

Loccumer Pelikan

1/05

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Brannte nicht
unser Herz?

Arnulf Rainers
Christusübermalungen

Kindern
Theologie zeigen

„Kill me later“

Das Christophorus-
Projekt

Vom Wunschzettel der
Religionslehrerinnen
und -lehrer

Kompetenz, Humor
und Freundlichkeit

Religion im Abitur

Von der Input- zur
Output-Orientierung

Friedhelm Kraft	Editorial	1
grundsätzlich		
Bernd Abesser	Brannte nicht unser Herz? Theologische und didaktische Anmerkungen zu Passion und Ostern	3
Silke Loger	Arnulf Rainers Christusübermalungen als Bilder des Glaubens?	7
praktisch		
Heike Lindner	Kindern Theologie zeigen. Ein bilddidaktischer Ansatz zur biblischen Theologie Marc Chagalls im Religionsunterricht.	13
Evelyn Schneider	„Kill me later“ – eine Unterrichtsstunde mit einem etwas anderen Actionfilm	20
Peter Sobetzki-Petzold	Das Christophorus-Projekt. Ein Gespräch über starke Männer und schnelle Wagen im Religionsunterricht	25
Schule und Gemeinde		
Ulrike Koehn	Vom Wunschzettel der Religionslehrerinnen und -lehrer an die Kirche – ein Gottesdienst zum Schuljahresbeginn	30
	Kompetenz, Humor und Freundlichkeit Über 40 Jahre RPAG Walsrode	33
informativ		
Bärbel Husmann Georg Bartelt	Religion im Abitur – Perspektiven für die gymnasiale Oberstufen in Niedersachsen	34
Dietmar Peter	Von der Input- zur Output-Orientierung – Zwei Online-Dokumente zur Entwicklung schulischer Bildungsstandards	38
Dietmar Peter	RPI Online	39
	Buch- und Materialbesprechungen	41
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	45
	Impressum	46
	Veranstaltungsprogramm	47

editorial



Ich schreibe diese Zeilen im Nachklang zu unserem Treffpunkt für Lehramtsstudierende mit dem Fach Evangelische Religion aus den verschiedenen Studienstandorten Niedersachsens. Unter der Überschrift „Theologie – nur für Spezialisten?“ haben wir darüber nachgedacht, wie mit dem Befund umzugehen ist, dass einerseits der Glaube vielen Menschen unserer Tage fremd geworden oder unbekannt geblieben und kein Thema ist, über das man einfach so spricht. Andererseits besteht in unserer Zeit durchaus ein breites Interesse, sich mit religiösen Fragen, auch mit dem Christentum, wieder oder erstmals zu beschäftigen.

Auf welche Weise können heute Erwachsene – aber nicht nur Erwachsene, ebenso Kinder und Jugendliche – neu oder wieder Glauben lernen? Wo finden wir „Sprachschulen des Glaubens“, die uns helfen im Hinblick auf die Frage, was Glaubenslehre und Glaubenlernen bedeuten? Wie können Menschen heute für sich und andere klären, was es mit dem Glauben auf sich hat? Wie also „einfach“ und verständlich vom Glauben reden ohne zu verkürzen?

Die Artikel von Bernd Abesser und Silke Loger zeigen, dass dies möglich ist. Sie führen in unterschiedlicher Weise in das für viele schwierige Thema Passion und Ostern ein, indem sie an die Situation der beiden nach Emmaus wandernden Jünger (Lk 24, 13-35) anknüpfen.

Bernd Abesser lässt uns den Weg der Emmausjünger gleichsam mitgehen. Der Erfahrungsweg der Jünger wird zu einem Modell für Glaubenlernen, Glaube wird erfahrbar ohne verfügbar zu werden. Silke Loger veranschaulicht den Weg des Glaubenlernens mit Hilfe der Christusübermalungen des österreichischen Künstlers Arnulf Rainer. Sie möchte zeigen, dass aus „Bildern des Sehens“ „Bilder des Glaubens“ werden können.

Auch an dieser Stelle darf der Kirchentag nicht unerwähnt bleiben. Wir möchten uns bei allen Kolleginnen und Kollegen bedanken, die ihre Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an unserem Medienwettbewerb „Was glaubst du?“ motiviert haben. Mit dem Ende der Einreichungsfrist hat die Phase der Sichtung der über 160 Beiträge begonnen. Zugleich sind die Planungen für die Werkstatt „Kirche und Schule“ abgeschlossen. Das Programm verspricht interessante Begegnungen mit Persönlichkeiten aus Wissenschaft, Politik, Kultur und Kirche. Das RPI wird im landeskirchlichen Pavillon ein „Café Pelikan“ organisieren, das als Treffpunkt für Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler gedacht ist. Freuen wir uns also gemeinsam auf das immer näher rückende Großereignis des Jahres.

Ihr



Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Foto: Reinart Grütter

Bernd Abesser

Brannte nicht unser Herz?

Theologische und didaktische Anmerkungen zu Passion und Ostern¹

Das Thema Passion und Ostern führt in das Zentrum christlichen Glaubens und in diesem Zusammenhang zur Frage, wie dieser Glaube denn nun – zumal im Raum der öffentlichen Schule – zu lehren (nicht: zu erzeugen!) sei. Wie lässt sich etwas verständlich machen, was sich von seiner Eigenart her menschlicher Verstehbarkeit entzieht? Wie etwas lehren, das doch ohne glaubende Einsicht nicht zu haben ist? Einen möglichen Schlüssel für theologisches wie didaktisches Vorgehen liefert meines Erachtens in besonderer Weise die von Lukas überlieferte Erzählung von den Jüngern, die auf dem Weg von Jerusalem in das Dorf Emmaus eine besondere Erfahrung machen: Der auferstandene Jesus geht unerkannt mit ihnen und in dem Moment, in dem sie ihn erkennen, entzieht er sich ihren Blicken. Durch diese Erfahrung werden die beiden auf den Zusammenhang von Sehen und Nicht-Erkennen bzw. Nicht-(mehr)-Sehen und Erkennen gestoßen. Dass aus dieser Erfahrung Glaube wird, entzieht sich natürlich der unterrichtlichen Machbarkeit. Aber es lässt sich unterrichtlich anschauen, wie dieser Glaube bei den Jüngern entsteht und ihr Erfahrungsweg lässt sich nachgehen. Am Anfang der Geschichte christ-

lichen Glaubens stehen eben nicht Tatsachen, sondern Deutungen und Bedeutungen; nicht Gegebenheiten, sondern Zuschreibungen.² Am Anfang dieser Geschichte steht der kreative Versuch, die Erfahrung des alttestamentlichen Gottes mit der frohen und heilstiftenden Botschaft des Jesus von Nazareth und mit dessen Foltertod zusammenzubringen.

Ich will im Folgenden gleichsam mit den Emmausjüngern einen gedanklichen Weg gehen und dabei an drei Stationen Halt machen. Ich will zunächst fragen, was eigentlich auf Golgatha und vor der Grabeshöhle geschehen ist; ich will dann Deutungen dieses Geschehens im biblischen Zusammenhang skizzieren und ich will schließlich fragen, wie sich dieses Geschehen angemessen kommunizieren lässt. Bevor ich dies tue, muss ich noch eine Vorbemerkung machen: Passion und Ostern, ihre Geschichte und Bedeutung lassen sich meines Erachtens nur unter drei Prämissen angemessen verhandeln. Zum ersten: Kreuz und Auferstehung sind die grundlegenden Ereignisse bzw. Erfahrungen des christlichen Glaubens und sie sind unauflösbar miteinander verschränkt. Die theologische Deu-

tung des Kreuzestodes Jesu ist nicht ohne die Erfahrung der Auferstehung für die Deutenden zu verstehen. Und die Auferstehung Jesu kann nicht ohne seinen wirklichen Tod gedacht werden. Ohne die Auferstehung bliebe das Kreuz eine Folter unter tausenden; bedauerlich, aber in weltlicher Perspektive konsequent. Unter dieser Perspektive ist das Kreuz Zeichen eines Scheiterns – wenn man so will, des Scheiterns Gottes in der Welt. Zum zweiten: Es gilt das „Zuerst“ der Auferstehung – wir feiern immer von Ostern her auf Ostern hin. Historisch provoziert erst die Erfahrung der Auferstehung die Frage nach der Bedeutung des Todes am Kreuz. Und historisch gesehen lässt sich diese Erfahrung nicht mehr rückgängig machen. Jeder Karfreitag, der unter der Perspektive des Kreuzes Jesu die Kreuze der Gegenwart thematisiert, steht schon im Licht dieser einen, ein für alle Mal geschehenen Auferstehungserfahrung. Es ist also – drittens – theologisch vom unumkehrbaren Handeln Gottes die Rede. Ohne die „Hypothese“, dass da Gott am Werke ist, ist die weitere Verhandlung des Themas theologisch unsinnig. Wir könnten dann allenfalls Phänomene betrachten; wir könnten eine frühe jüdische Sekte beobachten, die sich in einem etwas absonderlichen Glauben und daraus resultierendem besonderen Lebenswandel von ihren Ursprüngen ablöst. Aber verstehen lässt sich das nicht ohne die Annahme, dass Gott selbst ins Geschehen eingegriffen hat. Diese drei Hypothesen spielen auch bei der Konzipierung von Religionsunterricht zum Thema eine Rolle; im Bereich der gymnasialen Oberstufe können, ja müssen sie auch expliziert werden.

Die erste Station: Was ist eigentlich geschehen?

