

Loccumer Pelikan

1/03

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Konfirmation als
öffentliche Darstellung
mündigen Christseins

Religion-Identität-
Differenz

Das Leiden der
Geschöpfe Gottes

Der Mensch -Herr
über Leben und Tod

Eine etwas andere
Ostergeschichte

Religion in der Schule

Wer macht hier
eigentlich Kirche ?

Kirche zum Anfassen

DVD-Medium für den
RU ?

Bernhard Dressler	Editorial	1
	<i>grundsätzlich</i>	
Michael Meyer-Blanck	Konfirmation als öffentliche Darstellung mündigen Christseins	3
Dietrich Korsch	Religion – Identität – Differenz	8
Dorothea Sattler	Das Leiden der Geschöpfe Gottes	13
	<i>praktisch</i>	
Beate von der Heyde	Der Mensch – Herr über Leben und Tod?	19
Monika Gottschalk-Kirchner/ Renate Schick u.a.	Eine etwas andere Ostergeschichte – Ein Gleichnis vom Sterben und Auferstehen	28
	<i>Schule und Gemeinde</i>	
Bernhard Dressler	Religion in der Schule. Was können Kirchengemeinden tun?	30
Carsten Mork	„Wer macht hier eigentlich Kirche?“	36
Lena Kuhl	Kursreihe „Kirche zum Anfassen“ – Was bleibt?	40
	<i>informativ</i>	
Dietmar Peter	RPI Online	44
Petra Müller	DVD-Medium für den Religionsunterricht	45
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	47
	Buchbesprechungen	50
	Aus dem Schnabel gefallen	53
	Veranstaltungen	54
	Impressum	56

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Die Landtagswahl liegt noch vor uns, während ich dieses Editorial schreibe. Wenn Sie es lesen, wird die Wahl hinter uns liegen. Schul- und bildungspolitisch erscheint mir aus heutiger Perspektive vieles offen. Dass aber in den nächsten Jahren der Weg zur größeren Autonomie der Schulen und zugleich zur verstärkten Einrichtung von Ganztagschulen eingeschlagen wird, davon wird man unabhängig von den künftigen landespolitischen Konstellationen mit Sicherheit ausgehen können. Diese Entwicklung birgt für den Religionsunterricht Chancen und Risiken. Das Bewusstsein dafür, dass Religion zur pädagogischen, aber auch zur sozialen und kulturellen Gestaltung des Schullebens etwas beizutragen hat, wird an Ganztagschulen eher wachsen. Dass es zugleich neue Konkurrenzen um die knapper werdende Freizeit von Kindern und Jugendlichen geben wird, liegt ebenfalls auf der Hand. Nicht zuletzt der Konfirmandenunterricht wird sich auf neue Rahmenbedingungen einstellen müssen. Und die größere Schulautonomie? Der Religionsunterricht ist zwar verfassungsrechtlich garantiert. Wo er dennoch nicht auf Akzeptanz stößt, wo ihm die überzeugten Befürworter in den Schulen und im Umfeld der Schulen fehlen, werden ihm Rechtsgarantien wenig nützen. Schon jetzt hört man gelegentlich von Schulen, die bei sich nur den Unterricht „Werte und Normen“ anbieten. An dieser Stelle ist mit einer gewissen Sorge auf die Novellierung des §128 des Niedersächsischen Schulgesetzes hinzuweisen: Schülerinnen und Schüler, die einer Religionsgemeinschaft angehören, für die kein Religionsunterricht eingerichtet ist, sind nicht mehr grundsätzlich von der Verpflichtung zur Teilnahme an „Werte und Normen“ befreit. Das führt – manche halten es bis zur flächendeckenden Einführung islamischen Religionsunterrichts für begrüßenswert – vor allem dazu, dass künftig auch muslimische Schülerinnen und Schüler an „Werte und Normen“ teilnehmen. Das kann aber auch dazu führen, dass bei einer Unterversorgung mit Religionslehrkräften der Religionsunterricht auf Dauer ganz zu Gunsten von „Werte und Normen“ aus einer Schule verschwindet.

Was immer schon galt, wird unter diesen Bedingungen noch dringender: Der Religionsunterricht braucht ein förderndes Umfeld. Am wichtigsten: Gute Kontakte zwischen den Kirchengemeinden und Schulen. Was dabei über sattem bekannte moralische Appelle hinaus zu bedenken ist und was Kirchengemeinden dabei gewinnen können, habe ich in einem Beitrag für dieses Heft resümiert: „Religion in der Schule. Was können Kirchengemeinden tun?“ Eröffnet wird das Heft mit einem Beitrag unseres ehemaligen RPI-Kollegen Michael Meyer-Blanck, jetzt Professor in Bonn, zum Konfirmandenunterricht. Neben diesem gemeindlichen Schwerpunkt werden Sie hoffentlich noch genug finden, was Ihnen für die alltägliche Arbeit an den Schulen dient. Nicht zuletzt möchte ich die grundsätzlichen Überlegungen zur religiösen Bildung von Dietrich Korsch hervorheben. Sie wurden vorgetragen bei einer Tagung anlässlich der Verabschiedung von Ernst Kampermann als unserem landeskirchlichen Dezernenten. Es fügt sich, dass zugleich auf katholischer Seite Dr. Walter Klöppel in den Ruhestand geht. Beide haben als kirchliche Schulreferenten große Verdienste insbesondere um die „ökumenische Kooperation“ im Religionsunterricht. Wir schulden ihnen großen Dank.

Stichwort „Abschied“: Dies ist das letzte Editorial, mit dem ich Sie aus Loccum grüße. Ich habe einen Ruf an die Universität Marburg angenommen und werde dort zum Sommersemester beginnen. Ich sehe darin auch eine Anerkennung für das RPI und seine Arbeit insgesamt. Bei aller Vorfreude auf die neue Aufgabe: Mir fällt der Abschied aus Loccum nicht leicht. Mein Wunsch: Bleiben Sie dem RPI auch in der Zukunft freundlich-kritisch gewogen!

Herzlich Ihr:

Dr. Bernhard Dressler

– Rektor –



Foto: Köhler

Michael Meyer-Blanck

Konfirmation als öffentliche Darstellung mündigen Christseins

Zur Theologie der Konfirmation im Anschluss an die neue VELKD/EKU-Konfirmationsagende

1. These: Konfirmation als öffentliche Darstellung mündigen Christseins

Die Konfirmation ist und bleibt eine der spannendsten Fragen für Kirche und Praktische Theologie. Denn kaum sonst differiert das Erleben der kirchlichen Funktionsträger und der Teilnehmenden so stark. Wie die empirischen Umfragen zeigen, ist die Konfirmandenarbeit eine der erfolgreichsten Veranstaltungen der Kirche – obwohl viele Unterrichtende und Konfirmierende sie als so mühsam empfinden. Vielleicht hängt ja auch beides zusammen: Hier müht man sich wirklich umeinander, um die fremde Heimat Kirche die einen, um die eher fremden Gemeindeglieder die anderen. Man will trotz der Mühe nicht voneinander lassen. Ein wesentlicher Grund dafür ist die Konfirmation selbst. Ihr gelingt, was wenigen kirchlichen Anlässen gelingt: Sie zieht die Leute an. Sie ist vieldeutig und damit anschlussfähig für verschiedenste religiöse und kirchliche Verständnisse. Und sie leistet das, was die Plausibilität von Kasualien generell ausmacht: Sie stellt den jeweiligen Menschen, in diesem Falle die Jugendlichen, in den Mittelpunkt von Gottesdienst.

Von der Theorieebene der Praktischen Theologie her gesehen kann gesagt werden: Die Theologie der Konfirmation umgreift das individuelle, das gesellschaftliche und das kirchliche Christsein¹, ohne dass für eine der drei Ebenen einseitig optiert würde. Es geht um die Religionsmündigkeit des *Individuums*, um deren öffentliche *gesellschaftliche* Darstellung in der *Kirche*, durch die Kirche, mit Hilfe der Kirche.

Daraus folgt: *Die Konfirmation als öffentliche Darstellung des Christseins verträgt keine psychologisch-individuelle, keine gesellschaftliche und keine kirchliche Verengung. Es ist vielmehr das Spannungsfeld dieser drei Bereiche, welches die Konfirmation so spannend macht – für alle Beteiligten.*

Dies gilt tendenziell für alle Kasualien. Doch die Konfirmation markiert keinen individuellen Lebenschnitt. Von daher ist sie die Kasualie der Sozialität und Individualität und speziell der *religiösen* Sozialität und *Individualität*, abgesehen vom individuellen Lebenslauf. So ist die Konfirmation bekanntlich die einzige Gruppenkasualie. Es geht weniger um die religiöse Sinndeutung für den eigenen Lebensweg (wie in der Taufe), für die Partnerwahl und Lebensweitergabe (Trauung) oder für die Erfahrung menschlicher Begrenztheit (Bestattung), sondern um die eigene religiöse Individualität als solche, in der Gruppe, in der Familie und Gesellschaft. Diese mehrfach bestimmte Individualität wird in der Konfirmation als *mündig* im Verhältnis zur Institution Kirche durchdacht und durchgespielt.

Abgekürzt könnte man auch sagen: Konfirmation ist die Kasualie der Kirchlichkeit.² Das ist ihr Spezifikum. Dem werden alle Konfirmationsverständnisse nicht gerecht, die die kirchlichen Faktoren zugunsten der individuellen und sozialisationsbegleitenden Faktoren abschwächen wollen. Umgekehrt: Die Konfirmation kann nicht exklusiv vom Katechumenat, auch nicht vom KU und seinen Lerninhalten her verstanden werden. Sie hat für die Familien ihren Sinn in sich.

Dem werden alle Konfirmationsverständnisse nicht gerecht, die den Charakter der Konfirmation als *Kasualie* abschwächen wollen.

Man könnte fragen, ob nicht vorsichtiger zu sprechen sei von der Konfirmation als Darstellung lediglich des *volkskirchlichen* Christseins. Aber damit wäre nicht ernst genommen, dass sich die Mehrzahl der Kirchenglieder durchaus als *Christen* verstehen wollen, auch wenn sie sich nicht den von hauptamtlich Mitarbeitenden erwünschten Beteiligungsformen anpassen wollen. Wenn wir es bei den konfirmierten Gemeindegliedern *nicht* mit Christen zu tun hätten, müssten wir sie ehrlicherweise exkommunizieren. Wenn wir es nur mit volkskirchlichen, aber nicht mit wirklich bekennenden Christen zu tun hätten und daran nichts ändern könnten, müssten wir mehrere Stufen des Christseins, der Mündigkeit und Gemeindebeteiligung überlegen, was die Konfirmationstheologie seit dem 19. Jahrhundert immer wieder versucht, aber nach dem Scheitern aufgegeben hat.

Wenn wir es aber bei den zu Konfirmierenden und den Konfirmierten mit *Christen* zu tun haben, wozu bekanntlich immer das Zurückbleiben hinter dem Anspruch gehört, den das bedeutet, dann können wir nur deren Christsein ernst nehmen. Das heißt: Wer zum KU kommt, lässt sich auf Kirche als Institution der Kommunikation der religiösen Sinnbedeutung ein. Wer sich konfirmieren lässt, will im Rahmen der kirchlichen Sinnbedeutung individuell vorkommen und institutionell akzeptiert sein. Niemand tritt einem Verein bei, der ihm sagt, dass er eigentlich den Vereinszweck in seiner ganzen Tragweite gar nicht verstehen und vertreten könne und auch gar nicht müsse; er trete ja letztlich gar nicht in einen Fußballklub ein, sondern nur in eine Gemeinschaft, die ihm als einem der Sozialisationsbegleitung bedürftigen Individuum eine Heimat bieten wolle, aber für Fußball könne und brauche er keine Verantwortung zu übernehmen, das machten die Experten. Kurz: Ein Konfirmationsverständnis, das die Jugendlichen nicht mit der Kirchlichkeit überfordern will, entspringt letztlich dem Klerikalismus einer Pastorenkirche. Denn als vollgültig gilt in einem solchen Verständnis in letzter Konsequenz nur die Theologie der Amtsträger.

Konfirmation gewinnt jedoch ihre Kraft aus der Mündigkeit der Jugendlichen, aber aus einer Mündigkeit, welche in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit dargestellt wird. Es muss aber auch einen Inhalt der Mündigkeit geben, sonst landet man bei der Aporie der Jugendweihe. Dieser Inhalt aber ist das Christsein. Ohne die Voraussetzung des Christseins hat die Kasualie Konfirmation keinen Sinn.³

Voraussetzungen müssen jeweils klar sein. Sie können einen vereinnahmenden oder einen ausschließenden Charakter haben. Sie können aber auch für eine klare Kommunikation sorgen. Ich plädiere darum für die Annahme mehrerer grundlegender Voraussetzungen: Konfirmanden und Eltern wie den kirchlich Verantwortlichen geht es um die *Menschen*, um ihre *Religion* und um die *Organisation*, die beides aufeinander bezieht. Bei allen Unterschieden ist dies als das gemeinsame Interesse vor auszusetzen. Dieses gemeinsame Interesse ist es, welches Kasualgottesdienste – im Gegenüber zum Sonntagsgottesdienst – allgemein so plausibel macht.

2. Das Konfirmationsverständnis in der bisherigen praktisch-theologischen Literatur

Die Konfirmation ist vieldeutig und damit anschlussfähig für unterschiedlichste religiöse und kirchliche Verständnisse. Die Diskussion der Theoretiker der Konfirmation ist in den letzten Jahrzehnten jedoch vielfach von der Suche nach einer eindeutigen Sicht und damit von mehreren Entgegensetzungen bestimmt gewesen.⁴ Um diese Entgegensetzungen zu überwinden, dürfte es hilfreich sein, die Oppositionen kurz idealtypisch zu benennen. In der Diskussion wurden immer wieder gegeneinandergestellt:

- A *Anthropologische* und *theologische* Bestimmungen der Konfirmation (religionsphilosophisch-fundamentaltheologischer Gegensatz);
- B *Segenstheologische* und *christologische* Akzentuierung der Konfirmation (systematisch-theologischer Gegensatz);
- C *Gemeindekirchlich-rechtliche* und *volkskirchlich-gesellschaftsdiakonische* Sicht der Konfirmation (ekklesiologischer Gegensatz);
- D *Didaktische* („katechetische“) und *liturgische* („sakramentale“) Deutung der Konfirmation (praktisch-theologischer Gegensatz).

Selbstverständlich haben die Konfirmationstheorien in Geschichte und Gegenwart Aspekte von allen vier Gegensatzpaaren. So lässt sich etwa eine theologisch-christologisch-rechtliche Konzeption (bis etwa 1965) von einer anthropologischen, segenstheologischen und gesellschaftsdiakonischen Konzeption unterscheiden (dafür stehen etwa die Arbeiten von Walter Neidhart). Andererseits ist gerade die traditionelle Sicht der evangelischen Konfirmation eher didaktisch und katechetisch geprägt (wie es wiederum der KU-Reformdebatte ab etwa 1970 entspricht). Die vier von mir aufgestellten Gegensatzpaare können jedoch von heuristischem Wert für eine Orientierung im Dickicht der Konfirmationsdeutungen sein.

Die Entgegensetzung von didaktisch-katechetischem und liturgischem Konfirmationsverständnis ist eine breite, jahrhundertalte protestantische Strömung, die im gemeindepädagogischen Aufbruch der letzten Jahrzehnte besonders an Auftrieb gewonnen hat. Das Gewicht wurde gegen das katholische Firmsakrament ganz auf die Katechismusprüfung verlegt, mit der Trennung von Katechetik und Religionspädagogik im 20. Jahrhundert dann immer mehr auf den Unterricht (bzw. ab etwa 1980 auf die „Konfirmandenarbeit“). Konsequenz zu Ende gedacht wurde diese Position von den DDR-Kirchen, die im Gegenüber zur staatlichen Jugendweihe die „Entsakramentalisierung“ der Konfirmation durch das Konzept des „konfirmierenden Handelns“ verwirklichen wollten. So formulierte der „Facharbeitskreis Konfirmation“ 1971:

„Konfirmation ist nicht punktuell, sondern als Prozess zu verstehen. Dafür bietet sich der Begriff *konfirmierendes Handeln* an [...]. Handeln gilt im Sinne des *Gesamtkatechumenats Getauften und Ungetauften* und erstreckt sich über verschiedene Altersstufen eines Menschen.“⁵

Eine Loccumer Examensarbeit zum 2. theologischen Examen wählte dafür einmal den treffenden doppeldeutigen Titel „Die Konfirmation zur Strecke gebracht“. Genau dies war das Anliegen der Konfirmationsreform in der DDR-Zeit. Diese konsequente Gewichtsverlagerung weg von der Konfirmation ist in sich schlüssig, aber zu sehr von den kirchlichen Fragen nach der Konfirmationstheologie und zu wenig von den Fragen der Lebensübergänge und deren liturgischer (ritueller) Gestaltungsbedürftigkeit her gedacht. Von daher sollte der Begriff „konfirmierendes Handeln“ zwar als fruchtbar festgehalten, aber neu definiert werden (dazu s. unten).

In Westdeutschland ist besonders über den Taufbezug der Konfirmation diskutiert worden. Ein Beispiel: Christian Grethlein hatte 1988 vorgeschlagen, das erste Jahr Konfirmandenarbeit mit den Konfirmandentaufen im Rahmen eines Gemeindefestes (zu einem jährlich festen Termin) abzuschließen, weil so die Taufe nicht von der Konfirmation – wie so oft – marginalisiert werde.⁶ Neidhart kritisch dazu: „die Konfirmanden sind darüber zu bloßen Objekten einer korrekten Tauftheologie geworden“⁷. Neidhart seinerseits gab den Taufbezug nahezu auf, indem er formulierte: „Fragen des Menschseins haben dann Vorrang vor Fragen des Christ-Seins.“ (207) Diese Prioritätensetzung von Menschsein vor Christsein ist jedoch kaum hilfreich, da es doch gerade um deren Beziehung geht.

In diesem Zusammenhang führt eine Differenzierung weiter. Nach meiner Einschätzung sollten wir künftig einen grundsätzlichen, systematisch-theologischen Taufbezug von einem praktischen und liturgischen unterscheiden. Als Ausweis der Rechtfertigung und der Zugehörigkeit zu Christus ist die Taufe die Grundlage allen kirchlichen Handelns. Das gilt auch für die Trauung, für die Diakonie und für den Umgang mit kirchlichen Finanzen. Aber das heißt nicht, dass die Taufe in allen diesen Zusammenhängen explizit thematisch im Mittelpunkt der kirchlichen Kommunikation stehen müsste. Ähnlich kann man es vielleicht auch vom Taufbezug der Konfirmation sagen: Der Taufbezug ist grundsätzlich gegeben, dieser muss darum aber nicht im Mittelpunkt der Gestaltung des Konfirmationsrituals stehen. Diesen Gedanken verfolgt implizit das aktuelle Arbeitspapier „Auf dem Weg zu einem Konfirmationsverständnis für das 21. Jahrhundert“ der EKU (im Entwurf). Dort heißt es richtig, es könne die „unmittelbare Ableitung der Konfirmation aus der Taufe aufgegeben und die Konfirmation als selbstständige Kasualie unter Berücksich-

tigung des Taufsakraments begründet und entfaltet“ werden.⁸

Das würde die Taufe in den Entdeckungszusammenhang stellen, ohne ihren Begründungszusammenhang aufzugeben, aber auch ohne den zwingenden Schwerpunkt der Taufe im Realisierungszusammenhang. Kurz: Für die Kasualie Konfirmation ist das grundsätzliche und praktische *Wie* des Taufbezuges jeweils neu zu formulieren und nicht von vornherein deduktiv theologisch festzuschreiben. Damit sind dann Taufe und Konfirmation als unterschiedliche und situativ aufeinander zu beziehende Kasualien von jeweils eigenem Gewicht zu verstehen und zu gestalten.

3. Das Konfirmationsverständnis in der neuen Agende III,6 der VELKD/EKU

Die Agende sucht die geschilderten Gegensätze bewusst zu überwinden und formuliert in den Erläuterungen zum Konfirmationsgottesdienst:



„Auf jeden Fall ist für Konfirmandinnen und Konfirmanden, für Eltern und Gemeinde, einschließlich der hauptamtlich Verantwortlichen, die Mischung und Verbindung von theologischen und anthropologischen Motiven charakteristisch. Für die Gestaltung von Gottesdienst und Predigt am Konfirmationstag kommt es darauf an, die Spannung zwischen theologischen und anthropologischen Motiven nicht einseitig aufzulösen.“ (140)

Damit ist der *Entgegensetzung A*, die ich eben genannt habe, explizit

widersprochen. Ich will das kurz auch an den drei anderen idealtypischen Entgegensetzungen zeigen. Zu *Punkt B*, segentheologische und christologische Akzentuierung: Der segentheologische Schwerpunkt ist festgehalten, indem darauf hingewiesen wird, dass der Segen für die Konfirmandinnen und Konfirmanden auch denjenigen Gemeindegliedern verständlich ist, die sich weniger am kirchlichen Leben beteiligen (ebd., mit dem Hinweis auf die verbreitete Bezeichnung der Konfirmation als „Einsegnung“). Daneben aber ist die individuelle Aneignung des kirchlichen Bekenntnisses ein wichtiger Aspekt der Konfirmation. Auf das Taufbekenntnis bezogen heißt es (ebd.):

„Daneben soll Gewicht auf die eigenen Glaubensaussagen der Konfirmandinnen und Konfirmanden in Verbindung mit dem Einstimmen in das apostolische Glaubensbekenntnis gelegt werden. Die Jugendlichen antworten damit auf den *Zuspruch*, der ihnen durch die Taufe und durch das Vertrautwerden mit der biblischen Bot-

schaft gegeben wurde. Die eigene Antwort der Konfirmandinnen und Konfirmanden passt gut zu dem neuen Status als ein Jahrgang Jugendlicher in der Kirchengemeinde. Sie sind nun nicht mehr Kinder. Sie übernehmen damit Verantwortung für Leben und Glauben in der jeweiligen Gemeinde und in der Kirche als ganzer.”

Damit ist auch schon der ekklesiologische Bezug (*Punkt C*) angesprochen. Die Agenda sucht auch den institutionellen Aspekt zu thematisieren, ohne dass eine Festlegung auf einen bestimmten Beteiligungsmodus getroffen würde. Der Institutionenbezug evangelischen Christseins ist nicht normierbar, aber er ist auch nicht beliebig. Er wird aber mit der Konfirmation in die Mündigkeit der Konfirmierten gestellt. Dies ist mit dem Ausdruck „Verantwortung” gemeint. Verantwortung übernimmt jeder, der nicht austritt, wählt, bisweilen den Gottesdienst besucht. Die Übernahme von Verantwortung ist eine andere als bei denjenigen, die aktiv mitarbeiten. Die moralische und kirchliche Engführung auf bestimmte Verhaltensweisen, die immer zur Unehrlichkeit von Konfirmationsgelübden geführt haben, wird darum von der neuen Agenda explizit zurückgewiesen:

„Mit ihrer Antwort nehmen die Jugendlichen das Bekenntnis, das Eltern und Paten bei ihrer Taufe gesprochen haben, auf. Die Antwort ist kein Gelübde zu einem bestimmten christlichen Verhalten in der Zukunft, sondern ein aktuelles Bekenntnis, das den Willen zum 'Bleiben und Wachsen' einschließt.” (141)

Dem vierten Gegensatz (*Punkt D*), demjenigen zwischen einer liturgisch-„sakramentalen” und einer didaktischen Auffassung von Konfirmation, ist durch die Agenda als solcher widersprochen. Konfirmandenarbeit ist wesentlich auch *Liturgiedidaktik*. Dies herausgestellt und praktisch umgesetzt zu haben, ist ein wichtiger Fortschritt der neuen Agenda.

Die KU-Konzepte seit 1970 haben sich darum verdient gemacht, Jugendlichen zum eigenen Verstehen zu helfen statt zur bloßen Anpassung an überkommene gemeindliche Praxis. Aber das ist doch auch nicht alles. Denn das Verstehen ist nur ein Teil des Glaubens. Ich habe immer wieder formuliert: Liturgie und Diakonie sind das Spezifikum des KU gegenüber dem schulischen RU. In der Schule wird Wissen als gesellschaftliche Qualifikation kommuniziert, in der Gemeinde wird Glaube in seinen verschiedenen Gestalten kommuniziert, und zwar ebenfalls mit einem gesellschaftlichen Bezug, gerade als Glaube. Darum will ich noch einiges über die Agenda hinaus sagen, zuerst zum Konfirmationsverständnis, dann zum Gesellschaftsbezug.

4. Erste Weiterführung: Konfirmation als Prozess über das 7. und 8. Schuljahr hinaus

Die neue Agenda bezieht den Prozessgedanken nur auf die beiden Konfirmandenjahre im 7. und 8. Schuljahr. Damit ist aber die in der DDR-Diskussion um den Katechumenat erreichte Weite letztlich wieder auf die beiden Jahre während der Pubertät verengt. Der vorgezogene KU zur Grundschulzeit bietet da bessere Möglichkeiten.

Schon 1992 hatte ich vorgeschlagen, die Konfirmation von ihren schwerwiegenden Problemen durch Entzerrung zu entlasten, indem man das sonstige konfirmierende Handeln durch Segenshandlungen im Kindergarten, im Einschulungsgottesdienst und am Ende der ersten KU-Phase (KU-4 am Ende des 4. Schuljahres) in die Reflexion einbezieht.⁹ Gerade die Akzentuierung einer kinderorientierten Phase der Konfirmandenarbeit mit Eltern im 4. Schuljahr und einer jugendorientierten Phase der Konfirmandenarbeit im 8. Schuljahr macht das möglich. Auch für eine entspanntere Sakramentendidaktik bieten sich so gute Möglichkeiten; so kann am Ende von KU-4 die Abendmahlszulassung wirklich gefeiert werden. Die Konfirmation beinhaltet dann die Verantwortungsübernahme für das Abendmahl als Gestalt gemeindlichen Lebens. Der Katechumenat ist vorbei, und künftig müssen die Konfirmierten selbst mit der Freiheit der Sakramentsteilnahme umgehen, während sie im KU-8 noch als Gruppe im Jugendalter damit erneut vertraut werden müssen. Der Unterschied des KU-4 Abschlusses und des KU-8-Abschlusses (Konfirmation) kann im einzelnen so beschrieben werden:

Der konfirmierende Gottesdienst am Ende der Grundschulzeit (KU-4):

Auch im Abschlussgottesdienst von KU-4 kann schon religiöse Mündigkeit ansatzweise öffentlich dargestellt werden. Die Vorkonfirmandengruppe legt für und mit der Gemeinde den gemeinsamen Glauben aus. Auch das Konfirmationsgelübde kann einen Sinn haben – allerdings nicht von Seiten der Kinder, sondern durch bestimmte Gemeindevertreter. Die *Gemeinde* kann – durch Mitarbeitende und Älteste – versprechen, für die Kinder in den kommenden Jahren da zu sein, sie etwa im Gottesdienst bewusst und freundlich aufzunehmen und für sie zu beten. Die Eltern können versprechen, die Kinder in den kommenden Jahren punktuell in der Gemeinde und zum Gottesdienst zu begleiten. Dieses Versprechen müsste – um realistisch, überschaubar und einhaltbar zu sein – mit den Eltern erarbeitet werden. Das frühere „Konfirmationsgelübde” könnte so konkretisiert und neu definiert werden als Versprechen, das nicht die Kinder geben müssen, um eine Voraussetzung zu erfüllen, sondern welches die Gemeinde gibt, um ihre Kinder zu stärken. Dazu gehört notwendigerweise auch die Teilnahme am Abendmahl, das als Stärkung und Wegzehrung die Gemeinde als ganze immer wieder neu auf den Weg bringen soll.

Die Konfirmation als vierter Schritt konfirmierenden Handelns:

Bei der Konfirmation mit 14 Jahren geschieht dann sachlich nichts schlechthin Neues – nur dass die Situation aufgrund des Lebensalters der Konfirmandinnen und Konfirmanden qualitativ verschieden ist. Die Annäherung an Lehre und Praxis der Gemeinde und der Umgang mit anderen Gemeindegliedern hat sich nun stark verändert: Eine Umorientierung von den Eltern zu den gleichaltrigen bzw. etwas älteren Jugendlichen und die kritische Auseinandersetzung mit Bekenntnis, Bibel und mit dem Alltag der Kirchengemeinde sind wichtig geworden nicht nur für die Jugendlichen selbst, sondern

auch für die Gemeinde, die ohne die Anfragen der nachwachsenden Generation auf der Stelle treten würde. Die Antwort der Jugendlichen muss und wird darum kritisch ausfallen. Wiederum können *Gemeindevertreter* „versprechen und geloben“, offene Gemeinde bleiben zu wollen, welche zwar verbindlich am Bekenntnis zum dreieinigen Gott festhält, aber nicht unbedingt an ihrer eigenen gerade herausgebildeten Sozialgestalt, also an der realen Praxis der Gemeindearbeit. Projekte der Konfirmandinnen und Konfirmanden aus dem diakonischen Bereich (Flüchtlinge und Arme in der Gemeinde, „3.-Welt“-Laden-Arbeit) können Anfragen an die reale Auslegung des Bekenntnisses formulieren helfen. Die mündige Aneignung der Bekenntnisaussagen, welche die Gestalt protestantischen Christseins ist, wird öffentlich dargestellt. Die Jugendlichen zeigen, wie sie das Evangelium deuten. Damit erweisen sie der Kirche auch einen Dienst. Konfirmation ist so nicht nur eine Dienstleistung der Kirche für die Jugendlichen. Es gilt auch umgekehrt. So wird der dogmatische Satz, die Kirche sei „*creatura evangelii*“¹⁰, praktisch.

5. Zweite Weiterführung: Privater Glaube – Konfirmation als Gesellschaft

Grundsätzlich gilt es eine abgrenzende Betrachtung zu überwinden: Hier der Glaube – nur in der Kirche; dort die Gesellschaft – außerhalb der Kirche. Was folgt aus dieser Neuorientierung für das gemeindliche Handeln?

Die Vertreter der Gemeinde einschließlich des Pfarramts müssen im Verlauf der Kasualie Konfirmation auch zum Ausdruck bringen können, dass sie den Glauben der Gemeinde ernst nehmen und „Glauben“ generell nicht naiv mit der eigenen (implizit normativ gesetzten) sozialen Praxis identifizieren. Die Familie als ein Ort gelebten Glaubens ist zu fördern und mit Vertrauen zu behandeln. Denn es gibt auch Glauben außerhalb gemeindepädagogischer Prozesse. Aber es gilt auch die andere Seite: So wie es Glauben außerhalb der Parochie gibt, so ist auch die Kommunikation von Glauben als solche bereits gesellschaftsrelevant.

Lange Zeit ist man jedenfalls implizit davon ausgegangen, Gesellschaft und Kirche seien zwei getrennte Bereiche, deren Verbindung besonders gesucht werden müsse. Die Gesellschaft wurde außerhalb der Kirchenmauern verortet und die Kirche, so meinte man, müsse sich erst an den Ort der Gesellschaft begeben, um gesellschaftlich „relevant“ fungieren zu können (Ernst Lange). Dahinter stand und steht der Gedanke, die Kirche sei nicht Teil der Gesellschaft, sondern ein ausgegrenzter Bereich.

Betrachtet man die Kirche aber (mit Niklas Luhmann) als Organisationssystem in der Gesellschaft, das der Gesellschaftsfunktion Religion dient (wie die Familie der Emotion, die Wirtschaft dem Warenverkehr, die Erziehung dem Wissen), dann ist die Kirche Gesellschaft und braucht ihr Kom-

munikationsmedium nicht verlassen, um Gesellschaft zu werden. Nach Luhmanns¹¹ Theorie der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft ist überall da Gesellschaft, wo kommuniziert wird, wenn auch in den unterschiedlichen Funktionssystemen mit verschiedenen Kommunikationsmedien. Die



Wirtschaft kommuniziert Geld, die Wissenschaft Wissen, die Familie Liebe und die Religion Glaube.

Die Stärke der Konfirmation ist gerade die Kopplung des Religionssystems mit anderen Funktions- und Organisationssystemen: An erster Stelle mit der Familie, aber auch mit dem System Schule, mindestens mit den zum Teil noch jahrgangsweisen Freistellungen bei Freizeiten oder am Tag nach der Konfirmation. Aber auch die Kopplung mit dem Wirtschaftssystem, etwa durch Geschenke der örtlichen Geschäfte, ist zu nennen.

Selbstverständlich ist hier anzumerken, dass es dabei extreme Unterschiede zwischen Stadt und Land und erst recht zwischen Ost- und Westdeutschland gibt. In Ostdeutschland ist die strukturelle Kopplung von gesellschaftlichem Jugendritual, Familie und Wirtschaft an die Jugendweihe übergegangen und wird zum Teil noch – wie eh und je – von den Schulen gefördert. In Ostdeutschland ist der Privatglaube offensichtlich ebenso säkularisiert wie der öffentliche Glaube. 2001 wurden in Ostdeutschland ca. 90.000 Kinder jugendgeweiht. Die Humanisten und Freidenker sind allerdings eher auf dem Rückmarsch. Das *Familiäre* ist der eigentliche Inhalt der Jugendweihe. Kirchenkritik als solche ist irrelevant geworden. 90% aller Jugendweihen werden vom Verein „Jugendweihe Deutschland“ durchgeführt, der bundesweit nur 250 Mitglieder hat (Schwerpunkt der Mitglieder in Sachsen, sonst eher Nachwuchsmangel).¹²

Auch das so oft in Gegensatz zum Glauben gebrachte Konfirmationsgeld sollte unter dem Gesichtspunkt der Kopplung betrachtet werden. Es verbindet die religiöse Mündigkeit mit der wirtschaftlichen über dessen Kommunikationsmedium Geld und muss kein Gegensatz zum Glauben sein, ebenso wenig wie beim Pfarrer, der ja auch nicht kostenlos konfirmiert und trotzdem gläubig ist. Die Mehrdeutigkeit der Konfirmation wird an dem Faktor Geld deutlich sichtbar. Von da-

her gesehen kann diese oft beklagte Mehrdeutigkeit gerade als typisch für eine gesellschaftlich gut verankerte Einrichtung betrachtet werden, ohne dass deswegen das eigentliche Kommunikationsmedium Glaube verloren gehen oder auch nur Schaden nehmen muss.

Kurz: Die Kirche erfüllt ihre gesellschaftliche Funktion, wenn sie das Medium Glauben kommuniziert und die Kopplungen zu anderen gesellschaftlichen Funktionssystemen nicht als Schwäche, sondern als Stärke interpretiert. Die Konfirmation hat den Glauben zum Inhalt und dient gerade so der Gesellschaft als ganzer. Die Kirche hat die gesellschaftliche Funktion, Religion zu organisieren und darzustellen. Aus dieser Funktion ergibt sich für die evangelische Konfirmation folgerichtig die Aufgabe, *mündiges Christsein öffentlich darzustellen*.

Anmerkungen

1. Dazu s. Dietrich Rössler, Grundriss der praktischen Theologie, Berlin/New York 1994 [1986].
2. Dazu vgl. auch Wilhelm Grab, Lebensgeschichten, Lebensentwürfe, Sinndeutungen. Eine praktische Theologie gelebter Religion, Gütersloh 1998, 279 mit seinem Eintreten für das „Ja“ der Konfirmanden im Konfirmationsgottesdienst gerade als Vollzug der religiösen Subjektivität. Dieses Argument ist umso bemerkenswerter, als Grab in seinem Buch mit Kritik an einer kirchlich verengten Theologie nicht spart.
3. „Andern wird freilich selbst manches wunderlich vorkommen; zum Beispiel, dass ich immer so rede, als gäbe es noch Gemeinden der Gläubi-

gen und eine christliche Kirche; als wäre die Religion noch ein Band, welches die Christen auf eine eigenthümliche Art vereinigt. Es sieht allerdings nicht aus, als verhielte es sich so: aber ich sehe nicht, wie wir umhin können dies dennoch vorauszusehen. [...] Vielleicht kommt auch die Sache wieder dadurch zu Stande, dass man sie voraussetzt“, schrieb schon Schleiermacher in seiner Vorrede zur ersten Predigtsammlung: F. Schleiermacher, Predigten Bd. I. 10f., unpaginiert; SW II/1. Predigten neue Ausgabe, 1843, 6f.

4. Ausführlich dazu meine Einführung in: Hans J. Milchner (Hrsg.), Konfirmation. Ansprachen, Gebete, Entwürfe (Dienst am Wort 80). Göttingen 1998, 15-34, dort 17-23.
5. Zitiert nach: Eckart Schwerin, Evangelische Kinder- und Konfirmandenarbeit. Eine problemgeschichtliche Untersuchung der Entwicklungen auf der Ebene des Bundes der Evangelischen Kirchen in der DDR von 1970-1980, Würzburg 1989, 73.
6. Christian Grethlein, Taufe von Konfirmanden. Praktisch-theologische Perspektiven zu einem wichtiger werdenden Problem, in: KU-Praxis 24/1988, 20-26, dort 26.
7. W. Neidhart im Kommentar zu den Konfirmationsthesen von Henning Luther, in: ThPr 27/1992, 207.
8. Auf dem Weg zu einem Konfirmationsverständnis für das 21. Jahrhundert, Entwurfspapier der EKV, Abschnitt III (S. 4).
9. Dazu s. M. Meyer-Blanck, Wort und Antwort. Geschichte und Gestaltung der Konfirmation am Beispiel der ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Berlin/New York 1992, 227-280.
10. „ecclesia creatura est evangelii“: Martin Luther, WA 2. 430.
11. Dazu s. die Bonner Habilitationsschrift von Isolde Karle: Der Pfarrberuf als Profession. Eine Berufstheorie im Kontext der modernen Gesellschaft, Gütersloh 2001 (PThK 3).
12. Dazu s. die aktuelle Studie der Ev. Zentralstelle für Weltanschauungsfragen Berlin, für Euro 2,50 zu erhalten über Tel. 030 / 283 95 211 oder über <http://www.ezw-berlin.de>.

Dietrich Korsch

Religion – Identität – Differenz

Vortrag gehalten am 30.10.2002 in Loccum

anlässlich der Verabschiedung von Vizepräsident Ernst Kampermann als Schul- und Bildungsreferent

Mit dem Religionsbegriff hat es eine besondere Bewandnis. Er löst verschiedene, oft widersprüchliche Gefühle aus – und ist doch unverzichtbar. Dieser Beobachtung möchte ich zuerst nachgehen.

Die Religion – ein ungeliebter Begriff

Der Begriff „Religion“ wird wenig geliebt. Berühmt ist Karl Barths Diktum, Religion sei „Unglaube“ – ein Ausspruch von epochemachender Kraft. Freilich meist wird unterschlagen, dass gleich im Anschluss in demselben § 17 der Kirchlichen Dogmatik von „der wahren Religion“ die Rede ist, die der christliche Glaube sei. Weniger im Blick ist die Zurückhaltung des späteren Schleiermachers gegenüber dem Begriff. Der emphatische Redner über die Religion hat in der Glaubenslehre 1821 vorgeschlagen, „dieser ganzen Terminologie [der Religion] zu entrathen“ (Der christliche Glaube¹, 43). Aus zwei Gründen: Weil sie weder zwischen „innerer“ und „äußerer“ Religion, also zwischen Gemütszuständen und religiöser Organisation, sicher zu unterscheiden vermöchte – noch zwischen „natürlicher“ und

„positiver“ Religion, also dem aufklärerisch-philosophischen Konstrukt und den geschichtlich wirklichen Existenzweisen von frommen Gemeinschaften. „Frömmigkeit“ heißt der alternative Begriff Schleiermachers bekanntlich in der Glaubenslehrenlehre – ein schönes Wort, das freilich heute der Erläuterung bedarf.

Wenig geliebt wird der Begriff „Religion“ – und das muss immer wieder überraschen – auch und gerade von denen, die ihre Profession doch mit ihm bezeichnen, nämlich von den Religionswissenschaftlern. Sie scheuen sich in einer beinahe magisch zu nennenden Weise vor einer begrifflichen Bestimmung dessen, worum es ihnen in ihrem historischen und ethnographischen Material doch zu tun ist. Diese Zurückhaltung hat einerseits einen guten Grund in der historischen Vielfalt dessen, was als „Religion“ auftritt, und hat gewiss auch darin ihren Anhalt, dass ein schlichter Oberbegriff über dem Phänomenbestand nicht zu finden ist. Andererseits muss doch auch die Religionswissenschaft sagen, welche Phänomene denn in den Aufmerksamkeitsbereich ihrer wissenschaftlichen Beobachtung fallen und warum.

Religion – ein umstrittener Begriff

Da, wo man sich überhaupt auf den ungeliebten Begriff einlässt, ist er sofort umstritten. Lässt sich „Religion“ über den Gottesbegriff definieren? Das ist erkennbar zu eng. Oder ist „das Heilige“ ein Zugang? Aber besitzt dieses substantielle Identität? Ist es in allen Religionen dasselbe? Und wie sieht es mit den zur Religion gehörigen Riten und Handlungen aus? Wie mit der Prägung des Lebens durch religiöse Vorstellungen und Normen? Vielleicht ist es auch diese unausgeglichene Vielzahl möglicher Zugänge und Aspekte, die die religionswissenschaftliche Skepsis dem Begriff gegenüber motiviert.

Dabei habe ich noch nicht den vielleicht schärfsten Einwand gegen den Religionsbegriff im religionswissenschaftlichen Sinn genannt: seine Positionalität als ein Begriff der abendländischen Kultur. Mit „Religion“, so lautet die Meinung, wird eo ipso ein Konzept verfolgt, das sich an der okzidental-jüdisch-christlichen Auffassung von der Maßgeblichkeit der Innerlichkeit, des Subjekts, orientiert. Es ist daher von vornherein für andere Formen von „religiöser“ Vergemeinschaftung ungeeignet, ja setzt den westlichen Kulturimperialismus nur noch einmal in der Wissenschaft fort. Auch daran mag etwas Richtiges sein – wenn man nur auch in Rechnung stellt, dass es nirgendwo ungeschichtliche, kontextfreie Begriffe gibt.

Ungeliebt, umstritten, partikular – die Vorbehalte und Einwände gegen den Begriff „Religion“ sind nicht zu übersehen. Und doch gibt es einen ganz praktischen und durchschlagenden Grund für die Unverzichtbarkeit des Begriffs – und das ist der Religionsunterricht an unseren öffentlichen Schulen. Warum?

Religion – in der Schule

Wenn wir davon ausgehen, dass der schulische Unterricht (und der Lebensraum Schule insgesamt) dazu dienen soll, durch den Erwerb von Kenntnissen und das Aneignen von Haltungen zu einer aktiven und gestaltenden Teilnahme an unserer Gesellschaft zu befähigen, dann stellt sich sofort die Frage nach der Auswahl dieser Kenntnisse und Haltungen. Der Umfang der Kenntnisse wird durch die Lage der Wissenschaft und durch die Anforderungen der technischen Weltbewältigung bestimmt: immer intensiver müssen deshalb die Elementaria so konzentriert werden, dass sie an die aktuellen Erfordernisse heranführen. Der Bestand der Haltungen ergibt sich – aus der Tradition (und kann sich aus gar nichts anderem ergeben). Diese Tradition aber soll und muss auf dem gegenwärtigen Anspruchsniveau unserer Gesellschaft eine aktive und demokratische Mitgestaltung des gemeinsamen Lebens ermöglichen. Dafür ist zunächst zweierlei erforderlich: Einmal eine (natürlich perspektivische) Kenntnis der Tradition in ihrem geschichtlichen Bestand; sodann eine Anerkennung des normativen Gehalts dieser Tradition. Beides aber geht – drittens – nur zusammen, wenn sich Geschichte und Normen so miteinander verbinden, dass deren Geltungsanspruch auch für das eigene, individuelle Leben sich erschließt. Genau dieser Ort der individuellen Evidenz und Verbindlichkeit der haltungsprägenden Tradition aber ist der Ort von „Religion“. Wie immer und mit welchem Begriff wir diese Funktionsstelle bezeichnen wollen, für die Aufgabe eines allgemeinen Schulsystems in einer

demokratischen Gesellschaft ist die Wahrnehmung und Ausfüllung derselben unverzichtbar.

