollte nach dem Willen der Synode einen/eine Beauftragte/n für dieses Arbeitsfeld haben.

Die Weiterbildung untergliedert sich in insgesamt acht Kurse mit verschiedenen thematischen Schwerpunktsetzungen. Sie beginnt nun im zweiten Durchgang im Juni 2002 und endet im Mai 2003.

Weitere Informationen im RPI erhältlich.

Weiterbildungskurs 2002
(geschlossener Teilnehmerkreis)

Teil 7 18. bis 21. März 2002

Teil 8 (Abschluss) 27. bis 31. Mai 2002

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Weiterbildungskurs Durchgang IV: Neuer Kurs
Bewerbung bis zum 31.01.2002

Kurs IV Teil 1 10. bis 14. Juni 2002

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

VIKARIATSKURSE

Kurs 61/3 Predigerseminar Loccum

08. bis 12.04.02

Leitung: Bernd Abesser

RELIGIONSPÄDAGOGISCHER OBERKURS

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

4. bis 8. März 2002

11. bis 15. März 2002

18. bis 22. März 2002

25. bis 28. März 2002

Leitung: Evelyn Schneider/Bernd Abesser

STUDIERTAGUNGEN

Studientagung LBS

Für Studierende, die für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen mit dem Fach ev. Religion studieren.

21. bis 23. Mai 2002

Leitung: Evelyn Schneider

Studientagung Oldenburg und Osnabrück

Fachdidaktisches Seminar für I.BS

31. Mai bis 2. Juni 2002

Leitung: Evelyn Schneider, Dr. Thomas Klie

REGIONALE VERANSTALTUNGEN

KU-Kongress KK Celle

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

13. März 2002

Leitung: Ute Bever-Henneberger und regionales Team

KU-Kongress KK Soltau/Walsrode

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

22. Mai 2002

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Religionspädagogischer Tag des Sprengels Osnabrück

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in Kirchengemeinden

5. Juni 2002

Leitung: Astrid Curtius/Bernd Abesser

Ort: St. Martins-Gemeinde Bramsche

Regionaler Treffpunkt Ostfriesland

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen in Kirchengemeinden

7. bis 8. März 2002

Leitung: Gerhard Wittkugel (ARO), Dr. Gerald Kruhöffner (RPI)

Ort: Potshausen

KONFERENZEN UND STUDIENTAGUNGEN

Symposium anlässlich des

75. Geburtstags von Hans-Bernhard Kaufmann

„Was bleibt vom Problemorientierten Religionsunterricht?“

7. März 2002

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Tagung der Fachberaterinnen und Fachberater

für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierung Hannover

Religion und Person – Zum Rollenverständnis der Unterrichtenden

11. bis 13. März 2002

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner, Lena Kuhl

Konferenz der Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter

13. bis 15. März 2002

Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter

Die „Religion der Väter“ in der neueren alttestamentlichen Diskussion

NLI-Nr. 02.17.29

22. bis 24. April 2002

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

Tagung der Fachberaterinnen und Fachberater

für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierung Lüneburg

Religion an außerschulischen Lernorten

13. bis 15. Mai 2002

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner, Lena Kuhl

Ort: Tagungsstätte Stift Börstel (Kreis Osnabrück)

Konferenz der Haupt- und Realschulrektorinnen und -rektoren

Gewaltige Zeiten – Schülergewalt als Schulproblem

23. bis 24. Mai 2002

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

Fachtagung Schulaufsicht

Für Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

27. bis 28. Mai 2002

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Konferenz der Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater an Berufsbildenden Schulen

30. Mai 2002

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Expertentagung

3. bis 5. Juni 2002

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Aus dem Schnabel gefallen



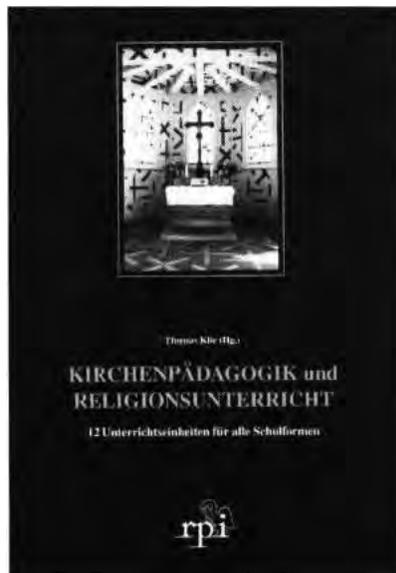
In ihrem Buch „Die Erziehungskatastrophe“ zeigt die Autorin Susanne Gaschke: Die Kinder machen alles falsch, nicht einmal mehr schreien können sie richtig; die Erwachsenen sind aber nicht besser: Distanzlosigkeit, Oberflächlichkeit, Rücksichtslosigkeit bestimmen das Bild; allenthalben Schmutz, Tomatensoße, Barbarei, und auf den Betten verräterische Flecken am Morgen nach der Horrorparty. Schuld sind naturgemäß einmal mehr die Achtundsechziger, die überhaupt gar kein Tabu mehr gelten lassen wollten und mit ihrem Projektunterricht alles verdorben haben ... Auffälligerweise kommt auch in dem ganzen Plädoyer für zupackende Erziehung kein einziges Mal der Gedanke vor, daß es Spaß macht, mit Kindern zusammen zu sein. Und was die Kinder betrifft: Tatsächlich kommt es in den besten Familien vor, daß mit Fingern gegessen, wie ein Teletubbie gequieckt, vernuschelt oder gar nicht begrüßt und Unschönes auf dem Damast-Bettlaken hinterlassen wird. Da, wo ich herkomme, nennt man so was Leben.

Mariam Lau, Alles Mutti, Merkur 631 (11/2001), S. 1038/1039

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt



Thomas Klie (Hg.)
Kirchenpädagogik und Religionsunterricht
12 Unterrichtseinheiten für alle Schulformen.
RPI Loccum 2001, ISBN 3-925258-90-6
159 Seiten, 14,- Euro



Thomas Klie (Hg.)
Der Religion Raum geben
Kirchenpädagogik und religiöses
Lernen, Lit-Verlag, Münster
ISBN 3-8258-3723-8
170 Seiten, 17,90 Euro



Thomas Klie u.a.
Der Religion Raum geben
Eine kirchenpädagogische Praxishilfe.
RPI Loccum 1999, ISBN 3-925258-75-2
152 Seiten, 14,- Euro