Was ist geschehen in Jerusalem, auf Golgatha? Die beiden, die da nach Emmaus unterwegs sind, lassen noch einmal Revue passieren, was sie erlebt haben. Sie gleichen im Gespräch ab, was sie emotional so aufgewühlt hat; sie finden heraus, wo sich ihre Erfahrungen und ihre Deutungen decken und wo nicht. Schon wo zwei dasselbe erlebt haben, ist es nicht dasselbe, sondern bedarf der Kommunikation, um zum kollektiven Ereignis zu werden. „Hast du das auch so erlebt wie ich?“ ist religionspädagogisch eine Schlüsselfrage. Als ein Dritter hinzutritt, hat sich für die beiden schon einiges geklärt und sie können Auskunft geben: Es geht um den Tod des Jesus von Nazareth, eines „Propheten“ mit einer besonderen Beziehung zu Gott und den Menschen. Dieser Tod lässt sich präzise beschreiben: Es handelt sich um die vom römischen Prokurator verhängte, entehrende und verabscheuungswürdige Folter mit beabsichtigter Todesfolge. Verhängt wurde sie nach einem mehr oder weniger rechtmäßigen Verfahren. Diese Methode wurde in Persien entwickelt und ist besonders grausam und schmerzhaft. Sie wurde vor allem politischen Verbrechern zwecks Abschreckung zuteil. Eine Kollaboration des Hohen Rates, des leitenden Gremiums der organisierten jüdischen Religion, aus Gründen politischer Opportunität ist nicht auszuschließen. Jedoch verfügte dieses Gremium nicht über die Schwertgerichtsbarkeit. Und: diese nicht auszuschließende Kollaboration kann keinesfalls zur Rechtfertigung jedweder antijüdischer Polemik aus christlicher Perspektive dienen. Nach

Gerd Theißen und Anette Merz ist der Tod Jesu „eine Folge von Spannungen zwischen einem vom Lande kommenden Charismatiker und einer städtischen Elite, zwischen einer jüdischen Erneuerungsbewegung und römischer Fremdherrschaft,



San Francisco de Asis, Ranchos de Taos (USA)

zwischen dem Verkünder kosmischen Wandels ... und den Vertretern des status quo.“⁴³ Für die Jünger immerhin stirbt die Hoffnung auf den, „der Israel erlösen werde“ (Lk 24,21). Sie haben – da noch ohne Auferstehungserfahrung – keine Deutungsmöglichkeiten parat, den Tod Jesu in ein anderes Licht zu rücken. Noch können sie sich keinen wirklichen Reim auf das Erlebte machen. Zu diesem Erlebten gehört auch das leere Grab. Sie kennen erste, vage Berichte: Frauen (!) haben das Grab leer gefunden und Engel-Erscheinungen gehabt; diese sagten, dass Jesus lebe. Noch keine direkten Begegnungen, vielmehr Hörensagen. Das beschreibt typisch, wie sich der Sachverhalt biblisch darstellt: Es war niemand dabei, es gibt keine Zeugnisse über das „Wie“ der Auferstehung. Und erst recht gibt es keine außerbiblischen Quellen darüber. Wir haben nur literarisch verarbeitete Zeugetsaussagen. Auch wenn die Auferstehung der unabdingbare Schlüssel zur Interpretation des Kreuzes ist, besteht doch kein ausgeprägtes Interesse an ihrem „Wie“. Wesentlich ist insbesondere den ersten Christen nur das „Dass“. Unbestreitbar hat es Erscheinungen und Widerfahrnisse gegeben, die jede bisherige Erfahrung sprengten und von den Betroffenen nicht anders beschrieben werden konnten als mit dem Satz: Er ist auferstanden, Gott hat ihn auferweckt. Dabei haben diese Beschreibungen zum einen die unbezweifelbare Identität des Auferstandenen mit dem irdischen Jesus zum Inhalt; es ist Jesus und kein anderer in seiner Gestalt. Zum zweiten halten sie die Komponente der Leiblichkeit hoch gegen ein rein geistiges Geschehen. Und zum dritten gehen sie Hand in Hand mit Gemeinschafts- bzw. Gemeindebildung. Als theologische Analogie zu diesem Ereignis kann allenfalls noch die Schöpfung als *creatio ex nihilo* (Schaffung aus dem Nichts) herangezogen werden; auch der

Begriff der Verwandlung ist zur Beschreibung geeignet. Die Erscheinungen des Auferstandenen sind offensichtlich auf diejenigen bezogen, die bereits eine Jesus-Beziehung haben. Konstatierbar ist also „nur“ der im Kreis der erweiterten Jüngerschaft Leben und Gemeinschaft stiftende Glaube an den Auferstandenen. Dieser Glaube aber ist in jedem Fall feststellbar. Sein Ursprung hat in den Erscheinungen gelegen, insbesondere der Frauen am Grab, im Jüngerkreis, vor Petrus und Paulus. Ebenso aber entsteht dieser Glaube in der symbolischen Kommunikation, in der Feier der Sakramente und in der Diakonie. Historisch gesehen kommen wir also allenfalls an den „Rand“ eines Ereignisses, das sich den Möglichkeiten menschlicher Wirklichkeitsdeutung und -verarbeitung entzieht.⁴

Die zweite Station: Deutungen auf dem Weg.

Der Perspektivwechsel der Jünger vollzieht sich – so der Evangelist Lukas – durch den, der unerkannt ihnen zur Seite tritt, den Auferstandenen selbst. Und zwar in zwei Schritten: in deutender Auslegung des Geschehenen und in der symbolischen Kommunikation des Brotbrechens.⁵ Die Erzählung des Lukas nimmt auf, was auch bei Paulus begegnet: Beide haben kein Interesse am „Wie“ der Kreuzigung, das Faktum reicht. Paulus knüpft an die hebräische Bibel an („nach der Schrift“, 1. Kor 15) und Jesus wird als der in Jes 53 beschriebene stellvertretend leidende Gottesknecht gesehen. Sein Tod wird in doppelter Hinsicht „für uns“ interpretiert: Jesus stirbt stellvertretend für die, die aufgrund ihrer Differenz zu Gott, also aufgrund ihrer „Sünde“, eigentlich vor Gericht gehörten; „für uns“ meint also „an unserer Stelle“. Und Jesus entlastet die so davon Gekommenen. „Für uns“ meint also: Sein Tod kommt „uns zugute“ und nimmt damit das Sündenbock-Motiv auf. Insgesamt erkennen wir bei Paulus einen kreativen Umgang mit vorhandener Tradition, der uns zu didaktischer Kreativität unter der Perspektive des „für uns“ ermutigen kann. Seine Interpretation des Geschehens von Kreuz und Auferstehung ist dabei nur unter dem Aspekt existenziellen Betroffenseins verstehbar.

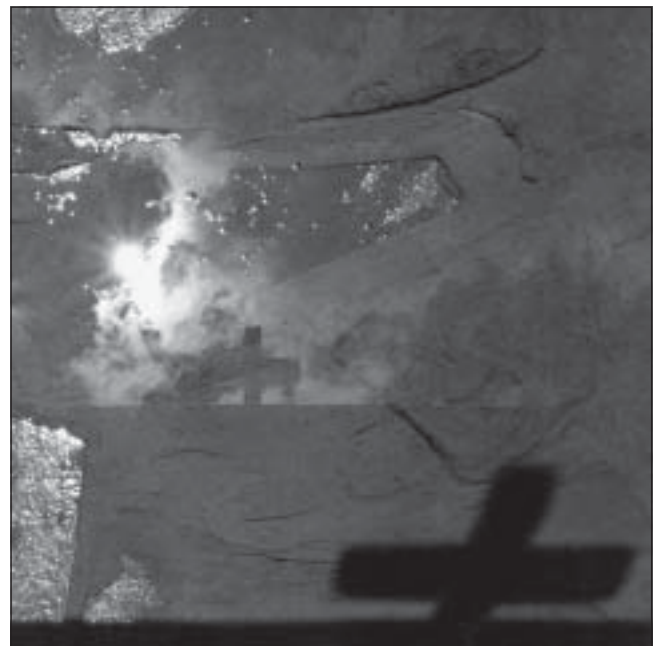
Ausführlichere Passionserzählungen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Deutung bieten die synoptischen Evangelien. Auch sie sind nur von der Auferstehungserfahrung her lesbar. Schlüssel für ihr Verständnis können dabei die differierenden Worte Jesu am Kreuz sein. Dies sei im Folgenden knapp skizziert. „Mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ Das Markusevangelium ist konzipiert als „Passionsgeschichte mit ausführlicher Einleitung“ (M. Kähler). Es ist bis zum Schluss vom Motiv des Geheimnisses und des Paradoxon durchzogen: Der bis zur vollständigen Gottverlassenheit Gemarterte – Jesu letzter Schrei als Zitat von Ps 22,2! – ist der Gottessohn, den dann der römische Hauptmann bezeugt: Gott selber hängt am Kreuz. Passion bedeutet demnach: Kein Leiden ist Gott fremd; Auferstehung bedeutet: Kein Leiden ist mit Gottes Willen zu rechtfertigen. Mit Jesus hat sich eine Zeitenwende vollzogen. Sie drückt sich am deutlichsten dadurch aus, dass hier – theologisch gesprochen – Gottes liebevolle Selbstpreisgabe um der Versöhnung willen geschieht. Ein Paradoxon, das sich jeder Rationalität entzieht. Das Matthäusevangelium schließt an Markus an, betont aber stärker

Gottes Souveränität im Handeln: wunderbare Erscheinungen (Zerreißen des Vorhangs, Erdbeben, Auferstehungen) sowie Jesu souveräner Verzicht auf Machterweise. Deutlich treten seine antijudaistische Tendenz und zugleich die Inanspruchnahme der alttestamentlichen Tradition hervor.