Nun verhält es sich natürlich so, dass dieser Ort, den ich mit dem Begriff „Religion“ bezeichnet habe, immer schon besetzt ist, und zwar von unterschiedlichen Traditionslinien in unterschiedlichen Überzeugungsgemeinschaften. So sehr die öffentliche Schule diese Funktion wahrzunehmen hat, so wenig bringt sie diese hervor. Statt dessen hat sie ihre Aufmerksamkeit gerade auf die verschiedenen bereits vorliegenden Gestaltungen von „Religion“ zu richten, die in unserer Gesellschaft und ihrem Umkreis vorkommen. Darum gilt es, einen solchen Begriff von Religion – ansetzend bei der Deskription des in der Schule Erforderlichen – zu entwickeln, der mindestens zwei Bedingungen erfüllt: Er muss die verbindlichkeits-erzeugende Kraft von „Religion“ anschaulich und erlebbar machen – und er muss die Vielfalt unterschiedlicher Überzeugungsformationen verstehbar machen. Das ist nach meiner Auffassung die Aufgabe eines Religionsbegriffes, der sich aus der gesellschaftlich akzeptierten und erforderlichen Gestalt der öffentlichen Schule ergibt. Von dieser Nötigung können auch die Reserven der Theologie und der Religionswissenschaft nicht befreien.

Lassen Sie mich im folgenden den Versuch machen, wenigstens einige Linien eines solchen Religionsbegriffs im Zusammenhang des gesellschaftlichen Bildungsauftrags zu umreißen.

Religion – von der Bildung her verstanden. Drei Argumentationsschritte

Die Religionstheorie versucht manchmal, den Begriff der Religion in die Alternative von „substantiellem“ und „funktionalem“ Religionsbegriff zu fassen. „Substantiell“ heißt in diesem Zusammenhang: Religion liegt da und nur da vor, wo von Gott, Glaube, Gebet, Ritus und dergleichen die Rede ist. Das ist, ohne dagegen weiter zu argumentieren, erkennbar zu eng. Zu weit ist dagegen ein bloß „funktionaler“ Religionsbegriff, nach dem Religion bereits in jeder Form eines Sich-Überlassens an eine überindividuelle Instanz vorliegt, sei es die Jugendgang oder der Fußballfanclub oder das Popidol. Gegenüber beiden Seiten dieser Alternative schlage ich einen bildungsbezogenen Religionsbegriff vor, der einerseits an Deutungsprozesse allgemeiner Art anknüpft, andererseits in die religiöse Bestimmtheit hineinführt.

1. Das Phänomen des Deutens

Meine Argumentation verläuft in drei Schritten. Ich beginne mit dem Phänomen von Deutung. Zu den elementaren Vollzügen bewussten Lebens gehört das Deuten. Was damit gemeint ist, lässt sich über die „als-Struktur“ erläutern. Ich nehme auf dem Spaziergang durch den Loccumer Wald auf der Lichtung eine Gestalt wahr: Baum, Strauch, Mensch? Ich komme näher und sehe: Ein Mensch. Ich deute die Gestalt „als“ Mensch. Damit ich das kann, muss ich natürlich das Wort gelernt haben – und das heißt zugleich, seine Verwendungsregel kennen. Aber indem ich in diesem Fall von dem Wort seine richtige Anwendung mache, stellt sich viel mehr ein als nur das. Ich mache von der Fähigkeit Gebrauch, die Gestalt als einen Zugehörigen zur Menschheit zu identifizieren, das heißt ihn ins – mindestens vir-

tuelle – Verhältnis zu anderen Menschen zu setzen. „Als Mensch“ deuten, heißt somit eo ipso einer Allgemeinheit zuordnen. Und noch mehr: „Als Mensch“ deuten, heißt zugleich: Diese Gestalt zu mir in Beziehung zu setzen – woraus sich auch Verhaltensregeln, ja Verhaltenspflichten ergeben. Die noch ungedeutete Gestalt, der Schemen, sagt mir (noch) nichts und verpflichtet mich zu nichts. Erst die Deutung macht das „Etwas“ – im theoretischen Sinne („Das ist ein Mensch“) und im praktischen Sinne („Verhalte dich zu einem Menschen – und erwarte menschenartiges Verhalten“).

Das Eigentümliche des Deutens besteht nun weiter darin, dass das von mir Gedeutete ja mir gegenüber bleibt – und doch als Gedeutetes (in der Form der Deutung, die ich vornehme) mir zu eigen ist. Wie ist das möglich? Wenn wir dieser Spur folgten, kämen wir – über eine Theorie der Kommunikation – auf eine Theorie des Geistes, welche uns erklären würde, inwiefern das Beim-anderen-Sein und das Bei-sich-Sein (stets) zusammen bestehen. Das könnte u.U. auf eine Theorie universalen Zuschnitts, von Hegelschem Gewicht gewissermaßen, hinauslaufen. Ich möchte gegenüber diesem interessanten Weg nur einen Einwand machen, nämlich dass er vorschnell verallgemeinert. Deuten, so müssen wir sagen, ist ja zunächst unser eigener Vollzug – als Menschen. Damit steht das Deuten unter ganz bestimmten Bedingungen, und diese ermöglichen und begrenzen das Deuten auch wiederum.

2. Das Deuten und die *conditio humana*

Das ist mein zweiter Schritt in der Argumentation: Unser Deuten geht auf unsere leibseelische Beschaffenheit zurück und ist von ihr grundsätzlich geprägt. Wie es zum Deuten kommt, ist und bleibt ja ein Geheimnis. Keine naturalistische Herleitung unseres Deutens als Erregungen des neuronalen Netzes hat bisher gegeben werden können – und wird es auch nicht geben. Und jede Bewusstseinstheorie, die das Eigensein des Leibes aufzulösen versucht, bringt sich um ihre lebensweltliche Plausibilität. Statt dessen gilt: Es ist eben so, dass wir deuten können – und wir müssen lediglich verstehen, was das bedeutet – unter Voraussetzung und Annahme dessen, dass es so ist.

Nun lässt sich relativ deutlich sagen, worin diese leibseelische *conditio humana* wurzelt. Sie geht auf drei Differenzen zurück, die untereinander zusammenhängen und sich auseinander ergeben. Wir leben als Kinder unserer Eltern. Wir leben als Männer und Frauen. Wir leben auf den Tod hin. Lassen Sie mich diese Differenzen ein wenig näher erörtern.

Die Tatsache, dass wir als Kinder von Eltern leben, ist mehr als ein schlichter empirischer Befund. Sie besitzt vielmehr die strukturelle Bedeutung, dass wir über die Herkunft unseres Lebens nicht verfügen. Woher wir kommen, ist unserem Zugriff und unserer Willensgestaltung entzogen. Wie sehr wir immer an der Gestalt und Gestaltung eigenen Lebens arbeiten: hinter diesen uns gegebenen Anfang kommen wir nicht zurück. Zugleich ist dieser Anfang nicht ein bloßes inhaltsleeres Faktum; es ist – so oder so bestimmt – das Eingestelltsein in eine Herkunftslinie, zu der – auch dies: so oder so ausgefüllt – Abhängigkeit und Freiheit gehören, Eingebundensein in Umstände und Erwartungen, Befähigtsein zum Abstand und zur Selbständigkeit. „Deuten lernen“ ist mit dieser so natürlichen wie kulturell vermittel-

ten Herkunft gegeben; Deutungen vollziehen, ist unvertretbar unser eigenes Tun; von Deutungen überzeugt sein, erst recht. Dazu gehört als erstes, wie immer noch un- oder vorbewusst: die Deutung des Verhältnisses zu den Eltern.

Dass wir als Männer und Frauen leben, nimmt diese Herkunft von den Eltern in die eigene Lebensführung und ihre Ansprüche hinein – wie immer wir damit umgehen. Auch in dieser Hinsicht finden wir eine Positionierung vor, die wir uns nicht aussuchen können, die wir aber gestalten müssen – und können. Dass der Begriff der (erotischen) Liebe zu einer so mächtigen Figur wurde in der nachromantischen Kultur, ist ja gerade ein Indiz für die in der gewachsenen und gestärkten Individualität nötige und mögliche Differenzbearbeitung durch gemeinsame Deutung dieses (nach wie vor bestehenden) Gegenübers. Das Gefälle von Leben und Tod schließlich – es ist die Konsequenz des Geborenwerdens und des nicht-autarken Lebens. Und es stellt zugleich die schärfste Deutungsanforderung an uns selbst, nämlich an die Individualität des eigenen Lebens angesichts seines eigenen Endes. Wie Sie wissen, ist diese Figur bei Heidegger zum primären und privilegierten Deutungsort menschlichen Sichverstehens geworden. Dieser nur noch zu deutende Übergang freilich macht auf einen tieferen Zusammenhang aufmerksam, und damit komme ich zu meinem dritten Argumentationsschritt.

Eltern und Kinder, Männer und Frauen – dabei kann man immer noch die Vermutung hegen, dass es die jeweils vollzogenen Deutungen sind, die uns ermöglichen, in und mit diesen konstitutiven Unterschieden unseres Lebens zu leben, die gewissermaßen die Brücke bilden zwischen dem Unvereinbaren. Zwischen Leben und Tod gibt es diese Brücke nicht. Wenn es sie aber hier nicht gibt, dann hat es sie auch dort nicht gegeben – jedenfalls nicht in dem Sinne, dass sie tragfähig gewesen wäre. Das heißt: Es liegt in dem Erfolg des Deutens noch ein weiteres Geheimnis verborgen.

3. Religiöse Lebensdeutung als Aufbau von Differenzkompetenz

Wir können die unüberwindlichen Differenzen des Lebens nur dann deuten, wenn wir uns auf eine Kraft des Zusammenhangs des Verschiedenen beziehen, über die wir nicht selbst verfügen. Wenn Sie so wollen, wendet sich an dieser Stelle die Beobachtung des gewissermaßen horizontalen Deutens in eine Frage nach vertikaler Deutung um. Genau – und nur – dann, wenn wir uns in unserem alltäglich geübten Deuten, das uns die Differenzen unseres Lebens zu bestehen hilft, auf einen Zusammenhang beziehen, der uns dieses Verbindung stiftende Deuten erlaubt, dann verstehen wir schon unser jetziges und andauerndes Tun richtig. Dann wissen wir uns als im Deuten selbst kompetentes und verantwortliches Individuum. Dann verstehen wir gerade diese Unabhängigkeit des Deutens als Reflex eines uns unverfügbaren Zusammenhangs. Dann stehen wir in den Differenzen des Lebens als Wesen, die im Prozess ihrer Selbst- und Weltdeutung diese Spannungen und Unterschiede ertragen, mit ihnen und ihnen leben und leben wollen, sie gestalten und verändern, aber auch zu akzeptieren in der Lage sind.

Das Verständnis dieser Dimension von Deutung ist Religion – wie immer diese Deutung dann aussieht. Religion ist, kurz ge-

sagt, Differenzkompetenz des eigenen Lebens. Und das heißt umgekehrt: Nur der kann auf Religion verzichten, der in den Differenzen des Lebens auf ein eigenes Leben zu verzichten bereit ist. Wer aber kann auf ein eigenes Leben verzichten, ohne es durch diesen Verzicht nicht implizit schon behauptet zu haben? Die Aufklärung in Sachen Religion ist daher ein unverzichtbares Thema in einer Gesellschaft, deren demokratische Verfassung auf der Kompetenz der Entscheidung der Bürger aus ihrem eigenen Leben und für ihr eigenes Leben aufruft.

Religion – im Bildungsgang. Drei Konkretionen

Lassen Sie mich das Ergebnis dieses Gedankengangs nun noch in dreifacher Hinsicht erläutern und konkretisieren. Erstens geht es um das spezifische religiöse Profil dieses Religionsbegriffs, also um seine geschichtliche, ja konfessionelle Herkunft und die Frage, ob er trotzdem tauglich ist. Zweitens geht es um die Identifikation der soeben entfalteten Strukturen in konkreten Bildungsgängen. Drittens geht es um die Frage, inwiefern ein solcher Religionsbegriff Unterschiede nicht nur begreiflich macht, sondern zu fördern bereit ist.

1. Das christliche Profil und die Allgemeinheit

Zum ersten. Ich hatte es ja eingangs schon einmal angedeutet: Ein nicht unerheblicher – doppelter – Einwand der Religionswissenschaft gegenüber einem Religionsbegriff besteht darin, nicht nur jedem möglichen Begriff von Religion seine engere Kontextualität vorzuwerfen (weil es so etwas wie eine „natürliche Religion“ nicht gibt), sondern auch den Religionsbegriff überhaupt für ein spezifisch christlich-westliches Konzept zu erklären. Ich sage zu diesem doppelten Einwand: Er hat völlig Recht. Aber er besagt gar nichts gegen den Religionsbegriff. Der Einwand hat Recht, ja, natürlich. Aber er ist auch in der ersten Hinsicht trivial. Denn jeder Begriff, in welcher Wissenschaft auch immer, besitzt seinen historischen Kontext, in dem er so geworden ist oder gefunden wurde. Die Forderung nach Kontextfreiheit, die er scheinbar impliziert, ist schlichte Illusion. Wichtiger ist die andere Seite, die Frage nach der Christlichkeit schon eines Begriffs von Religion. Auch diesem Vorwurf gebe ich, jedenfalls für meine Ausführungen, Recht. Wenn denn Kontextfreiheit nicht zu erzielen ist, dann gilt es, den jeweiligen Religionsbegriff so stark zu machen und so genau zu analysieren, dass möglicherweise aufgrund dieser Durchdringung sich Anschlussmöglichkeiten ergeben. Also: Der Begriff der Religion, den ich Ihnen eben vorgeführt habe, kann und will seine christliche Herkunft nicht verbergen. Denn bei nur etwas näherer Betrachtung zeigt sich sogleich, dass es einen und nur einen Fall gibt, durch den die Struktur des Deutens, das sich einem differenzübergreifenden Zusammenhang verdankt, völlig erfüllt wird. Dieser Fall liegt dann vor, wenn sich der von uns für unser Deuten in Anspruch genommene Zusammenhang als von der Art erwiesen hat, dass er uns selbst als Gegenstand unseres Deutens erschlossen ist. In religiöser Sprache gesprochen: Wenn sich Gott uns als Mensch offenbart. (Es ließe sich hier, wenn wir

Zeit hätten, eine gesamte Skizze christlicher Glaubenslehre anfügen, in der von der Sündenlehre über die Christologie bis zur Eschatologie alle klassischen Lehrstücke ihren praktischen Ort zu erkennen gäben.)

Aber auch ohne die tatsächliche Erfüllung dieser Struktur in dem einen Fall des christlichen Glaubens besitzt der in diesem Religionsbegriff gemeinte Sachverhalt normatives Gewicht. Denn um eine Deutung eigener Selbständigkeit – unabhängig von Besitz und Einkommen, sozialem Rang und gesellschaftlicher Macht – muss es der Demokratie gehen. Insofern sind,



Ernst Kampermann

unter unseren Lebensbedingungen, diese normativen Gesichtspunkte an jede Religion anzulegen, die in der multikulturellen Ausgangslage einer gemischt religiösen Gesellschaft anzutreffen ist. Es muss aber auch gar nicht erwartet oder befürchtet werden, dass sich andere Religionen diesem Impuls auf Selbstständigkeit eo ipso widersetzen; warum sollte man eine Entwicklungsfähigkeit von Religionen ausschließen? Dass Religionen in einem umfriedeten Raum eigenen Besitztums (und also: unbestrittenen Zugriffs auf die Religionsangehörigen) je gelebt hätten, ist ja reine historische Fiktion – oder Ausdruck eines weltfremden Fundamentalismus.

Das heißt also, um diese erste Erläuterung abzuschließen: Ein solcher auf das eigene Leben und die Unvertretbarkeit seines Deut Handelns abzielender Religionsbegriff ist ganz gewiss christlicher Herkunft, schließt aber in den Strukturen, die er in sich trägt, an andere religiöse Gestaltungen an und streitet mit ihnen um die jeweils implizierte Normativität.

2. Die Suche nach Identität

Meine zweite Erläuterung. Ich hatte ja gesagt: Religion in dem von mir beschriebenen Sinne gehört in den Zusammenhang eines Bildungshandelns insgesamt hinein. Das will ich kurz am Identitätsbegriff exemplifizieren. Die lange, nun schon gewiss dreißig Jahre andauernde Debatte über den Identitätsbegriff hat, trotz aller Windungen und Wendungen, jedenfalls dies gezeigt, dass mit so etwas wie substantieller Identität im Sinne eines festen, eventuell anzureichernden Bestandes, nicht gerechnet werden kann. In dem Maße, wie umgekehrt mit dem Bild einer Prozesshaftigkeit der Identität gearbeitet wird, verschärft sich aber die Frage nach der diesem Prozess zugrunde liegenden

Vizepräsident Ernst Kampermann verabschiedet

Im September 2002 ist der Geistliche Vizepräsident des Landeskirchenamts der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Ernst Kampermann, in den Ruhestand eingetreten. Ernst Kampermann war zuvor als Schul- und Bildungsreferent im Landeskirchenamt 10 Jahre der für das RPI Loccum zuständige Dezernent. Er hat sich mit besonders großem Engagement in den Jahren seines schulpolitischen Wirkens für die „ökumenische Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht“ eingesetzt. Über viele Jahre haben die von ihm zusammen mit Dr. Walter Klöppel verantworteten „Berichte kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen“ den Entwicklungsprozess der ökumenischen Kooperation im Religionsunterricht initiiert, gefördert und begleitet. Das RPI hat zur Verabschiedung von Ernst Kampermann am 30./31. Oktober 2002 die Tagung „Vielfalt und Gemeinsamkeit. Ökumenische Perspektiven und konfessionelle Profile im Religionsunterricht“ ausgerichtet, an der ca. 100 Personen aus Schule und Kirche teilnahmen. Drei Vorträge regten die Diskussionen dieser Tagung an: Prof. Dr. Dietrich Korsch (Marburg) referierte zum Thema „Religion. Identität. Differenz“, anschließend Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck (Bonn) über „Konfession. Kompetenz. Kultur. Wofür qualifiziert der Religionsunterricht?“. Der katholische Religionspädagoge Prof. Dr. Albert Biesinger (Tübingen) berichtete unter dem Titel „Gemeinsamkeiten stärken – Unterschiede gerecht werden. Qualitätsmaßstäbe eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts“ über die Erfahrungen mit einem Schulversuch zur konfessionellen Kooperation in Württemberg. Herzliche Worte der Würdigung und des Dankes an Ernst Kampermann schlossen die Tagung ab.



v.l.n.r.: D. Korsch, W. Klöppel, B. Dressler, E. Kampermann, A. Biesinger

Innanz. Nun ist es meine These, dass Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens in der Lage ist, Bildungsprozesse von Identität zu strukturieren.

Bildungsgänge vollziehen sich, empirisch angesehen, als mehrdimensional geschichtete Vorgänge. In einer ersten Dimension geht es darum, Welt-Zusammenhänge in Beziehung zueinander zu setzen, also Regelmäßigkeit zu erfassen und Erwart-

barkeiten zu formulieren – Sprach-Bildung ist (hier) in instrumentellem Sinne vonnöten. Allerdings sind diese Welt-Zusammenhänge in keinem Moment aufzubauen und zu erschließen ohne innere Rückkopplungen auf das Selbstverstehen. In jedem Unterricht läuft diese zweite Dimension unvermeidlich mit – und oft sind ja gerade Störungen des Bildungsverlaufs auf die mangelnde Synchronie beider Dimensionen zurückzuführen, fahrlässigerweise oder unumgebar. Natürlich ist die Selbstdeutungsaffinität von Rechenaufgaben anders als die einer geschichtlichen Begebenheit oder einer Gedichtinterpretation. Und es gehört zum unterrichtlichen Geschick, die reflexiven und emotiven Resonanzen nicht nur wahrzunehmen, sondern auch sachgerecht zur Geltung kommen zu lassen. Mindestens im Literatur- und Kunstunterricht, gewiss aber im Religionsunterricht wird schließlich die dritte Dimension des Bildungsverlaufes, diese Selbstdeutungsebene, absichtlich zum Gegenstand.

Im Religionsunterricht zudem auf besondere Weise. Denn einmal geht es um eine erprobende Wahrnehmung und Kenntnis der Materialien, an denen sich das religiöse Empfinden artikuliert und die religiöse Praxis orientiert. Das alles bewegt sich mehr oder minder auf der Ebene der gegenständlichen Vermittlung. Viel schwieriger, sachlich aber entscheidend, ist das Verstehen des Sachverhalts, dass sich anhand und im Gebrauch solcher Materialien, Überlieferungen, Vorstellungen, Bilder und Riten tatsächlich religiöses Leben entzündet. Das ist der unverzichtbare Ort für den exemplarischen Einsatz der unterrichtenden Person. Solche Aneignungsvorgänge lassen sich nur über das Medium der Person veranschaulichen – gerade dann, wenn damit nicht die Haltung eines – am Ende bestenfalls persönlich beeindruckenden, nicht aber bildenden – Bekenntnisses der Lehrperson eingenommen werden soll. Die eigentümliche Verknüpfung von persönlicher Authentizität und sachlicher Distanz ist aber nichts anderes als der Reflex der religiösen Struktur selbst, nach der das unvertretbar eigene Deuten stets von dem Hintergrund der Deutung, dem unergründlichen Zusammenhang alles Deutens, unterschieden bleibt. Differenzkompetenz verlangt nach ihrer Darstellung im Unterricht – nicht nur als Gegenstand, sondern auch im Vollzug.

Nun ist es diese im eigenen Selbstumgang zu erreichende Differenzkompetenz, die auch das Aneignen von Sachverhalten von anderer Struktur und aus anderen Wissensbeständen erleichtert: teils, indem Erwartungen an „Subjektrelevanz“ gemildert werden, teils, indem die überall mitlaufende Ebene des Selbstbezuges wahrgenommen wird. Kurzum: Der Religionsunterricht im beschriebenen Sinne dient einem umfassenden und präzisen Bildungskonzept. Er trägt zur Findung einer prozesshaft sich vollziehenden Identität bei.

3. Die Freude am Verschiedenen

Meine dritte Erläuterung schließlich bezieht sich auf den Begriff der Differenz. Es könnte ja nun jemand einwenden, dass dieser Beitrag der Religion und des Religionsunterrichts doch ein Unternehmen ist, das gerade die Pluralität und Toleranz untergräbt, wie sie für ein demokratisches Gemeinwesen nicht weniger erheblich ist als die Eigenständigkeit. Warum ist das nicht der Fall?

Religion als Differenzkompetenz eigenen Lebens, lautete meine Formel. Wir haben sie eben auf äußere Bildungsgänge angewandt. Differenzkompetenz wurzelt aber zutiefst in einer Selbstdifferenzierung. Inwiefern? Ich erinnere Sie an den früheren Gedanken, der die eigentümliche Wendung der Blickrichtung von der, wie ich sagte, „horizontalen“ zur „vertikalen“ Deutung sprach. Es ist nun leicht zu sehen, dass und inwiefern ich mich selbst als Subjekt meiner alltäglichen Lebensdeutungen verstehen kann und muss. Die Pointe der anderen, religiösen Blickrichtung besteht nun darin, dass ich zwar immer noch meine Deutung selbst vollziehe, mich aber hinsichtlich des Zutreffens der Deutung oder ihrer Wahrheit nicht als dafür selbst verantwortlich betrachten kann. Damit zieht aber in das mir vertraute Deuten eine Differenz ein, die ich auch gar nicht aus eigener Kraft überwinden wollen kann. Vielmehr muss ich voraussetzen, dass die Deutung gerade darum zutrifft, weil ihre Wahrheit mir entzogen ist. In theologischer Terminologie würde man hier von Gnade sprechen und das Einleuchten der Wahrheit dem Heiligen Geist zuschreiben.

Wenn aber nun inmitten des religiösen Selbstdeutens eine solche Selbst-Differenz zu beobachten ist (die gerade die letzte Bedingung personaler Identität darstellt), dann erwächst daraus ein verändertes Verhältnis zur Differenz überhaupt. Nämlich: die Freude am Verschiedenen. Es wird mir bewusst, wie wenig Identität aus Uniformität erwächst. Es überrascht und erfreut, wie sehr und wie vielfältig Verschiedenes zu dieser Art von religiös verwurzelter Identität imstande ist. Ich beobachte gern, wie andere ihren Weg zur Religion und in der Religion gehen; anders als der eigene in vielen Erscheinungsfor-

men, aber nicht weniger authentisch, nicht weniger wahr. So dass es interessant wird, sich über die Unterschiede der Wege auszutauschen. So dass es spannend ist, auch die Verschiedenheit religiöser Herkunft (aus anderen Religionen) wahrzunehmen und zu ermessen. Dies durchaus im Bewusstsein und in der Erwartung, in der Kommunikation über die Unterschiede in der religiösen Grundstruktur Bekanntem zu begegnen. Daraus erwächst, wir werden davon in diesen Tagen noch hören, auch ein Motiv für einen freundschaftlichen und selbstbewussten interkonfessionellen Religionsunterricht. Und wohl auch nicht minder für eine ebenso verfasste interreligiöse Begegnung in der Schule, vom je eigenen Religionsunterricht vorbereitet.

Ich fasse zusammen. Religion, meine Damen und Herren, ist ein ungeliebter und schwieriger Begriff. Er ist aber unverzichtbar, wenn wir die Bildungsaufgabe der Schule in der demokratischen Gesellschaft angemessen wahrnehmen wollen. Darum stellt er sich unangesehen aller begrifflichen Schwierigkeiten als praktische Notwendigkeit. Es empfiehlt sich, ihn in Parallelität zum Bildungsprozess selbst aufzubauen – als Beschreibung einer für alles Deuten im Bildungsgang unerlässlichen Differenzkompetenz eigenen Lebens, das in der Lage ist, den Differenzen, in denen es ungesucht lebt, fröhlich standzuhalten und sie mutig zu gestalten.

Sensible Differenzkompetenz, lieber Herr Kampermann, fröhliches Standhalten und mutiges Gestalten in Kirche und Schule, das habe ich über nun 24 Jahre hin, manchmal nahe, manchmal aus größerem Abstand, an Ihnen erlebt und von Ihnen gelernt. Dafür danke ich Ihnen von Herzen.

Dorothea Sattler

Das Leiden der Geschöpfe Gottes

Antwortversuche und offene Fragen*

Gespräche über erfahrene Leiden stiften Gemeinschaft. Wenn sie in die Tiefe reichen, sind sie ein Erweis von Vertrauen.

Ich bin gewiß: Wir werden auch an diesem Tag an kein Ende kommen mit den Fragen. Es ist dies möglicherweise eine tröstliche Kunde, die ich Ihnen weitersagen kann: Es gibt in der gegenwärtigen systematischen Theologie eine hohe Bereitschaft, die offenkundige Sinnlosigkeit vieler Gestalten geschöpflichen Leidens wortlos, ohne Deutung auszuhalten in Gemeinschaft mit den nach einer Antwort ringenden Menschen. Ein Vorzeichen möchte ich setzen im angesprochenen Sinn – ein gedichtetes Vorzeichen – ein Gedicht von Erich Fried¹. Er schreibt:

*Das Leben
hat mich gelehrt
daß ich es
nicht verstehe
und nichts von ihm
lernen kann
und lernen will
am allerwenigsten
mich selbst
und den Tod
zu verstehen*

* Vortrag auf dem Religionslehrertag am 19. September 2002 an der Hochschule Vechta. Die Gestalt der Rede ist für den Druck kaum verändert worden.

I. Zeugnisse

Jede Gestalt des Leidens ist eine Begegnung mit dem Tod – mit dem Tod mitten im Leben. Der Tod droht in vielfältiger Gestalt – in der Einsamkeit verlassener Menschen, in der Bitterkeit angesichts erlittenen Unrechts, im Durst und Hunger der Kinder in Dürreregionen, im Verlust von Hab und Gut – von lieb gewonnenen Tieren – nach Flutkatastrophen etwa. Leben schwimmt dahin. Ungezählt sind die Nöte, die die menschliche Seele betrübt sein lassen.

Immer wieder haben Menschen ihre Fragen bitter klagend vor Gott getragen. In den Zeugnissen dieser Suche nach Antwort spiegelt sich die Möglichkeit einer Wahl: Menschen können angesichts erfahrener Leiden an Gott festhalten oder sich von ihm losmachen. Seit der Neuzeit und dem Beginn der modernen Religionskritik mit ihrem grundlegenden Vorwurf der Entmachtung und Vertröstung des Menschen infolge seiner Gottesbindung steht Gott auf dem Prüfstand. Er muss sich vor dem Menschen rechtfertigen. Eine Theodizee wird eingefordert – Argumente, die erweisen, dass Gott gerecht ist, obgleich der Augenschein belegt, wie ungleich, ungerecht wirkend das Geschick der Geschöpfe ist.

1. Fest-halten an Gott oder Sich-los-machen von Gott

„Gott stirbt daran, dass er nicht hilft“ – dieser vielfach wiederholte Gedanke von Georg Büchner belegt die menschliche Möglichkeit, sich von Gott loszumachen – angesichts der unerfüllten Bitte, Gott möge doch die Leiden beenden, das Schreckliche vermeiden, das Unheil abwenden. Leidenserfahrungen sind Motivation zum Verlust des Gottesglaubens.

Es gibt andere Stimmen – in biblischer und nachbiblischer Zeit: Stimmen von Menschen, die im Angesicht unfasslicher Leiden festhalten an Gott. Eine solche Tat hat Zvi Kolitz² von dem gottesfürchtigen Juden Jossel Rakover erzählt. In der Zeit des Warschauer Ghettos verliert Jossel Rakover Frau und Kinder und muss um das eigene Leben bangen. In Gestalt einer Ich-Erzählung gibt Zvi Kolitz das Ringen um die Bewahrung des Gottesglaubens in allem Leiden wieder. Hiob lebte nicht einmal allein. Jossel Rakover erzählt von seinen Leiden so: „Als ich mich mit meiner Frau und meinen Kindern (sechs waren es) in den Wäldern verbarg, hat die Nacht, und nur die Nacht, uns in ihrem Innern geborgen. Der Tag hat uns den Häschern auf ihrer Suche nach unseren Seelen ausgeliefert. Wie will ich jemals den Tag des deutschen Feuerhagels über Tausenden von Flüchtlingen auf der Straße von Grodno nach Warschau vergessen?! Mit Sonnenaufgang waren die Flugzeuge über uns aufgestiegen. Dann haben sie uns gemordet und gemordet: den ganzen Tag. Bei diesem Gemetzel vom Himmel herab ist meine Frau umgekommen (unser siebenmonatiges Jüngstes auf ihrem Arm). Zwei weitere meiner Kinder verschwanden spurlos am gleichen Tag; David und Jehuda haben sie geheißt, der eine war vier, der andere sechs Jahre alt. (...) Meine anderen drei Kinder sind im Verlauf eines Jahres im Warschauer Ghetto umgekommen. Rachele, mein Töchterchen von zehn, hatte gehört, in den städtischen Abfallkübeln an der Rückseite der Ghettomauern könnte man Brotstückchen finden. Das Ghetto hungerte; wie schmutzige Lumpen lagen die Verhungerten in den Gassen. Jeden Tod

waren die Menschen zu sterben bereit, nur nicht den Hungertod. (...) Rachele hatte mir nicht von ihrem Plan erzählt, sich aus dem Ghetto herauszustehlen – ein Verbrechen, das mit dem Tod bestraft wurde. Jakob, unser fünftes Kind, ein Junge von dreizehn, starb an seinem Bar-Mizwah-Tag an Tuberkulose. Sein Tod war eine Erlösung für ihn. Und das letzte Kind, Chave, mein fünfzehnjähriges Töchterlein, ist in einer ‘Kinderaktion’ umgekommen, die bei Beginn des ersten Tages von Rosch Ha-Schana anfang und mit Sonnenuntergang endete. An jenem Neujahrstag haben Hunderte jüdischer Familien bis zum Sonnenuntergang ihre Kinder verloren. (...) Nun kann ich nicht sagen – nach all dem, was ich erlebt und überlebt habe –, dass meine Haltung zu Gott sich nicht geändert hat. Mit absoluter Sicherheit kann ich aber sagen, dass mein Glaube an Ihn sich um kein Haar verändert hat. Früher, als es mir gut ging, war meine Beziehung zu Ihm wie zu einem, der mich ohne Unterlass beschenkte – und dem ich immer etwas schuldig blieb. Jetzt ist meine Beziehung zu Ihm wie zu einem, der auch mir etwas schuldet: viel schuldet. (...) Der Tod kann nicht mehr warten, und ich muss mit dem Schreiben zu Ende kommen. Aus den Stockwerken über mir wird das Feuer von Minute zu Minute schwächer. Jetzt fallen die letzten Verteidiger unserer Festung, und mit ihnen fällt und stirbt das große, das schöne, das gottesfürchtige jüdische Warschau. Jetzt geht die Sonne unter, und ich danke Dir, Gott, dass ich sie nicht mehr aufgehen sehe. (...) Und das sind auch meine letzten Worte an Dich, mein zorniger Gott: Es wird Dir gar nichts nützen! Du hast alles getan, dass ich an Dir irre werde, dass ich nicht an Dich glaube. Ich sterbe aber, wie ich gelebt hab’, in felsenfestem Glauben an Dich.“³

2. Die Fragen des Lebens

In der Systematischen Theologie hat sich im 20. Jahrhundert eine Wende ins Existentielle vollzogen. Wir gehen aus von den Fragen des Lebens und suchen Antwort in Gottes biblisch bezeugter Selbstkunde. Die Theologie Karl Rahners vor allem vollzieht diese anthropologische Wendung. Rahner entwirft seine Rede von Gott beginnend mit den existentiellen Fragen der Menschen. Er formuliert den Gedanken, Gott habe den Menschen als ein Wesen erschaffen, das sein eigenes Dasein angesichts seiner Endlichkeit als fraglich erfährt, als in sich nicht lösbar, als Rätsel, das tödlich ist und als solches eine Suchbewegung auslöst. Der Mensch ist „eine Rechnung, die nicht aufgeht: verstoßen in die Zeit, die alles zerrinnen lässt, ins Dasein gezwungen, ohne gefragt zu sein, beladen mit Mühsal und Enttäuschung, sich selbst zur (...) Strafe durch die eigene Schuld, beginnend den Tod zu leiden im Augenblick, da man geboren wird, ungesichert und gejagt“⁴. Zugleich lebt der Mensch als ein Liebender, offen auf das Du hin, bereit, das Leben anderer Menschen zu bewahren, auch wenn dies die eigenen Lebensmöglichkeiten mindert. Der endliche Mensch zeigt Vertrauen in den Sinn der Liebe, er zeigt Vertrauen in einen verlässlichen Grund des Lebens. Gott ist es, der den Menschen als ein solches Wesen erschafft, das fragend auf der Suche bleibt nach dem Sinn von allem, was ist.

Sensibel für die offenen Fragen des geschöpflichen Lebens – wachsam angesichts des Unrechts – trauernd und klagend im Angesicht des Todes – wer so empfindet und handelt ist auf

der Suche nach Gott. Lässt er sich finden? Gibt es ihn überhaupt? Warum aber verteilt er Leben und Sterben so augenscheinlich ungerecht in seiner Schöpfung? Oder ist er in seinen Möglichkeiten doch begrenzt – begrenzt durch die Notwendigkeit der Mithilfe der Geschöpfe bei seinem Wirken? Kann Gott nur an uns appellieren, für Gerechtigkeit unter uns Geschöpfen zu sorgen, mehr nicht? Ist er letztlich ohnmächtig angesichts der zerstörerischen Gewaltbereitschaft der Menschen? Dürfen wir überhaupt als Menschen Gott anklagen? Müssten wir uns nicht statt dessen beständig selbst anfragen? Anfragen über Anfragen ... Ich versuche sie in ihrer traditionellen Gestalt kurz zu bündeln.

II. Anfragen

Die Theodizee in ihrer klassischen Ausprägung bemüht sich um eine „Rechtfertigung“ der Annahme der Existenz eines sowohl „all-gütigen“ als auch „all-mächtigen“ Gottes. Vielfach wiederholt wurden und werden die Fragen des Epikur: (1) Entweder will Gott das Übel vermeiden, kann es aber nicht – dann ist er nicht allmächtig; (2) oder er kann es, will es aber nicht, dann ist er nicht allgütig; (3) oder er will es nicht und kann es nicht, dann ist er weder allmächtig, noch allgütig; (4) oder er will es und kann es – woher aber kommt dann das Übel?

1. Kein „allmächtiger“ Gott?
2. Oder kein „allgütiger“ Gott?
3. Ist denn ein Gott?

Die Begriffe „Allmacht“ und „Allgüte“ – „Güte“ Gottes, mit denen wir etwa in Gebeten möglicherweise leichtfertig umgehen, bedürfen einer näheren, kritischen Betrachtung. Jugendliche – ältere Kinder – durchleben tiefe Krisen, wenn Allmachtsphantasien sich als Täuschung erweisen. Die Rede von Gottes Güte darf nicht ausschließen, dass Gott zornig wird angesichts der Leiden, die die Geschöpfe einander zufügen. Und die Grundfrage, ob denn da ein Gott ist, hat in Erinnerung an das Leiden seines Volkes Israel im 20. Jahrhundert eine neue Dringlichkeit erreicht. Ist „nach Auschwitz“ – ein Ort, der für all diese Leidensstätten steht – noch möglich, von Gottes Weggeleit und Nähe zu sprechen? Oder erfüllt er zuweilen seine Verheißungen nicht?

III. Antwortversuche

Die Antwortversuche in der Systematischen Theologie auf all diese Fragen sind vielfältig. Ich kann hier nur manche Linien andeuten. Nochmals möchte ich sagen, dass in der gegenwärtigen Theologie die Bereitschaft groß ist, die eigenen Grenzen bezüglich der Möglichkeit, Antworten auf die Frage zu geben, wie Gott angesichts des Leidens der Geschöpfe „gerechtfertigt“ werden könnte, zu bekennen. Die eigene Ratlosigkeit wird eingestanden, Klage, sogar Anklage Gottes erscheint berechtigt. Vorrangig ist die Bekundung der Solidarität mit den Leidenden und der Kampf gegen jede Form des Unheils, die von Menschen verursacht wird. Insbesondere in Situationen, in denen Menschen unmittelbar von einem Leiden betroffen sind, erscheint es als unangemessen, eine (schnelle) Deutung des Geschehens zu versuchen. Die in vielen früheren Predigten

praktizierte „Vertröstung“ auf den Himmel wird heute vermieden: „Gottes Reich“ soll hier und heute bereits beginnen, es besteht nicht nur Hoffnung allein für die Zeit nach dem Tod.

1. Differenzierung zwischen dem „malum morale“ und dem „malum physicum“

Wichtig erscheint es vielen Theologinnen und Theologen, Gott nicht für das verantwortlich zu erklären, was Menschen den Mitgeschöpfen an Leiden zufügen. Differenzierungen sind erforderlich.

Mit dem Begriff des „Bösen“ (malum) lassen sich (im allgemeinen) alle Formen der Zerstörung oder Beeinträchtigung der Lebensgrundlagen bezeichnen. Zu den Voraussetzungen für ein den Geschöpfen entsprechendes Dasein zählen: der Erhalt des Lebens (Schutz vor Tod, Hunger, Krankheit, Meideid, Missachtung ...) sowie die Möglichkeit der Gestaltung des Lebens (Schutz der Freiheit in der Wahl des Lebensortes [Land], der Lebensgemeinschaft [Partner/in], der Form eigener Fruchtbarkeit [Nachkommenschaft, Tätigkeiten ...]). Das Zehngebot (Dekalog) erklärt die Achtung der Daseinsrechte der Mitmenschen als (unbedingte) Weisung des Gottes Jahwe, der auf diese Weise als Schöpfer Ehre erfährt („Einheit“ von Gottes- und Nächstenliebe).

In der philosophisch-theologischen Tradition wird eine Unterscheidung getroffen zwischen Formen des Bösen, die auf menschliche Freiheitsentscheide zurückzuführen sind (malum morale), und anderen Gestalten des Übels (malum physicum), die unerwartet auftreten, unerklärlich sind und Unschuldige im Übermaß treffen (Erdbeben, Lawinen, Überschwemmungen, Epidemien, Kindstod ...). Eine genaue Grenzziehung zwischen diesen Formen des Übels ist nicht (immer) möglich. Wir wissen heute mehr von den Einflüssen menschlicher Handlungen auf Geschehnisse in der Natur – im Kosmos.

Als (personale – freiheitlich begangene, im geschöpflichen Beziehungsgefüge wirksame) „Sünde“ bezeichnet die systematisch-theologische Reflexion (auf der Basis der biblischen Überlieferung) einen von Menschen begangenen Gemeinschaftsbruch, durch den die Daseinsmöglichkeiten anderer Menschen beeinträchtigt werden. Dabei war in den älteren biblischen Schriften ohne Bedeutung, ob eine Tat willentlich oder unabsichtlich geschah (entscheidend war die eintretende leidvolle Folge – etwa wenn die Kuh des Nachbarn verletzt wurde und dessen Familie nicht mehr ernähren konnte). Der Gedanke, dass sich die Sünde als Sünde in der auch erfahrbaren Schädigung des Lebens erweist, bleibt auch bei der „Gesinnungsethik“ Jesu (Bergpredigt Mt 5-7) im Grundsatz erhalten: Nicht erst die Tat des Tötens schädigt das Leben des Mitmenschen, sondern bereits jede (im Herzen begangene) Anfeindung.

Mit ihrer Rede von der „Ur“-Sünde (peccatum originale originans) geht die theologische Tradition der Frage nach, was Menschen dazu motiviert, die Sünde des Gemeinschaftsbruchs (Unglaube, Misstrauen Gott gegenüber und Feindschaft unter den Menschen) zu begehen. Was ist der Grund (principium) der Sünde? Warum sündigen Menschen? Von der Gestalt der personalen Sünde und der Frage nach ihrem Grund unterscheidet die theologische Tradition die Frage nach dem „vor-personalen“ Bösen, das Menschen vorgängig zu ihrer

eigenen Entscheidung prägt, beeinflusst, in den Entfaltungsmöglichkeiten beschränkt. Die (missverständliche) Rede von der „Erb“-Sünde (peccatum originale originatum) bezeichnet Formen des Bösen, die „einst“ durch personale Sündentaten verursacht wurden, die dann aber weiterwirkten und „strukturelle“ Beeinträchtigungen erzeugten. Die gegenwärtige Theologie beachtet bei der näheren Bestimmung des „vorpersonalen“ Bösen die Kontexte, in denen Menschen solches erfahren: Die lateinamerikanische und afrikanische Befreiungstheologie spricht von der „strukturellen Sünde“, die Armut, Hunger und Unfreiheit hinterlässt; die westeuropäische und nordamerikanische bedenkt Gestalten des Unheils in „verstrickten“ Beziehungen, durch die Menschen Selbstabwertung, Lethargie und Einsamkeit erleiden; die theologische Frauenforschung erinnert an patriarchale Strukturen, in denen Rollenzuweisungen vorgenommen werden, so dass über Aktivität und Passivität nicht von allen in gleicher Weise entschieden werden kann. All diese Zugänge zum Verständnis der „Erb“-Sünde machen auf Phänomene des Bösen aufmerksam, die durch die Umkehr einzelner Menschen nicht verändert werden können, die aber ihr Lebensempfinden (von Geburt an) mitbestimmen und sich in den freiheitlich-personalen Taten der einzelnen Menschen auswirken.

a. Freiheit zum Bösen – als „Preis der Liebe“

Freiheitlich handelnde Menschen – miteinander verbunden – verwoben über Generationen im Guten wie im Bösen – verursachen Leiden, für die zunächst nicht Gott anzuklagen ist, sondern die Menschen selbst. Es bleibt jedoch eine Frage: die Frage, warum Gott überhaupt zur Freiheit befähigte Wesen erschaffen hat. Eine Antwort auf diese Frage versucht die Rede vom „Preis der Liebe“ von Gisbert Greshake. Gott hat mit der Gewähr menschlicher Freiheit einen Preis bezahlt: die Gefahr, dass Menschen einander Leiden zufügen. Gott möchte zwar zur Liebe locken, diese aber nicht erzwingen. Wahre Liebe ist nur in Verbindung mit Freiheit zu erfahren. Freie Wesen haben immer auch die Möglichkeit, sich der Liebe zu versagen. Gott steht vor der Alternative, „unfreie Marionetten“ zu erschaffen oder solche Wesen, deren Zuwendung „ungeschuldet“ ist, immer Geschenk, Gabe, Zusage. Nur als freie Wesen sind die Menschen „Bild Gottes“ – sein ihm entsprechendes Gegenüber. Erst die Freiheit zum Guten wie Bösen lässt es sinnvoll erscheinen, von Liebe zu sprechen.

b. Gottes Freigabe auch der nicht-menschlichen Schöpfung zur Eigenentwicklung

Eine solche Argumentation entlastet Gott zunächst nur angesichts des freiheitlich verursachten Bösen, des malum morale. Gisbert Greshake hat sich auch bemüht, mit Bezug auf die Rede von der „Freiheit“ als „Preis der Liebe“ eine Rechtfertigung Gottes im Blick auf die nicht unmittelbar auf menschliche Freiheitstaten zurückzuführenden Unheilsformen, das malum physicum, zu versuchen. Demnach sei im Gesamtgeschehen der Evolution geschöpfliche „Freiheit“ wirksam – für Gott im einzelnen nicht absehbare bzw. von ihm nicht verhinderte Entwicklungen, die auch Leiden mit sich bringen, angesichts des zu erreichenden Zieles – vor allem die Ermöglichung menschlicher Lebensformen – jedoch zu „entschulden“ wären. Erd-

krustenverschiebungen und Erdbeben, Feuersgluten im Innern der Erde, Witterungsverhältnisse, Virenbildungen – inwieweit entwickelt sich all dies freiheitlich – ohne dass Gott eintretende Schäden verhindern könnte? Große Fragen – allesamt angesiedelt im Bereich Schöpfung und Evolution – Gnade und Freiheit – ihr Verhältnis angemessen zu bestimmen, gilt als die schwerste Aufgabe der Theologie.

Könnte sein, dass Gott der Weltenlauf aus den Händen gegliiten ist? Vermag er dem von ihm Angerichteten nur noch zuzusehen? Wer so argumentiert, gerät in die Gefilde des Deismus – Gott gab den Anstoß zum Weltenlauf und zog sich dann in sich zurück. Eine gewisse Nähe lässt sich auch zur Vorstellung von Leibniz erkennen, der die bestehende Welt als die beste der je denkbaren erachtete: Um schlimmeres Leiden zu vermeiden und größtmögliches Glück des Lebens zu ermöglichen, hat Gott gerade diese Gestalt der Welt erschaffen. Alle anderen wären noch schlimmer, das begrenzte Leiden sei um des höheren Zieles willen zu ertragen. Überzeugt Sie diese Argumentation? Eine Instrumentalisierung der Leiden geschieht – eine der fünf zu unterscheidenden Deutungen der Wirksamkeit der Leiden. Vier weitere möchte ich ansprechen:

2. Aufmerksamkeit auf die Wirksamkeit von Leiderfahrungen

Eine zweite Spur der Deutung der Leiden möchte ich aufnehmen: die Aufmerksamkeit auf die Wirkweisen des Leidens. Kann aus erlittenem Unheil Heilung erwachsen?

a. Ontologisierung und Ästhetisierung der Leiden

b. Moralisierung und Pädagogisierung der Leiden

In der philosophisch-theologischen Diskussion richtet sich die Aufmerksamkeit auch auf die erfahrene Wirkweise des Bösen: Vier weitere Wahrnehmungen, vier Deutungen lassen sich unterscheiden: (1) Ontologisierung: Das Böse hat selbst kein eigenes Sein, es ist vielmehr als ein „Fehlen an Gutem“ (privatio boni) zu erfassen. (2) Ästhetisierung: Die Negativität des Bösen zu erfahren, ist die notwendige Voraussetzung dafür, auch Gutes wahrzunehmen. (3) Pädagogisierung: Jedes Leiden ist eine Chance zur (inneren) Reifung; es ist ein Mittel der Erziehung, deren Ziel das umfassende Wohl der Geschöpfe ist. (4) Moralisierung: Formen des Leidens entstehen durch den Missbrauch des geschöpflichen Willens zur Freiheit. Auch viele Naturkatastrophen entstehen, weil sich Menschen der (langfristigen) leidvollen Folgen der eigenen Handlungen nicht bewusst sind. In den biblischen Schriften finden sich vor allem Texte, die die pädagogisierende und die moralisierende Deutung des Unheils geschehens unterstützen können – Leiden läutern, prüfen, lassen erstarken, verweisen auf das Wesentliche im Leben – ist es so? Leiden sind selbst verschuldet – Folge eigener Taten. Bereits die biblische Tradition bejaht diesen naheliegenden Gedanken nicht für jede menschliche Situation. Weder durch die Ursache noch durch die Wirkung gerechtfertigte Leiden werden beschrieben – der frühe Tod der Gottesfürchtigen, Verleumdung selbst unter Freunden, Kinderlosigkeit – ein tiefes Leiden, das mich auch selbst schwer tragen lässt.

Grundlegende Reflexionen auf den Grund der Leiden werden vor allem in der Weisheitsliteratur angestellt. In den älteren

Schriften kommt die Überzeugung zum Ausdruck, dass jede sündige Tat leidvolle Folgen hat, ein Tun-Ergehen-Zusammenhang besteht, der jedoch nicht immer (allein) den Täter oder die Täterin trifft. Stark betont wird in der nachexilischen, jüngeren Weisheitsliteratur vor allem die Undurchschaubarkeit der Entscheide Gottes. Das Buch Hiob weist den Menschen in die Schranken seiner Erkenntnisfähigkeit. Das Leiden erscheint als eine Prüfung, die Gott den Menschen auferlegt. In der Rahmenhandlung schließt der „Teufel“ eine „Wette“ mit Gott: Auch der gerechte Hiob werde sich von Gott abwenden, wenn er großes Leiden erfährt. Hiob verteidigt sich vor seinen Freunden mit Hinweis auf seine Unschuld – Strafe als Folge der Sünde erschiene ihm als tolerabel. Am Ende wird Hiob von Gott belehrt, als Mensch stehe es ihm nicht zu, letzte Einsicht in seine Entscheide zu haben.

3. Läuterung der Gotteskunde

Die dritte Spur der Deutung geschöpflicher Leiden führt wieder nahe an die klassische Theodizee-Frage heran: Sie nimmt erneut die Gottesfrage auf. Müssen wir nicht unser Gottesbild läutern? Ist Gott wirklich den Zeiten enthoben, leidensunfähig, unwandelbar, unerschütterlich in seinem Innersten – so, wie es ihm viele Attribute der Gotteslehre zuschreiben?

a. Gott – den Zeiten ausgesetzt und (mit-)leidend

Das christliche Gottesbekenntnis vermag angesichts der darin enthaltenen Überzeugung von der Teilhabe Gottes selbst am zeitlichen Geschick seiner Geschöpfe aufgrund der Menschwerdung seines Sohnes das Bild eines mitleidenden Gottes zu zeichnen.

Karl Rahner hat diesen Gedanken in einer Weihnachtsmeditation ausgeleuchtet. „Erfüllter Abgrund“ ist ihr Titel. Darin heißt es wörtlich: „Der Herr ist da – der Herr der Schöpfung und meines Lebens. Er sieht nicht mehr aus dem ewigen 'Alles in einem und auf einmal' seiner Ewigkeit bloß dem ewigen Wechsel meines verrinnenden Lebens tief unter sich zu. Der Ewige ist Zeit, der Sohn ist Mensch (...) Und dadurch ist die Zeit und das Menschenleben verwandelt worden. (...) Jetzt geht ihn diese Welt und ihr Schicksal selber an. Jetzt ist sie nicht nur sein Werk, sondern ein Stück von ihm selbst. (...) Jetzt brauchen wir ihn nicht mehr zu suchen in den Unendlichkeiten des Himmels, in denen sich unser Geist und unser Herz weglos verlieren, jetzt ist er selbst auch auf unserer Erde, auf der es ihm nicht besser geht als uns, auf der ihm keine Sonderregelung zuteil wurde, sondern unser aller Los: Hunger, Müdigkeit, Feindschaft, Todesangst und ein elendes Sterben. Dass die Unendlichkeit Gottes die menschliche Enge, die Seligkeit die tödliche Trauer der Erde, das Leben den Tod annahm, das ist die unwahrscheinlichste Wahrheit. Aber sie nur – dieses finstere Licht des Glaubens – macht unsere Nächte hell.“⁴⁵

Der christliche Gottesglaube bekennt sich zu einem Gott, der selbst das Leiden erfahren hat – in aller Tiefe der tiefsten Nichtung im qualvollen Tod des unschuldigen Sohnes. Dem „mitleidenden“ Gott ist keine Form des Leidens fremd. Tröstlich kann eine solche Gottesbotschaft aber nur sein, wenn Gott die Möglichkeit hat, die Geschöpfe nicht im Tod zu belassen, sondern unverlierbares Leben zu wirken – Jesus und uns al-

len. Die Hoffnung auf das eschatologische Gericht Gottes ist zudem Hoffnung auf die (universale) Erkenntnis der Zusammenhänge, die die Geschöpfe haben leiden lassen.

Der christliche Gottesglaube hält an der Vorstellung fest, dass Gott nicht durch Geschehnisse in der Zeit überrascht werden kann. Er weiß immer schon alles, was je in Freiheit geschieht. Im Angesicht aller Leiden seiner Geschöpfe erschafft Gott, was nur in ihm Bestand hat. Gott hat in dem ewig-einen Augenblick, da er sich selbst dazu bestimmt, Schöpfer zu sein, vor Augen, dass sich seine Schöpfung gegen ihn wenden wird. Gott entscheidet sich für das Dasein der Geschöpfe. Er wählt das Leben der Geschöpfe, auch wenn er um die in Freiheit gewählte Sünde weiß. Die theologische Tradition denkt seit langem den Gedanken, dass Gott nur dann recht getan hat mit seiner Erschaffung der immer auch zur Sünde versuchten Menschheit, wenn er einen Weg weiß, diese sündige Schöpfung auch zu erlösen, sie zu vollenden. Der Weg der Erlösung ist Gottes unverbrüchliche Bundeswilligkeit, die er in der Fülle der Zeit in Christus Jesus hat erscheinen lassen, damit alle Geschöpfe Vertrauen fassen können.

b. Gott – ringend mit seinem Zorn

Nicht nur in kirchenkritischen Schriften, auch in vielen neueren theologischen Beiträgen wird den biblisch überlieferten, dunklen Charakterzügen Gottes hohe Aufmerksamkeit geschenkt: seiner manchmal unerbittlich erscheinenden Härte gegen die Frevler, seiner auch kriegesischen Herrschaft, seiner unbegründeten Vorliebe für die einen und seiner Abneigung gegen andere, seinem Wankelmut und seinem Zorn.

Wir haben gelernt, die biblischen Texte nicht als eine Gottes Wesen einfach abbildende Kunde zu verstehen, sondern als Zeugnisse menschlichen Ringens um das Verstehen des Handelns Gottes. Darin erscheint Gott selbst – Gottes Wesen beschrieben im Menschenwort. Meines Erachtens ist es erforderlich, in einer systematisch-theologischen Auslegung der Schrifttexte nach einem Gottesbild zu suchen, das auch dem Kriterium der Konsistenz standhält. Gott lässt sich nicht zugleich als die einen grundlos vernichtend und die anderen sorgsam bergend verkündigen. Die Suche nach der einen Mitte der Schrift ist uns aufgetragen, von der aus die Einzelzeugnisse ihre Bedeutung gewinnen – als Worte der Mahnung etwa, endlich von den Wegen des Unheils zu weichen. Nochmals: Die Bewältigung menschlicher Widerfahrnisse spiegelt sich in den biblischen Schriften.

Meines Erachtens gibt es einen theologisch angemessenen Ort der Rede von Gottes Zorn: Gott ringt mit seinem gerechten Zorn angesichts der Sünde der Menschen. Zornig ist Gott, wenn seine Geschöpfe – durch andere Geschöpfe bedingt – ihre Lebensmöglichkeiten einbüßen. Gottes Weisung, sündelos – ohne Formen des Gemeinschaftsbruchs – zu leben, und Gottes Evangelium, sich den Sündern und Sünderinnen gegenüber barmherzig zu erweisen, Gesetz und Evangelium haben beide eine unvertretbare, bleibende Bedeutung. Gottes Schöpfungsordnung will das Dasein von allem Lebendigen erhalten und ihm Wohlergehen sichern. Gottes Weisung dient dieser Zielsetzung. Die Erlösungsordnung verheißt den an der Erfüllung des Gesetzes Scheiternden Gottes Gnade. Das Evangelium ermutigt dazu, Gottes Weisung nach besten Kräften

zu folgen, denn das Erfahrbarwerden der Grenzen des Liebenkönnens muss nicht ängstigen. Gottes Zorn ist nicht sein letztes Wort.

IV. Offenheiten

Am Ende – ich habe es bereits am Anfang angekündigt – bleiben viele Offenheiten. Ich benenne sie nur noch:

1. Gottes Weg mit den einzelnen

Die scholastische theologische Tradition war zurückhaltend in der Annahme der Möglichkeit, Gottes Willen im Blick auf das Geschick eines einzelnen Menschen zu bestimmen. Nur rückblickend etwa auf die Folgen auch eines kurzen Lebens und im Gesamt der geschöpflichen Lebensgemeinschaft ließe sich über den Sinn eines Lebens nachdenken. Die Schöpfung ist eine einzige Gemeinschaft. Aber ist das wirklich ein Trost? Früh sterbende Kinder, behinderte Menschen, hungernde und dürstende Kinder – sind wir nicht alle unverwechselbar in unserem Leiden? Geht Gott einen Weg mit jedem und jeder von uns? Ich glaube und vertraue: Ja, er tut es.

2. Keine Sicherheit, (nur) Glaubensgewissheit

Es gibt keine Sicherheit, Glaubensgewissheit nur, dass Gott lebt. Nach dem biblischen Zeugnis ist die Suche nach bewährter Gotteserkenntnis an das gemeinsame Erleben geschichtlicher Ereignisse und ihre Deutung im Glauben verwiesen. Die Bereitschaft zum kommunikativ gestalteten Austausch der Deutungen der Geschehnisse ist erforderlich zur Bildung gläubiger Identität in Gemeinschaft. Menschliche Beziehungen, die im Erleben, Sprechen und Feiern Gestalt annehmen, sind der Ort der Einsicht in die Wege Gottes mit der Schöpfung. Nur gemeinsam können wir zum Glauben kommen und im Glauben bleiben.

3. Gott – „Geheimnis“

Karl Rahner spricht von dem (einen) „Geheimnis“ Gottes, um die vielen „mysteria“, von denen die theologische Tradition spricht, in dem einen göttlichen Grund zu versammeln: Theologie ist Rede von Gott. Dabei meint die Rede von der „Geheimnishaftigkeit“ Gottes nicht (allein) die Tatsache, dass Gott für das menschliche Erkenntnisvermögen letztlich undurchschaubar bleibt. Darüber hinaus bespricht das Wort „Geheimnis“ die immer bleibende Geschenkhafte der Zuwendung Gottes. Gott bindet sich in Treue an sein Versprechen, ein Gott für die Schöpfung zu sein; seine Willigkeit, bei diesem Entschluss zu bleiben, ist in jedem Augenblick Geschenk – Gnade. Diese Botschaft will nicht ängstigen, sondern zum Lobpreis motivieren. Christus Jesus ist das offenbare „Geheimnis Gottes“ (Kol 2,2). In Ihm können wir im Glauben gewiss sein, dass Gott sich treu bleibt in seiner Liebe zur Schöpfung. Einen Zugang zur Rede vom „geheimnisvollen“ Gott können wir gewinnen, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass auch (liebende) Menschen einander auf ewig „Geheimnis“ bleiben: Im-

mer ist die mitmenschliche Zuwendung „Geschenk“ – „Gnade“, die nicht geschuldet ist, sondern uns unverdient trifft, da wir doch alle fehlbar sind, beeinträchtigt in unseren Möglichkeiten zum Guten durch die tiefe Angst, die in uns steckt – die Angst etwa, es nicht wert zu sein, von der/dem Anderen bejaht zu werden.

Solange Menschen leben, werden die Fragen nicht verstummen. Ich leite meinen Schlussgedanken mit einem Gedicht von Cees Nooteboom⁶ ein. „Traum“ steht darüber:

*Nest, Nester,
immer bitterer fliege ich ein
und aus,
die Schwingen voll Trauer, die Augen
bedrängt vom immer schwärzeren
Schlaf.*

*Daß jetzt ein schrecklicher Wind
aufkäme und mich entführte,
als gäb's eine Vogelkehle mit Flügeln,
zerbrechlichen Flügeln und winzig,
aus Asche und Elfenbein.*

*Der mich entführte, entführte
zum flachen Küstenland aus Felsen, Fabriken,
und abwerfen würde aus leerem Himmel
in das zeithafte Schlecken von Wasser
und Nichts*

Nest, Nester – eine Wohnung zu haben, in die wir ein- und ausfliegen können, stiftet noch nicht Lebenssinn, reicht nicht aus, um Lebensmut zu bewahren. Es gibt Gestalten der Lebenstrauer und der Bitterkeit, in denen sich die Selbstwahrnehmung darauf reduziert, Grund zur Klage zu haben. Der Vogel ist einzig noch Kehle – und Flügel, um entführt werden zu können vom Wind und aus dem leeren Himmel in das Nichts zu fallen. Das Gezeitenmeer verschlingt die Kraftlosen, die des Lebens Müden.

Gerne wollte ich an diesem Morgen Gründe neu gelegt haben, auf denen das Vertrauen in Gott erstarken kann. „Einen anderen Grund kann niemand legen als den, der gelegt ist: Jesus Christus“ (1 Kor 3,11). Gottes Wort fällt nicht vom leeren Himmel in das Nichts. Es gibt Grund zur Klage, gewiss; auch Jesus klagte. Es gibt aber auch Grund zum Glauben, zum Vertrauen in den lebendigen Gott. Jedes kleine Zeichen der Liebe erweist es: Am Ende bleibt die Liebe und das Leben, nicht der Tod. Mögen wir selbst darin getrost bleiben, das erbitte ich vor Ihnen von Gott, dem Lebendigen hier in unserer Mitte.

Anmerkungen

1. Vgl. Erich Fried, Lebensschatten, Berlin 1996, 104.
2. Vgl. Zvi Kolitz, Jossel Rakovers Wendung zu Gott (Villingen 1994).
3. Ebd., 48-72 (Auszüge).
4. Ebd.
5. Karl Rahner, Kleines Kirchenjahr (München 1954) ...
6. Cees Nooteboom, Traum, in: ders., Gedichte (Frankfurt 1992) 81.

Beate von der Heide

Der Mensch – Herr über Leben und Tod?

Ethische Urteilsbildung im Zusammenhang mit der Forschung an menschlichen Stammzellen

Eine Unterrichtseinheit für die 12./13. Jahrgangsstufe

„Wir sind besser als Gott“, lautet die Überschrift eines Artikels im „SPIEGEL“ zur Forschung an embryonalen Stammzellen¹, eine Werbung für den „FOCUS“ thematisiert die Frage, ob es „Kinder aus einem Wunschkatalog“ gibt.² So wird die Problematik der Genforschung und -technik häufig reißerisch-medial vermittelt. Dahinter verbergen sich jedoch grundlegende anthropologische wie ethische Fragestellungen.

In der immer noch aktuellen Debatte um Embryonenforschung wird über den Sinn gentechnischer Forschungen gestritten, über Veränderungen für das Bild vom Menschen sowie über ethische Grenzen seiner Handlungen. Der „Mensch – Herr über Leben und Tod“ lautet der Titel eines Unterrichtsversuches, der eben diese Fragestellungen thematisiert. In der Verknüpfung der von den verschiedenen Gesellschaftsgruppen diskutierten Problematik mit der den Lernenden eigenen moralischen Haltung liegt der grundlegende Ansatzpunkt der Unterrichtsreihe, deren Ziel die Förderung ethischer Urteilsfähigkeit sein soll.

Die Lerngruppe

Die Unterrichtsreihe habe ich in einem Religionskurs des 12. und 13. Jahrgangs erprobt. Bei den Kursteilnehmern handelte es sich um eine ausgesprochen leistungsstarke, an religiösen sowie tagespolitischen Themen interessierte Lerngruppe. Eine kritische Grundhaltung der

Teilnehmer und die daraus resultierende Forderung nach schwierigen Frage- und Problemstellungen sorgte von Beginn an für eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Thema.

Die ausgeprägte skeptische Haltung der Lernenden wird in einem Dialogausschnitt aus dem Expertengespräch mit Hans-Dieter Lichtner, Fachleiter für Biologie und Lehrer am Ratsgymnasium in Stadthagen deutlich, der mit der Gruppe die biologischen Grundlagen der Einheit erarbeitete, deutlich. Herr Lichtner hatte den Vorgang des therapeutischen Klonens erklärt und A. wollte wissen, welcher Sinn sich dahinter verberge. Daraufhin erwiderte der Referent, dass die Frage nach dem Sinn medizinischer Maßnahmen eine menschliche sei, ein Genom würde das nicht interessieren. So kam A. zu der Einsicht, dass es gut sei und wohl auch seinen Sinn habe, dass Zellen nicht „denken“ und daher nicht „verstehen“ könnten, welche Manipulationen an ihnen vorgenommen werden.

A.s Fazit beinhaltet eine – ironisch camouffliert – harsche Kritik daran, dass die Sinnfrage gentechnischer Forschungen abhängig von einer bestimmten Fähigkeit, der des Denkens, zu sein scheint und nur von denkenden Lebewesen debattiert und entschieden werden kann. Da eine menschliche Zelle über diese Fähigkeit nicht verfüge, könne getrost über ihr Schicksal entschieden werden.

Hier zeigt sich, dass die Lernenden ein Bewusstsein für ethische Fragen sowie

eigene Bewertungsmaßstäbe haben, ein durch Familie, Gesellschaft und Erziehung gebildetes persönliches Ethos, nach dem sie ethische Sachverhalte und Probleme einordnen, bewerten und das sie in den Religionsunterricht einbringen. Dieses Ethos durch eine konkrete Problematik und den damit verbundenen verschiedenen Positionen und Lösungsansätzen zum einen den Lernenden bewusst zu machen, zum anderen im Diskurs mit den Mitschülern und der Öffentlichkeit zu vertiefen und zu erweitern, soll Anliegen und Ziel des Unterrichtsversuches sein. Inhaltlicher Gegenstand ist die öffentliche Diskussion um die Forschung an menschlichen Stammzellen.

Auch für einen weniger leistungsstarken Kurs halte ich die Durchführung des Projekts für sinnvoll. Anlage und Materialien der Reihe enthalten ausreichend Möglichkeiten, zu motivieren und die abstrakte Thematik anschaulich zu machen.

Kurzübersicht über die Unterrichtseinheit

Die Unterrichtsreihe ist für vier Doppelstunden angelegt, Abschluss der Einheit bildet ein Besuch in der Medizinischen Hochschule Hannover (MHH), wo ein Expertengespräch mit einem Medizinethiker stattfindet. Das Expertengespräch wäre auch in anderer Form, beispielsweise mit einem Gast im Unterricht oder ei-

ner Podiumsdiskussion in der Schule denkbar.

Eingeleitet wird die Thematik durch ein fächerübergreifendes Projekt mit einem Kollegen der Biologie, der oder die in das nötige Fachwissen einführt.

Ein Diskussionsausschnitt aus der Talkshow der evangelischen Kirche 'tacheles' mit dem Thema 'Wird der Mensch zum Schöpfer? – Umstrittene Gentechnik', die am 19. Januar 2001 in der Marktkirche Hannover stattfand, bildet den Einstieg in die **erste Doppelstunde**.

In dem gewählten Ausschnitt geht es um die Frage der Befürwortung oder Ablehnung embryonaler Stammzellforschung. Diskussionsteilnehmer sind Vertreter aus den Bereichen Forschung, Wirtschaft, Kirche, Politik sowie ein körperlich Behinderter. Ein Zitat der Landesbischöfin Margot Käßmann, in dem sie Psalm 139 erwähnt, bildet den Ansatzpunkt für die Beschäftigung mit dem Psalm. Übergeordnete Leitfrage der Doppelstunde ist 'Was ist der Mensch?'

In der **zweiten Doppelstunde** werden die Positionen der Philosophen Julian Nida-Rümelin und Robert Spaemann erarbeitet und in Bezug gesetzt zu den aus Psalm 139 erarbeiteten Ergebnissen. Beide Philosophen untersuchen den Begriff der

Menschenwürde und entwickeln unterschiedliche Ideen über die 'Qualität' der menschlichen Würde.

Das Embryonenschutzgesetz wird in diesem Zusammenhang erläutert unter der Fragestellung 'Was darf der Mensch?'. Anschließend, wahrscheinlich erst ausführlich in der **dritten Doppelstunde**, wird in den beiden biblischen Schöpfungsberichten nach Antworten auf die Frage 'Was darf der Mensch?' gesucht. Der Herrschaftsauftrag in Gen. 1,28 wird verglichen mit der Forderung nach dem 'Bebauen und Bewahren' in Gen. 2,15 und analysiert.

Die Beschäftigung mit der Position Gerhard Schröders aus einem Zeitungskommentar erfolgt anschließend unter der Fragestellung 'Was darf der Mensch hoffen?' Hier sollen Hoffnungen und Visionen der Gesellschaft bezüglich der Gentechnik debattiert werden. Zu diesem Zeitpunkt verfassen die Lernenden eine eigene Stellungnahme zum weiteren gesellschaftlichen Umgang mit der Gentechnik. Die bisherigen Ergebnisse werden auf diese Weise zusammengeführt und gebündelt, außerdem wird eine erste Erfolgskontrolle der angestrebten Förderung ethischer Urteilsfähigkeit der Schülerinnen möglich.

Als methodische Auflockerung wäre an dieser Stelle eine Präsentation der Stellungnahmen in Form einer Podiumsdiskussion denkbar.

Die Diskussion wird wahrscheinlich erst in der **4. Doppelstunde** durchgeführt. Die letzte Stunde der Einheit dient der Vorbereitung auf das abschließende Expertengespräch. Das in der 'ZEIT' abgedruckte Streitgespräch zwischen einem körperbehinderten Mann und einer an Parkinson erkrankten Frau thematisiert den Problembereich 'Heilshoffnungen contra negative Veränderungen für das Menschenbild in der Gesellschaft'³. Hier können die Lernenden noch offene Fragen und Problemstellungen formulieren, die sie dann im Expertengespräch thematisieren sollen.

Anmerkungen

1. Bethge, Philip u.a. (2001): „Wir sind besser als Gott“. In: Der Spiegel: Operation Embryo. Wie weit dürfen Genforscher und Mediziner gehen? 14. Mai, 240-254.
2. Eine doppelseitige Anzeige zeigt in Großformat ein Baby mit seiner Mutter. Der dazugehörige Slogan lautet: „Die Augen vom Vater. – Das Kinn von der Mutter. – Der Rest aus dem Katalog? Gut, wenn man die Fakten kennt.“ FOCUS. In: TV Movie vom 5.5. bis 18. 5. 2001, 268f.
3. DIE ZEIT Nr. 7, 8. Februar 2001. S. 27f.

Aus Platzgründen veröffentlichen wir den 2. Teil der Unterrichtseinheit, der die unterrichtliche Konkretion enthält, im nächsten Heft

Teil I

Sachanalyse

1. Gentechnik: Aktuelle Diskussion und thematischer Aufriss

Erkenntnisse über das menschliche Genom

„Ohne Zweifel, es ist ein Jahrhundertereignis: Das Genom des Menschen liegt nun in Textform als umfangreiche Datenbank vor.“¹ Als am 15. Februar 2001 in der Zeitschrift *Nature* der detaillierte Entwurf der menschlichen Genomsequenz, wie ihn das *International Genome Sequencing Consortium*, ein Zusammenschluss von 20 Forschungsgruppen aus den USA, Großbritannien, Japan, Frankreich, Deutschland und China, erarbeitet hat, erscheint, folgt

eine weitgefächerte öffentliche Diskussion über Vor- und Nachteile der Genomforschung. Der Forschungserfolg wird mit der Mondlandung verglichen – euphorische Hoffnungen ebenso wie enorme Ängste in der ganzen Bandbreite der Medienlandschaft geäußert. So erklärte der Nobelpreisträger James D. Watson: „Früher haben wir gedacht, unser Schicksal stünde in den Sternen. Heute wissen wir, es liegt in den Genen.“²

Die aktuelle Situation kennzeichnet einen medialen Höhepunkt nach langfristiger Forschungszeit. Wichtigstes Forschungsergebnis ist die Erkenntnis, dass das menschliche das größte der bislang ausführlicher sequenzierten Genome und achtmal umfangreicher als sämtli-

che erforschten Genome zusammengekommen ist.³ Worüber nun in der Öffentlichkeit gestritten wird ist die Frage, was dieses Forschungswissen nützt, wohin derartige Forschungsprojekte führen, welchen Sinn und Zweck sie erfüllen können. Vor „Allmachtsphantasien“, dem „gläsernen Menschen“, den gesellschaftlichen Auswirkungen von Gentests und menschlichem Klonen wird ebenso gewarnt wie die Verbesserung von medizinischen Möglichkeiten zur Bekämpfung von Krankheiten als Vision gepriesen wird.

Verfahren der Gentechnik und deren Anwendung

Unter Gentechnik werden allgemein die Methoden zur Erforschung des geneti-

schen Materials, zur Darstellung einzelner Gene, ihrer Funktionen und Bedeutung für Entwicklung und Wachstum eines Organismus und zur Zusammenstellung von genetischem Material unterschiedlicher Organismen durch sogenannten Gentransfer verstanden.⁴ Die Gentechnik arbeitet an Verfahren, die helfen können, DNA-Moleküle aus lebenden Zellen zu isolieren und im Reagenzglas in einzelne Fragmente zu zerlegen, um sie anschließend neu zusammenzusetzen und als sogenannte rekombinierte DNA in neue Zusammenhänge, d.h. Empfängerzellen, zu überführen. Hier werden sie auf neue Weise biologisch aktiv.⁵ Das neu kombinierte Erbmaterial kann in anderer biologischer Umgebung vermehrt werden. Weil mit jeder teilungsfähigen Zelle gearbeitet werden kann, ist von der Gentechnik alles was lebt betroffen, von Bakterien bis hin zu menschlichen Zellen. Diese Methoden werden auch unter dem Begriff Gentechnologie zusammengefasst. Die Forschung an menschlichen Stammzellen, besonders an embryonalen Stammzellen, hat im Frühjahr 2001 für eine kontroverse Diskussion in den Medien gesorgt, da im November 2000 das britische Unterhaus das Klonen menschlicher Embryos für therapeutische Zwecke freigegeben hat. Auch in Deutschland begann die Diskussion um ethische Probleme hinsichtlich der Embryonenforschung. Bei Embryonenforschung ist zu unterscheiden zwischen einer Forschung mit dem Ziel, dem einzelnen Embryo in seiner Chance zu überleben eine bessere Ausgangssituation zu geben, und einer sogenannten "verbrauchenden" Embryonenforschung, bei der Erkenntnisse über die grundlegenden Mechanismen der Entwicklung des Menschen in diesem frühesten Stadium gewonnen werden.⁶ Die verbrauchende Forschung an Embryonen beim Menschen ist in Deutschland gesetzlich verboten (Embryonenschutzgesetz). Auf der Basis unterschiedlicher Definitionen vom Beginn menschlichen Lebens wird das in einigen Ländern anders beurteilt.⁷ Besonders folgende Gebiete der Forschung werden in diesem Zusammenhang diskutiert: Bei der **Präimplantationsdiagnostik (PID)** handelt es sich um ein Verfahren, das vor der Implantation eines Embryos

die Möglichkeit gibt, einen "kranken" von einem "gesunden" Embryo zu unterscheiden und dementsprechend "kranke" Embryonen nicht zurückzusetzen. Es handelt sich hier um eine zeitliche Vorverlegung der pränatalen Diagnostik, die als Fruchtwasseruntersuchung in der 15.-18. Schwangerschaftswoche bereits durchgeführt wird. Bei der PID kann der Patientin somit ein gesunder Embryo transferiert werden, so dass die spätere pränatale Diagnostik entfällt. Die PID wird zum Beispiel in England angewandt.

Untersuchungen zur **Ausprägung der Totipotenz** (Zellen, die noch alle Entwicklungsstadien erreichen können) von Zellen wurden in Deutschland deshalb wichtig, weil nach dem Embryonenschutzgesetz Untersuchungen an totipotenten Zellen nicht erlaubt sind. Experimente auf diesem Gebiet wurden nur an menschlichen Embryos durchgeführt, die aufgrund ihres vermehrten Chromosomensatzes nicht lebensfähig waren. Die Forschung mit Zellen der frühen Entwicklungsstadien ist deshalb erfolgversprechend, weil Embryonen bis zum Blastozystenstadium besondere Fähigkeiten besitzen. Das Einfügen von böartigen Zellen in Blastozysten kann dazu führen, dass diese Zellen sich in ihrem Wachstumsverhalten wieder normalisieren. Die Zellen der Blastozysten haben offenbar die Fähigkeit, abnormes, böartiges Wachstum zu überwinden und damit eine Heilung von Krebs und anderen Krankheiten zu ermöglichen. Ein besonderes Verfahren zur Heilung von Krankheiten wie Alzheimer, Parkinson, Diabetes oder Lebererkrankungen ist das Klonen von Embryonen, um so Ersatz für verbrauchtes Gewebe zu schaffen – das sogenannte **therapeutische Klonen** mit embryonalen Stammzellen. Dabei soll neues Gewebe mit dem Erbgut eines Patienten gebildet werden. Dieses wird von seinem Immunsystem nicht abgestoßen. Mit dem ansatzweise in Tierversuchen gelungenen Verfahren soll Erbmaterial aus gesunden Zellen eines Patienten in eine zuvor entkernte Eizelle gespritzt werden. Diese teilt sich mehrfach und reift im Labor zu einem frühen Embryo-Stadium heran. Anschließend wachsen einzelne Zellen aus dieser Blastozyste zu neuem Gewebe heran. Zu dieser Zeit

sind die gewünschten embryonalen Stammzellen nicht ausdifferenziert, sondern können sich noch in viele Gewebe des Körpers entwickeln.

Die Grundlagen des therapeutischen Klonens haben die Väter des berühmt gewordenen Klonschafs "Dolly" entwickelt. Hier hatten die Forscher ein komplettes Tier neu "hergestellt". Zum Zweck des therapeutischen Klonens werden momentan "Schalter" in den entsprechenden Zellen gesucht, damit diese nur zu bestimmten Geweben, etwa nerven- oder insulinproduzierenden Zellen heranwachsen, und nicht zu vollständig ausdifferenzierten Embryos.⁸

Rechtliche Hintergründe

Aus ethischen Gründen erließ der deutsche Bundestag 1990 das Embryonenschutzgesetz (EschG)⁹, das einen weitgehenden Ausschluss der Forschung an Embryonen enthält.¹⁰ Der Umgang mit *in-vitro* erzeugten, also außerhalb der Gebärmutter befruchteten Embryonen wird in dem zwölf Paragraphen umfassenden Gesetz geregelt. Maß für Angemessenheit soll der Schutz der Menschenwürde sein. §2 verbietet jede fremdnützige Verwendung eines extrakorporal erzeugten oder einer Frau vor Abschluss der Nidation (Einnistung der Blastozyste in die Gebärmutter Schleimhaut) entnommenen Embryos. Damit ist zwar – bei Einwilligung der Eltern – der indizierte Heilversuch am Embryo zulässig, nicht jedoch das Humanexperiment. Als weiterer Schutz wird verhindert, dass der Forschung potenziell zur Verfügung stehende Embryonen überhaupt entstehen, indem die Befruchtung zu anderen Zwecken als dem der Herbeiführung einer Schwangerschaft bei der Frau, von der die Eizelle stammt, ebenso unter Strafe gestellt wird wie die Entnahme aus der Gebärmutter vor Abschluss der Nidation zu einem nicht der Erhaltung des Embryos dienenden Zweck (§1). Die Möglichkeiten der Präimplantationsdiagnostik sind beschränkt, da in §8 auch die dem Embryo abgespaltene teilungsfähige, noch totipotente Zelle als Embryo im Sinne des Gesetzes definiert wird. Bereits ihre Abspaltung ist nach §6 als "Klonen" verboten, ihr diagnostischer Verbrauch nach §2 als nicht ihrer Erhaltung dienend strafbar.¹¹ Generell untersagt ist

das Klonen von Menschen (§6) und die Herstellung von sogenannten Hybridwesen, also Mischwesen von Tier und Mensch (§7).

Meinungen aus der Politik

Obwohl in der Bundestagsdebatte am 21. März 1997 sowohl Bundesjustizminister Schmidt-Jortzig (FDP) als auch Bundesforschungsminister Rüttgers (CDU) die Paragraphen des EschG für ausreichend erklärten, um Manipulationen und Klonierungen am Menschen in Deutschland strafrechtlich zu ahnden, werden nach Freigabe des therapeutischen Klonens in Großbritannien deutsche Stimmen laut, das EschG zu reformieren. Motive und Zielsetzungen sind dabei unterschiedlich. Während die im Januar 2001 zurückgetretene Gesundheitsministerin Andrea Fischer (Bündnis 90/Grüne) für eine weitere Verschärfung des Verbots plädierte, empfand Bundeskanzler Gerhard Schröder (SPD) die Politik seiner Gesundheitsministerin bei diesem "wichtigen Zukunftsproblem als zu vorsichtig".¹² Mit Fischers Nachfolgerin Ulla Schmidt (SPD) begann sich eine Neuorientierung in Fragen der Gentechnik abzuzeichnen, wobei die Belange der Forschung und Industrie stärker berücksichtigt werden sollten.

2. Problemfelder der ethischen Diskussion um die Gentechnik

Spielt der Mensch Gott?

Mit der Verbreitung der reproduktionsmedizinischen Techniken in den 70er Jahren haben sich Handlungsmöglichkeiten ergeben, durch die neue Probleme in rechtlicher und ethischer Hinsicht entstanden sind. Das Vorhandensein von zahlreichen *in vitro* produzierten menschlichen Embryonen hat dazu geführt, dass diese nicht nur der möglichen klinischen Anwendung (z.B. für Implantation), sondern auch unmittelbar Forschungszielen dienen können. Morali-sche Legitimation für solche Forschungstätigkeiten resultiert aus Sicht zahlreicher Wissenschaftler aus der Erwartung, dass sich neue Möglichkeiten sowohl der Infertilitätsbekämpfung als auch des Erkennens und Beseitigens genetisch bedingter Krankheiten ergeben.

Im Bewusstsein vieler biomedizinischer Forscher ist dieser potentielle therapeutische Nutzen präsent. Als ein mögliches Orientierungskriterium weist die Ethik auf die Wertschätzung des menschlichen Lebens schon in seinen biologischen Grundstrukturen hin.¹³ Diese Haltung verbietet es, menschliches Leben einfach als Produkt zu begreifen, welches zur freien Disposition steht. Die Herstellung von Embryonen, die ausschließlich der Forschung dienen, ist in dieser Sicht aus zwei Gründen ethisch nicht vertretbar. Einerseits soll der nicht-dingliche Charakter menschlichen Lebens markiert werden. Menschliche Embryonen stehen in einem Lebensprozess, der teleologisch auf eine entfaltete und personale Größe orientiert ist, wobei eine Funktionalisierung mit der spezifischen Würde dieses Lebewesens nicht in Einklang zu bringen ist. Die ethische Fragwürdigkeit des Klonierens menschlicher Embryonen mit dem Ziel, eine identische Kopie des Menschen zu kreieren, ist am wenigstens umstritten. Hier ist es nicht die Tatsache der genetischen Identität, die der Achtung der Menschenwürde widerspricht, denn auch Zwillinge haben eine identische genetische Ausstattung. Es ist vielmehr die Funktionalisierung des geklonten Menschen, der nicht um seiner selbst Willen, sondern aufgrund einer spezifischen Erwartung oder Anforderung mit einem bestimmten Erbgut versehen in die Welt kommt. Völlig unabsehbare Auswirkungen auf die Familienstruktur im Allgemeinen und die persönliche Entwicklung des geklonten Menschen im Besonderen lassen daher die Klonierung von Menschen als ethisch inakzeptabel erscheinen. Zum anderen steht das Selbstverständnis der biomedizinischen Wissenschaften auf der Probe. Wenn menschliches Leben als Mittel zum Zweck betrachtet wird – so bei der verbrauchenden Embryonenforschung –, dann wird den "Schöpfern" eine besondere Entscheidungsmacht zugewiesen, die ihre Kompetenz überschreitet. Die Gefahr der Versachlichung und Verobjektivierung des menschlichen Lebens in den Händen der Forschenden ist Grund genug für ethische Bedenken auf diesem Gebiet. Der Vorwurf, der auch in den Medien häufig geäußert wird, ist, dass der Mensch als Forschender "Gott" spielt.