„Vater, vergib ihnen ...“ Das Lukasevangelium überliefert drei Worte Jesu am Kreuz: zum einen die Bitte um Vergebung für die Täter; dann den Zuspruch an den einen Mitgekreuzigten („... mit mir im Paradies“); und schließlich die Übergabe in Gottes Hand („In deine Hände...“).⁶ Jesus wird zum vorbildlich Leidenden und Gerechten, sein Tod ist nur Durchgangsstadium. Wie in der Emmausgeschichte lässt sich die didaktische Intention des Lukasevangeliums deutlich erkennen. Es lässt sich bei ihm gut ablesen, wie der christliche Glaube an den Auferstandenen in Wort und Tat „funktioniert“.⁷

„Es ist vollbracht“: Das Johannesevangelium schließlich legt den Fokus auf die heilsgeschichtliche Vollendung. Schon die ganze Jesus- und insbesondere die Passionsgeschichte ist vom österlichen Siegesmotiv durchzogen, die Gethsemane-Erzählung fehlt. Der die Passion Erleidende ist derselbe, der „Ich bin...“ sagt, der heilt und Wunder wirkt.

In der Emmaus-Erzählung richtet Jesus Deutungen seines Todes an die Jünger. Damit ist klar: Diese Deutungen sind ein Geschenk des Auferstandenen an seine Gemeinde, sie sind nicht von Menschen „erfunden“ worden. Die Sache so zu sehen wie Jesus, ist schon die Perspektive von Ostern her. Die Jünger begreifen an dieser Stelle (noch) nichts. Die Worte allein wecken den Glauben noch nicht, auch wenn sie nachher zugeben, dass ihnen „ihr Herz brannte“. Zu den Worten tritt die symbolische Handlung, die über sich hinaus weist. Jesus gibt sich zu erkennen in der Geste des Brotbrechens – und



San Francisco de Asis, auf dem Vorplatz

Fotos: Eva Linn

entzieht sich zugleich weiterem Gesehen-Werden. Die Jünger bekommen also den „Beweis“ der Auferstehung in Form einer Erfahrung, die zum „Wendepunkt“ in ihrem Leben wird; sofort kehren sie um, zurück nach Jerusalem.

Die dritte Station: Feiern

„Erzählen“ und „Symbolhandeln“ beschreiben nach der Auffassung des Lukas die dem Geschehen von Kreuz und Auferstehung angemessenen Kommunikationsformen. Sie tragen einen Bedeutungsüberschuss mit sich, der individuell erschlossen werden will. Im Erzählen und im Feiern geschieht immer mehr als das, was unmittelbar vor Augen ist. Doch geschieht dieses nicht in ontologischer Weise, als sei dieses „Mehr“ objektiv gegeben. Eine – womöglich kirchlich abgesicherte – „richtige“ Erzählung oder der „richtige“ Vollzug des Abendmahls stellen ja bekanntermaßen keinen Glauben her. Das „für mich“ dieses Geschehens, seine existenzielle Bedeutsamkeit, ist unhintergebar. Erst wenn ich erkenne: was in Jerusalem rund um die Tage des Passah geschehen ist, ist für die Welt und für mich persönlich geschehen, dann wird dieses Geschehen für mich bedeutsam. Es ist im Brotbrechen das inszenierte Wort, das den Jüngern Augen und Herzen öffnet und die Gestalt Jesu verschwinden lässt. Das Erkennen ist ein Wiedererkennen in der symbolischen Kommunikation, in der die Jünger die Identität von irdischem Jesus und auferwecktem Christus wahrnehmen. An dieser Stelle verbinden sich Himmel und Erde. Damit wird das Diesseits „durchsichtig“ und mehrdeutig. Der Zimmermannssohn Jesus von Nazareth ist eben nicht von dieser Welt, aber ganz in dieser Welt. Das lässt sich angemessen nur sagen, wenn man es zugleich feiert. Die kirchlichen Inszenierungen der Passions- und Osterzeit greifen diese eigentümliche Verbindung von Himmel und Erde auf. Karfreitag und Ostern sind die herausragenden liturgischen Unternehmungen, die den Erkenntnisvorgang zu Emmaus in feierndes „Spiel“ umsetzen. Liefert der Karfreitag in seiner „Sperrigkeit“⁸ jene Deutungen des Kreuzes, die das Herz brennen lassen, so inszeniert die Gemeinde in der Osternacht die Wende, in der der Auferstandene in Wort und Tat – „Der Herr ist auferstanden, er ist wahrhaftig auferstanden“ bzw. Friedensgruß und Abendmahl – leibhaftig kommuniziert wird. Nota bene: In dieser Hinsicht wird in einem dem Thema angemessenen Unterricht die Begegnung mit den biblischen Schlüsseltexten aus den Passions- und Ostergeschichten und den Paulinischen Briefen wie mit den entsprechenden liturgischen Formen nicht wegzudenken sein.⁹

Ausblick: Bibel-Didaktisches

Auch wenn die theologische Perspektive immer die (nach-) österliche ist, wird doch die didaktische altersbedingt differieren. So wird für Kinder bis ins Vorkonfirmandenalter die in der Auferstehung zutage tretende und Leben hervorbringende

Liebe Gottes der angemessene Zugang sein, während danach zunehmend die Frage nach dem Sinn des Kreuzes und nach der Deutung gegenwärtiger „Kreuze“ die Oberhand gewinnt.

„Die besondere Spannung der Emmausgeschichte liegt in dem ‚Sehen-und-doch-nicht-Erkennen‘ der Jünger. Eine Erfahrung, die sich, wenn man sie nicht ausschließlich auf das Erkennen Jesu bezieht, ... gut auf die Alltagswelt der Schüler und Schülerinnen übertragen lässt. Sie kennen Situationen, in denen es ihnen ‚wie Schuppen von den Augen fällt‘. Sie machen ständig neue Erfahrungen. Sie lernen permanent etwas dazu, was das Bisherige verändert oder ‚in ein neues Licht rückt.‘“¹⁰ Mit dieser Spannung geht die Differenz der Gefühle vor und nach dem Erkenntnisvorgang einher. Es handelt sich um den Schülerinnen und Schülern bekannte elementare Gefühle (Angst, Trauer, Freude, Hoffnung), die sich genau an dem Punkt von negativen in positive wandeln, an dem die physische Gegenwart Jesu sich im Akt des Brotbrechens in die spirituelle Gegenwart wendet. Die Kongruenz der Lernbewegung mit dem Weg der Emmausjünger eröffnet hier grundlegende Einsichten in die Strukturen christlichen Glaubens, die auch von Kindern altersangemessen formuliert werden können.

Anmerkungen

- 1 Überarbeiteter Vortrag beim Religionspädagogischen Tag des Kirchenkreises Syke am 21. Februar 2004
- 2 Vgl.: Bernhard Dressler: Karfreitag – ein sperriger Feiertag aus evangelischer Sicht, *Loccumer Pelikan* 1/2004, S. 3-9
- 3 Gerd Theißen/Anette Merz: *Der historische Jesus*, Göttingen 1997, S. 408
- 4 Hilfreicher theologischer Gedanke ist hier E. Jüngels Rede von Gott als Geheimnis der Welt
- 5 Analog ereignet sich das übrigens bei Lukas ein zweites Mal in der Erzählung vom Kämmerer aus Äthiopien in Apg 8; hier sind Auslegung der Schrift (ebenfalls Jes 53!), Verstehen und Taufe aufeinander bezogen.
- 6 Es handelt sich hier um ein Sterbegebet nach Ps 31,6
- 7 Siehe dazu unten die Skizzierung einer Unterrichtsstunde zu Lk 24
- 8 Bernhard Dressler, a.a.O., S. 4
- 9 Anregungen dazu in: Bärbel Husmann/Thomas Klie: *Gestalteter Glaube. Liturgie lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen 2005
- 10 Stefan Klöver, Emmaus (Lk 24, 13-35) – ein Unterrichtsentwurf für die 4. Klasse an der Grundschule am Mühlenberg. Unveröffentlichter Entwurf, 2003

Bernd Abesser ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Silke Loger

*Arnulf Rainers Christusübermalungen als Bilder des Glaubens?*¹

„Uns geht es wie den Emmausjüngern ...“ – die Ausgangssituation

„Das leere Grab schafft keinen Glauben“² und bleibt leere Tradition. So kommentiert Eduard Schweizer die Situation der beiden nach Emmaus wandernden Jünger am Ostermorgen, wie sie Lukas in Lk 24, 13-35 darstellt. Auslösende Momente der Wanderung sind Unsicherheit, Zweifel und Enttäuschung, da der historische Jesus und das gefundene leere Grab keine Kraft zum Glauben an ihn, den Christus, geben. Diese Zweifel bestimmen auch heute das Verhältnis vieler Menschen zur christlichen Religion. Sie fragen sich, was es heißt, Jesus Christus nicht sehen und doch glauben zu können. Eine Begegnung mit dem auferstandenen Christus findet auch im Religionsunterricht nicht statt.

Das hat mich dazu veranlasst, mit Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe einen in kleinen, zögerlichen Schritten voranschreitenden und innehaltenden Weg auf die Begegnung mit Jesus Christus hin zu gehen. Ich orientiere mich dabei an den Grundzügen performativer Religionspädagogik, welche „darauf abzielt, etwas in Bewegung zu bringen und die Situation selbst zu verändern, genauer gesagt: das Verhältnis zwischen den SchülerInnen und der christlichen Religion zu verändern“.³ Dabei geht es immer wieder um die Frage, ob im Religionsunterricht ein „Glauben-Lernen“ im Sinne einer Begegnung mit dem auferstandenen Christus gelingen kann. Diesen Weg des Glauben-Lernens der Emmausjünger lassen uns die Christusübermalungen des österreichischen Künstlers Arnulf Rainer gehen. An ihnen möchte ich aufzeigen, dass aus Bildern des Sehens tatsächlich Bilder des Glaubens werden können.