Der Mensch als Abbild Gottes

Innerhalb der Debatte um die Klonierung menschlichen Erbgutes tauchen in der christlich geprägten Auseinandersetzung mit diesem Thema hauptsächlich folgende ethische Argumente auf:

Bezüglich der Vorstellung, dass die Natur als Schöpfungswerk Gottes zu sehen ist, wird von den Menschen als Christen ein verantwortlicher, ethisch begründeter Umgang mit dieser gefordert. Zentraler Begriff eines der ethischen Argumente ist der der **Schöpfung**. Schöpfung meint dabei nicht Natur im *status quo*, sondern den "*liber creaturarum*", gleichsam ein sich immer neu schreibendes Buch, in welchem doch Linien zeichenhafter Kontinuität zu erkennen sind"¹⁴. Ausgangsfrage in diesem Zusammenhang ist, ob der Mensch überhaupt so weitgehend in die Natur, und damit auch in die menschliche, eingreifen darf, wie ihm dies durch die Gentechnologie ermöglicht wird. Unsere Kultur baut darauf, dass wir die Natur gestalten, dass wir sie verändern, dies ist Teil der Schöpfungsverantwortung. Teil des Herrschaftsauftrages Gottes an den Menschen (Gen 1,26-28). In diesem Zusammenhang ist zu fragen, wie dieser Herrschaftsauftrag gemeint ist.¹⁵ Besonderes Augenmerk liegt auf dem Verb 'herrschen', wobei zur Diskussion steht, ob dies eine von oben nach unten gerichtete und mit Gewalt verbundene Aktion meint oder mit der Tätigkeit eines Königs gleichzusetzen ist im Sinne von 'leiten, führen'. Ein dritter Interpretationsansatz verortet das Verb in der Begrifflichkeit der Hirtentätigkeit, im Sinn von 'begleiten, fürsorglich hüten'.¹⁶ Zu berücksichtigen ist in allen Fällen der Kontext, in dem der Herrschaftsauftrag (der Mensch als Abbild Gottes) steht, sowie der religionsgeschichtliche Hintergrund.

Die **Gottebenbildlichkeit** (*imago Dei*) ist entscheidend für die christliche Begründung der menschlichen Würde. So wird das Menschsein in einer prinzipiellen Vergleichbarkeit mit Gottes Sein verstanden.¹⁷ Die menschliche Existenz wird in einer Entsprechung, einer Analogie zu Gottes Sein betrachtet. Bezüglich der Vergleichbarkeit, der Ähnlichkeit werden in der theologischen Tradition als Ansatzpunkte die menschliche Vernunft (Vernunftanalogie), die auf-

rechte Gestalt (Gestaltanalogie) oder die Ausübung von Herrschaft durch den Menschen (Proportionalitätsanalogie) genannt.¹⁸ Entscheidend ist, dass die Menschenwürde auf dem Geschaffen-sein durch Gott beruht, daher in der Transzendenz verankert ist und so jedem Menschen gleichwertig zukommt. Diese Gottebenbildlichkeitslehre enthält die ethische Einsicht, dass jeder Mensch auch dann Würde besitzt, wenn er als unvollkommen gilt. Jedem Menschen, ungeachtet seiner individuellen – moralischen oder physischen – Unvollkommenheit, kommt Würde zu, die Schutz verdient.¹⁹

Der Schöpfungsauftrag: Herrschen oder bewahren?

Während der Entstehungszeit der Schöpfungsberichte (babylonisches Exil) war ein grundlegend anderes Naturverständnis vorhanden als in der modernen Zeit. So ging es den biblischen Autoren vielmehr darum, "die Befreiung des Menschen aus der Übermacht der Natur zu fördern" als umgekehrt die Natur als vom Menschen bedroht sehen zu können.²⁰ Fruchtbarkeit und Füllen der Erde werden in Einheit gefasst mit deren Unterwerfung. Die Auffassung von Horst Seebass, dass in dem Wort 'unterwerfen' nicht der Aspekt der Gewalt, sondern der der "Disposition, der Urbarmachung, Zuteilung und Nutzung"²¹ dominiert, halte ich für zutreffend. Gen. 1,28 legitimiert letztlich nicht eine Ausbeutung der Erde und damit ein schrankenloses Einsetzen und Ausprobieren von neuen technischen Methoden zu naturgegebenen Entitäten. Das Beherrschen der Erde schließt unumgänglich das Bewahren mit ein (Gen. 2,15), zumal der Mensch als Ebenbild Gottes Repräsentant göttlicher Hoheit in der Welt sein sollte. Deutlich wird der Auftrag an den Menschen vor dem Hintergrund der zweiten Schöpfungserzählung: Gott setzt den Menschen in den Garten Eden, damit er ihn bebaue und hüte – beides gehört somit untrennbar zusammen. Das Bauen im Sinne des Pflügens und Umgestaltens, des

Konstruierens und des Erzeugens, der Nutzung aller schöpferischen Möglichkeiten des Entwerfens. Zugleich ist der Mensch jedoch das Wesen des Hüten, das heißt des Bewahrens und des Schöns, des Pflügens und des Hegens der natürlichen Lebensbedingungen. Übertragen auf die Verfahren der Gentechnik bedeutet dies somit, dass der Mensch als Kulturwesen die Gratwanderung zwischen Bebauen und Bewahren durch seine Vernunft leisten sollte. Das Verhältnis zwischen beiden Dimensionen ist dabei nicht festgelegt. Der Schlüssel zu einem verhältnismäßigen Ausgleich zwischen beidem liegt hier in der Verantwortlichkeit des Menschen, d.h. in seinem Gespür für das Abwägen der Folgen seiner Forschungsprozesse. Der Respekt vor der Natur als Werk Gottes sollte ausschlaggebend sein. Im Zusammenhang mit der Gentechnik ist zu fragen, inwieweit beispielsweise das Klonieren in ethische Problembereiche führt, die diesem Respekt nicht mehr nachkommen. Das christliche Menschenbild wie auch das für das Grund-

verändern. Er soll schöpferisch sein, jedoch nicht vergessen, dass er nicht der Schöpfer ist.²² Es geht darum, dass der Mensch zum einen von Gott die Freiheit bekommen hat, gestaltend in die Schöpfung einzuwirken, zum anderen jedoch seinen Verstand und die Liebe zur Schöpfung gebrauchen soll, wenn er dies tut. Hier ist der Bezug zur Frage der Freiheit und Grenzen von Genforschung herzustellen und aus christlicher Sicht die Liebe und Umsicht des Menschen als Kriterium in Entscheidungssituationen anzuwenden.²³

Menschliche Würde – Wann ist der Mensch ein Mensch?

Ein weiteres in der Debatte um die menschliche Stammzellforschung auftauchende ethische Argument ist das am häufigsten und am wenigsten eindeutig sowie konform verwendete Argument der **Menschenwürde**. Ausgangsfrage ist, ob es gegen die Würde des Menschen verstößt, in seine genetische Grundstruktur einzugreifen. Speziell bei der Problematik des therapeutischen Klo-



Foto: M. Haak

gesetz maßgebliche verbieten nicht jeglichen Eingriff in die Evolution. Als geistbegabtes Wesen darf und soll der Mensch seine Umwelt im Rahmen des Steuer- und Kontrollierbaren gestaltend

nens sind dabei zwei Fragenkomplexe zu beachten: Was kennzeichnet die Würde eines Menschen und wann ist ein Mensch, d.h. wann wird ihm diese Würde zuteil? Dabei ist die Frage entschei-

dend, ob die Menschenwürde an Eigenschaften gebunden ist, und ob bestimmte Kriterien dafür erfüllt werden müssen. Das Embryonenschutzgesetz gibt auf diese Fragen eine eindeutige Antwort: Nach Abschluss der Befruchtung, d.h. der Verschmelzung der väterlichen und mütterlichen Vorkerne, besteht menschliches Leben. Ab diesem Zeitpunkt besitzt der Mensch die vollständige, im Grundgesetz (Art. 1,1 GG) bestimmte Menschenwürde.²⁴ Einer genaueren Definition bedarf es hier nicht. Eine subjektivistische Position in der Philosophie bezüglich dieses Fragenkomplexes ist die stark umstrittene Argumentation des australischen Professors Peter Singer.²⁵ Die Bewertung von Leben und das Recht auf Leben sind bei ihm an den Begriff der Person gebunden. Das menschliche Wesen, das über Rationalität, Selbstbewusstsein, Selbstkontrolle, Beziehungsfähigkeit und Neugier verfügt, bezeichnet Singer als Person. Nur dieser komme der Schutz des Lebens zu, denn biologische Fakten haben für ihn keine moralische Bedeutung. Kulturstatsminister Julian Nida-Rümelin (SPD) macht in einem Beitrag zur Gentechnikdebatte dementsprechend die Würde des Menschen an seiner Fähigkeit zur Selbstachtung fest.²⁶ Obwohl in der Debatte um das therapeutische Klonen nicht bestritten wird, dass die Frage, was der Mensch ist, nicht allein biologisch beantwortet werden kann, wird ein weiterführender Beitrag der Theologie für die medizinethische Diskussion häufig angezweifelt.

Der Mensch – ein Geschöpf Gottes

Ulrich H.J. Körtner hat darauf verwiesen, dass das christliche Menschenbild von vielen als antiquiert, als ein „Don Quijote der medizinischen Ethik“ gilt.²⁷ Körtner sieht den Beitrag des Christentums zur anthropologischen und gesellschaftspolitischen Diskussion der Gegenwart darin, „auf eine andere Möglichkeit der Kontingenzbewältigung hinzuweisen, die vom Zwang des selbstproduzierten bzw. von anderen verfügbaren Schicksals“ befreit.²⁸ Aufgrund der Glaubensgewissheit, dass der Mensch ein Geschöpf Gottes ist, werde laut Körtner der Mensch im Letzten bestimmt. Seine Stellung im Kosmos sei nicht Verdienst besonderer Eigenschaften und Fä-

higkeiten, sondern Gnade Gottes, in welcher die Würde des Menschen seinen Ursprung habe. Die Würde bestehe in der Fähigkeit und Pflicht zur moralischen Verantwortung, durch die Moralität habe das menschliche Dasein einen „Zweck an sich selbst“.²⁹ Körtner sieht ein wesentliches Problem bezüglich medizinethischer Fragen der Gentechnik darin, dass sich in der modernen Gesellschaft ein utopischer Gesundheitsbegriff entwickelt habe, so dass das Ziel medizinischen Handelns „die Herstellung eines Zustandes des Glücks und der Vollkommenheit“ geworden sei.³⁰ Schmerz solle beseitigt, Krankheit ausgeilgt und der Tod bekämpft werden. Dies habe zur Folge, dass Glück nicht mehr als Gnade, sondern als Recht verstanden werde: „Die religiöse Sehnsucht nach Heil schlägt um in die Forderung nach dem Recht auf Glück, auf Leidfreiheit oder auf ein in jeder Hinsicht gesundes Kind.“³¹ Die Leidensmöglichkeit und Leidensfähigkeit des Menschen werde ausgeblendet, theologisch gesehen werde die eschatologische Dimension menschlichen Lebens, die ihre Vollendung in der endzeitlichen Hoffnung des christlichen Glaubens hat, ins Diesseits verlagert. Die Überwindung des Todes oder das mögliche Hinausschieben werde zum Ziel medizinisch-technischen Handelns. Eine Gefahr sei dabei, dass die Beeinträchtigung des Wohlbefindens als eine Verhinderung von Glück gesehen und dass, zugespitzt, einem Klima der Diskriminierung gegenüber Behinderten und Kranken der Boden bereitet werde.

„Gott ist in den Schwachen mächtig“

Volker Roelcke spricht daher von einer „Sakralisierung menschlichen Lebens“.³² Die Aussicht auf ein vages, in der Zukunft liegendes biologisch definiertes Heil rechtfertige einen qualitativ veränderten Umgang mit menschlichem Leben heute: „Das leidensfreie Leben einer fernen, im wesentlichen von Wissenschaftlern gezeichneten Zukunft wird damit zum absoluten Wert, dem die Entwertung heutiger menschlicher Existenz gegenübersteht.“³³ Daher sei die Theologie gefragt, um einen Bruch in dieses Denkgebäude zu bringen. Nach theologischer Auffassung besteht die Gottesrelation des Menschen in seiner

Fragmentarizität wie Grundpassivität.³⁴ Fragmentarizität meint hier, dass der Mensch als ein Mängelwesen zur Welt kommt, der Zusammenhang zwischen Sünde und physischem Übel begründet die Endlichkeit des Menschen, die eine notwendige Folge seiner Gottesbeziehung ist. Grundpassivität meint, dass Geburt und Tod das Menschsein charakterisieren, „dass wir uns vor allem Tun und Lassen, allem Handeln und Erleiden immer schon gegeben sind und schließlich entzogen werden“³⁵.

Der Beitrag der Theologie zur medizinethischen Diskussion besteht demzufolge darin, ins Bewusstsein zu bringen, dass nicht jedes ethisch verantwortete Lassen gleichbedeutend mit einem Unterlassen ist. Es soll nicht darum gehen, dass der Mensch sein Selbstbestimmungsrecht, seine Autonomie unterdrückt, sondern im Gegenteil zu einer verantwortungsvollen Forschung nutzt, wobei die Würde des Menschen, theologisch aus der Gottebenbildlichkeit abgeleitet, dem medizinischen Handeln Grenzen setzen sollte. Das heißt nach Körtner konkret, dass menschliches Leben nicht fremden Zwecken, z.B. den Interessen der Eltern oder der Gesellschaft, untergeordnet werden darf. Obwohl Gentechnik mit dem Ziel der Therapie von Krankheiten zu befürworten sei, dürfe nicht vergessen werden, dass die Würde des Menschen nach christlichem Verständnis darin bestehe, „daß Gott in den Schwachen mächtig ist, und daß gerade die Leidensfähigkeit wie die Liebesfähigkeit den Menschen auszeichnet“³⁶. Der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland warnt in Fragen der Gentechnik vor einem verantwortungslosen Umgang mit dem neu erworbenen Wissen. Je mehr man an Wissen und Informationen besitze, desto mehr müsse man nach ethischer Beurteilung entscheiden und verantworten.³⁷ Der Rat warnt vor der Überschreitung von Grenzen: „Wenn Menschen aber nicht mehr Geschöpf sein wollen, sondern sich selbst zum Schöpfer machen, dann überschreiten sie die ihnen als Geschöpf gesetzten Grenzen und verlieren dadurch auch das Unterscheidungsvermögen zwischen Gut und Böse.“³⁸ Nach christlicher Vorstellung hat der Mensch menschliche Würde noch bevor er geboren wird. Es gibt eine Vorherbestim-

mung, die dem 'Plan' Gottes folgt.³⁹ In der Debatte um das therapeutische Klonen bzw. bei der Frage der verbrauchenden Embryonenforschung nimmt eine Position, die auf dem christlichen Anthropologieverständnis fußt, eine einschränkende Haltung ein.

Die Politik: „Verbote sollen fallen“

Dominant in der öffentlichen Wahrnehmung sind allerdings die Stimmen aus der Politik. So fordert Bundeskanzler Gerhard Schröder, dass "ideologische Scheuklappen" bezüglich der Zukunft der Genforschung und "grundsätzliche Verbote" fallen sollen.⁴⁰ Er erkennt die Dissonanz zwischen Zweifel, Sorgen und Ängsten auf der einen sowie Hoffnungen von Patienten und Medizinern bezüglich des Fortschritts der Gentechnik auf der anderen Seite und fragt nach der Verortung der Politik in der Problematik: "Wie soll sich die Politik in diesem geradezu existentiellen Spannungsfeld verhalten?"⁴¹ Regierende im demokratischen Staat seien durch Amtseid verpflichtet, den Nutzen der Menschen zu mehren und Schaden von ihnen abzuwenden. "Schon deshalb sind wir gehalten, Entwicklungen zu fördern, die Wohlbefinden und Gesundheit der Menschen, den Schutz von Natur und Umwelt und nicht zuletzt die wirtschaftlichen Perspektiven verbessern können."⁴² Da laut Schröder Wissen Macht bedeute, müsse dieses Wissen weiterentwickelt, verfügbar gehalten und allen zugänglich gemacht werden. Eine Politik "ideologischer Scheuklappen" sei unrealistisch und unverantwortlich, da die Bevölkerung ein Anrecht darauf habe, am Fortschritt teilzuhaben, ihre Lebensumstände zu sichern und zu verbessern. Das Jahr 2001 wurde von der Bundesregierung zum Jahr der Biopolitik erklärt, demnach hat sie die Forschungsförderung auf diesem Gebiet erheblich verstärkt. Mit dem "Nationalen Genomforschungsnetz", für das Schröder in den nächsten drei Jahren zusätzlich 359 Millionen Mark aus Zinsersparnissen zur Verfügung stellen wird, soll die Humangenomforschung in

Deutschland an die internationale Spitze geführt werden. Schröder erkennt zwar die Möglichkeiten der embryonalen Stammzellforschung an, plädiert jedoch für eine Ausweitung der Forschung an adulten Zellen.⁴³ Obwohl er letztlich für die Freiheit und den Fortschritt der Forschung eintritt, denn "nur wer die Welt erforscht, kann sie gestalten", bemerkt er ebenfalls, dass Biomedizin und Gentechnik in ethische Grenzbereiche

Medizin, da ihrer Meinung nach kein grundsätzlicher Gegensatz zwischen dem christlichen Glauben und der forschenden Medizin bestehe. Ihr liegt besonders an einem "offenen, kooperativen Dialog zwischen der Medizin und unseren großen Wertetraditionen". So fordert sie auf: "Lassen Sie uns diesen Dialog anbieten und fördern. Menschenwürde muss und wird das zentrale Kriterium bleiben, das wir in den Dialog



Foto: M. Haak

vorgedrungen sind. Forscherdrang solle einerseits nicht eingedämmt werden, andererseits finde er seine Grenze dort, wo die im Grundgesetz festgelegte Würde des Menschen angetastet werde: "Diese Würde steht nicht in der Buchstabenfolge des Genoms", so der Kanzler.⁴⁴

Forderung nach Dialog

Trotz oder gerade wegen der divergenten Vorstellungen in der Problematik der Forschung an menschlichen Stammzellen und aufgrund der Brisanz der Thematik sowie der Notwendigkeit einer ethischen Konsensbildung oder zumindest einer Annäherung im Umgang mit der Gentechnik fordern alle Seiten immer wieder den Diskurs miteinander. So drängt die Bischöfin der Hannoverschen Landeskirche, Dr. Margot Käßmann, auf ein Gespräch zwischen Theologie und

einbringen.⁴⁵ Auch Gerhard Schröder ist der Meinung, dass gerade bei der Bio- und Gentechnik ethische Fragen in den Vordergrund rücken sollen, welche die Politik nicht an Stelle der Gesellschaft lösen könne und dürfe: "Antworten auf diese Fragen können nur im freien öffentlichen Diskurs gefunden werden."⁴⁶ Aus diesem Grund plant Schröder die Einrichtung eines Nationalen Ethikrates, bestehend aus Vertretern der Kirchen, Rechtswissenschaft, Molekularmedizin, Medizinethik und Genforschung.⁴⁷

Didaktik

1. Unterrichtszusammenhang

Innerhalb des Semesterthemas 'Bioethik' ist die Unterrichtseinheit 'Der Mensch – Herr über Leben und Tod?'

der Einstieg. In einer ersten Begegnung mit 'Bioethik' äußerten die Schüler Vor-einstellungen und Vorwissen zu den bei-den Bereichen und erarbeiteten in einer Zusammenführung eine mögliche De-finition von 'Bioethik'. Darüber hinaus entwickelten sie einen Fragenkatalog sowie eine thematische Reihenfolge für das Semester, die ebenso für die Unter-richtseinheit maßgeblich ist. Hiernach soll zunächst das biologische Basiswis-sen geklärt werden. Für die Unterrichts-reihe 'Der Mensch – Herr über Leben und Tod?' erarbeitete dies Hans-Dieter Lichtner als Experte mit der Lerngrup-pe. In einem zweistündigen Gespräch präsentierte er einen Überblick über die Verfahren, die aktuell diskutiert wurden (Gendiagnostik, Präimplantationsdia-gnostik, Stammzellforschung etc.) und demonstrierte den momentanen For-schungsstand. Ausführlich erarbeitete er mit den Lernenden Methoden der For-schung an menschlichen Stammzellen, wobei der Akzent auf dem therapeuti-schen Klonen lag.

Die Unterrichtsreihe knüpft direkt an das Expertengespräch an, indem nun die ethischen Probleme thematisiert werden, die aus der Forschung an menschlichen Stammzellen resultieren. Der Systematik der von den Lernenden festgelegten Reihenfolge nachkommend, liegt der Schwerpunkt der Unterrichtsreihe auf der theologischen Position. Im An-schluss an die Reihe wird das entwickelte und praktizierte Prinzip der Aus-schärfung ethischer Urteilsbildung von der Forschung an menschlichen Stamm-zellen auf die sogenannte 'grüne For-schung' an Pflanzen übertragen. Dabei soll wiederum die von den Schülern ein-gangs entwickelte Systematik der the-matischen Reihenfolge und des Fragen-kataloges leitend sein.

2. Legitimation und Relevanz des Themas

Ethische Themen im Evangelischen Religionsunterricht

Das Thema 'Ethische Urteilsbildung im Zusammenhang mit der Forschung an menschlichen Stammzellen' und auch die übergeordnete Thematik 'Bioethik' wer-den in den niedersächsischen Rahmen-richtlinien für das Fach Evangelische Re-

ligion weder für die Vorstufe noch für die Kursstufe erwähnt. Das liegt darin be-gründet, dass die Problematik der Stammzellforschung erst in den letzten Jahren auftaucht und die Forderung nach ethischen Kriterien für einen Umgang mit dieser Forschung in der Öffentlich-keit erst in den vergangenen zwei Jahren laut wurde. Insofern kommt der Unter-richtsreihe ein thematisch innovatives Potenzial zu. Insgesamt hat sich der RU in der Phase der Neuorientierung nach 1968 stärker ethischen Themen zuge-wandt.⁴⁸ In diesem Zusammenhang stellt der vorliegende Unterrichtsversuch eine Weiterführung des von Hans Bernhard Kaufmann und Karl Ernst Nipkow be-gründeten Konzepts des problemorien-tierten RU dar. Hier wie dort steht die Kategorie der 'Erfahrung' im Zentrum.⁴⁹ Die Lernenden setzen sich mit sich selbst und der Gesellschaft, in der sie leben, auseinander und gewinnen so eine erwei-terte individuelle Anschauung ethischer Probleme. So definiert 1994 in einer Denkschrift die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD), "daß im Blick auf die unsichere ethische Urteilsbildung in der Gesellschaft bei gleichzeitig gewach-sener Herausforderung aller Schülerin-nen und Schüler in ethische Fragen ein-geführt werden"⁵⁰ soll, als Zielsetzung des RU. Unter Aufgaben und Zielen des RU wird in den Rahmenrichtlinien er-wähnt, dass dieser "die ethische Verant-wortung für wissenschaftliche und tech-nische Entwicklungen bewußt machen" soll.⁵¹ Die Schüler würden so befähigt, "die in unserer Gesellschaft wirksamen Wertentscheidungen und ihre Beziehun-gen zum christlichen Glauben zu durch-denken".⁵² Bezugswissenschaft sei die Theologie, wichtig sei die Pflege fächer-verbindender Elemente, auch die der Na-turwissenschaften, deren Erkenntnisse der evangelische RU "als anthropologi-sche und ethische Problemstellungen für ein christliches Welt- und Menschenver-ständnis" aufnehme.⁵³ Bezüglich Lernfel-dern und Lernzielen liegt der Schwer-punkt der Unterrichtsreihe auf dem Lern-feld C, "Bedingungen und Möglichkei-ten menschlicher Existenz". Ziel ist es, die christliche Sicht des Menschen mit anderen Menschenbildern zu verglei-chen, wobei in dieser Auseinanderset-zung "Erkenntnisse der Human- und Na-turwissenschaften" mit berücksichtigt

werden sollen.⁵⁴ Wichtig für den Unter-richtsversuch wird der bei den Lernzie-len erwähnte Punkt, dass Grundlinien des "christlichen Menschenbildes mit einzel-nen Aspekten anderer anthropologischer Entwürfe" verglichen werden sollen.⁵⁵ Im Lernfeld C "Kriterien der Handlungsori-entierung", ist das dritte Lernziel für die Unterrichtsreihe ebenfalls wichtig: "Der Schüler soll die vielfältigen Zusammen-hänge zwischen Kirche und Gesellschaft erkennen und vor diesem Hintergrund Notwendigkeit und Grenzen kirchlicher Stellungnahmen zu aktuellen Fragen be-denken."⁵⁶

Von den Erfahrungen der Lernenden ausgehen

Die Debatte um das therapeutische Klonen bietet gerade hinsichtlich der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler eine Thematik an, bei der die Möglichkeit be-steht, das eigene, bereits in der Familie und im Privatleben gebildete Ethos in die Schule hineinzutragen, auszuschärfen und zu erweitern. Nur dann wird meines Erachtens die von Hans G. Ulrich gefor-derte Wirkung auf die Jugendlichen und tatsächliche ethische Urteilsbildung ge-fördert. Um dies erreichen zu können, halte ich die exemplarische Beschrän-kung auf die Problematik des therapeu-tischen Klonens für sinnvoll. So wird zum einen dem in den Rahmenrichtlini-en geforderten 'Lernen am Modell'⁵⁷ Rechnung getragen, zum anderen der bei einem so komplexen Thema wie 'Gen-technik' notwendig starken Reduktion auf eine inhaltlich wie strukturell über-schaubare Thematik nachgekommen.⁵⁸

Anmerkungen

1. Reich, Jens (2001). Eine detaillierte Analy-se des Humangenomprojektes aus medizini-scher Sicht führt Andre Rosenthal durch: Ro-senthal, Andre (1999).
2. Sentker, Andreas (2001), 3.
3. Gee, Henry (2001), 74.
4. Schroeder-Kurth, Traute (1991), 7.
5. Lehmann, Karl (1999), 268.
6. Krebs, Dieter (2000), 558.
7. Zum Beispiel in Großbritannien und den USA.
8. Das Parlament Nr. 11. 9. März 2001, 6.
9. Gesetz zum Schutz von Embryonen (1990). Neun Monate nach meinem Unterrichtsver-such, am 29. November 2001, befürwortet der inzwischen einberufene Nationale Ethik-rat den Import embryonaler Stammzellen nach Deutschland. Die Befürwortung ist die Grundlage für das später vom Bundestag ver-abschiedete Gesetz, das den Import embryo-

- ner Stammzellen und die Forschung mit ihnen erlaubt.
10. Vgl. zur Geschichte des Embryonenschutzgesetzes: Baureithel, Ulrike (2001), 4.
 11. Zu Anwendung und Ausführungsbestimmungen des Gesetzes vgl. Bentert, Holger (2000), 560.
 12. Hoffmann, Andreas/ Schlötzer, Christiane (2001), 2.
 13. Autiero, Antonio (2000), 561.
 14. Mieth, Dietmar (1998), 44.
 15. Zur neueren Forschungslage: Schmitz-Kahmen, Florian (1997), 18.
 16. Ebd., 27.
 17. Kreß, Hartmut (1999), 14f.
 18. Ebd., 15.
 19. Ebd., 32. Vgl. Rother, Karl Heinz (1993), 18-32 und 66-86.
 20. Gemeinsame Erklärung d. Rates der Ev. Kirche in Deutschland (1985), 34.
 21. Seebass, Horst (1996), 84.
 22. Lehmann (1999), 273.
 23. Arbeitsgruppe der Evangelischen Kirche in Deutschland (1997), 53f.
 24. Heywinkel, Elisabeth/ Beck, Lutwin (2000), 554.
 25. Genkel, Ingrid/ Müller-Kent, Jens (1998), 32.
 26. Nida-Rümelin, Julian (2001).
 27. Kortner, Ulrich H.J. (2000), 50.
 28. Ebd., 53.
 29. Ebd., 55.
 30. Ebd., 58. Vgl. dazu Seidler, Eduard (1989), 77-86.
 31. Ebd., 58. Vgl. Rifkin, Jeremy (2000), 11-71.
 32. Roelcke, Volker (2000), 15.
 33. Ebd., 15.
 34. Kortner (2000), 65.
 35. Ebd., 65.
 36. Ebd., 68.
 37. <http://www.ekd.de/EKD-Texte/leben97/wissen.html>, 1.
 38. Ebd., 4.
 39. Zur geschichtlichen Entwicklung der christlichen Auffassung vom Beginn schutzwürdigen Lebens vgl. Kreß, Hartmut (2000), 152.
 40. Schröder, Gerhard (2000).
 41. Ebd., 6.
 42. Ebd., 6.
 43. Ebd., 7.
 44. Ebd., 7.
 45. Vögele, Wolfgang/ Dörries, Andrea (2000), 6.
 46. Schröder (2000), 6.
 47. Graupner, Heidrun (2001), 12. Einige Zeit nach dem Unterrichtsversuch wurde ein Nationaler Ethikrat einberufen.
 48. Adam, Gottfried/ Schweitzer, Friedrich (1996), 32. Vgl. Lämmermann, Godwin (1998), 142-148. Vierzig, Siegfried (1975), 95-178. In den bereits neu erarbeiteten Rahmenrichtlinien sollen ethische Themen stärker berücksichtigt werden.
 49. Adam, Gottfried (1994), 190.
 50. Adam/ Schweitzer (1996), 33.
 51. RRL, 5.
 52. RRL, 5.
 53. RRL, 6.
 54. RRL, 8.
 55. RRL, 8.
 56. RRL, 9.
 57. RRL, 10.
 58. So haben die Schüler in ihrer ersten Auseinandersetzung mit dem Semesterthema 'Bioethik' in ihrem Fragenkatalog die Konzentration auf wenige Themen gefordert: "Klare Eingrenzung der Themen – weniger ist mehr!"

Literatur

- Adam, Gottfried (1994): Religiöse Bildung und Lebensgeschichte. Beiträge zur Religionspädagogik II. Würzburg, 189ff.
- Adam, Gottfried/ Schweitzer, Friedrich (1996): Ethische Erziehung als Aufgabe und Möglichkeit der Schule. In: Dies. (Hg.): Ethisch erziehen in der Schule. Göttingen, 19-38
- Arbeitsgruppe der Evangelischen Kirche in Deutschland (1997): Einverständnis mit der Schöpfung. Ein Beitrag zur ethischen Urteilsbildung im Blick auf die Gentechnik und ihre Anwendung bei Mikroorganismen, Pflanzen und Tieren. Gütersloh, 53f.
- Autiero, Antonio (2000): Embryonenforschung. Ethisch. In: W. Korff u.a.: Lexikon für Bioethik, Bd. I. Gütersloh, 561-563
- Baureithel, Ulrike (2001): Embryonenschutzgesetz vor der Revision? Versäumnisse, die uns jetzt einholen. In: Das Parlament Nr. 11, 9. März, 4
- Bentert, Holger (2000): Embryonenforschung. Rechtlich. In: W. Korff u.a.: Lexikon für Bioethik, Bd. I. Gütersloh, 560f.
- Gee, Henry (2001): Die Reise ins Genom. Zeitdokument 1-Februar: Das menschliche Genom. Hamburg, 74-76
- Gemeinsame Erklärung d. Rates der Ev. Kirche in Deutschland (1985): Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. In: Kirchenamt der Evangelischen Kirche (Hg.): Verantwortung wahrnehmen für die Schöpfung. Gütersloh, 34ff.
- Genkel, Ingrid/ Müller-Kent, Jens (1998): Leben werten? Theologische und philosophische Positionen zur Medizinethik. In: F. Büchner u.a. (Hg.): Studienbuch Religionsunterricht Sekundarstufe II – Fragen, Positionen, Impulse Bd. 6. Göttingen
- Gesetz zum Schutz von Embryonen. Bundesgesetzblatt 1990 Teil 1, 2746
- Graupner, Heidrun (2001): Bisschen viel Ethik. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 63, Freitag, 16. März, 12
- Heywinkel, Elisabeth/ Beck, Lutwin (2000): Embryo. In: W. Korff (Hg.): Lexikon für Bioethik Bd. I. Gütersloh, 553f.
- Hoffmann, Andreas/ Schlötzer, Christiane (2001): Kurswechsel in der Biomedizin. In: Süddeutsche Zeitung Nr. 13, Mittwoch, 17. Januar, 2
- Kortner, Ulrich H.J. (2000): "Was ist der Mensch, daß du seiner gedenkst?" – Fragen und Antworten theologischer Anthropologie im Gespräch mit der Medizin. In: W. Vögele/ A. Dörries (Hg.): Menschenbild in Medizin und Theologie. Fachsymposium zum interdisziplinären Dialog. Loccumer Protokolle 25/00. Rehburg-Loccum, 47-75
- Krebs, Dieter (2000): Embryonenforschung. Zum Problemstand. In: W. Korff u.a.: Lexikon für Bioethik, Bd. I. Gütersloh, 558f.
- Kreß, Hartmut (1999): Menschenwürde im modernen Pluralismus. Wertedebatte – Ethik der Medizin – Nachhaltigkeit. Aus der Reihe: R. Geisler u.a.: Mensch – Natur – Technik. Beiträge aus christlicher Perspektive, Bd. 10. Hannover, 14f.
- Kreß, Hartmut (2000): Wechselwirkungen zwischen Menschenbild und Medizin. Der Umgang mit dem beginnenden menschlichen Leben. In: W. Vögele, A. Dörries (Hg.): Menschenbild in Medizin und Theologie. Fachsymposium zum interdisziplinären Dialog. Loccumer Protokolle 25/00. Rehburg-Loccum, 145-165
- Lämmermann, Godwin (1998): Der thematisch-problemorientierte Ansatz. In: Ders.: Grund-

- riß der Religionsdidaktik. Stuttgart u.a., 142-148
- Lehmann, Karl (1999): Genforschung und Gentechnik: Hexenwerk oder Schöpfungsauftrag? – Ein Zwischenruf von Ethik und Theologie. In: Niemitz, Carsten u. Sigrun: Genforschung und Gentechnik. Ängste und Hoffnungen. Berlin/ Heidelberg, 268-281
- Mieth, Dietmar (1998): Probleme der Ethik in der Biomedizin am Beispiel der Klonierungsdebatte. In: M. Kleer/ C. Söling (Hg.): Herausforderung: Klonen. Paderborn, 43-57
- Nida-Rümelin, Julian (2001): Bio-Ethik. Wo die Menschenwürde beginnt. In: Der Tagesspiegel online. 3. Januar: <http://www2.tagesspiegel.de/archiv/2001/01/02/ak-ku-9895.html>
- Reich, Jens (2001): Viel Text, wenig Sinn. Das entzifferte menschliche Genom bietet keinen Anlass für Stolz und Allmachtsphantasie. In: Die Zeit. 15. Februar, 31
- Rifkin, Jeremy (2000): Das biotechnische Zeitalter. In: Ders.: Das biotechnische Zeitalter. Die Geschäfte mit der Gentechnik. München, 11-71
- Roelcke, Volker (2000): Medizin und Menschenbild: Anthropologie und Wertsetzungen in der "molekularen Medizin". In: W. Vögele, A. Dörries (Hg.): Menschenbild in Medizin und Theologie. Fachsymposium zum interdisziplinären Dialog. Loccumer Protokolle 25/00. Rehburg-Loccum, 9-19
- Rosenthal, André (1999): Das Humangenomprojekt und seine Bedeutung für die Medizin im 21. Jahrhundert. In: Gesamtverband der Deutschen Versicherungswirtschaft (Hg.): Gentechnik. Grenzzone menschlichen Handelns? Berlin, 68-94
- Rother, Karl Heinz (1993): Gott und Mensch. Evangelische Religionslehre im Sekundarbereich II. Bd. 1: Theologische Anthropologie. München
- Schmitz-Kahmen, Florian (1997): Geschöpfe Gottes unter der Obhut des Menschen – die Wertung der Tiere im Alten Testament. Neukirchen-Vluyn
- Schröder, Gerhard (2000): Gen-Ethischer Grenzgang. In: Die Woche Nr. 52-01, 22. Dezember, 6f.
- Schroeder-Kurth, Traute u.a. (1991): Einführende Information zur Gentechnik. In: Hamer, Eerke/ Jacobs, Wolfgang (Hg.): Gentechnik und christliche Ethik. Frankfurt am Main
- Seebass, Horst (1996): Urgeschichte (I, I-11, 26). Neukirchen-Vluyn
- Seidler, Eduard (1989): Der "neue Mensch". Sozialutopien der Gesundheit. In: O. Marquard u.a. (Hg.): Medizinische Ethik und soziale Verantwortung. Aus der Reihe: H. Lenk u.a. (Hg.): Ethik der Wissenschaften Bd. 8. Paderborn u.a., 77-86
- Sentker, Andreas (2001): Vorwort. Zeitdokument 1-Februar: Das menschliche Genom. Hamburg, 3
- Stief, Gabi (2001): Die Botschaft der Gene und ihr Übersetzer. In: Schaumburger Nachrichten. Freitag, 2. Februar, 3
- TV Movie (5.5. bis 18. 5. 2001), 268f.
- Vierzig, Siegfried (1975): Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts. Zürich u.a., Kap. 3 und 4, 95-178
- Vögele, Wolfgang/ Dörries, Andrea (2000): Vorwort. In: W. Vögele, A. Dörries (Hg.): Menschenbild in Medizin und Theologie. Fachsymposium zum interdisziplinären Dialog. Loccumer Protokolle 25/00. Rehburg-Loccum, 5-7

Monika Gottschalk-Kirchner /
Renate Schick / Sophie-Christin Steinke

Eine etwas andere Ostergeschichte –

Ein Gleichnis vom Sterben und Auferstehen
für den Unterricht in der Grundschule, Sonderschule und im Vorschulbereich

Wenn das Weizenkorn nicht in die Erde fällt und erstirbt, bleibt es allein,
wenn es aber erstirbt, bringt es viel Frucht. (Joh. 12,24)

„Es gibt meines Erachtens keine Ebene, auf der für ein Kind der Tod des Christus am Kreuz als erlösend, als hilfreich erscheinen könnte. Es ist schon fast unmöglich, einem Erwachsenen begreiflich zu machen, was sich im Mysterium des Todes Christi wirklich vollzog. ...Sie kann allein von den Ostergeschichten her erträglich werden, wie ja überhaupt das ganze Evangelium sein Licht aus den Ostergeschichten hat und ohne sie seinen Sinn verlore.“
Wie können wir die Botschaft von Kreuz und Auferstehung, von Karfreitag und Ostern vielleicht doch ein Stück erlebbar machen, und zwar in einer Art und Weise, die die Wahrnehmungsmöglichkeiten von Kindern, möglicherweise

sehr kleinen oder auch behinderten Kindern berücksichtigt?
Eine Mitarbeiterin erzählte, dass sie im Tanz zu dem Bildwort aus Johannes 12,24 eine erstaunliche Erfahrung gemacht hatte. Während die Vorstellung ihr zunächst beklemmend erschien, als Weizenkorn in der Erde zu sterben, stellte sie überrascht fest, dass während des Umsetzens in Tanz und Bewegung auch das Erlebnis von Geborgenheit, Gehaltenwerden, Nähe und Befreiung sie sehr berührte. Ein Stück Ostergeschichte sei für sie dabei deutlich geworden: Es gibt einen Weg aus der Dunkelheit zum Licht, der uns ahnen lässt, dass es einen Weg vom Tod zum Leben gibt.
Wir beobachten dieses Geheimnis –

auch mit den Kindern – Jahr für Jahr in der Natur. Auch in unserem Leben eignet es sich immer wieder: Wege tun sich auf aus Traurigkeit, Leid, Einsamkeit und Tod. Auch Kinder haben diese Erfahrung ansatzweise bereits machen müssen und machen können, besonders wohl auch unsere behinderten Schülerinnen und Schüler. Diese Erfahrung kann in Verbindung mit dem Wort vom Weizenkorn als Ausgangspunkt zu einer Hinführung zur Osterbotschaft genutzt werden. So soll mit den Kindern das Bildwort vom Weizenkorn gestaltet und sinnlich erlebbar gemacht werden. Eine behutsame Anleitung und Begleitung ohne Zeitdruck sind wichtige Bedingungen dafür.

Ablauf	Kommentar	Material
L und Sch sitzen im Kreis, in der Mitte eine große Schale mit Weizenkörnern. L greift eine Handvoll Weizenkörner und lässt sie in die Schüssel zurückrieseln, geht mit der Schale herum, Sch rieseln selber und L lässt die Körner über die Sch-Hände rieseln. L liest/sagt: „Wenn das Weizenkorn nicht in die Erde fällt....“.	Die Sch „hören“ den Weizen und fühlen ihn. Es wird der ganze Text gesprochen. Sprache ist ein wesentliches Element unserer Kultur. Das Vorlesen trägt zu einer ruhigen und gesammelten Atmosphäre bei. Biblische Texte und ihre Aussagen, der Klang ihrer Worte in Versmaß und Melodie gehören unverwechselbar zu unserer christlich-liturgischen Tradition. Sie erreichen uns vielleicht auf einer tieferen Ebene, wo sie ganzheitlich-heilsam in uns wirken. Auch wenn die Sch den Text nicht immer verstehen, sollte nicht darauf verzichtet werden.	Schüssel, Weizenkörner Bibel
L bereitet die Mitte vor und einigt sich mit Sch, wer sich in die Rolle des Weizenkorns einfindet	Sch sollte sich auf eine braune Decke legen, um durch die Farbe eine Verbindung zur Erde bereitzustellen. Falls der Boden sehr kalt ist, Iso-Matte darunter legen.	Braune Decken u.U. Iso-Matte

Sch legt sich auf die Decke und wird mit einer zweiten braunen Decke zugedeckt. Mit Händen (weitere Sch) wird zusätzlicher Druck ausgeübt.	Ängste sollten berücksichtigt werden! U.U. sitzt der Sch oder geht mit Begleitung unter die Decken. Bei offensichtlichem Widerstand sollte kein Sch gezwungen werden. Durch eine möglichst schwere dunkle Decke und den zusätzlichen Druck der Hände soll die Schwere der Erde über dem Korn vermittelt werden. Das kann einerseits als Enge und Knappheit an Atemluft empfunden werden, andererseits aber auch das Gefühl von Geborgenheit vermitteln. Wichtig ist, dass es jetzt möglichst still ist.	
L lässt leise, dumpfe Musik erklingen Nach mindestens 15-30 Sek. (besser länger!): Ausschleichen aus der Musik, L liest Joh. 12,24	Z.B. auf der Gitarre gezupfte Akkorde oder eine „passende“ CD Die Dauer hängt wesentlich von der jeweiligen Sch-Gruppe ab, insbesondere davon, welche Dauer dem „Weizenkorn“ zugemutet werden kann.	Gitarre / CD
L (oder ein anderer Sch) schaltet Rotlichtlampe ein und bestrahlt das „Weizenkorn“, an den Füßen beginnend, langsam zum Kopf wandernd.	Wichtig ist es, mit der Bestrahlung längere Zeit an einer Stelle zu verweilen, damit die Wärme die Decke durchdringen kann. (Sinnvoll: vorher selber ausprobieren!)	Rotlichtlampe
L (oder ein weiterer Sch) schaltet Musik ein.	Musik wird versetzt zum Rotlicht eingeschaltet – nachdem die Wärme eine Weile gespürt wurde. Mit dem Verklingen der Musik wird auch die Rotlichtlampe gelöscht. Jetzt sollte genügend Zeit zum „Nachspüren“ zur Verfügung stehen.	CD-Player u. CD: Grieg, Peer Gynt, Morgenstimmung
Die drückenden Hände lösen sich allmählich, L zieht – am Kopf beginnend – die Decke langsam vom „Weizenkorn“ und hilft ggf. dem Sch sich zu strecken und aufzurichten. Sch geht auf seinen Platz zurück, L und Sch singen das Lied: „Wer leben will wie Gott....“	Nach einem Erlebten kann der Einsatz eines Liedes diesen Inhalt noch einmal zusammenfassen.	
L (oder Sch) geht mit einer braunen flachen Schale, aus der Weizenhalme wachsen, herum. Die Sch befühlen den Weizen (u.U. mit geschlossenen Augen).	Der Weizen sollte ca 1 Woche vorher eingesät werden und nur max. 10 cm hoch, besser: 4-7 cm sein. Die Schale sollte dicht bepflanzt sein.	Gitarre
Dazu: noch einmal Grieg-CD.	Durch mehrmaliges Besprühen des Weizens mit Wasser kommt es zu einer Intensivierung der Gerüche „grün“ und „Erde“.	Schale mit Weizenkeimen
Wenn die Musik zu Ende ist, ehe alle Sch gefühlt haben, liest L noch einmal Joh. 12,24, dann beginnt die Musik erneut.	Die nonverbalen Reaktionen unserer Schülerinnen und Schüler waren gespanntes Horchen und Schauen, große Aufmerksamkeit, Stillewerden, Freude. Erwachsene, die sich auf dieses biblische Spiel eingelassen hatten, äußerten eine breite Gefühlspalette. Sie reichte von Enge über Geborgenheit, Wärme, Halt, Freude am Licht, am Weiterwerden und Wachsen.	Blumenspritze, „Weizenbeet“ CD-Player, CD s.o.
Zum Abschluss Möglichkeit zur Verbalisierung des Erlebten geben.		

Indem wir versucht haben, religiöse Inhalte für unsere Schülerinnen und Schüler zu elementarisieren und durch viele Wahrnehmungseindrücke erfahrbar werden zu lassen, haben wir überrascht fest-

gestellt, dass auch wir vieles eindrücklicher und intensiver erleben haben, neu berührt worden sind – als Glaubenspartner unserer Schülerinnen und Schüler: „Wo zwei oder drei....“

Anmerkung

1. Jörg Zink: Der Morgen weiß mehr als der Abend, Bibel für Kinder, Stuttgart, Berlin 1981, S. 181

Bernhard Dressler

Religion in der Schule

Was können Kirchengemeinden tun?*

1. Vorbemerkung

Der Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen ist in Deutschland das einzige Fach, dessen Bestand verfassungsrechtlich gesichert ist. Artikel 7.3 des Grundgesetzes schreibt bekanntlich vor, dass der Religionsunterricht ein „ordentliches Lehrfach“ ist und dass bei seiner Gestaltung die Religionsgemeinschaften ein Mitwirkungsrecht haben. Nun wissen wir alle, dass diese rechtliche Bestandsgarantie in der Realität wenig Wirkung hat, wenn sie auf mangelnde Akzeptanz stößt. Was *de jure* gilt, muss an den Schulen nicht auch *de facto* praktiziert werden. Längst nicht mehr allen Beteiligten leuchtet diese Rechtsgrundlage des Religionsunterrichts ein. Verstärkt stößt sie auf den Vorbehalt, es handle sich dabei um ein klerikales Privileg, um einen unzeitgemäßen Rückfall hinter die Trennung von Kirche und Staat. Solche Vorbehalte bekommen dann auch noch durch die allgemeine Knappheitssituation an den Schulen Rückenwind. Das heißt: Es muss ein schulisches und außerschulisches Umfeld geben, das für den Religionsunterricht wirbt, das ihn für etwas Selbstverständliches hält, das Ansprüche an die Qualität seiner Gestaltung und seiner Rahmenbedingungen wach hält. Sonst nützt die rechtliche Ab-

sicherung des Religionsunterrichts auf Dauer wenig.

Es ist klar: Religion in der Schule braucht ein Umfeld gelebter Religion. Sie braucht eine Lobby und sie braucht einen Resonanzraum. Dabei darf sich der Blick allerdings nicht auf die kirchlichen Amtsträger verengen. Alle Christenmenschen, die sich mehr oder weniger aktiv einer Kirchengemeinde zurechnen, sind gefragt, wenn es um die Schaffung eines für die Religion an der Schule günstigen Umfeldes geht. Bevor ich am Ende zu den Möglichkeiten von Kirchengemeinden bei der aktiveren Ausgestaltung ihres Verhältnisses zur Schule einige Vorschläge mache, will ich das Beziehungsfeld zwischen Schule und Kirche etwas näher ausleuchten.

2. Probleme der wechselseitigen Wahrnehmung

Ich enge meinen Blick zunächst einmal auf die für das wechselseitige Verhältnis zwischen Schule und Kirche wichtigsten Personengruppen ein, auf die Pastorenschaft und die Religionslehrerschaft. Ohne Anspruch auf Repräsentativität zu erheben, kann man nach meinem Eindruck davon ausgehen, dass diese beiden Gruppen sich leider immer noch zu häu-

fig mit gegenseitigen Vorwürfen wahrnehmen. Von den in Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften engagierten Religionslehrerinnen und -lehrern ist immer wieder die Klage über die viel zu geringe Teilnahme der Pastorinnen und Pastoren an den RPAG-Veranstaltungen zu hören. Aus eigener Erfahrungen kann ich das übrigens bestätigen. Dabei waren die RPAGs einmal als das entscheidende Kooperationsinstrument zwischen beiden Gruppen gedacht. Religionspädagogischer Austausch sollte zum Vorteil des Religionsunterrichts wie des Konfirmandenunterrichts stattfinden, aber eben auch Verständigung über die Gestaltung des Kontakts zwischen Kirche und Schule generell. Auf der anderen Seite ist von Pastorinnen und Pastoren oft zu hören, ein großer Teil der ev. Religionslehrerinnen und -lehrer wolle von der Kirche nichts wissen, habe ein eher gestörtes Verhältnis zum christlichen Glauben und gestalte deshalb den Religionsunterricht als eher neutral-informierenden religionskundlichen Unterricht. Die Distanz der Unterrichtenden zur Kirche sei inzwischen überwiegend viel zu groß, als dass – im Gegensatz zu den kirchlich mitbestimmten Rahmenrichtlinien – in ihrem tatsächlichen Unterricht die Bindung an die Kirche überwiegend noch erkennbar wäre.

* Vortrag beim religionspädagogischen Tag in Uelzen, 17. April 2002

Dieses Urteil über die Religionslehrerschaft lässt sich im Lichte der Ergebnisse unserer großen repräsentativen Untersuchung über die Einstellungen und Meinungen der niedersächsischen Religionslehrerinnen und -lehrer überhaupt nicht bestätigen.¹ Die Mehrheit pflegt durchaus kein distanziertes Verhältnis zur Kirche. Und je jünger die befragten Religionslehrerinnen und -lehrer sind, desto auffälliger ist die gelassene, weniger von Kontrollängsten beherrschte Reaktion z. B. auf die Möglichkeit der kirchlichen Wahrnehmung des Rechts auf Einsichtnahme in den Religionsunterricht, auf die stärkere Forderung nach materieller Unterstützung des Religionsunterrichts durch die Kirche und insgesamt die größere Aufgeschlossenheit gegenüber kirchlichen Kontakten zur Schule. Allerdings wird die *Religion des Religionsunterrichts in ihrer thematischen und didaktischen Ausgestaltung von der Schule her gedacht*. Das ist angesichts der überwiegend kirchenfernen Schülerinnen und Schüler, denen das Christentum inzwischen weithin als eine Art Fremdreigion begegnet, auch gar nicht anders möglich. Schon lange versteht ja auch die Evangelische Kirche insgesamt den Religionsunterricht nicht mehr als „Kirche in der Schule“. Dass er aber weit überwiegend auch nicht „Religion ohne Kirche“ vermittelt, kann nun als empirisch gut belegt gelten. In dieser Hinsicht ist es besonders interessant, dass bei *unterrichtsbezogenen* Fragen keine nennenswerten Differenzen gefunden wurden zwischen denjenigen Religionslehrerinnen und -lehrern, die sich zur Kirche eher abständig verhalten, und denen, die sich in der Kirche besonders engagieren. Die Differenz zwischen religiöser Lebensform und schulischer Lehrform lässt *keine* Rückschlüsse auf eine Distanz zur Kirche zu!

3. Kurzer empirischer Blick auf die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Kirche

Diese Befunde erhalten nun noch deutlicheres Gewicht dadurch, dass kürzlich (2001) zum ersten Mal in Deutschland in einer Repräsentativbefragung von EMNID die Meinungen der erwachsenen Bevölkerung zum Religionsunterricht

erhoben wurden. 56% der Befragten meinen: „Um in der Schule die Bedeutung von christlicher Religion und Ethik richtig kennen zu lernen, braucht man den Religionsunterricht.“ Nur 25% ist ausdrücklich dagegen. In den westlichen Bundesländern halten sogar insgesamt 62% den Religionsunterricht für notwendig – selbst 36% derjenigen, die keiner Konfession angehören. Zugleich wird die konfessionelle Bindung des Religionsunterrichts weitgehend anerkannt, wenn 56% dafür sind, dass die Unterrichtenden im Religionsunterricht im Gegensatz zum Werte-und-Normen- bzw. Ethikunterricht für die eigene Glaubensüberzeugung eintreten. Noch wichtiger freilich scheint mir, dass 90% aller Westdeutschen angeben, am Religionsunterricht teilgenommen zu haben und die meisten damit ausgesprochen positive Erfahrungen verbinden: „Im Religionsunterricht habe ich Grundkenntnisse im Christentum erworben“, sagen 77%; immerhin 65% erklären: „Im Religionsunterricht habe ich manches gelernt, was heute noch für mich wichtig ist“; 61% geben an, den Religionsunterricht gern besucht zu haben. Nur 16% schätzen den Religionsunterricht als „vertane Zeit“ ein. Nicht erst im Blick auf diese Daten wird man sagen können, dass es wahrscheinlich nicht in erster Linie an der bleibenden Attraktionskraft der Kirche bzw. an den Sozialisationswirkungen ihrer binnenkirchlichen Bildungsanstrengungen liegt, wenn auch weiterhin die Zahl der Konfessionslosen und die Austritte aus der Kirche geringer sind, als es manche Propheten einer forcierten Säkularisierungswelle prognostiziert haben. Ich meine, dass diese Sozialisationswirkungen heute viel mehr, als es den Repräsentanten der Kirche meistens bewusst ist, der Schule und dem Religionsunterricht zuzuschreiben sind. Es ist freilich eine Pointe dieses Sachverhalts, dass die Bindungen an die Kirche dann am meisten gestärkt werden, wenn im schulischen Religionsunterricht kirchliche Rekrutierungsabsichten gerade nicht erkennbar werden.

Wenn das aber so ist, dann darf die Kirche in Gestalt ihrer Ortsgemeinden nicht darauf warten, dass Beziehungen zwischen Kirche und Schule von der Schule her initiiert werden. Vielmehr hat die Kirche – ohnehin im Blick auf die Menschen,

um die es geht, aber auch in ihrem ureigenen Interesse – eine *Bringeschuld* gegenüber der Schule. Mehr denn je gilt das auf evangelischer Seite schon Ende der 50er Jahre formulierte Wort von Religion in der Schule als einem „freien Dienst der Kirche an einer freien Schule“. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass sich die Schule gegenwärtig in einem tiefgreifenden Wandlungsprozess befindet, den man gut verstehen muss, wenn man gute Beziehungen zur Schule pflegen will.

4. Einige Aspekte des Bedeutungswandels der Schule

Wir beobachten gegenwärtig einen tiefgreifenden Bedeutungswandel der Schule, genauer: gleichzeitige Bedeutungsverluste und Bedeutungszuwächse. Der zentrale Bedeutungsverlust der Schule folgt aus dem Verlust ihrer bisherigen Monopolstellung für Wissenszugänge. Schon immer haben Kinder und Jugendliche einen großen Teil ihres lebensweltlichen Orientierungswissens und ihres moralischen Regelwissens außerhalb der Schule gelernt, in der Familie, in Peergroups, in allen möglichen Formen von Geselligkeit. Heute jedoch erwerben sie auch immer mehr kognitives und enzyklopädisches Wissen *an der Schule vorbei*. Das hat auch, aber nicht nur, mit der Öffnung von Informationszugängen durch die Medien zu tun. Mit diesem Bedeutungsverlust der Schule geht gleichsam dialektisch ein Bedeutungszuwachs einher: Die Schule muss immer mehr Hilfen zum Verstehen und zum Verarbeiten des über nichtschulische Quellen vermittelten Wissens geben. Vor allem aber: Die Schule bleibt für die Zugänge zu nachschulischen Bildungs- und Ausbildungskarrieren maßgeblich – zumindest vorerst noch, wenn nicht sogar künftig verstärkt. In dieser Hinsicht erhöhen sich die Qualifikationsanforderungen in Richtung auf mehr dispositives und theoretisches Wissen, mehr Zusammenhangsdenken und kommunikative Kompetenz, abstraktere Inhalte statt unmittelbarem Lebensweltbezug. Lernen drängt dabei zunehmend über die durch die Fächersystematik vorgegebenen Strukturen hinaus. Zugleich ist die Schule von Phänomenen einer (oft vorschnell als Werteverlust dia-

gnostizierten) schwindenden Erziehungskraft betroffen. Ich beschränke mich zur Skizzierung des Ursachenzusammenhangs auf wenige Stichworte: Verlust an Räumen für Eigentätigkeit im Zusammenhang mit der wachsenden Mediatisierung von Erfahrungsräumen; wachsender Minderheitenstatus von Kindern und damit verbunden eine „Verinselung“ der Kindheit; Liberalisierung der Erziehungsstile im Zusammenhang mit einem grundlegenden Wandel des Generationenverhältnisses.

Und schließlich sind wir Zeitzeugen wachsender Deregulierungs- und Ökonomisierungsprozesse im Bildungsbereich. Ein eigenartiger „Markt“ für Bildung und Unterricht entwickelt sich. Diese Entwicklung bedroht die Sozialgestalt der Schule, die bislang noch die sozialen und kulturellen Herkunftsdifferenzen der Schüler als gemeinsamer Erfahrungsräume überwölbt. Umso mehr wächst die politische Bedeutung der Schule als Lernraum für ziviles Verhalten in der Gesellschaft. Hierzu gehört auch, dass immer mehr Kinder und Jugendliche nur noch im Raum der Schule die Chance haben, verlässliche Verhaltensorientierungen und nicht-ökonomistische Wertmaßstäbe zu erfahren (gewaltfreie Konfliktlösungen, Zuwendung für Schwächere etc.). Die damit verbundenen Probleme setzen den Bildungsauftrag und den Erziehungsauftrag der Schule zunehmend in ein problematisches Verhältnis. Nicht zuletzt hier liegt der Grund für die seit spätestens 15 Jahren zunehmende Aufmerksamkeit für die Schule als Lern- und Lebensraum, wie sie pointiert in der Redeweise vom „Haus des Lernens“ zum Ausdruck kommt. Die Schule ist nicht mehr nur Unterrichtsschule, sondern steht vor der Aufgabe, das über den Unterricht hinausgehende Schulleben immer bewusster zu gestalten.

5. Schule als „Haus des Lernens“

Natürlich ist die Schule weiterhin in erster Linie als ein Ort des Lehrens und Lernens zu verstehen, wenn sie ihren Bedeutungswandel nicht nur passiv erleiden, sondern aktiv gestalten will. Auch das Zusammenleben an öffentlichen Schulen ist, anders als auf Feldern

freiwilliger Geselligkeit, *als Lernfeld* zu reflektieren, zu gestalten und zu legitimieren, vor allem aber nicht – jedenfalls nicht in erster Linie – als sozialpädagogisches Aufgabenfeld. In der öffentlichen Diskussion etwa um die Ganztagschule sind z. B. zunehmend schulfremde Aufgabenzuschreibungen zu hören: Die nachlassende Erziehungsqualität der Familien sei zu kompensieren, die Bedingungen der Berufstätigkeit von Frauen zu verbessern etc. Es bleibt zu betonen, dass Schulqualität weiterhin maßgeblich von *Unterrichtsqualität* abhängen wird – das hat übrigens die PISA-Studie in aller Deutlichkeit gezeigt. Unter Unterrichtsqualität ist nicht nur die Effektivität der Wissensvermittlung zu verstehen, sondern auch die humane Qualität der den Unterricht prägenden Kommunikationsformen, Verhaltensregeln und Haltungen. Wir wissen, dass Lernerfolge entscheidend von den dabei erlebten Formen des Respekts, der Anerkennung und Zuwendung abhängen. Insofern gehört auch der Unterricht zu den „Lebensformen“.

Vielleicht sind folgende Unterscheidungen für den Zusammenhang schulischen Lehrens, Lernens und Lebens hilfreich: Lernen geschieht a) durch unterrichtliche Wissensvermittlung, b) durch die Gestaltung von Geselligkeit und c) durch Sitte, wenn sie einmal dieses etwas altmodische Wort gestatten. Man könnte auch von „Üblichkeiten“ sprechen, von selbstverständlichen Umgangsformen. Relativ explizit gelernt wird durch den Umgang mit Regeln und Gestaltungsformen von Geselligkeit, eher implizit gelernt wird durch die Einübung in Üblichkeiten – Begrüßungsregeln, Verhaltensformen auf dem Pausenhof etc. –, die nicht bewusst thematisiert werden und nur im Problem- oder Konfliktfall zur Diskussion stehen.

Zur Gestaltung von Geselligkeit gehört nun auch so etwas wie eine schulische Feiernkultur, deren Notwendigkeit einerseits immer stärker empfunden wird, bei deren Gestaltung wiederum Religion gar nicht auszublenden ist und die deshalb andererseits angesichts wachsender religiöser Pluralität als immer schwieriger gestaltbar empfunden wird. Wie feiert man in einer Grundschule in Hannover-Linden Weihnachten nicht nur folk-

loristisch, so dass etwas vom Glanz des Festes auch den über 50% muslimischen Schülerinnen und Schülern aufgeht, ohne dass sie sich befremdet und falsch vereinnahmt fühlen? Wie ist es möglich, dem in den letzten Jahren geradezu überwältigend gewachsenen Bedürfnis nach religiöser Begehung von Einschnitten des Lebenslaufes zu entsprechen, etwa Schulanfangsgottesdienste zu feiern, ohne dass sich religiöse Minderheiten ausgegrenzt fühlen? Hier erwarten die Schulen zu Recht Hilfe durch „religiöses Expertenwissen“. Religion an der Schule, das wird deutlich, ist weitaus mehr als Religionsunterricht.

Nun werden also all die religiösen Fragen, die im Schulleben wie im Unterricht auftauchen, verständlicherweise gern an das Fach Religion bzw. an die betreffenden Fachkollegen delegiert. Sicher wird diese Aussonderung der Sache nicht gerecht. Es müssten sich ja alle angesprochen fühlen, die sich irgendwie ernsthaft einem religiösen Bekenntnis zurechnen. Noch problematischer ist die Kehrseite der Medaille: Die Ausblendung von Religion als nicht nur eines besonderen Wissensgebietes, sondern als einer Dimension der Wirklichkeitsdeutung und Lebensgestaltung aus dem Themenhorizont der sog. Schulentwicklungsprozesse. So werden in der Langfassung des vom Niedersächsischen Kultusministerium als Anstoß zur Schulentwicklungsdiskussion herausgegebenen Bandes „Niedersachsen macht Schule“ 20 Punkte exemplarisch für die Umsetzung der Bildungsziele des Niedersächsischen Schulgesetzes genannt; die Stichworte „Religion“ oder „religiöse Bildung“ sucht man vergeblich, obwohl sonst durchaus präzise andere didaktische Felder erfasst werden (z.B. „Förderung sozialen Lernens“, „Förderung der historisch-politischen Bildung“, „musisch-kulturelle Bildung“, „Sport- und Bewegungsförderung“ etc.). Am ehesten könnte man religiöse Aspekte in diesem 20-Punkte-Katalog noch hinter den Stichworten „Weiterziehung und Festigung ethischer Grundsätze im schulischen Alltagshandeln“ vermuten – dann allerdings mit der immer üblicher werdenden Tendenz, Religion auf ihre moralischen Integrationsfunktionen zu verkürzen. Es passt ins Bild, dass fast überall, wo interkulturel-

le Verständigungsaufgaben betont werden, die dabei eigentlich evidenten religiösen Aspekte entweder übersehen oder nur als Stör- und Konfliktpotential wahrgenommen werden. Regeln der „political correctness“ scheinen kritische Blicke auf kulturelle Differenzen als Störquellen von Integrationserwartungen immer noch weitgehend zu tabuisieren. Das gleiche gilt für religiöse Differenzen aber nur, wenn Toleranzforderungen gegenüber fremden religiösen Lebensformen erhoben werden – auffällig asymmetrisch im Vergleich zum vielfach beobachtbaren Ab- und Ausgrenzungsverhalten gegenüber den sozusagen „einheimischen“ Spielarten christlicher Religion. Als Ergebnis wissen dann Schülerinnen und Schüler allerhand über das Fastenbrechen am Ende des Ramadan, aber nichts über die Bedeutung von Ostern. Ein um seine religiöse Dimension verkürztes Konzept interkulturellen Lernens enthält ein folgenreiches Missverständnis. Es übersieht, dass Respekt vor fremder Religiosität nicht ohne religiöse Selbstvergewisserung entwickelt werden kann – zumal nicht, wenn Religion in interkulturellen Lernzusammenhängen

überwiegend exotisiert und folklorisiert wird. So können z.B. islamische Gebetsriten aufgrund einer eigenen, reflektierten, d.h. vor fundamentalistischen Zuspitzungen gefeiten Frömmigkeitspraxis wenn schon nicht nachvollzogen, so doch zumindest als etwas verstanden werden, was nicht verächtlich ist und vor öffentlicher Herabwürdigung zu schützen ist. Es liegt auf der Hand, dass sich hier der Schule eine besondere Aufgabe stellt, weil sich nirgendwo sonst im öffentlichen Raum Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft und religiöser Zugehörigkeiten in gleicher Vielfalt, Nähe und Intensität begegnen. – Umso bedenklicher also der Eindruck, dass Religion und Religionsunterricht in erster Linie als Störfaktor fortschrittlicher Schulentwicklung gelten. Soll Religion neben einem Schulprogramm an der Schule eine Randexistenz fristen? Oder kann Religi-

on als Bildungsfaktor und als sozialer Gestaltungsfaktor in die zu erwartenden Schulentwicklungen integriert werden? Die Unsicherheiten der Schulen gegen-

er sich zum einen auf konkrete schulische Anliegen, etwa die besonderen Übergänge im Schuljahr und auch aktuelle Themen, bezieht, aber diese zum

anderen zugleich in eine weitere nichtschulische Perspektive, nämlich die des Evangeliums rückt; wobei Perspektive im doppelten Sinn wörtlich als ‘kritisch durchschauen’ und auf Zukunft hin ‘durchsehen’ verstanden ist. Eine Schule, die solch einen Schulgottesdienst pflegt, bringt für Schülerinnen und Schüler, aber auch für Lehrerinnen und Lehrer deutlich zum Ausdruck, dass sie sich nicht selbst genügt, sondern auch um ihre Begrenztheiten weiß, dieses Wissen aber gestalten will und kann”.²

So könnte an der Schule exemplarisch etwas gelernt werden, womit der deutsche Protestantismus noch manchmal gewisse Schwierigkeiten hat: Dass die Alternative zur Staatsreligion nicht das Verständnis von Religion als Privatangelegenheit ist. Die Darstellung der Religion im öffentlichen Raum der Schule gewinnt freilich erst langsam ihre Gestaltungsformen. Ähnlich kann der Staat am schulischen Beispiel exemplarisch etwas lernen: Auch seine weltanschauliche

Neutralität läuft nicht darauf hinaus, Religion als Privatangelegenheit aus den vom Staat bereitgestellten öffentlichen Räumen auszugrenzen. Wenn Kinder und Jugendliche lernen sollen, das Grundrecht auf aktive Religionsfreiheit in Gebrauch zu nehmen, brauchen sie Erfahrungen mit öffentlichen Gestaltungsformen von Religion.

Ich hoffe, es ist deutlich geworden: Religion an der Schule ist im Blick auf die Gestaltung des Schullebens mehr als Religionsunterricht. Das wird auch an vielen Schulen zunehmend erkannt. Es ist aber nicht zu erwarten, dass sich quasi von selbst so etwas wie eine auch religiös verantwortbare Feiernkultur an den Schulen entwickelt. Hier hängt vielmehr einiges an der Initiative der Christenmenschen in der Schule und der Kirchengemeinden als außerschulischen Kooperationspartnern.



Foto: Willenbrock

über einer – gleichwohl stark geforderten – Feiernkultur hängen wohl damit zusammen, dass kaum auf erprobte Traditionen zurückgegriffen werden kann. Zivilreligiöse Formen – Hand auf die Brust, Nationalflagge gehisst und die Hymne gesungen – sind in Deutschland nicht so ungebrochen in Gebrauch zu nehmen wie in den USA. Gegenüber ihren affirmativen, den Staat und seine Institutionen selbst quasi-religiös überhöhenden Funktionen wird in Deutschland zu Recht Zurückhaltung gefordert. Am Beispiel christlicher Schulgottesdienste hat Christian Grethlein gezeigt, dass sie über ihre zweifellos auch wirksamen Integrationsfunktionen hinaus nur zu rechtfertigen sind als eine religiöse Praxis, die auch kritische und die Institution Schule transzendierende Funktionen übernimmt. Solche Funktionen erfüllt der Schulgottesdienst, „wenn

6. Kurzer Ausblick auf die Entwicklung zur „autonomen Schule“ aus kirchlicher Sicht

Es gibt sicher vielfältige Gründe für den deutlich erkennbaren Trend zu einer immer autonomer werdenden Schule. Vor allem aber steht dahinter die Erkenntnis, dass die „Schule als Haus des Lernens“ innere Gestaltungsspielräume braucht. Die Schulen lassen sich nicht mehr nach uniformen Regeln gestalten, wonach im Unterricht wie im Schulleben überall das Gleiche stattzufinden hätte. Auch ist Mündigkeit nicht in einem Raum zu erlernen und zu entwickeln, der durch engmaschige Erlasse und schulaufsichtsbeamtliche Interventionen reguliert wird. Künftig werden also die Schulen sehr viel mehr intern gestalten können, bis hin zur Budgetierung von Personalkosten und Sachmitteln. Die Aufgaben der Schulbehörden werden sich dabei immer mehr von aufsichtlichen zu beratenden Funktionen entwickeln. Wir wissen allerdings aus den in dieser Hinsicht viel weiter fortgeschrittenen Entwicklungen in anderen Ländern, dass eine autonomere Schule viel stärker als bisher auf ein soziales und kulturelles Umfeld angewiesen ist, auf kommunalen Bürgersinn, auf zivilgesellschaftliches Engagement. *Je mehr Autonomie, desto mehr Außenbezug.* So werden autonome Schulen beispielsweise von „Aufsichtsräten“ begleitet, die aus der lokalen Umgebung rekrutiert werden. Hier stellen sich Aufgaben nicht nur für die Kirchengemeinde als Institution, sondern auch für die einzelnen Christinnen und Christen als Angehörigen des zivilen Umfelds der Schule. Es wird um sehr viel mehr gehen als um die gerade exemplarisch besprochene Feierkultur im „Haus des Lernens“. In dem Maße, in dem die Schulen außerunterrichtliche Aktivitäten entwickeln, werden sie – selbst wenn sie keine „Ganztagsschulen“ im engeren Wortsinn sind – mehr Alltagszeit der Schülerinnen und Schüler in Anspruch nehmen. Nicht nur wird es verstärkt terminlichen Koordinierungsbedarf für den Konfirmandenunterricht geben. Die gesamte kirchliche Jugendarbeit wird vor die Frage gestellt, wie weit sie *schulnahe* Jugendarbeit werden muss. Der Be-

darf an Schulseelsorge wird wachsen. Außerschulische Aktivitäten werden mit der Schule abgestimmt werden müssen, zugleich aber wird die Schule verstärkt auf außerschulische Kooperationspartner angewiesen sein. Hier sind die Kirchengemeinden viel stärker verlangt und gefordert, als sie es bislang wahrnehmen. Und sie werden in eine neue Konkurrenzsituation geraten: Sportvereine, Jugendverbände und andere Einrichtungen sitzen bereits in den Startlöchern, um für nachmittägliche Angebote, die die Schulen selbst nicht leisten können, etwas vom Kuchen der mehreren Milliarden Euro zu ergattern, die vom staatlichen Förderungsprogramm für Ganztagschulen ausgeschüttet werden. Eine andere Seite dieser Entwicklung macht den Zusammenhang von Chancen und Risiken besonders deutlich: Je mehr an den Schulen das Bewusstsein für den wachsenden internen Gestaltungsspielraum wächst, umso mehr könnten Schulkollegien und Schulleitungen auf die Idee kommen, den manchmal lästigen Organisationsaufwand für den Religionsunterricht zu minimieren – die Aufteilung konfessioneller Lerngruppen, das Parallelangebot für Werte und Normen, die Beaufsichtigung muslimischer Schülerinnen und Schüler. Zumal dann, wenn gewisse Ressentiments gegen Religion in der Schule lebendig sind. Was liegt näher, als einen nicht konfessionell gebundenen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler ohne Recht auf Nichtteilnahme einzurichten? Oder den Religionsunterricht mit Hinweis auf die Lehrerknappheit gleich ganz abzuschaffen? Solche Tendenzen lassen sich ja bereits jetzt schon in den rechtlichen Grauzonen erkennen, die von einer ausgedünnten Schulaufsicht nicht mehr zu überblicken sind. In dieser Situation kann sich nun eine Besonderheit unserer Landeskirche als problematisch erweisen. Wir haben in Hannover im Vergleich zu anderen Landeskirchen – nicht zuletzt, weil wir kaum Schulen in kirchlicher Trägerschaft haben – eine extrem dünne Infrastruktur zur Regelung des Verhältnisses zwischen Kirche und Schulen. Andere Landeskirchen haben die vielfache Zahl von Schulreferenten in ihren Kirchenleitungen und darüber hinaus noch hauptamtlich tätige Schulreferenten in

den einzelnen Kirchenkreisen. Die hannoversche Landeskirche hat das „Recht auf Einsichtnahme in den Religionsunterricht“ seit den 50er Jahren förmlich an kirchlich gebundene staatliche Schulaufsichtsbeamte übertragen, also gleichsam die staatlichen Aufsichtsstrukturen für ihre eigenen Mitwirkungsrechte genutzt. Wenn nun die staatlichen Hoheitsrechte zu Gunsten einer autonomeren Schule ebenfalls ausgedünnt werden (und es zudem immer weniger kirchlich engagierte Schulaufsichtsbeamte gibt), dann verliert dieses Modell der kirchlich-staatlichen Kooperation gegenüber der Schule seine Wirksamkeit. Es kann auch nicht durch ein regionales Netz kirchlicher Beauftragungen ergänzt oder gar ersetzt werden. Wenn in dieser Situation die Kirchengemeinden sich gegenüber der Schule zurückhalten oder gar gleichgültig verhalten, wird es – man muss das leider so sagen – dramatische Einbrüche bei der Ausgestaltung der Beziehungen zwischen Kirche und Schule geben. Dann werden nicht nur die wachsenden Chancen nicht genutzt werden, sondern dann wird Religion an der Schule ernsthaft gefährdet.

7. Was können Kirchengemeinden tun?

Durch Appelle kommen wir in dieser Situation nicht weiter. Oft klagen Pastorinnen und Pastoren über die zunehmende Verdichtung ihrer Arbeit und dass sie sich angesichts dieser Belastungen nicht auch noch zusätzliche Arbeit aufbürden können. Appelle, auf die Schulen zuzugehen, fallen dann ins Leere – es sei denn, praktische Vorschläge sind mit der Erkenntnis verbunden, dass die Kontakte zur Schule auch *Entlastungen* mit sich bringen: In der Jugendarbeit, für den Konfirmandenunterricht, aber auch generell durch den besseren Zugang zu Kindern und Jugendlichen und zu den in der Lehrerschaft vorhandenen Bereitschaften und Kompetenzen für kirchengemeindliches Engagement.

In diesem Sinn sind folgende Vorschläge³ zu verstehen, die ich hier als an die Pastorinnen und Pastoren gerichtet formuliere, die sich aber weitgehend auch Kirchenvorstände und andere Ehrenamtliche zu Eigen machen können:

1) *Machen Sie Besuche in den Schulen, zumal Vorstellungsbesuche bei Amtsantritten.*

Alle Erfahrung zeigt, dass die Stellung des Religionsunterrichts häufig von guten Kontakten zu den örtlichen Kirchengemeinden abhängt. Für die Kontaktaufnahme ist außer den Schulleitungen die jeweilige Fachkonferenz Religion wichtig. Dabei muss man bedenken, dass oft nur ein Teil der Lehrerinnen und Lehrer in der Kirchengemeinde wohnt, zumindest bei den Grundschulen aber die meisten Schülerinnen und Schüler.

2) *Gestalten Sie die Beziehungen zu Schulen kontinuierlich, z. B. durch Partnerschaften zwischen Kirchengemeinden und Schulen.*

In größeren Orten sind organische Beziehungen zwischen einer Kirchengemeinde und einer Schule schwierig, weil die Grenzen der Kirchengemeinden und der schulischen Einzugsgebiete oft nicht deckungsgleich sind. Diese Schwierigkeit lässt sich durch partnerschaftliche Zuordnungen etwas auffangen.

3) *Regen Sie Schulgottesdienste in Kirche oder Schule an und laden Sie dafür zur Zusammenarbeit ein.*

Nur wenige Schulen halten regelmäßig und mehrfach im Jahr einen Schul- oder Jahrgangsgottesdienst. Für Schulgottesdienste gibt es viele Anlässe: Kirchliche Feste wie Advent/Weihnachten, Passionszeit/Ostern. Erntedankfest, Reformationstag, Buß- und Bettag; aber auch schulische Anlässe wie Schuljahresanfang und -ende; Einschulung und Schulentlassung, Schulfeste und Schuljubiläen. Für Schulgottesdienste sollten alle Möglichkeiten der ökumenischen Zusammenarbeit genutzt werden. Der Bedarf an vorlaufender Planungszeit sollte nicht unterschätzt werden, zumal bei kooperativer Gestaltung von Schulgottesdiensten. Dass die entsprechenden Handreichungen des RPI gegenwärtig zu unseren am meisten nachgefragten Veröffentlichungen gehören, ist ein gutes Zeichen.

4) *Halten Sie sich als kompetente Gesprächspartner/in für den Religionsunterricht bereit.*

Zunehmend orientiert sich der Schulunterricht nach außen, durch Exkursionen oder durch Einladungen von Expertinnen und Experten in den Unterricht. Halten Sie sich für solche Einladungen nicht nur bereit, sondern bahnen Sie sie an, z. B. indem Sie den Schulen gezielt fachkundige Personen aus Kirche und Diakonie benennen.

5) *Stellen Sie bei Bedarf kirchliche Räumlichkeiten für die Schule zur Verfügung.*

Gemeinderäume werden meist nicht ständig genutzt, während in den Schulen oft Raumnot herrscht. Es gibt Einzelfälle, in denen Kirchengemeinden vorübergehend Schulklassen Asyl gegeben haben, wenn z.B. wegen Bauarbeiten eine Notlage bestand. Aber auch ohne akute Not gibt es solche Anlässe: Bei Projekttagen, Tagen religiöser Besinnung oder schulinternen Fortbildungen.

6) *Stellen Sie Ihre Kirche für kirchenpädagogische Begehungen zur Verfügung bzw. machen Sie sich selbst für solche Begehungen kompetent.*

Kindern und Jugendlichen sind Kirchenräume heute meist fremd und unvertraut. Andererseits lernen Sie besonders nachhaltig und mit allen Sinnen, wenn Räume, Raumatmosphären und Raumbegehungen zu Lernmedien gemacht werden. Inzwischen liegen ausgereifte und vielfältig nutzbare kirchenpädagogische Handreichungen vor, die einen Schwerpunkt unserer Arbeit im RPI bilden und auch für die Konfirmandenarbeit nutzbar sind. Auch für die sonst eher abständigen Kinder und Jugendlichen Ihrer Gemeinde kann die Kirche dadurch auch zu ihrer Kirche werden.

7) *Fördern Sie Schulen in ihrer Ausstattung für Religionsunterricht und Schulgottesdienste.*

In den geschrumpften Schuletats stehen für Unterrichtsmaterialien meistens wenig Mittel zur Verfügung. Das Fach Religion kommt bei Anschaffungen auch selten an erster Stelle. Hier können Kirchengemeinden helfen, ohne deshalb den Staat bzw. die Schulträger aus ihrer Verantwortung zu entlassen. Zu denken ist an Schulbibeln, Gesangbücher, aber auch an Unterrichtsmaterialien und Fachliteratur für Unterrichtende. Gelegentlich sind schon regelmäßige oder projektbezogene Kollekten für die Schule gesammelt worden, insbesondere bei bestehenden Partnerschaften.

8) *Bieten Sie Berufspraktika für Schülerinnen und Schüler in Ihrer Kirchengemeinde oder einer kirchlichen oder diakonischen Einrichtung an oder vermitteln Sie diese.*

Schülerinnen und Schüler der 8. oder 9. Klassen machen in der Regel mehrwöchige Berufspraktika. Kindergärten sind dafür schon jetzt gelegentlich im Blick, der aber auf das gesamte Feld kirchlicher Einrichtungen geweitet werden kann.

9) *Bieten Sie Gemeindehaus, Kirche, Friedhof (einschließlich kirchlicher Berufe) als Exkursionsziel für Schulklassen an.*

Kirchliche Gebäude und Berufe sind interessant. In der Grundschule gehören der eigene Wohnort und seine Einrichtungen häufig zu den Themen im Sachkundeunterricht. Aber auch in der Sekundarstufe I spielen außerschulische Lernorte eine wichtige Rolle. Bieten Sie Informationsmaterial über Ihre Kirchengemeinde und deren Einrichtungen an. In weiterführenden Schulen können Exkursionen mit thematischen Schwerpunkten verbunden werden: Kirchenmusik, Kirchenbau/Architektur, Kirchliche Kunst, Friedhof, lokale Kirchengeschichte, kirchliche Berufe etc.

10) *Informieren Sie die Schulen über die Gemeinde, die Gemeindearbeit und den Konfirmandenunterricht.*

Schicken Sie den Schulen regelmäßig den Gemeindebrief. Weisen Sie besonders auf

den Kindergottesdienst und Projekte wie Kinderbibelwochen hin. Informieren Sie die Schule, v.a. die Religionslehrerinnen und -lehrer und die Eltern über Konzept und Termine des Konfirmandenunterrichts. Achten Sie darauf, dass der Konfirmandenunterricht nicht als Argument für den Ausfall des Religionsunterrichts im 7. und 8. Jahrgang dient.

11) Ermutigen Sie die Schule am Ort zur Einrichtung von religiösen Schultagen oder Schulwochen.

Die landeskirchliche Schülerarbeit kann in dieser Hinsicht nicht jeden Bedarf abdecken. Manche Schulleitungen sind wiederum auf solche Tage sehr ansprechbar, weil zu ihrem eigenen Bedauern der Religionsunterricht an ihrer Schule nicht im vorgesehenen und erwünschten Umfang stattfindet.

12) Gestalten und feiern Sie gemeinsam Feste. Führen Sie gemeinsame Veranstaltungen durch. Laden sie sich bei Festen gegenseitig ein.

Laden Sie die Schule ausdrücklich zu Ihrem Gemeindefest ein. Gehen Sie selber zum Schulfest, zum Tag der Offenen Tür, zur Schulentlassungsfeier oder an-

deren öffentlichen Veranstaltungen. Oft ist schon Ihre bloße Anwesenheit ein wichtiges Zeichen. Vielleicht gibt es Möglichkeiten für gemeinsame Veranstaltungen – Theaterabende oder Konzerte. Beachten Sie die Möglichkeit, in den kommunalen Schulausschüssen vertreten zu sein.

13) Interessieren Sie sich für die Probleme der Schule(n) und der Lehrerinnen und Lehrer.

Fragen Sie das Schulpersonal nach dem, was es bewegt. Laden Sie sie in Ihrem Kirchenkreis einmal in Ihren Pfarrkonvent ein, um gemeinsame Probleme zu besprechen. Fragen Sie nach dem jeweiligen Schulprogramm, das jetzt die Schulen zunehmend für sich erstellen, und sehen Sie zu, ob und wie dabei Religion in der Schule oder die Kirche als außerschulischer Partner wahrgenommen wird.

14) Nehmen Sie nach Möglichkeit, wenn schon nicht regelmäßig, dann doch wenigstens gelegentlich an der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaft teil.

Fördern Sie darüber hinaus alle denkbaren Formen gemeinsamer schulischer und kirchlicher Fortbildung.

15) Ermutigen Sie die aktiven Mitglieder Ihrer Kirchengemeinde, sich als Eltern ehrenamtlich an der Schule zu engagieren.

Es wäre ein Jammer, wenn die Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement nur im kirchlichen Raum bestünde. Gerade durch die Mitarbeit von engagierten Christinnen und Christen in den schulischen Eltervertretungen können alle Formen der Kooperation zwischen Schule und Kirchengemeinde besonders wirksam unterstützt werden.

Anmerkungen

1. Andreas Feige/Bernhard Dressler/Wolfgang Lukatis/Albrecht Schöll, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
2. Christian Grethlein, Rituale im Schulleben – religionspädagogische Überlegungen zu Chancen und Grenzen; in: M. Wermke (Hg.), Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, Münster 1997, S. 56.
3. Ich orientiere mich bei der Formulierung dieser Vorschläge ohne Nachweis im Einzelnen an einem Papier der Lippischen Landeskirche: „Wie können Kirchengemeinden mit Schulen intensiver zusammenarbeiten und die Partnerschaft zu Schulen stärken?“ (Detmold 2001).

Carsten Mork

„Wer macht hier eigentlich Kirche?“ –

Konfirmandinnen und Konfirmanden und ihre Eltern lernen die Gemeinde kennen

„Aller Anfang ist schwer!“ – dieses sprichwörtlich gewordene Unbehagen mit dem Anfangen von etwas Neuem zeigt, wie sehr es bei Erstbegegnungen und neuen oder wieder aufgenommenen Kontakten auf eine besonders achtsame Gestaltung dieser Anfangszeit ankommt. Die Kunst des Anfangens will dabei gerade mit Blick auf den Konfirmanden-

unterricht bedacht sein. Den Unterrichtenden ist diese Spannung wohl bekannt: Da haben Mädchen und Jungen und ihre Familien ein vertraut gewordenes Verhältnis und finden einen im praktischen Handeln gewohnten Weg zur Kirche. Und zugleich kommen (vielleicht zunehmend mehr) Jugendliche und deren Familien in der Konfirmandenzeit zusam-

men, für die die kirchengemeindlichen Zeichenkonfigurationen ein Buch mit mehr als sieben Siegeln darstellen. Diese Siegel entziffern und „lesen“ zu lernen kann dann für alle Beteiligten gerade am Anfang eine besondere Herausforderung werden. So mag aller Anfang zwar schwer sein – jedoch könnte diese Schwere auch bei einer guten Vorberei-

tung auf die Konfirmandenzeit durch einen sorgsam gestalteten Weg „zur Kirche“ und in die Konfirmandenzeit hinein einer (Vor-)Freude und Neugierde auf diese Begegnungen weichen.