Arnulf Rainers Christusübermalungen

Arnulf Rainers Werk wurde im vergangenen Jahr anlässlich seines 75. Geburtstages mit der Retrospektive „Arnulf Rainer – Passionen“ unter anderem in Aschaffenburg und Berlin geehrt. Seine Übermalungen fremder wie auch eigener Kunstwerke werden seit 1952 ausgestellt, in den 60er Jahren übermalt er auch Fotos von sich selbst. Danach ist verstärkt seine Auseinandersetzung mit dem Tod (Übermalung von fotogra-

fierten Totengesichtern), explizit seit 1979 die Übermalungen und Überzeichnungen von Kreuzigungs- und Christuskopfdarstellungen aus der alten Kunst zu beobachten. Seit Anfang der 80er Jahre übermalt Rainer Christusbilder der Ostkirche oder des Mittelalters.

Die vielen Christusübermalungen Rainers sind durch seine geistige Auseinandersetzung mit der Mystik gekennzeichnet. Im Verdecken der Bildvorlage, die er als schwarz-weiße Fotografie eines Christuskopfes mittig auf den oberen Rand eines hochformatigen Rechtecks montiert, sieht er die Qualität und die Wahrheit des Bildes durch die immer weiter fortschreitende Übermalung wachsen. Darin besteht für ihn eine religiöse Versenkung, die die Vereinigung mit dem Bildgehalt zum Ziel hat. Als Vorlage der Christusübermalungen dienen ihm Fotografien verschiedener christlicher Motive: romanische oder gotische Kreuzigungen oder auch Ikonen des Christus als Weltenherrscher. Rainer korrigiert, verändert, verfremdet und löscht durch seine Übermalung und Zumalung das bildliche Gegenüber sozusagen aus. Einerseits will er noch Unvollkommenes durch seine Übermalung verbessern, andererseits tötet er mit der Übermalung abgelagerte künstlerische Substanzen ab und nutzt sie als Nährboden für das eigene Werk. Übermalung kann bei ihm also sowohl dekonstruktiv wie konstruktiv sein.⁴

In die identitätsstabilisierende Funktion einer Fotografie greift Rainer ein, wenn er die Identität des Abgebildeten verändert oder auflöst. Das, was durch seine Übermalung sichtbar wird, kann aber wiederum identitätsstiftende Funktion haben, weil ein erstarrter Moment, der die lebendige Situation des Fotografiertwerdens nie authentisch wiedergeben kann, wieder verlebendigt wird. Rainer selbst begründet seine Übermalung wie folgt: „Die Fotografie allein ist jedoch nicht in der Lage, eine bewegte oder statisch-konzentrierte Anspannung adäquat zu vermitteln. Um dem näher zu kommen, überzeichne ich das Photo. Es ist dies keine Retuschierung, sondern eine Akzentuierung, eine Wiederdynamisierung des erstarrten Moments.“⁵ Damit ist auch der Widerspruch in der Vorstellung der Einheit von Gott und Mensch neuformuliert: „Das Geheimnis der Verwandlung der toten Fotografie Christi in dessen wiedererweckten Geist, [...], antwortet auf das christliche Be-

streben, in eine nicht authentische Existenz eine authentische zu interpretieren.“⁶ Die Verwandlung des Bildes dient dem christlichen Bestreben sozusagen als Hilfe, die gewünschte Authentizität der Begegnung durch die Verlebendigung dessen zu spüren.

Die Evangelien als Christusübermalungen

Auch das biblische Christuszeugnis stellt den neuzeitlichen Menschen vor die Schwierigkeit, dass es durchweg als nach-österliches Glaubenszeugnis vorliegt, durch das die historische Gestalt Jesu – für Rainer wäre es die Fotografie – durchscheint, aber nicht rekonstruierbar ist. Erst mit den Methoden der historisch-kritischen Forschung ist diese Schwierigkeit – dass und in welchem Maße das Bild Jesu vom österlichen Glauben übermalt wurde – zutage getreten. Für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe beginnt mit dem Versuch der Rekonstruktion ihr Forschungsinteresse und somit der erste Anknüpfungspunkt oder gar der Entscheidungsgrund für ihren, verstärkt noch auf Tatsachen beruhenden Glauben an Jesus Christus: die Frage, ob Jesus denn überhaupt gelebt habe und wenn ja, welche Fakten denn tatsächlich vorhanden seien.

Das vergebliche Bemühen der so genannten kritischen Leben-Jesu-Forschung, ein Leben Jesu zu rekonstruieren, stellte Albert Schweitzer in seiner *Geschichte der Leben-Jesu-Forschung* dar. Der Rekonstruktionsversuch, mit dessen Hilfe man „unter der kirchlichen Übermalung wieder den ursprünglichen Jesus zu entdecken“⁷ hoffte, musste sowohl historisch wie theologisch scheitern. Um dieses zweifache Scheitern den Schülern mit dem aus den Christusübermalungen bekannten Vokabular näher zu bringen, lassen sich Texte von Heinz Zahrnt heranziehen.⁸ Zahrnt stellt zum einen sehr anschaulich die Problematik der Rekonstruktionsversuche dar, indem er das Vorgehen der Leben-Jesu-Forschung mit der Arbeit eines Restaurators vergleicht, der Übermalungen abkratzt, um das ursprüngliche Bild freizulegen. Damit wird die Christusübermalung im Bild als Christusübermalung im Wort, in den Evangelien, weitergeführt. Zum anderen gliedert Zahrnt das Scheitern dieses Freikratzens in ein historisches und ein theologisches Scheitern auf und legt damit die für den Unterricht so wesentliche Schwerpunktsetzung offen: Geht es zunächst bei den Christusübermalungen und auch bei Zahrnt um die historische Unmöglichkeit, ein Leben Jesu zu schreiben und sich ein Bild von Jesus zu machen, kann im Anschluss an den Zahrnt-Text die theologische Unmöglichkeit deutlicher in den Blick gerückt werden. Historisch musste die Leben-Jesu-Forschung scheitern, weil weder die Evangelien noch die außerbiblischen Quellen für eine Biografie ausreichende Informationen bieten. Die Evangelien wollen zudem kein Leben Jesu bieten, sondern sind in ihrer Verkündigung der Worte und Taten von Jesus Christus vom Glauben an ihn geprägt.⁹

Theologisch musste die Leben-Jesu-Forschung ebenfalls scheitern, weil sie einen von aller Glaubensübermalung freikratzten historischen Jesus zur Grundlage für den christlichen Glauben machen wollte und eine geschichtliche Figur heutige Glaubenswahrheit begründen sollte. Dieses Festlegen auf ein konkret fassbares Ereignis oder einen Menschen ließe

existenzielle Glaubenserfahrung und individuelle Begegnung in heutiger Zeit nicht zu. Die „unmögliche Möglichkeit“¹⁰, ein Leben Jesu zu schreiben, besteht also in dieser zweifachen Hinsicht.

Zahrnt ist aus einem weiteren Grund in seiner Positionierung von großer Bedeutung. Für ihn ist der christliche Glaube nur dann nicht grundlos, wenn er sowohl auf dem historischen Grund wie auf dem Glauben an nachösterliche Übermalungen fußt. Er betont den Sinn der Rückfrage nach dem historischen Jesus, damit nicht im Gegenzug zum Freikratzen des historischen Jesus, unaufhaltsam und beliebig ein immer weiter zu übermalender Christus des Glaubens neu geschaffen wird, der mit der Persönlichkeit des historischen Jesus kaum oder nichts mehr zu tun hat. Unter all den Übermalungen muss der Mensch Jesus, bei all dem spärlichen Wissen über ihn, bewusst bleiben.

Christus als Performance-Künstler

Dieses zweifache Scheitern benennt auch Arnulf Rainer. Aber Christus ist für ihn ein Performance-Künstler, in dem die horizontale und vertikale Ebene, göttliche und menschliche Natur, also historischer Jesus und der Christus des Glaubens zusammengebracht werden. Wie aber bildende Kunst sich dem Nichtfassbaren mit fassbaren Mitteln anzunähern versucht und dabei scheitern muss, so ist Christus als ein Künstler, dessen Performance „das vollkommene Werk“¹¹ ist, zu begreifen. Nur in ihm selbst kommen göttliche und menschliche Natur – Übermalung und Fotografie – zusammen.

Die vertikale Dimension eines Menschen ist eine eingeschlossene, welt- und alltagsfremde Perspektive. Diese ist, anders formuliert, unter uns Menschen zu finden, wenn Christus ausschließlich symbolisch und schemenhaft, fern von seinem gelebten Leben, verstanden wird. Die lediglich horizontale Dimension des Menschen hält ihn in seinen Alltäglichkeiten, der überprüfbar, greifbaren Realität fest. Darin spiegelt sich das gerade bei Schülern vorzufindende Interesse an der historischen Überprüfbarkeit und Glaubwürdigkeit Jesu Christi wider. Christus hingegen bringt alle Ebenen und damit zwei verschiedene Weisen der Wahrnehmung von Wirklichkeit zusammen.