Im Folgenden soll nun ein Gestaltungsvorschlag vorgestellt werden, wie dieser Weg „zur Kirche“ in der Anfangszeit des Konfirmandenunterrichtes aussehen könnte. Über eine formale Anmeldung, einen Begrüßungsgottesdienst und eine gruppeninterne Kennenlernphase hinaus soll in der hier vorgestellten projektorientierten Anfangsphase ein Begegnungs- und Lernraum eröffnet werden, in dem ein eigenaktives Entdecken und Lernen dessen, was Kirche sein kann, möglich wird¹. Die leitende Idee dabei ist:

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden besuchen zusammen mit Müttern und Vätern Menschen, Gruppen und Kreise sowie Einrichtungen der Kirchengemeinde und der Region. In Kleingruppen bereiten sie interessegeleitet ihre Besuche vor, sammeln die Entdeckungen und Erfahrungen aus den Begegnungen und dokumentieren diese anschließend für Präsentationen in der Lerngruppe, in einem Zusammenkommen mit den Eltern und in der Gemeinde.

Diese Gestaltung der Eingangsphase bezieht dabei sowohl die Mädchen und Jungen als auch die Eltern oder Erziehungsberechtigten und die Menschen, die vor Ort in der Kirchengemeinde mitwirken und diese mitgestalten, bewusst mit ein. Bei diesem projektorientierten Anfang der Konfirmandenzeit wird es somit auch um ein durchaus komplexes und zugleich vielfältiges Beziehungsgeschehen gehen: Konfirmandenunterricht tritt in die Öffentlichkeit derer, die sich in einer Kirchengemeinde begegnen können. Konfirmandenunterricht verlässt bewusst sein weitverbreitetes „Schattendasein“ und

den Unterrichtsraum der Gemeinde und tritt in den Raum der verschiedenen Beziehungen und Angebote, die vor Ort Kirche ausmachen und erlebbar machen können. Vor allem aber: die Mädchen und Jungen und ihre Familien können Kirche am Ort wahrnehmen



und entdecken und sich ihrer jeweilige „Position“ am Anfang des Weges durch die Konfirmandenzeit vergewissern. Auf dem Hintergrund eines so gestalteten Anfangs kann dann auch am Ende der Konfirmandenzeit vielleicht klarer benannt werden, wo eine jede und ein jeder nun angekommen ist bei der gelassenen Entsicherung an der Segensstation Konfirmation.

Zur Übersicht wird ein möglicher Verlauf auf dem Hintergrund verschiedener konkreter Erprobungen dieses Konzeptes im Rahmen eines auf zwei Jahre angelegten KU-Organisationsmodells skizziert. Denkbar ist die Gestaltung der Anfangsphase natürlich auch für Formen der Konfirmandenarbeit, die zweiphasige Organisationsformen („KU 4“ oder „Hoyaer Modell“) oder andere Zeitlagen nutzen.

Um die hier vorgestellte Anfangsphase der Konfirmandenzeit sinnvoll vorbereiten und organisieren zu können, sind frühzeitige Absprachen sowohl mit den Eltern als auch mit den verschiedenen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Mitarbeitenden sowie mit den Gruppen und Kreisen in der Kirchengemeinde und Region zu treffen. Dabei verändert sich die Aufgabe der Leitung von der Leitung eines Unterrichtsprozesses hin zu einer Steuerung eines komplexen Begegnungs- und Lerngeschehens, in dem

Räume für Eigenaktivität und selbstorganisiertes Lernen eröffnet werden.

Vorbereitung

Im **Frühjahr** werden alle Mädchen und Jungen und deren Eltern durch ein werbendes Faltblatt gezielt auf die Möglichkeit der Teilnahme am Konfirmandenunterricht der Kirchengemeinde hingewiesen.

Im **Mai** treffen sich die Eltern an einem Abend mit dem/den für den Konfirmandenunterricht Verantwortlichen. Hier werden neben einem ersten Kennenlernen allgemeine Hinweise zur Konfirmandenzeit und zum Anmel-

deverfahren gegeben und eine konkrete Einladung zur Mitgestaltung der Anfangsphase ausgesprochen. Auf dem Hintergrund des Meinungsbildes an diesem Abend und erster Zusagen für ein Mittun kann es zu ersten Absprachen für die weitere Vorbereitung dieses Projektes kommen.

Es folgt **bis zu den Sommerferien** eine Phase der formalen Anmeldung zum Konfirmandenunterricht – sei dies im Rahmen einer Veranstaltung der Kirchengemeinde für die Mädchen und Jungen und deren Familien oder im Rahmen einer Anmeldung im Pfarr- oder Gemeindebüro –, so dass die Zahl der Konfirmandinnen und Konfirmanden und der sich beteiligenden Mütter und Väter für die weiteren Planungen geklärt sind.

Bis zum Ende der Sommerferien klärt die/der Unterrichtende, welche Besuche vor Ort und in der Region möglich sind, welche Personen und Gruppen für eine Teilnahme an diesem Projekt bereit sind und in welchem Rahmen die Besuche stattfinden können.

Durchführung

Nach den Sommerferien beginnt der Konfirmandenunterricht mit einem Be-

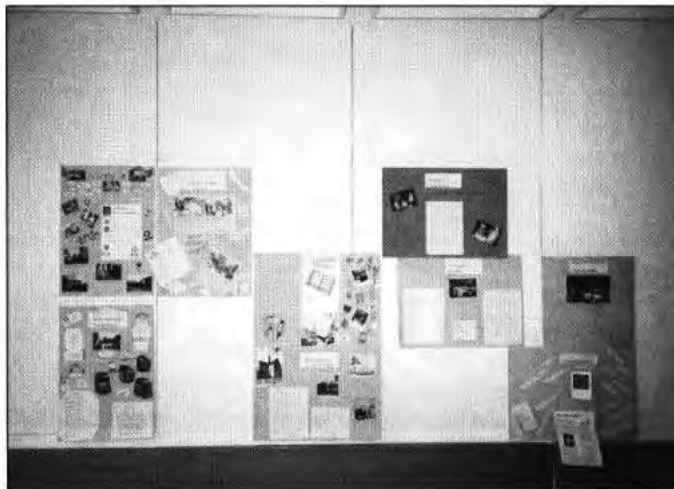
grüßungsgottesdienst und ersten Treffen der Konfirmandinnen und Konfirmanden – sei dies im Rahmen eines Konfirmandentages oder der nachmittäglichen Gruppentreffen. Nach einem Kennenlernen in den Lerngruppen und ersten Schritten in die Konfirmandenzeit hinein fällt in diese Zeit auch die Entscheidung der Mädchen und Jungen, an welchen *zwei Besuchsaktionen* sie sich beteiligen wollen. Dabei hat sich die Vorgabe bewährt, dass sowohl ein Besuch einer einzelnen Person (z. B. Besuch bei einem Kirchenvorsteher oder einer Kirchenvorsteherin, dem Küster oder der Küsterin) als auch ein Besuch bei einer Gruppe (Kindergottesdienst, Posauenenchor, Seniorenkreis ...) oder einer Einrichtung (Sozialstation, Altenheim ...) gewählt werden. Zu den beiden unterschiedlichen Besuchen und den dabei gewonnenen

Eindrücken aus unmittelbarer Anschauung kommt später im Rahmen der Präsentationen der Blick auf die von anderen Jugendlichen beobachteten Möglichkeiten der Kirche am Ort.

Für diese Entscheidung werden dazu im Gruppentreffen die jeweiligen Besuchsmöglichkeiten kurz vorgestellt und ein mit jeweils einem Stichwort und dem dazugehörigen Besuchstermin versehener Zettel im Raum aufgehängt. In einer anschließenden Hin-und-her-geh-Phase können sich die Konfirmandinnen und Konfirmanden nun entscheiden, an welchem Termin sie teilnehmen können, mit welchen anderen Mädchen und/oder Jungen sie zusammen dies tun wollen und welches Angebot sie am meisten interessiert². Eine weitere steuernde Vorgabe seitens der Leitung kann der Hinweis sein, dass alle Möglichkeiten von jeweils mindestens 2 Konfirmandinnen und Konfirmanden gewählt werden sollen und dass eine auf den Zetteln benannte Teilnehmerzahl nicht überschritten werden soll. Hier haben sich Gruppengrößen von bis zu 6 Teilnehmenden als sinnvoll erwiesen.

Parallel zu dieser Zeit treffen sich die Mütter und Väter, die an der Durchführung beteiligt sind, mit dem/der Unter-

richtenden für Absprachen und eine Feinplanung. Hierzu hat es sich als sinnvoll erwiesen, dass eine Übersicht über Begegnungsorte, -möglichkeiten und -zeiten und über die Gruppenzusammensetzungen (mit den Namen, Anschriften und Telefonnummern der Teilnehmenden) frühzeitig vorliegt. Denn auch die Eltern, die die Kleingruppen in der Vorbereitung, Durch-



führung und ersten Auswertung der Besuche begleiten, haben bei der Auswahl ihre Präferenzen; wer welche Gruppe übernehmen möchte wird sich so an den Terminen, Gruppenzusammensetzungen und Begegnungsorten entscheiden³.

Für jede Besuchsgruppe wird ein DIN-A-2-Plakat vorbereitet für die Ergebnissicherung und Auswertung des Besuches und für die Präsentationsmöglichkeiten nach den Besuchen. Auf dem Plakat sollen in der Auswertungsphase der Kleingruppentreffen

- mit einem großen Stichwort der Besuche oder die Besuchten benannt,
- ein Erfahrungsbericht über den Besuch zusammengefasst,
- ein Interview mit einem der Besuchten dokumentiert
- sowie weitere Veranschaulichungsmöglichkeiten – Fotos, Prospekte, Skizzen, Graphiken, Logos, Videoaufzeichnung, Tonaufnahmen⁴ u.a. – gesammelt werden.

Im Herbst beginnt dann in einem Zeitraum von etwa 8 bis 10 Wochen die Zeit der Besuche.

Hierzu verabreden sich die gruppenleitenden Mütter und Väter mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden zwecks Vorbereitung, Besuch und Auswertung mit An-

fertigung des Präsentationsplakates. In der Vorbereitung – in einem Extratreffen oder unmittelbar vor dem Besuchstermin – kann es zum Kennenlernen, zu ersten Absprachen für den Besuch und zum Sammeln von Fragen für das Interview kommen. Nach dem Besuch müssen dann noch Absprachen für die Dokumentation getroffen werden. Hierzu hat sich ein wei-

teres Treffen mit den bis dahin angefertigten Protokollen oder z.B. entwickelten Bildern bewährt. Für die Konfirmandinnen und Konfirmanden bedeutet dies, dass sie in dieser Projektphase maximal an 6 Treffen teilnehmen und die Mütter und Väter an 3 Treffen. Wenn der/die Unterrichtenden keine Kleingruppe übernommen haben, bleibt ihnen in dieser Phase Zeit für andere Aufgaben. Für Regelungen in der Projektphase auf dem Hintergrund nicht

vorhersehbarer Ereignisse (Terminschwierigkeiten z. B. auf Grund von Erkrankungen Beteiligter, mögliche Konflikte bei Besuchen, Nichtteilnahme von Konfirmandinnen und Konfirmanden u.a.) sollte er/sie aber jederzeit zur Verfügung stehen. Dies bedeutet zum einen eine Entlastung für manche der beteiligten Mütter und Väter. Zum anderen bedarf es der aufmerksamen Begleitung, um die Vielzahl der Begegnungseindrücke – sowohl bei den Besuchenden wie bei den Besuchten – für mögliche Präsentationen zusammenzufügen.

Im Licht der Öffentlichkeit

Gerade mit Blick auf die **Präsentationsmöglichkeiten** gilt es, dass sowohl die beteiligten Konfirmandinnen und Konfirmanden, die Mütter und Väter und auch der/die Unterrichtende auf eine präsensable Veröffentlichung achten, die den Personenschutz aller Beteiligten gewährleistet und in einer wertschätzenden Weise Beobachtetes im „Licht der Öffentlichkeit“ darstellt. Für eine Präsentation haben sich folgende Formen bewährt:

- **Zwischenstand:** Nach der Hälfte der Zeit in der Projektphase könnten die

Konfirmandinnen und Konfirmanden – und eventuell auch die Mütter und Väter – zusammenkommen für eine erste Besichtigung der bereits fertigen Präsentationsplakate. Ein solches Zwischentreffen rückt die einzelnen Ergebnisse stärker in den Blick und entlastet zugleich die Wahrnehmungskapazität und Reflexion von Beobachtungen. Zugleich entstehen so Anregungen für weitere, noch bevorstehende Besuche und anzufertigende Plakate. Auch kann so die Leitung einen Überblick über den Verlauf gewinnen und – wenn nötig – steuernd tätig werden.

- **Ausstellung:** Im Rahmen eines Konfirmandentages am Ende der Phase werden die Plakate im Gemeindesaal oder in der Kirche an verschiedenen Orten „ausgestellt“. Eine solche Ausstellung könnte für Konfirmandinnen und Konfirmanden und deren Eltern mit einem „Empfang“ (Begrüßungstrunk, „einführende Worte“) beginnen und in eine „Besichtigung“ der Ausstellung übergehen.

Dabei könnten bei jedem Plakat jeweils ein oder zwei daran mitarbeitende Konfirmandinnen und Konfirmanden für weitere Erläuterungen und Fragen zum Plakat bereitstehen. So zeigen die Mädchen und Jungen, was sie erlebt und wie sie die Kirchengemeinde erkundend entdeckt haben – und die „Besucherinnen und Besucher“ der Ausstellung können an diesen Entdeckungen teilhaben und sich ihr Bild von der „ausgestellten Kirche“ machen.

Nach einem Rundgang durch die Ausstellung könnten sich die Beteiligten in zufällig zu Stande gekommenen oder gezielt initiierten Gruppen finden, um sich über ihren Gesamteindruck auszutauschen. Im Plenum könnte dann jeweils einer oder eine von diesen Gesprächen berichten. Zur Fragestellung „Wer macht hier eigentlich Kirche?“ könnte auch die Frage treten „Wie wünsche ich mir Kirche hier am Ort?“

- **Bausteine unserer Kirche:** Eine Visualisierung der einzelnen Plakate kann in der Form der Ausstellung und Wahrnehmung der einzelnen Plakate geschehen. Weitergehend und das Thema optisch und inhaltlich vertiefend können die einzelnen Plakate auch im Prozess der Präsentation zum Bild einer Kirche – wie auf den Fotos dieses Beitrages dokumentiert – Schritt für Schritt zusammengestellt werden. So könnte das Zusammenwirken und das Zusammenspiel in einer Kirchengemeinde als Kirche am Ort sinnfällig zum Ausdruck gebracht werden. Der Zusammenhalt, die wechselseitigen Bezüge, die Veränderungen (erwünschte und unerwünschte) und auch der gezielte Umbau der „Bausteine“ könnten so in den Blick rücken. Deutungsangebote des Beobachteten im Bezug zu biblischen Texten oder zum Glaubensbekenntnis bieten sich für eine vertiefende Weiterarbeit an – nicht nur in den Konfirmandengruppen.

- **Gottesdienst:** Nach einer Besichtigung der Plakate in den Lerngruppen oder nach einer hier skizzierten Ausstellung könnte sich ein Gottesdienst anschließen, in dem es zu einer Be-



gegnung aller Beteiligten kommen kann – im Miteinander-Feiern eines Gottesdienstes, im Füreinander-Dasein in der Mitwirkung im Gottesdienst und im wechselseitigen Austausch über die Beobachtungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden nach dem Gottesdienst. Ein mögliches Thema könnte den Vormittag begleiten: „Hier ist Kirche“.

- **Kirchenvorstand:** Der Kirchenvorstand könnte die Wahrnehmungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden und deren Darstellung der Kirchengemeinde – von Jahrgang zu Jahrgang – nutzen, um die eigenen Einschätzungen im kirchenleitenden Handeln daran zu spiegeln. Das wäre ein praktischer und sehr konkreter Schritt des Perspektivenwechsels – gerade mit Blick auf die Konfirmandenarbeit.

Anmerkungen

1. Eine Vielzahl weiterer guter Möglichkeiten zur Gestaltung der Eingangsphase finden sich sowohl in der 1997 von der Studiengruppe KU herausgegebenen Arbeitshilfe „Anfangen, Konfirmandenunterricht planen und beginnen“, die über die Arbeitsstelle für Ev. Religionspädagogik Ostfriesland (Georgswall 7, 26603 Aurich, Tel: 04941/6500) zu beziehen ist, als auch in der Arbeitshilfe KU Praxis Heft 40: Von Anfang an. Anregungen und Bausteine für die ersten Wochen der Konfirmandenzeit, hg. von Weert Flemmig u. a., Gütersloh 2000. Welche Chancen in einer gezielten Kontaktaufnahme bei Besuchen der Eltern und der Mädchen und Jungen bestehen, hat Ulrike Schimmelpfeng anschaulich beschrieben in ihrem Beitrag „Die offene Tür nutzen – Besuche bei Familien zu Beginn der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“, in: Pelikan 3/2002, S.146f.
2. Die hier gewählte Reihenfolge – erst die „Personen“ und dann die „Sache“ – spiegelt meine Erfahrung aus verschiedenen Erprobungen wider, dass für die Mädchen und Jungen die Frage „Mit wem will ich zusammen sein?“ vorrangigere Bedeutung hat als die Frage „Was will ich kennen lernen?“
3. Die Terminabsprachen werden schon im Vorfeld die Berufstätigkeit von Müttern und Vätern bedenken müssen. In der Durchführung waren Eltern gerne bereit, selber Terminabsprachen mit den ausgewählten Besuchen zu übernehmen oder sich gar bestimmte Termine für diese besondere Aktion frei zu nehmen. Häufig war bei der Auswahl für einen Besuch sowohl der Wunsch, nicht die Gruppe mit der eigenen Tochter oder dem Sohn zu übernehmen, leitend als auch der Wunsch, gerade die Gruppe zu übernehmen, wo man schon ein paar „Gesichter“ kannte. Manche Mütter oder Väter haben auch die Chance ergriffen, etwas von „Kirche“ kennen zu lernen, was sie nicht oder bisher nur ungenügend wahrnehmen konnten – unabhängig von der Gruppenzusammensetzung.
4. Vom aufgezeichneten Interview über das Glockengeläut der Kirche bis hin zu einem Lied des Kirchen- oder Posaunenchores können so für die späteren Präsentationen vielfältige Möglichkeiten zur Verfügung stehen für ein anschauliches Wahrnehmen dessen, wer alles in der Kirche an welchem Ort und in welchen Zusammenhängen mittut.

Lena Kuhl

Kursreihe "Kirche zum Anfassen" – Was bleibt ?

Eine Fortbildung mit Praxisrelevanz und Nachhaltigkeit

Die guten Erfahrungen mit Kursreihen haben sich auch in der Reihe "Kirche zum Anfassen" bestätigt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten durch das insgesamt viermalige Zusammenkommen innerhalb von zwei Jahren Gelegenheit, das Gelernte zu verarbeiten, ihre inzwischen aufgekommenen Fragen einzubringen, von den Erfahrungen aus der Praxis zu berichten und sie mit den Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren. Sie konnten so ihre Kompetenzen durch insgesamt größere Zeiträume wirklich erweitern. Als besondere Bereicherung für den Kurs wurde es von allen empfunden, dass er sich zum einen aus Lehrerinnen und Lehrern, zum anderen aus ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen von Kirchengemeinden und z.T. auch Stadtführerinnen zusammensetzte. Es zeigte sich immer wieder, dass der Kontext "Schule" andere Assoziationen freisetzt und andere Bezüge sucht als der Kontext "Gemeinde" oder sogar "Tourismus", was in der gemeinsamen Arbeit erstaunliche Perspektiven hervorbrachte. Christiane Kürschner (Kirchenpädagogin an der Marktkirche und im Auftrag der Hannoverschen Landeskirche) begleitete den Kurs mit ihrer Fachkenntnis und ihren vielfältigen Ideen und Erfahrungen. Die Grundzüge der kirchenpädagogischen Arbeit wurden am Anfang auch mit Hilfe von Literatur dargelegt und diskutiert, so dass alle weitere Arbeit auf diesem Fundament aufbauen konnte. Ein gewisses Grundrepertoire der kirchenpädagogischen Arbeit, das zum Wahrnehmen und Verstehen durch Verlangsamung führt, wurde nach und nach aufgebaut. Ikono-graphische Darstellungsweisen und Besonderheiten konnten zunehmend selbst gedeutet werden, weil sie sich z.T. wiederholten oder weil die entsprechende Literatur zur eigenen Information bekannt war. In der Planung der Kurse wurde mehr und mehr Freiraum für die in den vorhergehenden Kursen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit bedacht, so dass die erworbenen Kompetenzen auch bewusst

eingesetzt werden konnten.

Die Reihe "Kirche zum Anfassen" fand an vier unterschiedlichen Orten statt:

- In Loccum, Klosterkirche der Zisterzienser,
- in Hannover, Marktkirche und Lindener St. Martinskirche,
- in Goslar, Neuwerkkirche und
- im Stift Börstel, Zisterzienserinnenkloster aus dem 13. Jahrhundert.

"Bei der kirchenpädagogischen Raumschließung geht es darum, die Räume in ihren verschiedenen Bedeutungsdimensionen erfahrbar werden zu lassen.

Die Bedeutung eines Raumes, das was er vermittelt, setzt sich zum einen aus den *Funktionen* zusammen, für die er erbaut wurde und die er ermöglichen soll. Diese Funktionen können sich im Laufe der Zeit ändern, was an der veränderten Architektur oder Einrichtung ablesbar ist. Zum anderen ist die *Bauform* des Raumes von Bedeutung (hoch, niedrig, hell, dunkel, eng, weit usw.). Drittens gibt es in sakralen Räumen *Kunst* (Bilder, Symbole, Figuren, künstlerische Gestaltung des Inventars usw.), die christliche Erzählungen und Glaubensinhalte in Erinnerung ruft. Schließlich hat die *Geschichte* ihre Spuren im Raum hinterlassen und ihm so seine spezifische Geschichte eingeprägt.

Eine kirchenpädagogische Erkundung kann nicht alle diese Aspekte aufgreifen, sondern muss daraus auswählen. Ziel ist eine in die Tiefe gehende, erfahrungsorientierte Vermittlung und nicht eine notwendig an der Oberfläche bleibende Vollständigkeit.

Methoden:

- ein Anspiel inszenieren (Vergangenheit oder Gegenwart) – z.B. um die Frage, wie es zur Gestalt des Raumes kam
- Heilige, Bilder, Figuren, im Raum angedeutete Geschichten lebendig werden lassen – z.B. Heilige oder Verstorbene in einen Dialog/ein Streitgespräch treten lassen

- Betrachtung des Raumes mit dem Ziel einer theologischen/historischen Erschließung – z.B. indem der Blick auf wichtige Details gelenkt wird, deutende Texte einbezogen werden und die eigene persönliche Auseinandersetzung mit den Themen des Raumes (Glaube, Geschichte, Frömmigkeit, Kunst usw.) einfließt

- Begehung des Raumes mit Deutungstexten und kleinen Aktionen (singen, einen Text sprechen, schweigen, bewegen usw.)¹

In Arbeitsgruppen entstanden gut durchdachte und anregende Ergebnisse, die entweder exemplarisch oder auch direkt für die eigene schulische oder gemeindliche Praxis gedacht waren.

Im Folgenden werden kleine Praxis-Bausteine vorgestellt. Dabei handelt es sich um zwei kurze Berichte aus Arbeitsgruppen des Kurses in der Neuwerkkirche Goslar und im Stift Börstel, bei den anderen Berichten geht es um die praktische Arbeit, die durch den Kurs angeregt und zwischendurch mit Schulklassen oder Gemeindegruppen durchgeführt wurde.

Gut und Böse –

Anregungen zu einem Detail in der Neuwerkkirche in Goslar

Ein auffallendes Element der Neuwerkkirche ist die Gegenüberstellung von Gut und Böse in künstlerischer Form. "Kunst im Kirchenraum ist formgewordene Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben."² Die abgedruckten Fotos geben nur einen kleinen Eindruck von den vielfältigen Formen der Auseinandersetzung mit der Frage nach Gut und Böse speziell in dieser Kirche. Das inspirierte eine Arbeitsgruppe zu folgenden Anregungen für den Unterricht:

- Die Kinder binden Kränze aus Blumen und Zweigen, die sie vorher auf einem Unterrichtsgang gesammelt haben. Sie nehmen sie mit in die Kirche und le-

gen sie mit folgender Aufforderung an bestimmten Stellen ab:

“Lege deinen Kranz zu einem Kranz, den du in der Kirche findest!”

- Alle Kinder versammeln sich an der “Kranz”-Säule. Es findet ein Gespräch statt, in dem die Kinder ihre Entdeckungen und Vermutungen äußern können und in dem die Symbolik »Kranz, Ring = das Gute« zur Sprache kommt.
- Wir wenden uns einem anderen Kranz, dem Drachenkranz zu. Zuerst wird mit Hilfe einer Taschenlampe, eines Fern-

glases gesammelt, was die Kinder selbst sehen. Sehr wahrscheinlich führt das Erkannte zu dem Schluss: Das Böse vernichtet sich selbst!

- Suchaufgabe: Wo wird innerhalb und außerhalb der Kirche etwas verschlungen? Die Fundorte werden anschließend gemeinsam aufgesucht.
- Die Kinder basteln aus Tonpapier einen schaurigen Drachenkopf und schreiben darauf, was an Bösem verschlungen werden soll.
- Die Bitte im Vaterunser “...erlöse uns von dem Bösen” kann in diesem Zu-

sammenhang neu bedacht und inhaltlich neu gefüllt werden. Evtl. kann das gesamte Vaterunser gebetet werden.

- Ein Tanz von Siegfried Macht bildet den Abschluss: “Es hat den Kopf der alten Schlange der zertreten, den sie stach.” Dabei ist eine einfache Tanzform zu empfehlen, die im “Einrollen” zu einer Spirale besteht und im “Ausrollen” mit einem “Knick”-Schritt. Die Schlange steht hier als Symbol für das Böse, die Spirale erinnert an Umkehr und Neuanfang.³



Jakob und die Himmelsleiter – ein kreativer Zugang zur “Jakobuskirche”

Ausgehend vom 3. Teil des Lehrerfortbildungskurses “Kirche zum Anfassen”, der sich u.a. mit der Darstellung von Jakobs Traum von der Himmelsleiter (Gen 28, 10-22) in der romanischen Kirche Neuwerk in Goslar befasste, führte ich in der Grundschule Hagen eine Unterrichtsstunde in einer 2. Klasse zu diesem Thema durch. In der Woche zuvor hatten wir mit dieser Klasse bereits eine Kirchenerkundung der hiesigen Jakobuskirche durchgeführt. Durch ihren Namen lieferte sie bereits eine Verbindung zum Thema. Die Jakobsgeschichte war den Kindern in groben Zügen aus vorhergehendem Unterricht bekannt.

Ausgangspunkt unseres neuen Themas waren in diesem Fall Träume, die die Kinder schon einmal hatten und von denen sie erzählen mochten. Nachdem ich die Erinnerungen an Jakob und seine Erlebnisse wachgerufen hatte, erzählte ich den Kindern dann von Jakobs Traum von der Himmelsleiter. Ich stellte einen Korb auf den Tisch, in welchem sich allerlei Stoff- und Wollreste, Goldpapier, Litzen und Gardinenreste befanden. Dazu brachte ich eine große Rolle mit Papier herein. Spontan beschlossen die Schülerinnen und Schüler, daraus eine Leiter mit Engeln zu gestalten. Es bildeten sich zwei ungefähr gleich große Gruppen, wobei die eine Gruppe zügig eine etwa 1m

hohe Leiter malte, die Engelsgewänder sorgfältig aus Stoff ausschneidte und die Engelshaare mit Wollfäden gestaltete.

Die zweite Gruppe konnte sich über die Gestaltung und Lage der Leiter nicht einig werden, und es entstanden darüber heiße Diskussionen.

Im Nu war die Unterrichtsstunde vergangen, und die erste Gruppe präsentierte stolz das fertige Werk. Die Kinder der zweiten Gruppe waren naturgemäß nicht zufrieden und beschlossen daraufhin, sich in den Herbstferien zu treffen, um die begonnene Arbeit fertig zu stellen. Tatsächlich hielten sie Wort und brachten nach den Ferien stolz ihre fertige Jakobusleiter mit und erhielten verdientes Lob und Applaus von der Klasse.

Die kirchenpädagogische Arbeit war in diesem Fall nicht bei dem in der hiesigen Jakobuskirche Sichtbaren stehen geblieben, sondern sie hatte über die biblische Geschichte und die Fantasie der Kinder zu einem weiteren Vertrautwerden geführt. Die kreative Gestaltungsarbeit setzte z.T. zeitaufwändige Auseinandersetzungen mit der biblischen Geschichte und der Gestalt des Jakob in Gang, so dass die Kinder das alles stark verinnerlicht haben und nun mit “ihrer” Jakobuskirche in Verbindung bringen.

Verena Käther
Grundschule Hagen

Wahrnehmung und Verstehen – ein lohnendes Vorhaben auch in einem modernen Kirchenraum

Nach zwei absolvierten Kursteilen wurde es Zeit, Gelerntes und Erfahrenes auszuprobieren und anzuwenden. Doch wie sollte einer 2. Klasse ein Kirchenraum erfahrbar und erlebbar gemacht werden, der in den 60er Jahren erbaut und denkbar spärlich ausgestattet wurde? Ein Kirchenkorb wäre schön gewesen, doch was sollte darin schon enthalten sein?

Ein Ausweg aus meiner Ratlosigkeit waren dann Fotos. Vielerlei Details in der Kirche hab ich aufgenommen. Die Fotos wurden in Plastikhüllen gesteckt und nun doch in einen Korb gelegt. Jedes Kind nahm sich ein Bild heraus und suchte die fotografierte Stelle. Dort befand sich eine Karteikarte mit einer kurzen Erklärung des Dargestellten. Im Kreis wurden anschließend die Bilder gezeigt und die Erklärungen vorgelesen.

Die Kinder haben mit Eifer und Freude diese Aufgabe erfüllt.

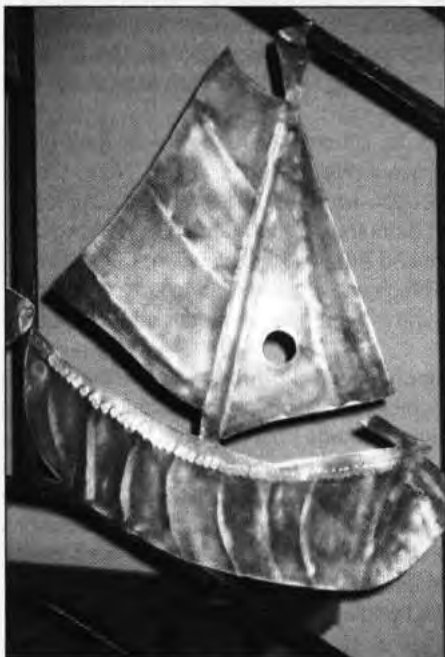
*Ingrid Duske
Grundschule Krankenhagen*

**Die Gesangbücher enthalten
fast 800 Lieder
für den Gottesdienst und die Gemeinde.**



3 Beispiele der Karteikarten und dazugehörigen Fotos:

**Das Schiff erinnert uns daran:
Gott schenkt Halt und Sicherheit.**



**Die 10 Gebote, die Gott den Menschen
für ein gutes
Zusammenleben gab,
waren auf Steintafeln geschrieben.**



Das Leben im Kreuzgang eines Zisterzienser(innen)klosters

„Bei der kirchenpädagogischen Raumerschließung geht es darum, die Räume in ihren verschiedenen Bedeutungsdimensionen erfahrbar werden zu lassen. Die Bedeutung eines Raumes, das was er vermittelt, setzt sich zum einen aus den Funktionen zusammen, für die er erbaut wurde und die er ermöglichen soll.“⁴

Dieses war die Voraussetzung, aus der heraus wir in der Arbeitsgruppe eine kleine Inszenierung für den Kreuzgang im Stift Birstel (13. Jh.) entwickelten. Die notwendigen Informationen entnahmen wir aus Texten, die uns zur Verfügung gestellt wurden. Dabei handelte es sich um Regeln der Benediktiner (RB XLII,3f.6-8; RB XLV), um einen Abschnitt aus den Collationes (Coll. I, Cap. VII, MPL 49,489) und um Abschnitte aus T.N. Kinder, Die Welt der Zisterzienser, Würzburg 1997, 117-139, 139f..

Im heute noch erhaltenen Süd- und Ostflügel haben wir versucht, das Leben der Zisterzienser(innen) lebendig werden zu lassen. In Mönch- und Nonnenkleidung zeig-

ten wir die verschiedenen Tätigkeiten der damaligen Klosterbewohner. Jeder Tag begann frühmorgens mit gemeinsamem Gebet, Gesang und Meditation. Anschließend gingen die Nonnen verschiedenen Tätigkeiten nach: Näharbeiten, Trocknen der Ordenskleider, Trocknen der frisch beschriebenen Blätter aus dem Scriptorium, persönliche geistliche Lektüre, Meditation, Üben von Texten für das Stundengebet.

Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer der „Kreuzgang-Gruppe“ führte eine dieser Tätigkeiten anschaulich vor, die Zuschauer konnten sich nach Belieben mit in das Geschehen einfügen. Ein beauftragter Mönch las laut eine der „collationes“ (Unterredung, Lebensbeschreibung der Väter) vor. Hierzu versammelten sich wieder alle und hielten anschließend die „Komplet“.

Durch die dargestellten Szenen konnte unsere Gruppe erleben, wie der Kreuzgang zur damaligen Zeit von Tätigkeiten und Stimmen durchdrungen war.

Annegret Hamer, Eva Franke



... auch ein Kapitel zur Kirchenerkundung – der Glockenturm

„Wir wollen heute etwas ganz Tolles erkunden.“ Mit dieser Information mache ich mich mit meiner ersten Klasse auf den Weg zum nahe gelegenen modernen Kirchenzentrum St. Paulus in Burgdorf. Erst vor wenigen Jahren wurde der freistehende, offene Glockenturm vor den Eingang gebaut.

Als wir um die letzte Ecke biegen, ruft einer: „Wir gehen zur Kirche!“

„Zur Kirche? Wo erkennst du denn hier eine Kirche?“

„An dem Turm!“

Wir gehen näher zu dem Turm, gucken und stellen uns schließlich um ihn herum.

„Tobias hat die Kirche am Glockenturm erkannt. Warum hat die Kirche denn einen Glockenturm?“

Die Kinder haben eine ganze Menge Ideen, so auch:

„Mit den Glocken werden die Menschen zur Kirche gerufen.“

„Wir wollen uns auch rufen.“

Ich habe viele verschiedene kleine Glocken mitgebracht und stelle sie in die Mitte. Jede und jeder darf sich eine Glocke aussuchen und ausprobieren.

Nun wollen wir mit der Glocke rufen. Ich beginne, läute meine Glocke und schaue Friederike an. Friederike antwortet mit ihrer Glocke und ruft nun mit ihrer Glocke und den Augen Alexander. So setzt sich das Rufen für alle fort.

Und – unser Rufen hat auch der Pastor gehört. Er fühlt sich angesprochen, kommt zu uns und dann dürfen wir ausnahmsweise mit den großen Glocken rufen.

Nach dieser ungeplanten Aktion setzen wir unsere Kirchenerkundung fort.

Ellen Lüdke

Gudrun-Pausewang-Grundschule Burgdorf

Anmerkungen

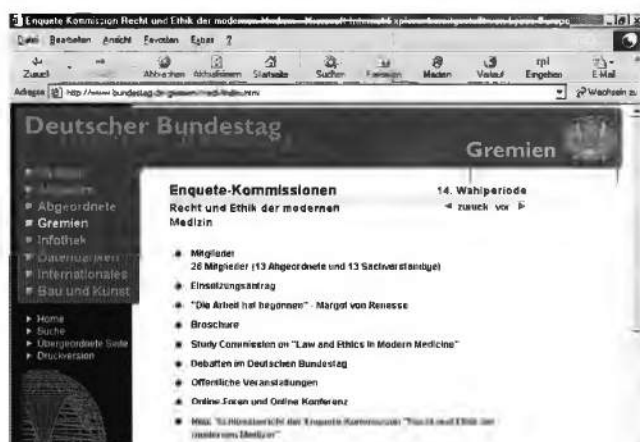
1. Ruth Görndt: Arbeitsblatt: Möglichkeiten der Raumerschließung
2. Ruth Görndt: Was ist Kirchenpädagogik? in: Zeitschrift „Kirchenpädagogik“ Ausgabe 1/2002, S. 7
3. Siegfried Macht: Gottes Geist bewegt die Erde. Lieder, die uns in Bewegung setzen. Paderborn 1994, S. 97 ff.
4. Ruth Görndt: Arbeitsblatt: Möglichkeiten der Raumerschließung

Dietmar Peter

Websites zum Thema „Gentechnologie und Bioethik“

Die Unterrichtsthemen „Gentechnologie und Bioethik“ erfordern aufgrund ihrer Komplexität eine intensive Vorbereitung. Dabei gilt es, verschiedene Positionen auszuleuchten, naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Standpunkte miteinander ins Gespräch zu bringen und didaktisch entsprechend differenziert umzusetzen.

Inzwischen gibt es im Internet gute und aktuelle Angebote, die einen Überblick ermöglichen, die Vorbereitungsarbeit erleichtern und zur Klärung verschiedenster Fragen beitragen.



Die wohl umfassendste Materialsammlung stellt das **Deutsche Rechenzentrum für Ethik in den Biowissenschaften** (www.drze.de) auf seinen Internetseiten zur Verfügung. Neben dem Zugang zu einschlägiger Literatur durch Spezialbibliothek und Dokumentation wertet das DRZE die Literatur zu bioethischen Diskussionen aus. Um sich schnell einen Überblick zu verschaffen, stehen Kurzinformationen zu aktuellen bioethischen Fragestellungen zur Verfügung. Sie ermöglichen einen raschen, sachgerechten Zugriff auf die notwendigen naturwissenschaftlich-medizinischen, rechtlichen sowie ethischen Aspekte einer bestimmten Debatte. Daneben findet sich für die Sekundarstufe I an weiterführenden Schulen (Jahrgangsstufen 7-10) ein „Unterrichtsprojekt Bioethik“ mit Unterrichtsmaterialien und Lehrerinformationen. Der Bericht der **Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages** zum Thema „Recht und Ethik in der Medizin“ ist hilfreich, um sich die Argumentationsstränge einzelner Gruppen anzueignen und im Unterricht ins Gespräch zu bringen. Der 280 Seiten starke Bericht lässt sich



unter der Adresse „<http://www.bundestag.de/gremien/medi/index.html>“ als PDF-Datei (1,83 MB) herunterladen.

Zwei Mitglieder der Enquete-Kommission haben im Herbst des vergangenen Jahres auf der Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen des RPI referiert. Professor Dr. Klaus Tanner (Universität Halle) führte dabei in die Grundlagen der Stammzellenforschung ein. Im Anschluss ging Dr. Michael Wunder (Evangelische Stiftung Alsterdorf) einzelnen Fragen zum Thema „Chancen und Risiken der Reproduktionsmedizin“ nach. Beide Vorträge können im Originalton auf den Internetseiten des **RPI-Loccum** abgerufen werden (www.rpi-loccum.de, Rubrik „Vorträge“). Gleichzeitig enthält das Angebot unter der Überschrift „Grenzen der Verlängerung des Lebens – Darf man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen?“ eine von Stefan Vasel erarbeitete Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe II (Rubrik „Download“) zur Verfügung.

Die Position der **Evangelischen Kirche in Deutschland** zum Thema wurde unter der Adresse „http://www.ekd.de/EKD-Texte/2086_einverstaendnis_1997_schoepfung.html“ veröffentlicht. Neben einer Orientierung über den Sachstand und die mit dem Thema verbundenen Herausforderungen findet sich ein systematisch-theologisch gründendes „Plädoyer für ein neues Verhältnis zur Natur“.

Als besonders gute Grundlage für eine engagierte und sachliche Diskussion im Unterricht eignet sich das vom **Österreichischen Ökologie-Institut** entwickelte Infopaket „Gentechnik geht uns alle an“. Die Grundlagen der Gentechnik, deren mögliche Anwendungsbereiche sowie Chancen und Risiken werden in diesem Material für jeden und jede verständlich dargestellt. Übersichtliche Graphiken und Comics ergänzen die Informationen. Die Materialien sind als PDF-Dateien unter der Adresse „http://www.gentechnik.gv.at/gentechnik/B1_orientierung/gen_10007.html“ abrufbar.



Ein ständig aktualisiertes Angebot zum Thema „Gentechnik in Lebensmitteln“ wird von der **Verbraucher-Initiative e.V.** vorgehalten (<http://www.transgen.de>). Ergänzt werden die Informationen durch Materialien und Arbeitsblätter für den Unterricht und Vorschläge für Schulprojekte.

Zur Vorbereitung des Unterrichts stellt das **Öko-Institut Freiburg** (<http://www.oeko.de/bereiche/gentech/gentech.html>) Materialien mit hohem wissenschaftlichen Anspruch bereit, die Kritikpunkte an der gentechnischen Forschung und Produktion aufzuzeigen. Daher eignet sich das Angebot in erster Linie als Informationspool für Unterrichtende.

Petra Müller

DVD – Medium für den Religionsunterricht?

Zu Technik und pädagogischen Möglichkeiten der didaktischen DVDs des FWU

Vorab: Neue Medien und Mediengesellschaft

In immer kürzeren Abständen hat uns die Medienindustrie neue Datenträger und entsprechende Abspielgeräte für erhöhte Speicherkapazitäten und verbesserte Bild-Ton-Qualität beschert. Neue technische Möglichkeiten vermischen sich zu neuen Formaten und die zunehmende Einbindung moderner Medientechnik in unser kulturelles und wirtschaftliches Leben hat eine Dynamik entwickelt, der wir uns kaum verschließen können. Das bedeutet, nur wenn wir diese Techniken beherrschen lernen, können wir gezielt, selektiv und verantwortungsbewusst damit umgehen. Für Schule und Bildung heißt das, technische Kompetenz erwerben, um kritische Kompetenz zu praktizieren. Gerade letzteres ist m.E. bei der Einführung von PC und Internet in den Schulbetrieb bisher vernachlässigt worden. Über das Erlernen von Bedienungskompetenz hinaus geht es darum, Formate und Inhalte zu entschlüsseln, Manipulationen aufzudecken und eine vertiefende Auseinandersetzung zu betreiben. Die Fähigkeit, Informationen zu verstehen, in komplexe Zusammenhänge einzuordnen und zu bewerten, entwickeln Kinder und Jugendliche im familiären und sozialen Kontext. Dies ist, neben aller inhaltlichen Wissensvermittlung, aber auch eine schulische Aufgabe – und eine Aufgabe des Religionsunterrichts.

In diesem Sinne ist das FWU bemüht, eine kritische Bewertungskompetenz zu unterstützen, indem es neue Techniken für wissenswerte und bewährte Inhalte einsetzt. Für den Religionsunterricht wurden bisher vier didaktische DVDs produziert, die ich im folgenden kurz vorstellen möchte. Zunächst aber ein paar Gedanken zur Technik und zu den didaktischen Möglichkeiten der DVD.