Kunst (so auch Christus als Künstler) hat die Aufgabe und das Ziel, das unbefriedigende Alltägliche, das ihr zur Verfügung steht, in eine andere Wirklichkeitsebene zu transportieren. Das neuzeitliche Denken der Schülerinnen und Schüler bedarf eines Transports in diese andere Dimension – durch die Kunst. Christus bringt diese Ambivalenzen in seinem leiblich erfahrenen Kreuzestod zusammen, denn gerade seine menschliche Niederlage am Kreuz, sein Tod, ist die „erbärmliche Mülldeponie“¹² der Realität, in der er sich bewegen muss, um daraus die in dieser Realität lebenden Menschen heraus zu ziehen in eine neue Daseinsform. Dort ist er in seiner Leiblichkeit den Menschen näher als irgendwo anders. Die Interpretation des Kreuzestodes als Heilsereignis lässt die Menschen also zum einen die neue Daseinsform von Jesus Christus erleben – die vertikale Dimension der Wirklichkeit –, belässt sie dabei aber nach wie vor in ihrer gegenwärtig leiblichen Daseinsform – der horizontalen Dimension von Wirklichkeit.

Mit anderen Worten: Der Mensch kann und darf in seinem gegenwärtigen Leben, im Hier und Jetzt, Christus erfahren. Das heißt eben wiederum, dass Jugendliche mit Arnulf Rainer, dem Künstler, in ihrer „Erdverbundenheit“ in eine unbekannte, mystische Dimension „transportiert“ werden können, um Begriffe Rainers aufzunehmen. Ihre Erdverbundenheit (die horizontale Ebene des Klassenraumes und der Unterrichtsstunde) wird dabei nicht aufzugeben sein. Rainer beschreibt damit eine Grundform des Heiligen, die folglich auch im Religionsunterricht der *erdverbundenen* Schule zu finden sein kann.

Die von Zweifeln gekennzeichnete Situation der Schülerinnen und Schüler ist folglich ein positiv zu nutzender Anknüpfungspunkt, um christlichen Glauben heute erfahrbar zu machen. Wenn dieser Zugang über das Werk eines Künstlers gemacht werden soll, ist auch dessen Motivation und Intention für die Jugendlichen von Bedeutung, kann sogar Identifikationspotenzial bieten. Arnulf Rainer, „an dem sich der Unglaube, der verbildete Glaube austobt“¹³, ist in vielerlei Hinsicht in die Situation des Traditionsabbruches einzuordnen. Er sucht die Begegnung mit Christus in seinen Übermalungen und ringt um das Bild Christi. Dieses Ringen ist seinerseits nicht etwa

auf eine starke religiöse Sozialisation zurück zu führen, vielmehr hat Rainer in Kindertagen durch seine Eltern überhaupt keinen Kontakt zur Religion gehabt und verbindet weder positive noch negative Erfahrungen mit der christlichen Religion. Er betont, dass er nicht anti-religiös erzogen wurde, sondern die christliche Religion irrelevant und inhaltsleer für ihn war. Die Parallelen zu der Situation vieler Jugendlicher heute sind deutlich gezeichnet.

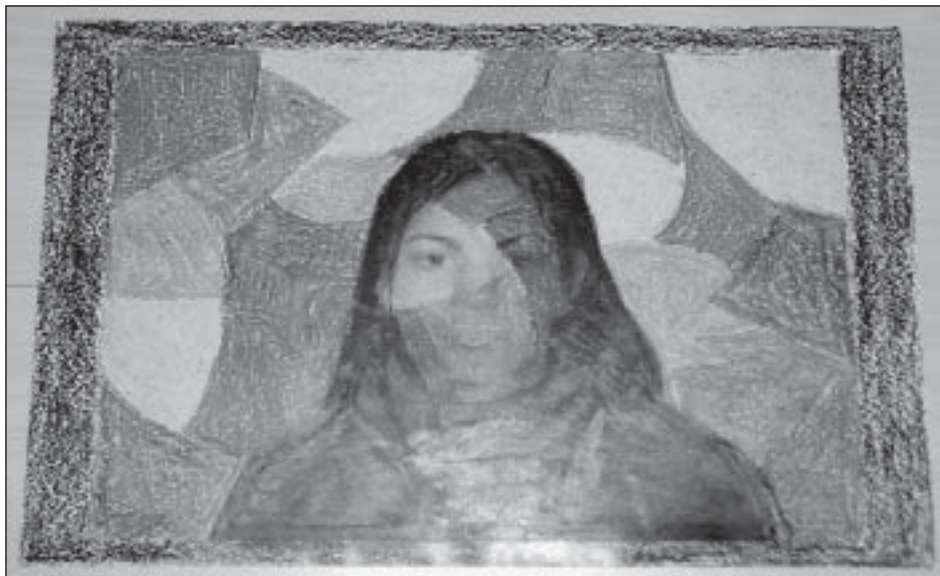
Theologische Lehre als sekundäres Reflexionsphänomen

Vor diesem Hintergrund ist es gerade für den Religionsunterricht der gymnasialen Oberstufe von großer Wichtigkeit, dass den Schülerinnen und Schülern die „Begegnung“ und „Erfahrung“ Jesu Christi ermöglicht und nicht nur „theologische Lehre“ zum Unterrichtsgegenstand wird. Theologische Lehre ist „ein sekundäres Reflexionsphänomen der christlichen Überlieferung: Sie steht weder historisch noch sachlich am Anfang und im Zentrum.“¹⁴ Folglich gilt es, das biblische Zeugnis, welches erst in einem lang andauernden Prozess zu theologi-

scher Lehre wurde, auf die ihr zugrunde liegende Begegnung zurückzuführen, um das Bekenntnis zum auferstandenen Christus nachempfinden zu können. So kann auch nicht im Religionsunterricht der christliche Glaube anhand theologischer Lehre etwas reflektieren, was Schülerinnen und Schülern in ihrer Erfahrung völlig fremd ist.

Ausgangspunkt für diese Überlegungen ist die vorfindbare Situation des so genannten Traditionsabbruches: Die lebensweltliche Vertrautheit mit christlichen Inhalten ist nicht vorzufinden. Den Traditionsabbruch aber im Folgenden als Angebot neuer Lernchancen zu sehen, rückt den resigniert angehauchten Begriff nun wieder in positives Licht. Ich empfinde ihn ebenfalls weniger als bedauernswert oder erschwerend, sondern sehe darin unvoreingenommene Neugier und Offenheit von Jugendlichen – wohlgerne bei aller Unkenntnis gegenüber christlichen Inhalten. Sie *wollen* wissen, ob Jesus Christus tatsächlich auferstanden ist oder nicht und wie sich dies im Einzelnen vollzogen hat. Nur wenn die, aufgrund der sich nicht ereignenden Begegnung *fremde* Religion Christentum immer wieder als allzu vertrautes Thema im Unterricht vorkommt, begegnen die Schüler dieser letztlich mit Desinteresse. Ihre Fremdheit kann und muss folglich zum Gegenstand

des Unterrichts gemacht werden. Da aber keine lebensweltliche Vertrautheit mit christlichen Inhalten, die es im Unterricht aufzufangen gilt, vorzufinden ist, muss diese erst einmal geschaffen werden. Darin unterscheide ich mich in meiner religi-



Schülerübermalung aus der unterrichtlichen Umsetzung

Foto: Silke Loger

onsdidaktischen Perspektive allerdings grundlegend von phänomenologischen Ansätzen: Nicht die Wahrnehmung gelebter Religion in Alltagsphänomenen, sondern die Wahrnehmung und der Zugang zu gelebtem und lebbarem christlichem Glauben müssen im Religionsunterricht geschaffen werden, will er trotz des Traditionsabbruches explizit christlicher Religionsunterricht sein. Hierin folge ich Christoph Bizer, der das langjährig gültige Postulat, Religionsunterricht solle gelebte Religion wahrnehmen, kritisiert. Gelebte Religion schaffe keinen Zugang zu gelebtem und lebbarem christlichem Glauben. Der Glaube des Schülers als ein abstrakt-allgemeines Konstrukt, ein Geflecht verschiedenster Einflüsse auf die Sozialisation zeige keine explizit christliche Prägung.¹⁵ Ein so definierter Glaube, da stimme ich mit Bizer überein, kann im Fach Religion didaktisch vorausgesetzt werden und muss nicht Gegenstand des Unterrichts sein. An seinen Alltagsphänome-

nen lässt sich erfahrungsorientierter Religionsunterricht gestalten. Ähnlich wie Bizer sieht auch Ingrid Schoberth in der Dialektik des „Glauben-Lernens“¹⁶ die Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern durch das Erlernen einer für den weiteren Religionsunterricht grundlegenden „Glaubens-Sprache“¹⁷ den in der Schule erfordernden reflexiv-nachdenkenden Umgang mit christlichen Inhalten zu fördern.

Der Weg nach Emmaus als Paradigma des Glauben-Lernens

Die folgenden Überlegungen zeigen am Beispiel der Emmauserzählung in Lk 24, 13-35 auf, dass der biblische Text mit der Christusübermalung Rainers zusammengeführt werden kann und so die Erfahrungen von Jugendlichen gleichzeitig aufnimmt und ihnen neue Erfahrungen ermöglicht. Wie ein biblischer Text menschliches Sehen nicht kritisch abweist, sondern gerade das menschliche Bedürfnis, zu sehen, aufzeigt und damit das neuzeitliche Bestreben von Schülern, Christus sehen zu wollen, dem Bedürfnis der Jünger gleichstellt, soll die Begegnung der Emmausjünger mit dem Auferstandenen in Lk 24, 13-35 zur Sprache bringen. Die Sensibilisierung dafür, dass „die Evangelien trotz oder gerade wegen ihrer nicht nur historischen Darstellungsweise einen treffenderen Eindruck von der Wirklichkeit des Auferstandenen als ein pure historische Dokumentation“¹⁸ liefern, ist Voraussetzung dafür, auf dem Weg nach Emmaus dem Auferstandenen zu *begegnen*. Die Erscheinungsaussagen in den Evangelien geben keine Informationen über den Vorgang der Auferstehung und sind nicht objektiv überprüfbar, sondern Behauptungen der ersten Zeugen. Sowohl historische Nachrichten, legendäre Motive sowie der theologische Aussagewille des Evangelisten Lukas sind in dieser Erzählung verschmolzen. Die Ambivalenz des Übermalungscharakters der Evangelien kommt hier besonders deutlich zum Ausdruck. Es wird aber nicht nur das übermalte Christus-Bild der Evangelien beschrieben, sondern eben auch die auszuhaltende Spannung, die Schüler umgibt: Das leere Grab schafft keinen Glauben und bleibt leblose Tradition. Wenn man sich vor Augen hält, dass auch die Jünger, obwohl ihnen verkündet wurde: „Er ist nicht hier, sondern er ist auferstanden“¹⁹ den Beweis im Auffinden des leeren Grabes eigentlich gefunden haben, sie aber dieser Verkündigung dennoch keinen Glauben schenken können, so sollte man dieses fast 2000 Jahre später jungen Erwachsenen ebenso zugestehen. Die Verkündigung der Auferstehung Jesu ist leere Tradition, wenn sie sich für den Einzelnen nicht durch Erfahrung füllt. Lukas berichtet von einer Erscheinung auf dem Weg von Jerusalem nach Emmaus und zurück nach Jerusalem.²⁰ Die Emmauserzählung entfaltet sich in vier Gliederungsabschnitten, die durch das wiederkehrende und kontrastierende Motiv des Nicht-Erkennens (V. 16), Nicht-Sehens (V. 24.31) und Wieder-Erkennens (V. 31.35) verklammert sind. In einer einleitenden Darstellung der Begegnung mit dem unbekanntem Weggenossen (V.13-16) wird ein Motiv für die Wanderung nach Emmaus nicht deutlich, auch der Gesprächsinhalt bleibt diffus, auf „all das, was sich ereignet hatte“ (V. 14) bezogen. Das lässt darauf schließen, dass die Jünger nicht nur über den Kreuzestod, sondern auch über Jesu Verkündigung und Taten im Unklaren

sind. Von sich aus finden sie keine klärende Antwort auf die vielen Fragen, die sie bewegen.

Als sei es für Lukas und damit auch für den Leser selbstverständlich und bedürfe keiner weiteren Erklärung, naht sich Jesus den Jüngern und begleitet sie auf ihrem Weg (V. 15). Erzähltechnisch sind folgende Interpretationsmöglichkeiten offen gelegt: Lukas weilt den Leser von Beginn an in die Gegenwart Jesu ein. Er verzichtet aber gleichzeitig auf jede Veranschaulichung, wie sich Jesu Nähern und späteres Entschwinden vollzieht und vor allem, wie er *tatsächlich* aussieht. Die Frage stellt sich gar nicht, denn die Aufmerksamkeit wird ganz auf die Reaktion der Jünger gelenkt.

Durch bloßes Ansehen erkennen die Jünger Jesus nicht (V. 16) und sind „wie mit Blindheit geschlagen“ (V. 16). Damit ist die Spannung auf das Erkennen Jesu angelegt, was erst geschieht, wenn der Glaube das Herz öffnet.

Jesus bringt sich im Folgenden in das Gespräch ein, gibt den Jüngern jedoch noch nicht die Antwort, die Klarheit schaffen könnte (V. 17). Die dumpfe Resignation der Jünger hält an. Jesus muss einen befremdlichen Eindruck bei ihnen erwecken, weil er um die Ereignisse in Jerusalem, die schließlich Stadtgespräch sind, nicht weiß (V. 18). Auf die konkrete Frage, was denn geschehen sei, erfolgen nun die historischen Fakten über diesen Jesus von Nazareth (V.19/20). Sein Schicksal hat alle Hoffnungen auf Erlösung zunichte gemacht, der Messias ist für die Jünger gescheitert (V. 21). Und „dazu ist heute schon der dritte Tag“ (V. 21): Der Tod Jesu ist endgültig.

Die Erzählung von der Auffindung des leeren Grabes hat zwar für Aufregung gesorgt, aber diese beiden Jünger nicht zum Glauben geführt (V. 22-24). „Statt nach Emmaus hätten sie sich unverzüglich zum Grabe begeben müssen, um sich Gewißheit zu verschaffen.“²¹ Selbst die Bestätigung der von den Frauen überbrachten Nachricht durch andere Jünger genügt noch nicht. Das leere Grab kann auf verschiedene Weise erklärt werden, schafft aber noch keinen Glauben.

Darauf werden die Jünger von Jesus wegen ihres mangelnden Glaubens zurechtgewiesen: Obwohl Gott den Weg Jesu in den Schriften vorgezeichnet hat, hat sich in ihrem Verhalten nichts geändert. Das Lesen und Verstehen der Schrift hätte ihnen „die Augen geöffnet“ (V. 25). Dass die Vorstellung vom leidenden Messias für die Zeitgenossen Jesu und die christliche Urgemeinde schwierig war und zur Verteidigung seines scheinbar sinnlosen Kreuzestodes aufrufen musste, zeigt das von Jesus selbst verwendete „musste“: Der Kreuzestod ist Plan Gottes (V. 26).

Den Jüngern wird im Folgenden ein „hermeneutischer Schlüssel in die Hand gegeben“²² (V. 27), um in Zukunft mithilfe der Schrift Christus als den Messias zu bekennen.

Sie reden, als hätten sie Christus bereits erkannt (V. 29), da sie eine Einladung mit der Wendung aussprechen, die schon ein Gebet an Jesus als den auferstandenen Herrn ist. Im Augenblick des Brotbrechens werden die Augen der beiden Jünger geöffnet (V. 31). Sie reflektieren, dass bereits während des Gesprächs, also während der Schriftauslegung, Hoffnung aufkam und ihnen das Herz brannte (V. 32).

Der Weg nach Emmaus ist das „Paradigma des Glauben-Lernens“²³: Es ist nicht von Belang, dass die zeitliche Distanz der Schüler zum Leben Jesu wesentlich größer ist als die der Em-

mausjünger. Die Jünger haben zwar den historischen Jesus erlebt und von der Auferstehung gehört, glauben können sie deshalb aber ebenso wenig wie junge Erwachsene heute. Erst die Begegnung mit Christus ist eine persönliche Auferstehung Christi, für jeden, der es zulässt und zu jeder Zeit. Sie soll vor Augen führen, dass christlicher Glaube auch für die Menschen um Jesus nicht bzw. nicht ausschließlich aus seinem tatsächlichen Leben und auch nicht, das ist viel entscheidender, aus einer lediglich überlieferten Botschaft der Auferstehung heraus entstanden ist.

Dieser Evangelientext lässt sich folglich als Glaubensbild lesen.

Ein Glaubensbild, das von Anfang an nie einfach da war, sondern sich in einem langen Prozess voller Zweifel und einem Unverständnis der Schrift erst in der Begegnung entwickelt. Das Brennen der Herzen während dieser Begegnung wird auch erst in der Reflexion wahrgenommen und als Christusglaube formuliert.

Arnulf Rainers Christusbild 1982-1984 als „Weg nach Emmaus“²⁴

Eine Schwarz-Weiß-Fotografie der Bildhauerei einer romanischen Kreuzigungsdarstellung dient Arnulf Rainer zur Bildvorlage. Rainer fotografiert allerdings nur einen Ausschnitt dieser Darstellung, sodass die Fotografie lediglich den aufrechten

Christuskopf, seinen Oberkörper und seine gestreckten Oberarme abbildet. Die Vorlage scheint nicht den verstorbenen Christus, sondern den noch lebendigen und leidenden Christus darzustellen, worauf der aufrecht gehaltene Kopf hindeutet. Unterhalb des Oberkörpers hat Rainer im Querformat eine weitere Platte befestigt. Die vertikale Ausrichtung der Kreuzigungsdarstellung wird von der horizontalen Platte durchkreuzt. Solche Montagen sind bei Rainers Kreuzigungsübermalungen nicht ungewöhnlich, will er doch bereits so die Kreuzform ausdrücken. Es bleibt in Rainers Übermalung aber

nicht bei der bloßen Durchkreuzung dieser Dimensionen. Die quer an das Christusbild montierte Zeichenplatte wird von Rainer mit kräftigen Farben be- und immer wieder übermalt. Ein Muster ist nicht erkennbar, vielmehr ein Gemisch unterschiedlichster Bewegungen. Diese haben aber einen Ausgangspunkt in der Mitte des unteren Bildrandes. Aus diesem gehen feine schwarze Linien hervor, die den Weg nach oben in die Kreuzigungsdarstellung suchen. Diese Komposition erscheint dem Betrachter wie die Darstellung eines Flammen schlagenden Feuers, durch den auffälligen Rot-Ton und die Flammenbewegungen der Linien hervorgerufen. Abschließend

hat Rainer mit seiner in weißer und später in gelber Farbe getünchten Hand das Gesicht des leidenden Christus zugedeckt und die Hand senkrecht heruntergezogen in die bunte Vermischung seiner Farben und Linien. Diese Handbewegung erweckt den Eindruck einer spontanen, unaufhaltsamen Reaktion auf das Gesicht des Gekreuzigten. Weitere Fingerabdrücke in dieser Bewegung lassen darauf schließen, dass Rainer diese Bewegung mehrmals, erst weiß dann gelb, vollzogen hat.