Technische Merkmale und didaktischer Aufbau der DVD-Video des FWU

Die DVD (digital versatile disk) ist ein digitaler Speicher für optische und akustische Wahrnehmungen mit immenser Ka-

pazität und einer gegenüber konventionellen Bild-Ton-Trägern wesentlich optimierten Qualität. Im Unterschied zu Film und Videoband mit einem mechanisch linearen Ablauf kann, ähnlich wie bei anderen Compact Disks, beliebig auf einzelne Bereiche zugegriffen werden. D.h. die DVD ermöglicht über ein Menü (vorgegebenes Inhaltsverzeichnis) den direkten Einstieg in einen gewünschten Inhalt (Film, Sequenzen, Bild-Ton-Kombinationen, Untermenüs). Soweit dies auf der betreffenden DVD vorgesehen ist, können z.B. zu einer bestimmten Filmsequenz unterschiedliche Tonspuren (Sprachen, Kommentar) oder auch Überblendungen (Titel, Schrifttexte) ein- bzw. ausgeschaltet werden.

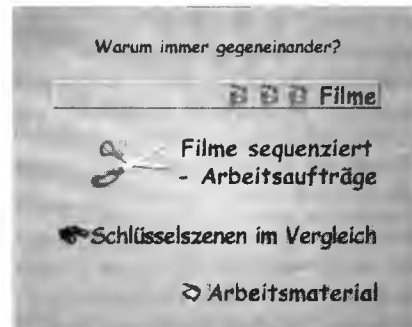
Auf den didaktischen DVDs des FWU befinden sich in der Regel mehrere Filme, die ein Unterrichtsthema aus verschiedenen Perspektiven beleuchten. Darüber hinaus sind die Filme in inhaltlich differenzierte Module oder Sequenzen unterteilt, die zu Demonstrationszwecken aufgerufen werden können. Weitere Aspekte des Unterrichtsthemas oder Gesprächsanlässe werden durch ausgewählte Sequenzen, Grafiken, Bildkollagen oder Text-/Bild-Interaktionen erschlossen.

Zusätzlich zum Film- und Bildmaterial kann man auf der DVD einen sog. „ROM-Teil“ ablegen, der dann allerdings über den Computer zugänglich ist. Dies ermöglicht, z.B. dazugehöriges pädagogisches Begleitmaterial für die Lehrerinnen und Lehrer auf dem Träger abzulegen. Standard ist bei den didaktischen DVDs des FWU inzwischen, dass in diesem „ROM-Teil“ alle Begleithefte zur DVD und zu den Filmen, Arbeitsblätter zum Thema, direkte Links und Hinweise auf weitere Medien enthalten sind.

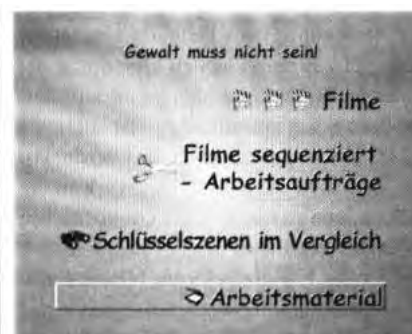
Angebot: DVDs für den Religionsunterricht

Aus dem Angebot didaktischer DVDs des FWU möchte ich vier näher beschreiben, die 2001 und 2002 produziert wurden.

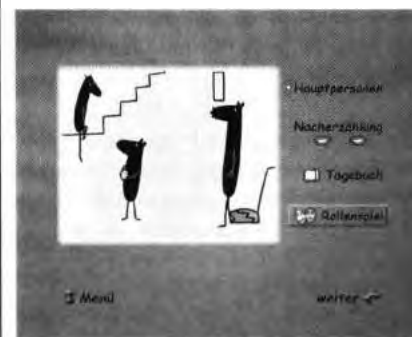
Für den Bereich Grundschule – soziales Lernen und Religion – sind die DVDs „Warum immer gegeneinander?“ und „Gewalt muss nicht sein!“ entstanden (vgl. Hauptmenüs).



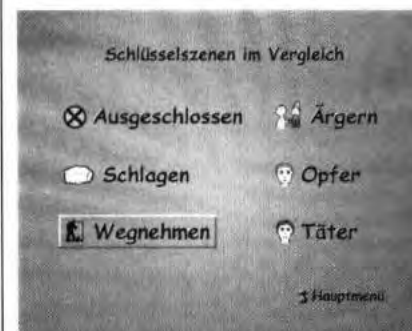
Hauptmenü: Warum immer gegeneinander



Hauptmenü: Gewalt muss nicht sein



Gewalt muss nicht sein – Arbeitsauftrag



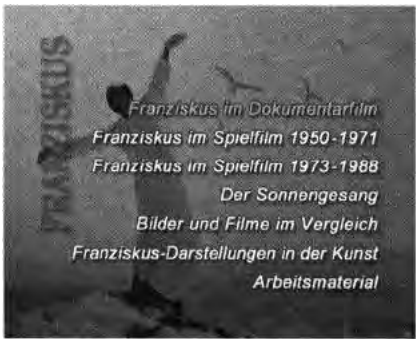
Gewalt muss nicht sein – Schlüsselsequenzen

Jeweils drei Kurzfilme thematisieren unterschiedliche Aspekte der Thematik Streit, Ausgrenzung und Gewalt. Über die Vertiefung in Arbeitsaufträgen und Fragestellungen kann intensiv an diesen Themen gearbeitet und die Bereitschaft zu Toleranz und Verständnis gefördert werden.

Zu einer Filmsequenz werden beispielsweise folgende Aufgaben gestellt: die Hauptpersonen zu benennen, die gesehene Szene in einer Nacherzählung, einem Rollenspiel oder einem Tagebucheintrag wieder zu geben (vgl. *Gewalt muss nicht sein – Arbeitsauftrag*). Aufschlussreiche Vergleiche lassen sich aber auch ziehen, wenn parallele Handlungen oder Personen aus den verschiedenen Filmen verglichen werden (vgl. *Gewalt muss nicht sein – Schlüsselsequenzen*).

Vor allem, wenn eine längere Unterrichtseinheit geplant ist, stehen Lehrerinnen und Lehrern mit der DVD diese Möglichkeiten der Vertiefung, Wiederholung und Einübung zur Verfügung. Dies bedeutet eine große Auswahl zur individuellen Gestaltung des Unterrichts. Und über die Arbeitsaufträge, zu denen ergänzende Arbeitsblätter im ROM-Teil ausgedruckt werden können, lassen sich auch die Sozialformen – von der Präsentation zu Einzel- oder Gruppenarbeit – flexibel gestalten.

Ein breites Einsatzspektrum für die Fachbereiche Religion, Medienpädagogik und Kunst für die Sekundarstufe 1 und 2 bietet die DVD „Franziskus“ (vgl. Hauptmenü). Neben der Heiligenfigur können die Schülerinnen und Schüler auch unterschiedliche Darstellungen des Franziskus kennen lernen. Fundierte Basisinformation bietet die Auswahl „Franziskus im Dokumentarfilm“ mit dem Unterrichtsfilm „Franziskus – Der Nachfolger“, einer Kurzbiographie und einer Sequenz, die von Leonardo Boff erzählt wird. Insgesamt sieben kurze Sequenzen sind aus Spielfilmen zusammengetragen, die zwischen 1950 und 1988 entstanden sind. Unter bestimmten Aspekten werden Standbilder und Sequenzen zusammen gestellt, um den jeweiligen Vergleich zuzuspitzen



Hauptmenü: Franziskus



Untermenü: Franziskusbilder

(vgl. Untermenü „Franziskusbilder“). Eine weitere Möglichkeit des Vergleichs oder auch der Wiederholung und Lernkontrolle bieten die Darstellungen des Franziskus in der Kunst. Damit können sehr unterschiedliche Sichtweisen auf eine Figur der Kirchengeschichte mit einer kritischen Reflexion von Darstellungsformen verknüpft werden.

Die DVD „Islam“ stellt Informationen über die Grundzüge der Religion des Islam zusammen und ergänzt diese durch aktuelle Aspekte zur gesellschaftspolitischen Situation von Muslimen in Deutschland (vgl. Hauptmenü). Für Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse werden in den Unterrichtsfilmen „Die Moschee – Das Gotteshaus der Muslime“ und „Das Heilige Buch des Islam – Der Koran“ wichtige Lehrplaninhalte anschaulich vermittelt. Im dritten Film „Unter Verdacht – Muslime in Deutschland“ kommen junge Muslime zu Wort, die in Deutschland leben und deren Situation nach dem 11. September 2001 hinterfragt wird. Alle Filme liegen in voller Länge und zusätzlich in thematische Sequenzen unterteilt vor. Zu den weiteren Themen „Mohammed – Der Prophet“, „Ausbreitung des Islam“, „Säulen des Islam“ und „Islam und Gesellschaft“ sind immer jeweils eine kurze Sequenz sowie thematische Grafiken bzw. Bildkollagen zu finden. Die Ein- und Ausblendung von Informationen zu Bildern und Grafiken eignen sich gut für eine Lernkontrolle (vgl. Grafik *Zeitrechnung in Mondjahren*). Beim Thema „Islam und Gesellschaft“ dient die Visualisierung dagegen in erster Linie als Impuls für das Unterrichtsgespräch. Ziel wäre es, dass Schülerinnen und Schüler motiviert werden, Stellung zur aktuellen gesellschaftlichen Diskussion über den Islam zu beziehen. Ein offener Dialog kann auch dazu beitragen, sich mit der eigenen religiösen Identität auseinander zu setzen.

Mit ihren Verknüpfungen aus traditionellem Unterrichtsfilm und umfassenden Zusatz- und Serviceangeboten ist die didaktische



Hauptmenü: Islam



Grafik: Zeitrechnung in Mondjahren

DVD ein besonders geeignetes Medium für den Unterricht. Eine umfassendere Unterrichtseinheit kann durch die verschiedenen Angebote einer DVD ergänzt und begleitet werden. Auch die Anpassung an Alters- und Niveauunterschiede ist leichter. Die vielfältige Auswahl in Kombination mit den Arbeitsblättern, die man ausdrucken kann, soll den Lehrerinnen und Lehrern die Unterrichtsvorbereitung erleichtern. Visualisierung und ästhetisch ansprechende Gestaltung können dazu beitragen, Schülerinnen und Schüler für das betreffende Thema zu interessieren.

Bei aller angebrachten Skepsis vor den neuesten Errungenschaften der Medien- und Unterhaltungsindustrie halte ich es daher für wünschenswert, die Möglichkeiten der didaktischen DVD in den Schulen bekannt zu machen. Ein ganz wesentlicher Vorteil scheint mir auch zu sein, dass die DVD im Unterschied zu mancher Software leicht zu bedienen ist und sich gut als Präsentationsmedium eignet. Die Kombinationen der Medienformen Film, Bild, Ton und Text sind bei der DVD übersichtlich und sind in der didaktischen Aufbereitung dem Thema untergeordnet. – Verwirrende Vielfalt, wie man sie auf manchen Web-Sites findet, ist nicht zu erwarten. – Vor allem im Fach Religion, wo es nicht nur um Wissen geht, sondern darum, Diskussionen zu führen und eine eigene Stellung zu beziehen, können DVDs hierzu beitragen.

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Niedersachsen hat die ältesten Lehrer

(rb) Hannover/Bremen. Die Lehrkräfte in Niedersachsen und Bremen gehören bundesweit zu den ältesten. Nach einem Ländervergleich, den die Universität Essen angestellt hat, sind in diesen beiden Ländern 71 bzw. 72 Prozent der Lehrer älter als 45 Jahre. Höher liegt nur noch das Saarland mit einer Quote von 74 Prozent. Dort ist zudem die Hälfte der Lehrkräfte älter als 50 Jahre. Bei den neu eingestellten Lehrkräften – untersucht wurde der Einstellungstermin 1.2.2002 – wurde eine Zunahme beim Durchschnittsalter festgestellt. Die neuen Lehrer waren im Sonderschulbereich demnach 31,1 Jahre alt, an den Gymnasien sogar 36,6 Jahre. Der Lehrerberuf ist zudem weiterhin eine weibliche Domäne. Der Frauenanteil an den eingestellten Lehrkräften lag bei 76,7 Prozent. Am niedrigsten war er mit 58,8 Prozent an den Gymnasien. (01.11.02)

Homosexualität wird

Fächer übergreifendes Unterrichtsthema

(rb) Hannover. Der Kultusausschuss des Landtags hat sich bei der Beratung eines Entschließungsantrags der Bündnisgrünen mehrheitlich darauf geeinigt, dass das Thema Homosexualität bei der Überarbeitung der Richtlinien für den Unterricht an allen Schulen aufzunehmen ist. Aufgabe der Schule sei es, Kindern und Jugendlichen ausführliche und vorurteilsfreie Informationen über gleichgeschlechtliche Lebensweisen zu vermitteln und der offenen oder latenten Abwertung gleichgeschlechtlicher Beziehungen entgegen zu treten, heißt es in der Beschlussempfehlung des Ausschusses. Unterrichtsziel soll dabei sein, lesbische und schwule Lebensgemeinschaften nicht nur zu benennen, sondern auch frühestmöglich zu thematisieren. Der ganze Fragenkomplex soll Eingang finden in die Fächer Biologie, Geschichte, Deutsch, Werte und Normen, Religion, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde und Politik. Entsprechende Unterrichtsbegleitmaterialien sollen entwickelt und die Schulbuchverlage auf die Änderung hingewiesen werden. Gleichgeschlechtliche Lebensgemeinschaften sollen integraler Bestandteil von Schulbüchern werden. Zudem soll die Lehrerfortbildung zum Thema Homosexualität intensiviert und sich besonders an heterosexuelle Lehrkräfte richten. Schließlich soll homosexuellen Schülerinnen und Schülern durch Vertrauenslehrer kompetente Hilfen angeboten werden. (04.11.02)

Sprachförderung beginnt im Kindergarten

(rb) Hannover. Die Sprachförderung für Kinder aus Migranten- und Aussiedlerfamilien soll vom nächsten Jahr an bereits im Kindergarten beginnen. Neben den Pflichtkursen von Kindern im Vorschulalter mit Förderbedarf im letzten Halbjahr vor der Einschulung, über die Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper jetzt berichtet hat, wird es im Kindergartenjahr 2003/2004 auch freiwillige Angebote für Kinder und Eltern geben. Das Programm, für das acht Millionen Euro im Jahr aufgewendet werden sollen, richtet sich nach

Angaben von Sozialministerin Gitta Trauernicht an Kindergärten, in denen 40 Prozent und mehr der Kinder ausländischer Herkunft sind, aus Aussiedlerfamilien oder aus besonders benachteiligten Bevölkerungsgruppen stammen. Insgesamt rechnet Trauernicht mit rund 200 Zusatzkräften, die eine entsprechende Fortbildung bekommen und in 150 Kindergärten eingesetzt werden. Die Träger der Einrichtungen müssen dafür ein Konzept erarbeiten, in dem Elternarbeit, gezielte Kleingruppenarbeit bzw. Projektarbeit Schwerpunkte sind. Die Sprachbildung im Kindergarten soll verzahnt werden mit den Pflichtkursen für Kinder vor der Einschulung und auch mit Angeboten für Eltern in der Erwachsenen- und Familienbildung. Erste Projekte laufen bereits in der Stadt und im Landkreis Osnabrück. (07.11.02)

Am leeren Sarg stellen Jugendliche Fragen zum Tod

Lüneburg (epd). Die meisten Konfirmanden setzen sich im Andachtsraum des Lüneburger Bestattungshauses in die hintersten Reihen – weit weg vom geschlossenen Sarg, der vorne steht. „Darf ich Probe liegen?“ fragt einer. Ein anderer öffnet geräuschvoll eine Cola-Dose. „Ein bisschen mehr Respekt“ wünscht sich Bestatter Friedrich Oberheide, und gerade deswegen lädt er immer wieder Konfirmanden und Schulklassen zu sich ein.

Bis zu 30 Gruppen im Jahr führt Oberheide durch das Bestattungshaus oder ins Krematorium. Dabei stellt er jedesmal klar: „Ihr werdet keine Verstorbenen zu sehen bekommen.“ Auch der Sarg im Andachtsraum ist leer, und nur deshalb öffnet ihn der Bestatter. „Die Würde eines Menschen endet nicht mit dem Tod, deshalb muss seine Intimsphäre gewahrt werden.“ erklärt er seinen Gästen.

Oberheide kennt das anfängliche Zögern der Jugendlichen und die provozierenden Fragen, die einige später stellen. Die meisten seiner Besucher seien in der Pubertät, sagt er. Und er weiß, dass einige Sprüche auch aus Unsicherheit fallen: „Im Biologieunterricht lernen sie, wie Leben entsteht, darüber, was nach dem Tod passiert, wird nicht gesprochen.“

Im Bestattungshaus entsteht bald ein lebhaftes Gespräch. Die Konfirmanden fragen: „Woran erkennt man, dass ein Mensch tot ist? Kann ich mich im eigenen Garten beerdigen lassen?“ Oberheide erklärt: Zum Beispiel, dass jeder ein Recht auf eine Grabstelle habe, bis der Körper verwest ist. „Im eigenen Garten kann diese Totenruhe nicht garantiert werden. Was ist, wenn da jemand einen Swimmingpool gräbt?“

Der Bestatter will vermitteln: „Es ist wichtig, wie wir mit den Verstorbenen umgehen.“ Dieses Thema werde im Alltag immer weiter an den Rand gedrängt. Pastorin Renate Weseloh-Klages, die die Konfirmanden begleitet, hat mit der Gruppe zuvor einen Friedhof besucht. „Der Tod ist Teil des Lebens“, sagt sie. Das erführen die Jugendlichen im Bestattungshaus aus ungewöhnlicher Perspektive. „In so unbefangenen Zusammen-

hang werden sie nie wieder in so ein Haus gehen.“

Der 13-jährige Marcel guckt sich im Ausstellungsraum des Bestatters Urnen an. Auf einer Beerdigung sei er noch nie gewesen, sagt er. „Wenn man das sieht, macht man sich Gedanken darüber, dass man selbst mal stirbt.“ Tobias findet es „cool“, dass er einen Sarg mit den Farben seines Eishockeyclubs bekommen könnte. „Sowas wird häufiger gewünscht“, sagt Oberheide.

Zum Abschluss gibt der Bestatter den Jugendlichen trostreiche Worte mit auf den Weg: „Vor dem Tod braucht man keine Angst zu haben“, sagt er. Er habe schon viele Tote gesehen und dabei immer wieder beobachtet: „Man kann wahrnehmen, wann sich die Seele eines Menschen vom toten Körper trennt.“ Das spüre er wie durch einen sechsten Sinn. (epd Niedersachsen-Bremen/b2587/14.11.02)

Experten fordern

Kooperation von Schule und Sozialarbeit

Göttingen (epd). Bei der Förderung von benachteiligten Jugendlichen müssen Schulen und Einrichtungen der Jugendhilfe nach Ansicht von Experten besser als bislang kooperieren. Um ihre Arbeit zu verzahnen und aufeinander abzustimmen, sollten Lehrer und Sozialpädagogen künftig gemeinsam aus- und fortgebildet werden, sagte der Pädagoge Professor Franz Prüß (Greifswald) am Freitag bei einer Fachtagung in Göttingen.

Solche Fortbildungsmaßnahmen müssten auf eine nachhaltige Verbesserung schulischer und sozialpädagogischer Qualität abzielen, verlangte Regierungsdirektor Gerhard Eisfeld vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Ein berufsübergreifender Fortbildungsansatz fördere Lösungen, nach denen aktuell auf vielen Ebenen der Bildungspolitik gesucht werde. Die Bundesregierung habe 53 Millionen Euro für ein entsprechendes Maßnahmenpaket mit einer Laufzeit bis 2006 freigegeben.

Als Benachteiligte gelten Schüler mit Lernschwächen, behinderte Jugendliche sowie Kinder von Einwanderern und aus sozial schwachen Familien. Ihre Zahl sei in Deutschland höher als in den meisten anderen Industrieländern, sagte Tilman Zschiesche vom Göttinger Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung.

Nach Zschiesches Worten haben 13 Prozent der über 20-Jährigen keinen Berufsabschluss und zehn Prozent der 17-Jährigen keinen Schulabschluss. Zwei bis sieben Prozent aller Schüler verweigerten ganz oder teilweise den Schulbesuch. Diese „Ausbildungslosigkeit“ wiege umso schwerer, weil Beschäftigung immer mehr von einer guten beruflichen Qualifikation abhängt. Zschiesche verwies auf das von seinem Institut angebotene Fortbildungsprojekt „Berufs- und arbeitsweltbezogene Schulsozialarbeit“. An dem durch die Bundesregierung geförderten Programm hätten sich in den vergangenen beiden Jahren bereits rund 300 Lehrer und Sozialarbeiter aus neun Bundesländern beteiligt. Mit dem Projekt werde ein Konzept erprobt, um das so-

ziale Klima an Schulen zu verbessern und Probleme im Schullalltag konstruktiv zu lösen. (epd Niedersachsen-Bremen/b2778/28.11.02)

Akademie Loccum entdeckt Kinder als neue Zielgruppe

Loccum (epd). Die Evangelische Akademie Loccum hat Kinder als neue Zielgruppe entdeckt. Das neue Programm für das erste Halbjahr 2003 bietet drei Tagungen für Kinder im März, Mai und Juni an. Dabei können die Kinder den Loccumer Klosterwald und das Leben der Mönche vor 800 Jahren kennenlernen. Weitere Schwerpunkte unter den insgesamt 37 Angeboten bis Juli 2003 sind Bildung, Globalisierung, Umwelt, Gesundheit und Kommunalpolitik.

Eine Tagung für Schüler im Februar nimmt Fragen der Globalisierung unter die Lupe, im März geht es um die Ausbildung der Lehrer und im Juni um die Zukunft der Forschung an den Hochschulen. Zwei Tagungen im März und im Mai beleuchten die Globalisierung aus der Perspektive Afrikas, eine von ihnen unter dem besonderen Aspekt der Solarenergie. Auch der Schutz vor schädlichen Chemikalien und die Suche nach einem Atommüll-Endlager werden zum Thema. (Internet: www.loccum.de) (epd Niedersachsen-Bremen/b2857/10.12.02)

Jüdisches Leben als Comic-Strip

Bremen/Rendsburg (epd). Karges Schwarz-Weiß bestimmt die Seiten. Linolschnittartige Figuren sind die Hauptdarsteller in einem Comic-Strip, mit dem die Bremer Künstlerin Elke Steiner die Geschichte der jüdischen Kleinstadtgemeinde Rendsburg in Schleswig-Holstein erzählt. Als erste Autorin im deutschsprachigen Raum hat sie jüdisches Leben in die Welt der Bilderstreifen übersetzt. Das Bremer Comic-Magazin „Panel“ veröffentlichte das Buch unter dem Titel „Rendsburg Prinzessinstraße“.

Mit der Idee hatte sich Elke Steiner um ein Stipendium im Jüdischen Museum Rendsburg beworben. „Sie konnte sofort überzeugen“, bekräftigt Museumsleiterin Frauke Dettmer. Der Historien-Comic führt ausdrucksstark in die fast 250-jährige Geschichte. Leser erfahren auf neue Art, dass Laubhüttenfest und Sabbatmahl zum Alltag der lange aufstrebenden Gemeinde gehörten. In harten Kontrasten ist der Toraschrein zu sehen, den die Nationalsozialisten in den November-Pogromen 1938 zerstörten.

Mal mit Ausschnitten, mal mit der Totalen beschreibt die 31-jährige Künstlerin den Streit um Rabbiner und Lehrer und den Wandel von Traditionen: Die Alten sehen mit Bedauern, wie die junge Generation der Kleinstadt den Rücken kehrt. Schon lange vor 1933 ist die Existenz der Gemeinde durch Abwanderung bedroht. „Zuerst war ich total sicher, das Thema als Comic umzusetzen“, erinnert sich Elke Steiner. „Erst beim Arbeiten bekam ich kalte Füße: Darf ich das überhaupt zeichnen als Nichtjüdin?“

Sie durfte, findet Frauke Dettmer und ist vom Ergebnis begeistert: „Fast mit filmischen Mitteln treibt der Comic die Handlung voran.“ Mit dem Mut zur Lücke gelingt „ein sensibler und diskreter Versuch, Geschichte zu erklären“, meint Elvira Noa, Vorsitzende der Jüdischen Gemeinde in Bremen. Sie hofft, dass über das Genre mehr

Jugendliche mit der Geschichte jüdischen Lebens in Deutschland beschäftigen.

Auch anderswo löste der Comic Zuspruch aus. Mittlerweile war er mit Ausstellungen in Deutschland und der Schweiz und als Veröffentlichung in der Jüdischen Allgemeinen zu sehen. Niemand argwöhnte, die Zeichnungen veralberten das schrecklichste Kapitel deutscher Geschichte, obwohl der Comic als Kunstgattung in der Bundesrepublik noch immer geringer geschätzt wird als im Vergleich zum europäischen Ausland und den USA. Die nächste Ausstellung ist in Berlin geplant.

„Ich bin sehr froh, dass Elke Steiner dieses Buch gemacht hat“, urteilt die jüdische Autorin und Schauspielerinnen Peggy Parnass. „Es klärt zwar rückwärts auf, gibt aber doch Informationen bis hinein in unser heutiges Leben.“ Mit einem bedrückenden Schluss: Am Ende machen die Nazis aus der Synagoge eine Fischräucherei, aus Angst vor der Deportation nimmt sich einer der letzten Rendsburger Juden das Leben. Eine komplett schwarze Seite kündigt vom nahenden Inferno. (epd Niedersachsen-Bremen/b2899/18.12.02)

GEW: Selbstständige Schule engt ein

(rb) Hannover. Der Vorsitzende des Schulhauptpersonalrates im niedersächsischen Kultusministerium, Udo Liu, hat sich in einem Brief an die Lehrkräfte im Land kritisch zur vollbudgetierten „Selbstständigen Schule“ geäußert. Aus seiner Sicht kann das Programm der Landesregierung nicht einlösen, „was der vielversprechende Titel suggeriert“. Es eigne sich nicht als Motor einer verbesserten Lehr- und Lernkultur, die den Schülern zu Gute komme. Das von Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper propagierte neue Steuerungsinstrument räumt den Schulen weit reichend entbürokratisierte Gestaltungsfreiräume ein und fordert im Gegenzug die Entwicklung vergleichbarer Qualitätsstandards. Übergeordnetes Ziel: bessere Lernleistungen der Schüler. Bis zum März 2003 können die ersten Schulen entsprechende Anträge stellen. Innerhalb der kommenden zehn Jahre sollen dann alle Schulen „selbstständig“ werden. Zurzeit stehen die vom Kultusministerium konzipierten Musterverträge zwischen Schule und Bezirksregierung zur Diskussion. Im Kern liegt die Ablehnung des Schulhauptpersonalratsvorsitzenden in der Furcht vor veränderten Arbeitsbedingungen. Liu spricht von einem „Kontrollsystem mittels zentraler Standards und Überprüfungen“ für Schüler, Lehrer und Schulen, das mehr einengen als befreien. Zudem werden in den selbstständigen Schulen „der stumme Zwang der betriebswirtschaftlichen Notwendigkeit“ die pädagogischen Vorhaben dominieren. Negativ aus Lius Sicht ist auch das „neue Machtgefüge“ in den Schulen: Die Schulleitung und der „außerschulische Einfluss“ würden gestärkt zulasten der Gesamtkonferenz. Die neue Schulverfassung und der „nach wie vor unzureichende Finanzrahmen“ machten eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen „Wahrscheinlich“. Im Übrigen drohe eine steigende Zahl „unsicherer Beschäftigungsverhältnisse“ wie z. B. Angestellte mit befristeten Verträgen und pädagogische Hilfskräfte ohne Lehramtsausbildung (20.12.02)

Bernd Ranke wird neuer Landesjugendpastor

Hannover/Göttingen (epd). Bernd Ranke wird neuer Landesjugendpastor der hannoverschen Landeskirche. Der 41-Jährige tritt sein neues Amt zum 1. Februar an, teilte das Haus kirchlicher Dienste am Donnerstag in Hannover mit. Ranke ist bislang Gemeindepastor in Friedland und zweiter stellvertretender Superintendent im evangelisch-lutherischen Kirchenkreis Göttingen. Sein Vorgänger Gerhard Schridde ist jetzt Berufsschulpastor in Celle.

Ranke hat nach eigenen Angaben in der Gemeindegarbeit wertvolle Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Jugendlichen gemacht. Für den Kirchenkreis ist er seit vier Jahren Mitglied im Kreisjugendkonvent. Nicht zuletzt diese Erfahrungen hätten ihn bewogen, „mich in einer leitenden Funktion für die kirchliche Jugendarbeit einzusetzen“, sagte Ranke. Der Pastor ist verheiratet und hat drei Kinder im Alter zwischen 14 und 19 Jahren. (epd Niedersachsen-Bremen/b2934/19.12.02)

Landeskirche bildet erstmals Kirchenführer aus

Lüneburg/Ganderkesee (epd). Erstmals bietet die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers eine Ausbildung für Kirchenführerinnen und Kirchenführer an. Der Kurs mit 120 Unterrichtsstunden an acht Wochenenden beginnt am 17. Januar im Lutherstift Falkenburg in Ganderkesee bei Bremen, teilte der Lüneburger Öffentlichkeitspastor Hartmut Merten am Montag mit. Teilnehmer können nach einer Abschlussprüfung ein Zertifikat erwerben.

Der Kirchliche Dienst in Freizeit, Erholung und Tourismus der Landeskirche hat gemeinsam mit dem Bundesverband Kirchenpädagogik und der Evangelischen Erwachsenenbildung Niedersachsen das Kursprogramm entwickelt. Es vermittelt nach Angaben Mertens Grundwissen in Architektur und Symbolik einer Kirche, Didaktik und niedersächsischer Kirchengeschichte. Schirmherr der Ausbildung ist der Lüneburger Landesuperintendent Hans-Hermann Jantzen. (epd Niedersachsen-Bremen/b0027/06.01.03)

„Hokuspokus“ und „Tohuwabohu“ bei NDR1 Niedersachsen

Hannover/Aurich (epd). Der Hörfunksender NDR1 Niedersachsen beteiligt sich mit 52 Sendungen zu biblischen Redewendungen am „Jahr der Bibel 2003“. Jede Woche soll eine aus der Bibel stammende umgangssprachliche Redewendung wie „von Pontius zu Pilatus“ oder „Hokuspokus“ ins Bewusstsein der Hörerinnen und Hörer gerufen und erklärt werden, teilte der Sender am Montag mit. Der erste Beitrag wird am 7. Januar um 15.45 Uhr gesendet.

Verfasst wurden die Texte vom Öffentlichkeitssprecher des evangelisch-lutherischen Sprengels Ostfriesland, Jörg Buchna aus Norden. Gemeinsam mit dem NDR-Korrespondenten für Ostfriesland, Thomas Martin aus Esens, wurden daraus die Beiträge für die Sendereihe „Am Anfang war das Wort“ entwickelt. Beide wollen bei der Präsentation ihrer Beiträge ihr „Licht nicht unter den Scheffel stellen“ und das Ganze nicht in einem „Tohuwabohu“ enden lassen, hieß es weiter. Mit dem „Jahr der Bibel 2003“ wollen die Kirchen

in Deutschland für das Buch der Bücher werben. (epd Niedersachsen-Bremen/b0029/06.01.03)

Schulen aus Raum Hildesheim erhalten Friedenspreis

Hildesheim (epd). Für ein Projekt zur Begegnung von behinderten und nicht behinderten Schülern haben zwei Schulen aus dem Raum Hildesheim den Schülerfriedenspreis 2002 des Landes Niedersachsen erhalten. Die Adomo-Schule Elze und die Luise-Scheppler-Schule der Diakonischen Werke Himmelsthür in Hildesheim erhalten 1.500 Euro und jeweils ein Länderlexikon, teilte das Kultusministerium am Dienstag mit.

Die beiden Schulen arbeiten seit acht Jahren zusammen, um Vorurteile abzubauen und fremde Lebenswelten kennenzulernen. Anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Luise-Scheppler-Schule für behinderte Menschen organisierten sie im Sommer gemeinsam ein Zirkus-Projekt.

„Friedensarbeit fängt im Kleinen an“, sagte Kultusministerin Renate Jürgens-Pieper (SPD) bei der Preisverleihung in Hannover. Der zweite Preis mit 1.000 Euro ging an die Geschwister-Scholl-Gesamtschule Göttingen für ihr Ausstellungsprojekt „Jugend heute - Jugend im Dritten Reich“, bei dem Zeitzeugen befragt wurden. Den dritten Preis erhielt die Kooperative Gesamtschule Ronnenberg für ihre Partnerschaft mit einer Schule in Namibia. (epd Niedersachsen-Bremen/b0037/08.01.03)

Bildungsexperte fordert „Kultur der Anerkennung“

Beverstedt/Kr. Cuxhaven (epd). Der Bildungsexperte Jörg Matzen hat eine „Kultur der Anerkennung“ in Schulen, Kindergärten und auch im Konfirmandenunterricht gefordert. Schülern müsse mit Takt, Respekt und sozialer Wertschätzung begegnet werden, sagte Matzen am Wochenende in Beverstedt bei Bremerhaven. Der Leiter des Evangelischen Bildungszentrums Bad Bederkesa setzte sich nach den schlechten Ergebnissen der Pisa-Studie für einen konsequenten Wechsel in der Bildungspolitik ein.

Das Geheimnis des Erfolges sei nicht die Auslese, sondern die Anerkennung, betonte Matzen. Die Pädagogik müsse von den Schwierigkeiten ausgehen, die ein junger Mensch habe, „und nicht von den Schwierigkeiten, die er macht“. Die Pisa-Studie habe den Mythos entzaubert, dass die deutsche Bildung anderen Schulsystemen überlegen sei, weil sie Durchlässigkeit schaffe, die Schwachen fördere und über soziale Schichten hinweg Chancen eröffne: „Das Gegenteil ist der Fall.“

Die Schule müsse für die Kinder geeignet sein, nicht die Kinder für die Schule. Nach der erfolgreichen Praxis in Ländern wie Finnland und Schweden forderte Matzen auch in Deutschland gemeinsame Klassen bis zur zehnten Jahrgangsstufe. (epd Niedersachsen-Bremen/b0080/13.01.03)

Aurich: 30 Jahre Religionspädagogische Arbeitsstelle

Aurich (epd). Die Arbeitsstelle für Evangelische Religionspädagogik Ostfriesland (ARO) in Aurich feiert am 15. Januar ihr 30-jähriges Bestehen. Die ARO unterhalte rund 15.000 Bücher, Filme und Diaserien für den Religions- und Kon-

firmandenunterricht sowie für den Kindergottesdienst, sagte der Leiter der Einrichtung Gerhard Wittkugel am Dienstag dem epd.

Neben Unterrichtsmaterialien und Themenkisten biete die ARO rund 60 Seminare und Weiterbildungen im Jahr für Lehrer und Interessierte an, sagte Wittkugel. Außerdem betreuten die Mitarbeiter fünf regionale religionspädagogische Arbeitsgemeinschaften in Ostfriesland.

Alle von der ARO erarbeiteten Unterrichtseinheiten und Materialien haben laut Wittkugel einen regionalen Bezug und sind „von Praktikern für Praktiker“ gemacht. Lehrer und ARO prüften alle Konzepte von Universitäten auf ihre Tauglichkeit für den Unterricht und entwickelten sie weiter. Wittkugel ist mit einer halben Stelle als Schulpastor an einer Auricher Schule beschäftigt.

Finanziert wird die ARO von der hannoverschen Landeskirche und der Evangelisch-reformierten Kirche (Leer). Vor sechs Jahren drohte der ARO die Schließung, berichtete Wittkugel. Dank einer großen Unterschriftenaktion sei die Einrichtung gerettet worden. Vor drei Jahren habe sich die Oldenburger Kirche von der ARO getrennt und eine eigene Einrichtung eröffnet.

Der „Pionier“ der ARO sei 1972 der Auricher Pastor Peter Engel gewesen, so Wittkugel. Der habe ohne Materialien die Aufgaben einer „Regionalen Arbeitsstelle für Religionspädagogik“ entwickelt. Offizieller Arbeitsbeginn der ARO sei im Januar 1973 gewesen. Die Arbeitsstelle sei nach und nach gewachsen und zog 1981 in den Georgswall 7, wo heute drei Studienleiter und zwei Verwaltungskräfte beschäftigt seien. Die ARO ist auch im Internet unter „www.aro-aurich.de“ zu finden. (epd Niedersachsen-Bremen/b0102/14.01.03)

Herrenbrück: Kirchen sind Anwälte des Fachs Religion

Aurich (epd). Der evangelisch-reformierte Landessuperintendent Walter Herrenbrück (Leer) hat vor einem Rückzug der Kirchen aus Schulen und Kindergärten gewarnt. Die Kirchen müssten „Anwälte des Religionsunterrichts“ bleiben, sagte er am Mittwochabend bei der Feier zum 30-jährigen Bestehen der Arbeitsstelle für Evangelische Religionspädagogik Ostfriesland (ARO) in Aurich.

Herrenbrück lobte die gute Zusammenarbeit der reformierten und der lutherischen Kirche bei der ARO, die von der reformierten Kirche und der hannoverschen Landeskirche gemeinsam unterhalten wird. Er wünsche sich noch mehr Felder, auf denen die beiden Kirchen zusammenarbeiten könnten. Der Rektor des Religionspädagogischen Institutes in Loccum, Bernhard Dressler, sagte in seinem Festvortrag, dass Bildung ohne eine religiöse Dimension nicht denkbar sei. Darum dürfe an den Schulen nicht auf das Fach Religion verzichtet werden.

Regierungsschuldirektor Joachim Kelm von der Bezirksregierung Weser-Ems würdigte die Arbeit der ARO mit den Worten: „Die Bezirksregierung verbeugt sich vor ihrem Engagement“. Kein anderes Schulfach werde so intensiv und regional betreut, wie das Fach Religion durch die ARO. (epd Niedersachsen-Bremen/b0123/16.01.03)

225.612 virtuelle Besucherinnen und Besucher im RPI Loccumer Pelikan – religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Für viele Unterrichtende in Schule und Gemeinde stellt sich die Frage, wie sie geeignete Unterrichtsmaterialien und Impulse für ihre Arbeit vor Ort erhalten. Das seit 1996 bestehende Internetangebot des RPI Loccum spielt dabei eine zunehmend wichtige Rolle im deutschsprachigen Raum.

Dieses bestätigte sich an den im zurückliegenden Jahr erneut gestiegenen Zahlen der Internetzugriffe. Insgesamt wurde von den täglich rund 620 Besucherrinnen und Besuchern auf 634.754 Web-Seiten zugegriffen. Zusätzlich lieferten 80.897 per Download bezogenen Unterrichtseinheiten Unterstützung für die Unterrichtsarbeit.

Seit zwei Jahren können die Nutzerinnen und Nutzer ebenfalls auf Tagungen gehaltene Vorträge im Originalton abrufen. Hiervon machen insbesondere diejenigen Gebrauch, die zum Tagungszeitpunkt verhindert sind. Gleichzeitig finden sich auf den Seiten Grundsatzbeiträge zu konzeptionellen Fragen des Religions- und Konfirmandenunterrichts.

Aber nicht nur von Unterrichtenden werden die Seiten aufgesucht. In der 'Galerie' stellen Kinder- und Jugendliche im Religions- oder Konfirmandenunterricht erstellte Bilder aus. Auf den Seiten der Schülerlandeswettbewerbe werden die oft anspruchsvollen Ergebnisse der im Religionsunterricht erstellten Schülerarbeiten präsentiert. Daneben informiert das Angebot über aktuelle Veranstaltungen, neue religionspädagogische und theologische Literatur und Veröffentlichungen des Instituts. Die Adresse des Angebots lautet: www.rpi-loccum.de.

Dietmar Peter

Buch- und Materialbesprechungen

„Religion entdecken – verstehen – gestalten, 7./8. Schuljahr“

Unterrichtswerk für den evangelischen Religionsunterricht, hrsg. von Gerd-Rüdiger Koretzki und Rudolf Tammeus unter Mitarbeit von Ulrike von Fritschen, Cornelia Lorentz, Evelin Schwartz und Michael Stille.

Schülerbuch: Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-77560-1), Göttingen 2001, 221 S., 14,80 €

Lehrerhandbuch: Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-61478-0), Göttingen 2001, 164 S., 16,80 €

Die Symboldidaktik von Peter Biehl stand für den Titel sowie für das Unterrichtswerk selbst Pate:

- „entdecken“: sich mit der Lebens- und Alltagswelt auseinandersetzen und Spuren religiöser Tradition wahrnehmen;
- „verstehen“: christliche Symbole und Inhalte erschließen;
- „gestalten“: sich denkend und handelnd auf die Tradition einlassen und eigene religiöse Sprach- und Ausdrucksformen entwickeln.

Die 12 Kapitel dieses Unterrichtswerks präsentieren die Themen und Intentionen der gültigen Lehrpläne durch sorgfältig ausgewählte Materialien. Es handelt sich bei dem Band für das 7. und 8. Schuljahr um folgende Themenbereiche:

2. Nächstenliebe
3. Mehr als alles – Sucht und Sehnsucht
4. Gottessymbol Hand
5. Propheten
6. Frauen der Kirche
7. Andere Erfahrungen – andere Religionen: Der Islam
8. Von Wunden erzählen
9. Kreuzeserfahrungen
10. Bedingungslose Annahme – die Sache mit der Rechtfertigung
11. Bruder Franziskus
12. Naturreligionen
13. Begegnungsgeschichten

Jede Doppelseite des Schülerbuchs ist ansprechend gestaltet und besitzt in der Regel mindestens ein farbiges Foto oder Bild. Neben modernen Bildern (S. 63: Michael Böhme, 1998) finden sich auch alte Gemälde (S. 41: Meister von S. Clemente de Tahull, um 1225). Karikaturen (S. 114) werden seltener verwendet. Wirkungsvolle Fotos bilden die Wirklichkeit vertiefend ab (S. 38: Marie Dorigny, Andres Hand). Die Texte und Gedichte sind zum Teil anspruchsvoll. Sehr selten gehen sie über mehrere Seiten. Nach jedem Text steht der Name der Autorin bzw. des Autors. Erfreulich ist, dass z. B. auch Liedtexte einer bekannten (Punk)Band im Sinne der Lebensweltorientierung abgedruckt wurden (S. 105: „Wünsch dir was“ von den „Toten Hosen“).

Die Bibeltexte sind aus der revidierten Lutherbibel von 1984, aus der Einheitsübersetzung und aus der Zürcher Bibel entnommen. Jedes Kapitel enthält eine „Ideen-Ecke“, in der mögliche weiterführende Projekte aufgezeigt werden. Neben Referatsthemen, literarischer Entdeckung, kreativen Schreibaufgaben, Besuch thematischer Internetadressen und Aktionen in der Lerngruppe (z. B. Frühstück, Rollenspiel) regt diese Seite auch zur Durchführung von Exkursionen an. Das Schülerbuch enthält nur sechs Lieder. Diese sind meistens in der „Ideen-Ecke“ abgebildet und deshalb ist der Liedtext oft zu klein gedruckt. Zusätzliche Arbeitsaufgaben zu den einzelnen Medien finden sich am Ende des Buches (gelbe Seiten). Hierdurch wird die Lerngruppe nicht von vornherein auf Arbeitsschritte festgelegt. Durch die in den Arbeitsaufgaben angelegten Querverbindungen zu anderen Texten und Bildern des Schülerbuchs hat die Lehrkraft häufig die Möglichkeit, eine abgerundete Unterrichtsstunde zu gestalten. Jedes Kapitel wird durch einen zusammengefassten Text mit wesentlichen Informationen, Begriffen und Zusammenhängen unter der Rubrik „Zum Festhalten“ abgeschlossen. Die Umschlagseiten enthalten vier hilfreiche Landkarten (Der alte Orient, Palästina, Die Reisen des Apostels Paulus, Ausdehnung des Islams im 7. Jahrhundert).