Mit diesem Bild hat Arnulf Rainer seine Absicht, die vertikale und

horizontale Dimension des Menschen zusammen zu bringen, zum Ausdruck gebracht. Nicht nur die Montage, sondern vielmehr die Verbindung beider Bildhälften durch den durchgezogenen Handabdruck stellen dieses dar: Die graue, traurige Kreuzigung und die lebendige, farbenfrohe Auferstehung gehören zusammen, sind in ihrer Verschiedenheit und in ihrer Einheit gleichzeitig zu sehen. Durch das Verdecken des Gesichtes einerseits und den sichtbaren gekreuzigten Körper andererseits kann Rainer Folgendes zum Ausdruck bringen wollen: Der Kreuzestod Christi ist nicht zu übermalen und zu igno-



Arnulf Rainer, Christusbild 1982-1984

rieren, er ist für das Verständnis der Auferstehung nach wie vor entscheidend. Aber das Gesicht des Gekreuzigten ist nicht wichtig, halten wir uns mit dem Betrachten des Gesichtes doch zu sehr an der historischen Person und ihrer Identifizierung auf. Die Dialektik von Sehen und Erkennen drückt sich also im Bild aus: Wir sehen in der oberen Bildhälfte ganz deutlich die Kreuzigung, aber nicht mehr Jesus. Wir sehen in der unteren Bildhälfte eigentlich nichts, erkennen aber durch die Handmalerei: Wenn wir es aufgeben, Jesus sehen zu wollen, verstehen wir, was seine Auferstehung bedeutet. Zu ihr gehört unmittelbar auch die Kreuzigung als Heilsereignis. Befremdend ist zunächst die Vertauschung der Ebenen: die Kreuzigungsdarstellung ist vertikal angeordnet, statt, wie zu erwarten horizontal, da sie eigentlich ein reales Ereignis darstellt. Horizontal dagegen ist das als Auferstehung interpretierte bunte Wirrwarr. Auch diese scheinbare Verwechslung der Dimensionen findet in der Emmauserzählung eine Erklärung: Auferstehung ereignet sich im Hier und Jetzt, in der „erbärmlichen Mülldeponie der Realität“²⁵. Das historisch fassbare Ereignis der Kreuzigung dagegen muss in seiner vertikalen Dimension verstanden werden als Heilsereignis.

Mit der Zusammenführung der Emmauserzählung und dieser Christusübermalung werden an diesem Bild alle Schritte auf dem Weg des Sehens und Glauben-Lernens zusammengefasst, im Sinne Hans-Günter Heimbrocks: „Christlicher Glaube bedeutet ... auch Einladung in eine Seherschule, in der Menschen die Augen zur Wahrnehmung des Lebendigen geöffnet werden. In ihr soll und kann nicht das Sehen des ‚ganz Anderen‘ im Sinne des Feststellens gelernt werden, wohl aber Schritte, die Wirklichkeit anders zu sehen, mit anderen Augen zu sehen. Die Emmauserzählung aus dem Lukas-Evangelium bietet dazu eine prägnante Lektion. Glaubenserkenntnis ist hier unerlässlich verbunden mit dem Sehen. Und doch entzieht sich Jesus den Jüngern gerade dann, als ihre Augen sich öffnen.“²⁶

Anmerkungen

- 1 Dem Aufsatz liegt meine Staatsexamensarbeit am Studienseminar Oldenburg zugrunde. Der praktische Teil erscheint im Loccumer Pelikan 2/2005.
- 2 Eduard Schweizer: Das Evangelium nach Lukas. Das Neue Testament Deutsch, Band 3. Göttingen¹⁹ 1986, S. 246
- 3 Rudolf Englert: „Performativer Religionsunterricht“. Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (rhs). 45. Jg., Heft 1/2002, S. 32
- 4 Vgl.: Barbara Wichelhaus: Arnulf Rainer: „Selbstgespräche“. In: Kunst + Unterricht. Heft 245/2000, S. 22
- 5 Arnulf Rainer: Noch vor der Sprache – Even before language. Mit Texten von Rudi Fuchs, Arnulf Rainer. Rotterdam 2000, S. 39
- 6 Donald Kuspit: Das gestische Mysterium Arnulf Rainers. In: Arnulf Rainer: Kreuze und Christus-Übermalungen. Salzburg / Paris 1991, S. 5
- 7 Heinz Zahrt: Jesus aus Nazareth. Ein Leben. München 1987, S. 276
- 8 Vgl. Zahrt: S. 276-278
- 9 Ebd., S. 276
- 10 Ebd., S. 275
- 11 Arnulf Rainer: Das Christusbild. In: Ernst-Gerhard Guse: Arnulf Rainer. Malerei 1980-1990. Stuttgart 1990, S. 70
- 12 Ebd., S. 70
- 13 Friedhelm Mennekes: Die Christuskonographie Arnulf Rainers. In: Werner Broer / Annemarie Schulze-Weslam (Hg.): Verfremdung, Provokation, Deutung, Christliches in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Materialien für den Sekundarbereich II. Arbeitstexte für den Kunstunterricht. Hannover 1993, S. 28
- 14 Bernhard Dressler: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (rhs). 45. Jg., Heft 1/2002. Düsseldorf 2002, S. 11
- 15 Vgl. Christoph Bizer: Kirchliches. Wahrnehmungen – sprachlich gestaltet – zum Wahrnehmen. In: Leonhard / Klie: Schauplatz Religion, S. 24
- 16 Vgl. Ingrid Schoberth: Glauben-lernen heißt eine Sprache lernen. In: Religionsunterricht an höheren Schulen (rhs). 45. Jg., Heft 1/2002, S. 20-31
- 17 Ebd., S. 20
- 18 Fritz Böbel: Grundfragen des Glaubens. Eine Glaubenslehre in Einzellektionen. Band I. München 1969, S. 79f.
- 19 Lk 24,6. Zitiert nach: Die Bibel. Einheitsübersetzung. Altes und Neues Testament. Stuttgart 1980
- 20 Vgl. im Folgenden: Josef Ernst: Das Evangelium nach Lukas. Regensburger Neues Testament. Regensburg⁶1993, S. 502ff.
- 21 Ernst, S. 505
- 22 Ebd., S. 506
- 23 Ingrid Schoberth: Gastvorlesung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 30.06.99
- 24 In: Religion 9/10, Versöhnung lernen, hrsg. v. Ulrich Becker, Frauke Büchner, Bernhard Dressler u. a., Persen-Verlag GmbH, Homeburg 2002, S. 95
- 25 Rainer: Das Christusbild, S. 70
- 26 Wolf-Eckart Failing/ Hans-Günter Heimbrock: Gelebte Religion wahrnehmen. Lebenswelt -Alltagskultur - Religionspraxis. Stuttgart 1998, S. 144

Silke Loger ist Studienassessorin mit den Fächern Evangelische Religion und Deutsch und lebt in Leer/Ostfriesland. Derzeit ist sie als Feuerwehrlehrkraft am Hümmling-Gymnasium in Sögel tätig.

Neuerscheinung

Christoph Dahling-Sander,
Bärbel Husmann, Heike Scheiwe (Hg.)

So fremd – so nah. Dialog zwischen Christentum und Islam

Die Arbeitshilfe enthält Texte und Unterrichtsbausteine von christlichen und muslimischen Autorinnen und Autoren, die sich an den Vorgaben für das Zentralabitur 2006 orientieren.

Erhältlich im Haus Kirchlicher Dienste Hannover und im
RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Preis: 10,- Euro



Heike Lindner

Kindern Theologie zeigen.

Ein bilddidaktischer Ansatz zur biblischen Theologie Marc Chagalls im Religionsunterricht

Wie lässt sich mit Kindern über das biblische Thema des Exodus theologisch nachdenken? Die Erfahrung des Aufbruchs ins Ungewisse, des Unterwegs-Seins, ist für Kinder zu Beginn einer neuen Schulphase immer präsent. Dieser Unterrichtsentwurf ist gedacht für Schülerinnen und Schüler der 5./6. Klasse. Er versucht Kindern biblische Theologie mit Hilfe von bilddidaktischen Entwürfen näher zu bringen und verstehbar zu machen.