Die Autoren und Autorinnen unterrichten durchweg Evangelische Religion an Gymnasien sowie ein zweites Fach (sehr häufig das Fach Deutsch). Von daher ist verständlich, dass die ausgewählten, anspruchsvollen Texte und das niveauvolle Bildmaterial des Schülerbuchs vor allem für das Gymnasium geeignet sind.

Zu dem Schülerbuch gehört ein „Werkbuch“, als „Materialien für Lehrerinnen und Lehrer“ gedacht. Dieses Lehrerhandbuch hält für Lehrerinnen und Lehrer neben der Vorstellung des Schulbuchkonzeptes und Hinweisen zum Einsatz des Schülerbandes auch Unterrichtsideen und z. T. als Kopiervorlagen gestaltete Materialien (z. B. Tafelbilder, Arbeitsblätter) bereit, die im Unterricht Verwendung finden können. Alle Materialien und Medien wurden in Lerngruppen laut Aussage der Herausgeber praktisch erprobt.

Die Kapitel des Werkbuchs sind zu jedem Einzelkapitel des Schülerbandes folgendermaßen strukturiert:

1. Theologische und didaktische Aspekte
2. Intentionen
3. Literatur zur Vorbereitung
4. Unterrichtsideen
5. Materialien und Medien

Die „Unterrichtsideen“ sind variable Unterrichtssequenzen mit didaktischem Kommentar. Das Unterrichtswerk integriert wichtige konzeptionelle Erkenntnisse der jüngeren Religionsdidaktik und stellt Verknüpfungen zwischen traditionserschließenden, problemorientierten und symboldidaktischen Strukturen her. Es verbindet und erschließt somit zentra-

le Themen der Theologie und wichtige Probleme aus der Lebenswelt heutiger Schülerinnen und Schüler.

Ein grundlegender religionspädagogischer Beitrag von Friedrich Schweitzer mit dem Titel „Jugend – Kirche – Religion: Sozialisationstheoretische und religionspädagogische Perspektiven zum Religionsunterricht mit 13- bis 15-Jährigen“ zeigt am Anfang des Werkbuchs das Verhältnis heutiger Heranwachsender zu Kirche und Religion auf. Dieser Aufsatz stellt wichtige Aufgaben des Religionsunterrichts der Sekundarstufen als Hintergrund für die Bearbeitung der 12 Themenbereiche dar. Inwiefern das Schulbuch „Religion entdecken – verstehen – gestalten“ diese gestellten Aufgaben bearbeitet, wird die praktische Verwendung und Brauchbarkeit im Religionsunterricht zeigen. Auf jeden Fall ist das Unterrichtswerk eine in sich stimmige Konzeption.

Dr. Uwe Böhm

Uwe Gerber, Peter Höhmann, Reiner Jungnitsch, Religion und Religionsunterricht: Eine Untersuchung zur Religiosität Jugendlicher an Berufsbildenden Schulen

Frankfurt/Main 2002 (Darmstädter Theologische Beiträge zu Gegenwartsfragen, Bd. 7)

In einer empirischen Untersuchung wurden 6000 Schülerinnen und Schüler an Berufsbildenden Schulen in den Jahren 1998, 1999, 2000 hinsichtlich ihrer religiösen Vorstellungen und ihres Verhältnisses zum Berufsschulreligionsunterricht befragt. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Gestaltung des Religionsunterrichts an Beruflichen Schulen.

In drei Kapiteln entfaltet das Buch die Frage nach Formen der Religiosität jugendlicher Berufsschüler und –schülerinnen. Grundlegende Darlegungen zu den Problemfeldern des BRU werden von Uwe Gerber vorangestellt. Es folgt eine Darstellung der Untersuchungsergebnisse im Blick auf den RU durch den katholischen Religionspädagogen Reiner Jungnitsch. Der Sozialforscher Peter Höhmann fokussiert die Ergebnisse auf die Frage nach Gottesglaube, religiöse Fragen im Alltag und die Vorstellungen von einem Leben nach dem Tod.

BRU – angesprochen werden auf umfassende Weise

Die Frage nach Religionspädagogik an Berufsbildenden Schulen und die konkrete Aufgabenstellung an Lehrpläne und Unterrichtskonzepte stellt sich in der Untersuchung von Jungnitsch einmal aus ungewöhnlicher Perspektive im Gegenüber zu staatlichen und wirtschaftlichen Forderungen an den BRU, nämlich von Schülerseite. „Was nützt mir der

Glaube“ – ist eine gerade von Berufsschülern verschärft gestellte und ernst zu nehmende Frage und es ist eine Chance, sie ohne theologische Abwertung mit den Schülerinnen und Schülern durchschauen zu lernen. Zeitgemäßer Berufsschulreligionsunterricht (BRU) muss sich den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler stellen.

Zentrales Kriterium der Zustimmung zum BRU ist der Realitätsbezug im Sinne von Lebensdienlichkeit. Dennoch soll er frei sein von jeder Funktionalisierung – auch für das Leben! Offene Gespräche über gesellschaftlich-soziale und individuelle Lebensgestaltung sind unter den Erwartungen genannt. Auffällig ist ein zunehmend religiös-plurales Interesse, das sich nicht allein auf eine christliche Perspektive beschränkt. Der in den drei Jahren jeweils steigende – zuletzt oberste – Rangplatz des „Verständnisses anderer Religionen und Kulturen“ als Erwartung an den Religionsunterricht zeigt die Aktualität und Dringlichkeit der Thematik. Auch die Nachfrage nach Zugängen zu religiösen Ritualen und Traditionen im allgemeinen Sinn ist deutlich zu erkennen.

Durchgängig ist die besondere Erwartung an den BRU als „anderes Schulfach“ genannt: Ihm wird Raum für ungezwungene Gespräche, für ein angenehmes Klima, für Entspannung und positiven Kontrast im Kanon der verzweckten Fächer zugetraut.

Das Ergebnis sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch bei Schülerinnen und Schülern der BRU einem hohen Legitimationsdruck unterliegt. Unumwunden ehrlich die Frage: „Würdest du etwas bedauern, wenn der Religionsunterricht wegfiel?“ Ebenso ehrlich die Reaktionen: zwei Drittel der Befragten haben mit Nein geantwortet.

Aber auch hier gibt eine Detailanalyse, die es übrigens für alle gestellten Fragen gibt, bemerkenswerte Aufschlüsse: So wächst das Bedauern eines Wegfalls in den Erhebungsjahren bei den männlichen Antwortenden sowie mit zunehmendem Alter: 2000 erreicht die Zustimmung zum BRU ihren Gipfel bei den 20-jährigen!

Zielbestimmung des RU: Werte und Deutungskompetenz

Jungnitsch zieht ein Fazit für den BRU: Er hat dann Aussicht auf Zustimmung und Nachfrage unter den Jugendlichen, wenn er mit der „anthropologischen Wende“ ernst macht und sich zusammen mit den Schülerinnen und Schülern auf eine korrelative Suchbewegung einlässt. Jungnitsch problematisiert ein Bildungsverständnis, das dem (B)RU einen Auftrag im Blick auf die Persönlichkeitsentfaltung zuschreibt. Statt der Fixierung auf die ständig sich verändernde, fragmentarische Identität soll das programmatische Anliegen des RU in einer Lebensführungskompetenz unter der hypothetischen Deutungsperspektive, dass Gott ist und nicht nichts ist, sein. Was bedeutet es für menschliches Leben, menschliche Sehnsüchte, wenn das „Gottesgerücht“ zutrifft?

Indifferenz als Lebensmuster

Als indifferent, aber nicht gleichgültig kann

die religiöse Orientierung der Jugendlichen beschrieben werden. Über die Hälfte der Befragten gab an, – mit und auch ohne Zweifel – an Gott zu glauben, doch bleibt die religiöse Orientierung von umfassenden Weltdeutungen entkoppelt. Peter Höhmann zeigt auf, dass die Akzeptanz esoterischer Praktiken als Formen individueller Problemlösungen dem Gottesglauben Jugendlicher nicht entgegensteht. Diese Haltung führt sich auch im Blick auf die individuelle Lebensorientierung fort: Es gehört dazu, dass grundlegende Entscheidungen offen bleiben; es kann so sein, wie man es selber denkt, es kann aber auch ganz anders sein. Höhmann stellt weiter in seiner Untersuchung heraus, dass die Mehrheit der Jugendlichen die Position vertritt, dass Lebenssinn nur individuell hergestellt werden kann. Entsprechend gering fällt die Akzeptanz eines glaubensbezogenen RU aus. Immerhin wird von 41% der evangelischen und 49% der katholischen Berufsschüler und –schülerinnen eine Alltagsrelevanz des Glaubens bejaht – bei muslimischen Schülern sind es 71%!

Die Beurteilung der Institution Kirche fällt bei den Befragten inhaltlich sehr ungenau aus, sicher ist aber, dass nur etwa 5% der Katholiken und Protestanten und 1,2% der Konfessionslosen die Kirche in der bestehenden Form akzeptieren. Diesen Abschnitt über die Nähe und Distanz zu Religion und Kirche schließt Höhmann mit dem Fazit, dass überhöhte legitimatorische Funktionen des RU, wie z.B., dass hier eine ethische oder tiefergehende religiöse Sozialisation stattfindet, eher schaden als nützen.

Gesellschaft, Religion, Jugendliche, Arbeit

Im Vorfeld der Befragungsergebnisse und ihrer detaillierten Auswertungen umreißt Uwe Gerber unter vier Aspekten gegenwärtige und zukünftige Problemfelder des BRU und entwirft daraus Perspektiven für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen.

In einem soziologischen Rekurs werden die zugleich be- und entlastenden Ambivalenzen der „Zweiten Moderne“ von der Multioptions- bis zur Mediengesellschaft umrissen: Die Möglichkeit beherrscht die Jugendlichen, nicht die Wirklichkeit; Flexibilität ohne roten Faden wird allen abverlangt.

Unter religionssoziologischer Perspektive wird beschrieben, unter welchen Merkmalen sich Religiosität heute auffächert. Keineswegs kann dabei von einem Werteverfall unter Jugendlichen gesprochen werden. Im Gegenteil: Jugendliche sind durchaus zu Wertentscheidungen fähig. Nur fehlt es am diskursiven Austausch über Werte zwischen Jung und Alt und – dem muss sich die ältere Generation stellen – es klappt ein Graben zwischen gelebten und gelehnten bzw. verkündeten Werten. „Eine ressourcenverschleudernde Gesellschaft ist kein guter Ort für Umwelterziehung.“ (zitiert nach Breer, S. 39)

Die Anforderungen, die eine pluralisierte und individualisierte Gesellschaft an Jugendliche auf ihrem Weg ins Erwachsensein stellt, wirken sich in deren kultureller Ausprägung aus: vielfältig und plural und in den einzelnen Milieus synkretistischer zeigt sich das Erscheinungsbild der Jugendlichen. Zugleich aber zeigt

sich ein Trend zur Wertschätzung der (Herkunfts-) Familie, die sogar sinnerschließende Funktion hat, neben einer sinnvollen Arbeit.

Mit dem gesellschaftlichen Strukturwandel von der Industrie- zur Informationsgesellschaft ändern sich auch der Sinn und die Funktion von Arbeit. Im reformatorisch-säkularisierten Verständnis galt Arbeit der Produktion und der Erhaltung des Lebensunterhalts sowohl des Arbeitnehmers wie des Arbeitgebers.

Mit dem Übergang zur Informationsgesellschaft wird Arbeit zur Simulation, „wird Arbeiten jeglichen Sinnes entkleidet“. (S. 44) Wie sich Arbeits- und Ausbildungsprofile verändert haben, lässt sich ablesen: Früherziehungsmaßnahmen, (Schein-)Akademisierung, Verberuflichung jeder Tätigkeit und die Forderung des lebenslangen Lernens, zwecks Flexibilisierung bis hin zur Altersfortbildung. Wir stehen unter fortwährendem Bildungsgebot. Hieraus ergeben sich Anfragen nicht nur an das duale System, sondern an das Bildungsverständnis grundlegend.

Gerber fokussiert diese Fragen auf die Aufgaben des Religionsunterrichtes: Den bekannten Begründungsmustern für den BRU, die Gerber aufführt und in einigen Sätzen bewertet, fügt er ein weiteres, das der „ästhetischen Begründung“ hinzu. Hier sieht er die besondere Aufgabe des BRU: das Wahrnehmen des Lebens in seinen Zusammenhängen, seiner Brüchigkeit und seinen Ambivalenzen zu stärken und auszubilden. Keine Funktionalisierung, sondern Relativierung. Nicht Wertevermittlerin, Akzeptanzbeschafferin für wirtschaftliche Vorgaben, nicht Moralerziehung oder Identitätstifterin, nicht Sinnstifterin sei die Aufgabe des BRU (S.61). Denn diese setzen Allgemeingültigkeit und Eindeutigkeit in Menschenbild, Persönlichkeitsentwicklung und Lebensdimensionen voraus.

Das Zurechtfinden in den ambivalenten Strukturen, nicht Erfüllung vermitteln, sondern Differenzenerfahrung, den „Mut, Unsicherheiten auszuhalten“ (Peter L. Berger) zu stärken, „nicht untergehen im irdischen Getümmel ... und Erleichterungen für das (post-) moderne Nomadenleben“ (S. 64) zu finden, das könnten Fragestellungen des künftigen BRU sein. In der ästhetischen Begründung des RU geht es angesichts von Brüchigkeit und Fragmentarität um Lebensdeutung, die zwar nicht mehr unter dem Monopol von Kirche und Theologie steht, aber durch die bestimmte Perspektive einen eindeutigen Beitrag leisten kann.

Evelyn Schneider

**Ernst Scheibe: Spiel und Spaß
rund um den Kirchturm. Das große
Spielemagazin
(für Gruppen von 4-10 Personen ab
12 Jahren)
Evangelische Verlagsanstalt Leipzig
2002, 38,00 €**

„10 Quiz-, Karten- und Brettspiele für Schule und Gemeinde“ enthält die von **Ernst Scheibe** herausgegebene Spielsammlung

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema
von Februar bis Mai
(einschließlich)

Kinder begegnen dem Tod

erarbeitet von

Ursula Harfst,

Ingrid Illig,

Lena Kuhl,

Christine Labusch,

Bettina Stangier,

Helga Steffens

Tanja Voss

Möglichkeiten der

Besichtigung nach

Rücksprache mit

Frau Rietig

tgl. von 8.00 bis 12.00 Uhr

„Spiel und Spaß rund um den Kirchturm“. Da gibt es eine „Kirchfahrt durch Deutschland“, ein „Wende-Memory“ zum Kirchenjahr, ein „Glücksspiel zum Bestaunen und Kennenlernen der Schöpfung“, „Kreuzwort(rätsel)“ zu verschiedenen Glaubensbekenntnissen und manches andere mehr. Bewusst knüpfen die Spiele an Themen an, wie sie der Autor in seinem Arbeitsbuch „Christsein lässt sich lernen“ (1995) für den Konfirmandenunterricht entwickelt hat. Lassen sich die Spiele auch ohne seine Vorkenntnisse problemlos einsetzen, so sind Fragestellungen und didaktische Zielrichtung doch erkennbar ähnlich ausgerichtet. Die Spielsammlung verleugnet ihre (sächsische) Herkunft nicht, was u.a. an einigen geographischen und konfessionellen Beispielen deutlich wird. Religionspädagogisch bleibt die Verwurzelung in der Tradition Evangelischer Unterweisung spürbar.

Spielen soll Spaß machen. Man wird für den konkreten Unterricht sehr genau zwischen den verschiedenen Spielen auswählen müssen, um das Ziel der Freude und Gemeinschaft sowie die angestrebte Wissensvermittlung und -vertiefung nicht zu verfehlen. Das Spielmaterial erscheint ausreichend, auch wenn die graphischen Darstellungen teilweise einfach sind und Jugendliche am Ende der Konfirmandenzeit kaum noch ansprechen werden. Kritisch bleibt die Frage anzumerken, warum die Chance des Mediums Spiel durch die fast durchgängige Methode von Frage und Antwort nicht stärker durch offene Fragen und integrierte Spielaktionen genutzt wurde. Zudem ist bedauerlich, dass neben dem vielen Zurechtschneiden der Spielmaterialien auch die schönen Fotos der Sammlung als Puzzel zerschnitten werden müssen, obwohl sich gerade mit ihnen in anderer Weise gewiss gewinnbringender arbeiten ließe als in der vorgeschlagenen Spielform.

Wer Spaß an Würfel- und Wissensspielen hat, probiere die Spiele zunächst selbst in kleiner Runde aus. Nicht jedes Spiel ist ein Treffer, doch auch die Hälfte macht die Sammlung lohnend.

Steffen Marklein

sich dagegen entschieden. Das hat den großen Vorteil für den Benutzer, dass er weiterhin die „alte“ Ausgabe benutzen kann. Alle Inhalte sind gleich, dadurch auch die Seitenzählung.

Der ganz neue, zweite Band, der Aufbaukurs, stellt eine ausgezeichnete Ergänzung zu dem bereits vorhandenen dar. Schon das Einleitungskapitel hat sich gemausert von „Grundlegung“ zur „Grundlegung: Methodenkompetenz“. Und da geht es dann gleich auch um theoretisch, aber vor allem auch praktisch so wichtige Dinge wie Kommunikation, Kommunikation durch gesprochene Sprache, Methodenkompetenz. Kurz und kompetent wird das Wichtigste dargestellt, versehen mit weiterführender Literatur. Das liest sich so gut, weil es übersichtlich ist und teils durch grafische Darstellungen oder Tabellen veranschaulicht wird. Es folgt der Aufsatz zur „Körpersprache“ (auch sehr informativ) und schon sind wir bei den Unterrichtsstörungen. Im ersten Kapitel? Ja, jede Lehrerin und jeder Lehrer weiß, dass es keinen Unterricht ohne Störungen gibt. Aber wir müssen damit umgehen können. Mit Sicherheit sind diese Seiten spannend und hilfreich, und sie werden in vielen schulinternen Fortbildungen, Lehrerfortbildungskursen und Seminaren Grundlage der Diskussion sein.

Unter dem Titel „Methodische Konzepte“ werden Formen Offenen Unterrichts behandelt, beispielweise das Stationenlernen. Ausgehend von theoretischen Überlegungen und Erfahrungen von Pädagoginnen und Pädagogen werden die Stärken dieser Lernform gerade auch für ältere Schülerinnen und Schüler jenseits der Grundschule aufgezeigt. Individuelles und soziales Lernen fördert musisch-künstlerisches und gemeinschaftliches Tun. Ganz praktisch wird der Aufbau der Stationen reflektiert: Wie viel Zeit muss da sein? Wie umfangreich muss das Angebot sein? Haben die Stationen einen inhaltlichen Zusammenhang? Sind die Stationen und die Aufgaben übersichtlich? Und ist das alles jetzt zu arbeitsaufwändig, nicht zu leisten? Auch das wird bedacht und mit dem Hinweis auf Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen (auch fächerübergreifend) entschärft. Der Artikel endet mit „Motivation und Erfolg“! Und es gibt noch viel mehr: Bibliodrama und Schattenspiel, Puppenspiel und Phantasieereisen, Tafel und Internet, Unterrichtseinstiege und Schlussphasen – alles gut recherchiert, selbst erlebt, reflektiert und mit ausführlichen Handlungsvorschlägen und Tipps versehen. Das letzte Kapitel greift die Probleme des integrativen (Religions-) Unterrichts auf. Da gerade der Religionsunterricht (neben Sport und Musik) als möglicher Ort des gemeinsamen Unterrichtens gesehen wird, ist es sinnvoll, hier ausführlich zu arbeiten. Und so wird hier alles Wesentliche aufgeführt, von den Unterrichtsprinzipien bis zu Methoden und Medien. Das macht Mut, die Arbeit sogar mit geistig behinderten und blinden Kindern zu wagen.

Das Methodische Kompendium 2 ist schon jetzt ein wichtiger Baustein der religionspädagogischen Arbeit geworden.

Ilka Kirchhoff

Bernd Opitz

Kreuzwegstationen



Ausstellung im RPI
März bis April

Adam, Gottfried und Rainer Lachmann (Hg.), **Methodisches Kompendium 1. Basisband**,

Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 4., überarbeitete Auflage 2002

Adam, Gottfried und Rainer Lachmann (Hg.), **Methodisches Kompendium 2. Aufbaukurs**,

Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2002

Endlich gibt es ihn – den Erweiterungsband zum Kompendium. Gleichzeitig wurde der erste Teil in den Literaturangaben neu überarbeitet: Er enthält jetzt Angaben zu neuesten Veröffentlichungen und dazu Internetadressen soweit vorhanden und sinnvoll. Wäre es sinnvoll gewesen, gleich den ganzen Basisband zu überarbeiten und zu aktualisieren? Man hat



Ralf Rogge

Als Nachfolger von Martin Küsell bin ich seit dem 1. Februar zuständig für den Elementarbereich. Ich bin 45 Jahre alt und verheiratet. Nach dem Studium der evangelischen Theologie in Bethel, Marburg, Groningen (NL) und Münster, dem Vikariat in Hannover-Vahrenheide und der ersten Pfarrstelle als stellenteilendes Ehepaar in Bremerhaven-Leherheide war ich knapp 14 Jahre Gemeindepastor der Corvinuskirchengemeinde in Hannover-Stöcken. Zur Gemeinde gehört eine als „Erschwerniseinrichtung“ eingestufte dreigruppige Kita mit einer Integrationsgruppe. Die besondere Lage der Kita brachte es mit sich, dass in Zusammenarbeit mit dem Kirchenvorstand konzeptionelle Fragen einen besonderen

Raum eingenommen haben (Modifikation der Offenen Arbeit, Reggio-Pädagogik, Notwendigkeit interreligiösen Lernens). Als „Trägervertreter“ war ich mehrere Jahre im Kita-Ausschuss des Stadtkirchenverbandes und in der Delegiertenversammlung des LevTeK. Da ich es wichtig finde, dass Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen Freude an der religionspädagogischen Arbeit haben, habe ich seit 1999 in der Fachschule für Sozialpädagogik „Birkenhof“ insbesondere in der Kinderpflege und der Sozialassistenten mit einigen Stunden Religionsunterricht gegeben. So freue ich mich nun auf meine neue Aufgabe im RPI und hoffe in der Begegnung mit Ihnen auf viele gemeinsame Entdeckungen.

Aus dem Schnabel gefallen



Der enthüllte Osterhase oder kleine Versteck-Lehre

Verstecken heißt: Spuren hinterlassen. Aber unsichtbare. Es ist die Kunst der leichten Hand. Rastelli konnte Sachen in der Luft verstecken.

Je luftiger ein Versteck, desto geistreicher. Je freier es dem Blick nach allen Seiten preisgegeben, desto besser.

Also beileibe nichts in Schubladen, Schränke, unter die Betten oder ins Klavier stecken.

Fairneß am Ostermorgen: Alles so zu verstecken, daß es entdeckt werden kann, ohne daß irgendein Gegenstand vom Fleck bewegt werden muß.

Es braucht darum nicht frei zu liegen: eine Falte in der Tischdecke, ein Bausch im Vorhang kann schon den Ort verraten, an dem man zu suchen hat.

Nicht in der „guten Stube“ suchen lassen. Ostereier gehören ins Wohnzimmer, und je unaufgeräumter es ist, desto besser.

Im achtzehnten Jahrhundert hat man gelehrte Abhandlungen über die seltsamsten Dinge geschrieben: über Findelkinder und Spukhäuser, über die Arten des Selbstmordes und die Bauchrednerei. Ich könnte mir eine übers Eierverstecken ausdenken, die es an Gelehrsamkeit mit den genannten aufnehmen könnte.

Sie würde zerfallen in drei Hauptstücke oder Kapitel. Darinnen würde der Leser bekanntgemacht mit den drei Urprinzipien oder Anfangsgründen aller Verstecke-Kunst.

Ad eins: Das Prinzipium der Klammer. Das wäre die Anweisung zur Ausnutzung von Fugen und Spalten. Der Unterricht in der Kunst, Eier in der Schwebe zu halten zwischen Riegeln und Klinken, zwischen Bild und Wand, zwischen Tür und Angel, in der Öffnung eines Schlüssels so gut wie zwischen den Röhren einer Zentralheizung. [Nur bedingt zu empfehlen: Anm. der Redaktion.]

Ad zwei: Das Prinzipium der Füllung. In diesem Kapitel würde man lernen, Eier als Pfropfen auf den Flaschenhals, als Lichter auf den Kerzenhalter, als Staubgefäß in einen Blumenkelch, als Birne in eine elektrische Lampe zu praktizieren.

Ad drei: Das Prinzipium der Höhe und Tiefe. Bekanntlich fassen die Leute zuerst ins Auge, was ihnen in Blicknähe gegenüber ist; dann schauen sie nach oben, erst ganz zuletzt kümmern sie sich um das, was zu ihren Füßen liegt. Kleine Eier kann man auf Bildleisten balancieren lassen, größere auf dem Kronleuchter, wenn man ihn noch nicht abgeschafft hat. Aber was hat das alles zu sagen im Vergleich mit der Fülle von abgefeimten Asylen, die wir fünf oder zehn Zentimeter überm Fußboden zur Verfügung haben. Da kommt in Gestalt von Tischfüßen, Sockeln, Teppichfransen, Papierkörben, Klavierpedalen das Gras, in das der echte Osterhase allein seine Eier legt, sozusagen in der Großstadtwohnung zu Ehren.

Und da wir einmal bei der Großstadt sind, soll auch ein Trostwort für die noch dastehen, die zwischen spiegelglatten Wänden in stählernen Möbeln hausen und ihr Dasein, ganz ohne Rücksicht auf den Festkalender, rationalisiert haben. Die mögen sich ihr Grammophon oder ihre Schreibmaschine nur einmal aufmerksam angucken, dann werden sie sehen, daß sie auf kleinstem Raum an ihnen soviel Löcher und Verstecke haben, als bewohnten sie eine Siebenzimmerwohnung im Makartstil.

Und nun wäre es gut, diese gewitzte Liste den Kleinen nicht vor Ostermontag in die Hände fallen zu lassen.

aus: Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*, werkausgabe edition suhrkamp, Frankfurt/M. 1980, Bd IV/1 (Kleine Prosa), S. 398 ff.

Veranstaltungsprogramm

März bis Juni 2003

Kostenbeteiligung bei RPI-Veranstaltungen

Für **Lehrerinnen und Lehrer** gelten die vom NLI gesetzten Bedingungen, nach denen die Fortbildung kostenlos ist. Für **kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** ergibt sich eine Eigenbeteiligung bei den Kosten; der Eigenbeitrag beträgt 6,00 Euro. **Ehrenamtliche kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** zahlen keine Kursbeiträge und erhalten 80 % der Fahrtkosten erstattet. Für **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei anderen Anstellungsträgern beschäftigt** sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, wird der volle Tagessatz erhoben (43,00 Euro). Es ist dann Sache der Teilnehmer, die Erstattung dieser Kosten bei ihren Anstellungsträgern zu beantragen. Ruheständler zahlen die Hälfte des vollen Tagessatzes. Weitere Einzelheiten werden bei der jeweiligen Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker: 05766/81-136) zu erfragen. Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten für die jeweils genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Anmeldungen zu Veranstaltungen des RPI gelten als verbindlich und grundsätzlich für deren gesamte Dauer. Aus Planungs- und Kostengründen bitten wir im Ausnahmefall um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Veranstaltungsleitung.

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 2003

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
4. bis 5. April 2003
Leitung: Bernd Abesser

Treffpunkt KU

Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
16. bis 17. Juni 2003
Leitung: Carsten Mork

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Kolloquium Kindergarten

Raumgestaltung in Ausbildung und Fortbildung

Tagung für Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung
24. bis 26. März 2003
Leitung: Ralf Rogge

Einführung in die Religionspädagogik

12. bis 16. Mai 2003
Leitung: Ralf Rogge,
Heike Linke (Diakonisches Werk)

Taufe

26. bis 28. Mai 2003
Leitung: Ralf Rogge,
Ulrike Fey-Dorn (Diakonisches Werk)

Religionspädagogische Langzeitfortbildung M

5. Kurswoche – Die Erzieherin/Der Erzieher im evangelischen Kindergarten

2. bis 6. Juni 2003
Leitung: Petra Bauer, Martin Küsell

Es wird gesondert eingeladen.

Arbeitskreis Religionspädagogik Oldenburg

(geschlossener Teilnehmerkreis)
11. bis 12. Juni 2003
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Ralf Rogge, Ingeborg Pohl

SONDERSCHULE

Schulderfahrung und Wege zur Umkehr

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Kooperations- und Integrationsklassen erteilen
6. bis 8. März 2003
Leitung: Christine Labusch

Szenisches Arbeiten im Religionsunterricht am Beispiel des Biblidrama

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Kooperations- und Integrationsklassen erteilen
19. bis 21. Juni 2003
Leitung: Christine Labusch

GRUNDSCHULE

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

(Fester Teilnehmerkreis)
14. bis 15. März 2003
13. bis 14. Juni 2003
Leitung: Lena Kuhl

Biblische Geschichten und ihre "Spielräume": Jesu Passion

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Orientierungsstufe, Hauptschule oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
4. bis 6. April 2003
Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Leben in Kirche und Gemeinde

Modelle für die konfessionelle Kooperation in der Grundschule

(In Zusammenarbeit mit dem Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim)
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen
22. bis 24. Mai 2003
Leitung: Lena Kuhl/Franz Thalmann
Ort: Hildesheim

ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Biblische Geschichten und ihre "Spielräume": Jesu Passion

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule, Orientierungsstufe, Hauptschule oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
4. bis 6. April 2003
Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Weiterbildungskurs ev. Religion

Für Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach ev. Religion unterrichten möchten (geschlossener Teilnehmerkreis)
Leitung: Wolfgang Klein, Dietmar Peter

Gleichnisse und Wunder

8. bis 10. Mai 2003 (Kurs V)

Surfen in die virtuelle Ver(w)irrung - Religionsunterricht und Internet

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten an Orientierungsschulen, Haupt- oder Realschulen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten
20. bis 21. Juni 2003
Leitung: Dietmar Peter

Medienbörse Sekundarbereich I

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
26. bis 28. Juni 2003
Leitung: Steffen Marklein, Sigrid Gabel (Zentrum für Medien, Kunst, Kultur, Hannover)

Weiterbildungskurs ev. Religion

Für Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach ev. Religion unterrichten möchten (geschlossener Teilnehmerkreis)

Passion und Auferstehung

5. bis 7. Juni 2003 (Kurs VI)

Leitung: Wolfgang Klein, Dietmar Peter

BERUFSBILDENDE SCHULE

Erlebnisort: Religionsunterricht

Berufsschullehrerinnen/-lehrer, Berufsschulpastorinnen/-pastoren, Berufsschuldiakoninnen/-diakone, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsschulen und Fachgymnasien erteilen

20. bis 22. März 2003

Leitung: Evelyn Schneider

Neu in der Schule

Für Pastorinnen und Pastoren ohne Sondervikariat, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

Seminar II: Themenfindung und Unterrichtsplanung, Klassenarbeiten und leitungsbewertung

3. April 2003

10.00 bis 19.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Erste Ideen- und Austauschbörse für den RU an BBS

Für Berufsschullehrerinnen und -lehrer, Berufsschulpastorinnen und -pastoren und Berufsschuldiakoninnen und -diakone, die ev. Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten

2. bis 3. Mai 2003

Leitung: Evelyn Schneider

Vom "eigenen Süppchen" zum "reflecting team"

– Kollegiale Beratung als Teil der Schulkultur –

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten

12. bis 14. Juni 2003

Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

Trinität – Die Geschichte vom dreieinigen Gott

Für Referendarinnen und Referendare an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen mit dem Fach Evangelische Religion

24. bis 25. Juni 2003 (Beginn: 10.00 Uhr)

Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

Neu in der Schule

Für Pastorinnen und Pastoren ohne Sondervikariat, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

Seminar III: Umgang mit Störungen und Motivationsproblemen

30. Juni 2003

10.00 bis 19.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Medienbörse Sekundarbereich II

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

13. bis 15. März 2003

Leitung: Steffen Marklein, Dr. Ursula Rudnick

Religion und Musik

Der Beitrag des Faches Religion zu Projekt- und fachübergreifendem Unterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die in der gymnasialen Oberstufe Evangelische Religion oder/und Musik unterrichten

7. bis 9. April 2003 (Ferienkurs)

Leitung: Bärbel Husmann

Mit Religion das Schulleben gestalten

Für die Fachlehrer Religion an niedersächsischen Gesamtschulen

8. bis 10. Mai 2003

Leitung: Wilhelm Behrendt

Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation

nach den neuen Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I/Gymnasien

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I an Gymnasien erteilen

19. bis 21. Juni 2003

Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki, Rudolf Tammeus

Trinität – Die Geschichte vom dreieinigen Gott

Für Referendarinnen und Referendare an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen mit dem Fach Evangelische Religion

24. bis 25. Juni 2003 (Beginn: 10.00 Uhr)

Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

KONFERENZEN UND STUDIENTAGUNGEN

Konferenz der Gesamtschulleiterinnen und Gesamtschulleiter

Raumästhetik und Unterricht

5. bis 7. März 2003

Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz der niedersächsischen Schulpastorinnen und Schulpastoren Jugendkulturen

11. bis 12. März 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider/Bärbel Husmann

Konferenz der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion

Lebenswelt und Religion der Generation @

31. März bis 2. April 2003

Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Tagung der Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierung Lüneburg

Religionsunterricht und Internet

12. bis 14. Mai 2003

Leitung: Lena Kuhl/Dietmar Peter

Konferenz der Fachleiterinnen, Fachleiter und Fachberater an Berufsbildenden Schulen

14. Mai 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Konferenz der Haupt- und Realschulrektorinnen und -rektoren Schule zwischen Bildung und Erziehung

22. bis 23. Mai 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

Fachtagung Schulaufsicht

Für Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

26. bis 27. Mai 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

KONFIRMANDENARBEIT

Religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

Seit Juli 1999 bietet das RPI eine religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung zum Berater/zur Beraterin in den Kirchenkreisen für die Konfirmandenarbeit an.

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.

Weitere Informationen im RPI erhältlich.

Weiterbildungskurs 2003

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Teil 7 17. bis 20. März 2003

Teil 8 12. bis 16. Mai 2003

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige (geschlossener Teilnehmerkreis)

24. bis 26. März 2003

19. bis 21. Mai 2003

30. Juni bis 2. Juli 2003

Leitung: Carsten Mork

Einführung ins Biblische Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

17. bis 19. Februar 2003

Leitung: Carsten Mork

FEA-Kurs: "Voll fromm!?" –

Spirituelle Übungen mit Jugendlichen im Konfirmandenalter

Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen

10. bis 14. März 2003

Leitung: Carsten Mork, Christine Tergau-Harms

Treffen der KU-Beauftragten der Kirchenkreise für die Konfirmandenarbeit

Termin: 17. bis 18. Juni 2003

Leitung: Carsten Mork, Ute Beyer-Henneberger

VIKARIATSKURSE

Vikarskurs 63

Lehrgang III 5. bis 9. Mai 2003

Vikarskurs 64

Lehrgang I 3. bis 7. März 2003

STUDIERENDENTAGUNGEN

Ökumenische Studierendentagung BBS

„Noch nie haben wir solches gesehen! –

Die Auseinandersetzung mit biblischen Wundergeschichten“.

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

19. bis 21. Mai 2003

Leitung: Evelyn Schneider, Ulrich Kawalle, Christian Schulte

REGIONALE VERANSTALTUNGEN

KU-Kongresse sind eintägige regionale Fortbildungsangebote. Sie sollen im Rahmen einer Ideenbörse und durch Workshops neue Ideen und Impulse aus der Praxis für die Praxis geben.

KU-Kongress

KK Osnabrück/Bramsche-/Georgs-marienhütte

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Termin: 21. Mai 2003

KU-Kongress

KK Harlingerland/Jever/Wilhelmshaven (Oldenburgische Landeskirche)

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Termin: 25. Juni 2003

Religionspädagogischer Tag für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht

Karfreitag – ein sperriger Feiertag

Für Religionslehrerinnen und Religionslehrer an Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen und Gymnasien

10. März 2003

Leitung: Bärbel Husmann und regionales Team

Ort: Haus Ohrbeck, Georgsmarienhütte bei Osnabrück

Regionaler Treffpunkt Ostfriesland

Der Welt die Wahrheit sagen –

Propheten klagen an und träumen vom Frieden

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

13. bis 14. März 2003

Leitung: Dr. Bernhard Dressler, Bernd Abesser (RPI)

Gerhard Wittkugel (ARO)

Ort: Potshausen

Religionspädagogischer Tag in Stade

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen und haupt- und nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Kirchengemeinden

9. Mai 2003

Leitung: Regionales Team/Lena Kuhl

(In Kooperation mit dem Schulausschuss des Kirchenkreises)

Religionspädagogischer Tag im Ammerland

Bibliodrama in der Schule

4. Juni 2003

Leitung: Steffen Marklein, Ulrich Welz

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 jährliche Spende in Höhe von 10,- Euro zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

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

Schriftleitung, Graphik und Layout: Susanne Link-Köhler

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: 13.000

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:

Dr. Uwe Böhm, Wiesenhalstr. 59, 71397 Leutenbach

Bernhard Dressler, Münchehäger Str. 8,

31547 Rehburg-Loccum

Ilka Kirchhoff, Ulmenweg 2, 49170 Hagen

Monika Gottschalk-Kirchner, Gartenstr. 4,

31141 Hildesheim

Prof. Dr. Dietrich Korsch, Haspelweg 4,

35037 Marburg

Lena Kuhl, Am Kuhanger 37, 31141 Hildesheim

Steffen Marklein, Moorstr. 20, 27628 Uthlede

Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck, Weissenburgstr. 21,

53175 Bonn

Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau/Weser

Petra Müller, FWU, Geiseltasteig, Bavaria-Film-

Platz 3, 82031 Grünwald

Prof. Dr. Dorothea Sattler, Pfarrer-Wiesmann-Str. 1,

48291 Telgte

Renate Schick, Ernst-Ohlmer-Str. 7,

31139 Hildesheim

Evelyn Schneider, St. Georg-Str. 11,

31141 Hildesheim

Sophie-Christin Steinke, Osterfeld 31,

31135 Hildesheim

Beate von der Heide, Podbielskistr. 94,

30177 Hannover

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Religionspädagogischen Institut



Dietmar Peter, Dipl.-Päd.,
OS, Haupt- und
Realschule
05766/81-149

Dietmar.Peter@evlka.de



Irene Alvermann
05766/81-139

Irene.Alvermann@evlka.de



Bärbel Husmann,
Studienrätin,
Gymnasium, IGS/KGS
05766/81-147

Baerbel.Husmann
@evlka.de



Bernd Abesser, Pastor,
Vikariatskurse
05766/81-141

Bernd.Abesser@evlka.de



Carmen Borggreffe
05766/81-165

Carmen.Borggreffe@evlka.de



Dr. Bernhard Dressler,
Rektor des RPI
05766/81-137

Bernhard.Dressler@evlka.de



Ute Becker
05766/81-136

Ute.Becker@evlka.de



Evelyn Schneider,
Pastorin,
Berufsbildende Schulen
05766/81-144

Evelyn.Schneider@evlka.de



Waltraud Kehrbach
05766/81-153

Waltraud.Kehrbach@evlka.de



Carsten Mork, Pastor,
Konfirmandenarbeit
05766/81-151

Carsten.Mork@evlka.de



Susanne Link-Köhler
Pastorin
Publikationen
und „Loccum Pelikan“
05766/81-159

Susanne.Link-Koehler
@evlka.de



Silvia.Blase@evlka.de

Silvia Blase
Buchversand,
Adressverw.,
05766/81-143



Hannelore Lange
05766/81-152

Hannelore.Lange@evlka.de



Steffen Marklein,
Pastor,
Medienstelle des RPI
05766/81-146

Steffen.Marklein@evlka.de



Ute Beyer-Henneberger,
Pastorin,
Konfirmandenarbeit
in der Region
05766/81-135

Ute.Beyer-Henneberger
@evlka.de



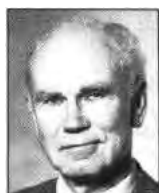
Marion Lumpe
05766/81-140

Marion.Lumpe@evlka.de



Ralf Rogge
Elementarerziehung
05766/81-150

Ralf.Rogge@evlka.de



Dr. Gerald Kruhoffer,
Pastor,
stellvertr. Rektor
theologische Lehrerfort-
bildung
05766/81-148

Gerald.Kruhoeffe@evlka.de



Angelika Rietig
05766/81-162

Angelika.Rietig
@evlka.de



Christine Labusch
05766/81-145

Christine.Labusch@evlka.de



Lena Kuhl, Lehrerin,
Grundschule
05766/81-183

Lena.Kuhl@evlka.de



Brigitte Scholtyssek
Bibliothek
05766/81-138

Brigitte.Scholtyssek
@evlka.de



Cornelia Spieler
Bibliothek
05766/81-138
Cornelia.Spieler
@evlka.de

Matthias Wagner,
Systembetreuer
05766/81-250

Matthias.Wagner@evlka.de



Heinz Emmrich,
technischer Mitarbeiter
05766/81-161

Heinz.Emmrich@evlka.de

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Arbeitshilfen Grundschule 10

Lena Kuhl / Ingeborg Klöppel

**Religionsunterricht
im 2. Schuljahr**

in gemischt-konfessionellen Lerngruppen

Teil II

Unterrichtsmaterialien für den ev. Religionsunterricht
in der Grundschule
Herausgegeben von Lena Kuhl
Loccum 2003
Religionspädagogisches Institut Loccum
Postfach 2164 31545 Rehburg-Loccum
Tel.: 05766/81-143 Fax: 05766/81-184
e-mail: RPI.Loccum@t-online.de
<http://www.RPI-Loccum.de>

ISBN-Nr. 3-936420-00-9

**Arbeitshilfen Sekundarstufe I 8**

Heike Meyer, Brigitte Naber, Dietmar Peter

**Mündliche
Leistungsüberprüfung im
Fach Evangelische Religion**Prüfungsvorschläge für alle Themen der Rahmenrichtlinien
an Haupt- und Realschulenincl. CD-ROM mit
allen Prüfungsvorschlägen

Texte · Materialien · Kopiervorlagen
für den evangelischen Religionsunterricht
Herausgegeben von Dietmar Peter
Loccum 2003
Religionspädagogisches Institut Loccum
Postfach 2164 31545 Rehburg-Loccum
Tel.: 05766/81-143 Fax: 05766/81-184
e-mail: RPI.Loccum@t-online.de
<http://www.RPI-Loccum.de>

ISBN-Nr. 3-936420-01-7



Euro 9,-

Euro 10,-