Bild-Zeichen der Mose-Geschichten bei Marc Chagall

Im Zentrum dieses Unterrichtsentwurfs steht das Bild „Mose vor dem brennenden Dornbusch“¹ von Marc Chagall. Es gehört zu dem Schaffenszyklus „Biblische Botschaft“, einem Zyklus von 17 großformatigen Gemälden, welcher 1955-1965 entstand. Chagall hatte zu diesen biblischen Themen Vorarbeiten angefer-

tigt: Zahlreiche Aquarelle und Radierungen liegen diesem Bild voraus, in denen einzelne Szenen aus dem Buch Exodus künstlerisch umgesetzt werden.²

Chagalls theologische Bildzeichen erzählen die Mosesgeschichte

Es gibt kaum ein Gemälde, das biblische Geschichte so kompakt darstellt wie „Mose vor dem brennenden Dorn-



Marc Chagall: Mose vor dem brennenden Dornbusch

(c) VG Bild-Kunst, Bonn 2005

busch“ von Marc Chagall. Es ist von der Gesamtkomposition angelegt wie ein Triptychon: Der „rechte Altarflügel“ (A) stellt Mose vor, wie er als Hirte die Schafe seines Schwiegervaters Jetro weidet (Ex 3, 1a-c). Moses Gestalt ist weiß und erscheint lichtdurchflutet, er kniet, seine rechte Hand ist zum Herzen geführt, seine linke liegt entspannt auf dem Oberschenkel und wird angestrahlt durch einen Goldgelb-Ton. Auf seinem Kopf sind zwei Lichtstrahlenbündel zu sehen. Im Zentrum des „Altarbildes“, um den Triptychon-Aufbau weiter zu verfolgen, befindet sich das Ereignis des brennenden Dornbuschs (B), dem Mose zugewandt ist (Ex 3, 1d-15). Der Dornbusch trägt Feuerflammen gleichsam wie Blüten, sie sind ganz organisch in den Strauch eingepasst, die Farbe rot dominiert vor dem Gelb. Die Größe des Dornbuschs entspricht der des knienden Mose. Über dem Dornbusch befinden sich zwei große Lichtkreise, ein goldgelber äußerer und ein rosa bis ins Rot gehender innerer Kreisbogen, aus welchem ein Engel mit ausgebreiteten Armen und transparenten Flügeln erscheint. Das Antlitz des Engels ist androgyn und jugendlich. Das besondere Verhältnis, das sich zwischen Gott und Mose abzeichnet (Ex 6, 2-13), wird durch die Korrespondenz dieser beiden Bildteile versinnbildlicht. Das linke Bild Drittel (C) ist dem eigentlichen Motiv des Auszugs aus Ägypten gewidmet. Die schwer bewaffneten Ägypter verfolgen in einem völlig durcheinander wirkenden Auflauf die Israeliten durch das Meer. Beide Volksgruppen sind getrennt durch eine weiße Wolke, auf der an einigen Stellen das Goldgelb reflektiert. Die Israeliten befinden sich auf der anderen Seite der Wolke, sie ziehen ruhig in Reih und Glied geordnet durch das Meer, bis sie schließlich zu einer goldgelben Fläche gelangen, die die Form des Mose-Kopfes trägt. Insgesamt gesehen handelt es sich bei der Bildmotivik in C um eine Gesamtgestalt, deren Oberhaupt Mose ist und deren Mantel aus zwei Volksteilen besteht (die Ägypter und die Israeliten), die durch einen Wolkenabsatz voneinander abgetrennt werden.³ Dieser goldene Mosekopf schaut zu den Gesetzestafeln, die am linken oberen Bildrand gezeichnet sind (Ex 19, 23 – Ex 20, 17). Diese drei korrespondierenden Bildteile

dominieren vor den Details des Aaron, der am rechten Bildrand halb zu sehen ist, jedoch fast Ton in Ton mit dem lebhaft strukturell gemalten sanften Dunkelblau des Bildhintergrundes, das etwa 80 Prozent Bildanteil aufweist. Über dem Bildelement A (kniender Mose) befinden sich in dunkel changierenden Grüntönen gemalte Zeichen, wie beispielsweise kosmische Elemente (Sonne, Mond), Vögel, ein herabfliegender Engel mit einem Schofarhorn.

Theologie durch Bildzeichen gedeutet

Es gibt wichtige Farbkorrespondenzen im Bild, durch die die Bildelemente in ein dynamisches Wechselspiel geraten: Das Weiß in A bildet einen Bezug zum Weiß der Wolke in C (auf einer horizontal gedachten Linie), das Goldgelb, das auf der linken Hand des Mose reflektiert wird in A, tritt in Beziehung zum äußeren goldgelben Lichtkreis in B und mit dem goldgelben Kopf des Mose in C (eine von rechts unten nach links oben gerichtete Bilddiagonale), der Schnittpunkt beider Achsen liegt in Teil B (dem brennenden Dornbusch). Theologisch ausgedrückt bedeutet dieser Befund: Der sich der Theophanie Gottes hingebende Mose wird Anführer des Volkes, das Gott sicher durch das Schilfmeer führt auf geradem Wege in das gelobte Land, wo bereits das Gesetzeswerk und damit eine gestaltbare Zukunft auf sie wartet. An der Person des Mose und an den Israe-

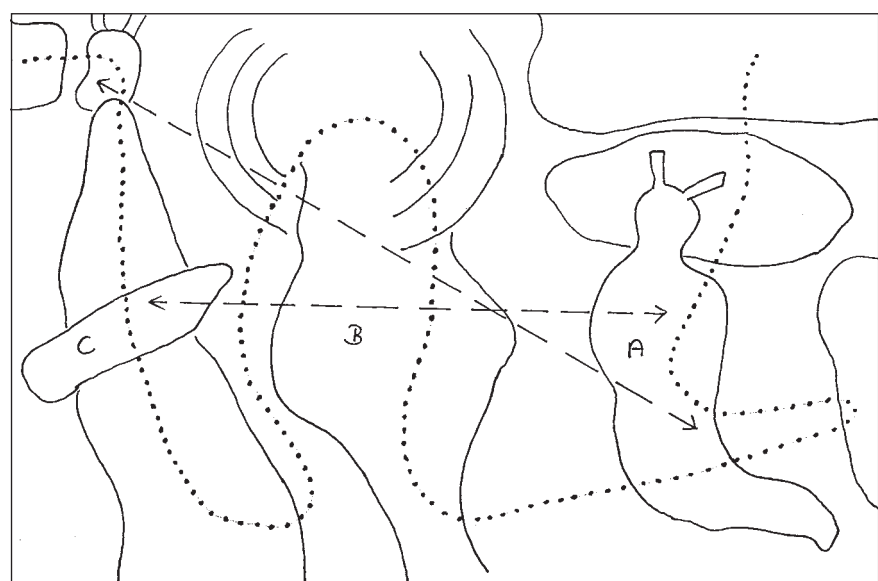
liten hat Gott seine Heilsgeschichte wirksam werden lassen, die mit der Schöpfung der Welt begann (grüne Bildzeichen rechte obere Bildseite) und mit der unmittelbaren Gottesbegegnung des Mose am Berg Horeb (Bildzentrum) über den Auszug aus Ägypten in die Vision einer zukünftigen Welt einfließt, deren Richtschnur die Gesetzestafeln vom Berg Sinai sind.

Die Augen des Betrachters bewegen sich von rechts unten nach links oben über das Bild, diese Rechts-Links-Bewegung entspricht der Leserichtung im Hebräischen, das Bild lässt sich demnach prozesshaft erlesen (s.u.).

Bilddidaktische Zugänge

1. Unterrichtselement: Bildmeditation

Dieser didaktische Weg soll den Schülerinnen und Schülern einen möglichst freien, un gelenkten, emotionalen Zugang zum Bild ermöglichen. Grundidee dieser Bildmeditation ist die unmittelbare Begegnung mit der Sache, aus der heraus den Kindern phantasieauslösende Momente ermöglicht werden. Voraussetzung einer gelingenden Bildmeditation ist eine Kultur der Aufmerksamkeit, d. h. eine Lernatmosphäre, in der die Kinder das Bild in Ruhe betrachten und auf sich wirken lassen können. Der Wechsel von einer willensbetonten Aufmerksamkeit zu einer Aufmerksamkeit, die Leere, das heißt Stille und die Freiheit zur Wahrnehmung aushält, ist Voraussetzung dafür, dass die Schülerinnen



Korrespondierende Bild-Elemente (<--->) und „Sehpfad“ des Betrachters (.....)

und Schüler sich das Bild selbstständig aneignen und ihre Eindrücke dauerhaft memorieren können.⁴ Hier das entsprechende Unterrichtsszenario:

Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Halbkreis vor dem noch zugedeckten Bild „Mose vor dem brennenden Dornbusch“. Alle Außen- und Innengeräusche sind abgestellt. Der übrige Klassenraum ist etwas abgedunkelt. Der Lehrer/die Lehrerin erzählt Szenen aus der Mosegeschichte und deckt nach und nach ein Bildelement nach dem anderen auf. Dazu lassen sich aus **M 1** zehn Abdeckschablonen aus Kartonpapier ausschneiden. Man fängt mit der ersten an, aus der nur das Feld 1 herausgeschnitten ist (hiermit ist also jetzt nur Moses Kopf mit etwas Bildhintergrund der weidenden Schafe zu sehen), in der zweiten wird wieder Feld 1 und Feld 2 herausgeschnitten (es erscheint nun der gesamte Körper des Mose usw.). In umgekehrter Reihenfolge auf die *gleichformatige Bildfolie* auf den Overheadprojektor gelegt ermöglichen diese zehn Schablonen ein Aufdecken analog zur biblischen Erzählung. Dasselbe Verfahren lässt sich auch auf zehn Dias übertragen, bei denen die entsprechenden Außenbereiche zu den nummerierten Feldern eingeschwärzt sind. Die Augen der Betrachter wandern mit den Erzählworten über das Bild, sie erkunden langsam und intensiv Farben und Bildelemente parallel zu den Worten. Die Intonation und Deklamation der Moseerzählung wird angepasst an die Erkundungswege der Augen, die – parallel zu den Erzählpausen – an den eindrucksvollen Stellen des Bildes verweilen dürfen.

Diese Sehspuren und Sehpfade im Bild (s. o.) ermöglichen den Kindern genau hinzuschauen, nicht nur darüber hinwegzuschauen, sondern – unter Umständen – auch neue Erfahrungen hinsichtlich des Verweilens und des Aushalten-Könnens von Ruhe. Es handelt sich hier also um eine Neuentdeckung der Langsamkeit, was heutigen Schülerinnen und Schülern angesichts ihrer sehrezeptorischen Verhaltensweisen, die beispielsweise durch die Bilderfluten der Videoclips hervorgerufen werden, häufig sehr schwer fällt durchzuhalten.

Die Bildmeditation bleibt ganz den wahrnehmungsförderlichen Zugängen zu Bildern verhaftet. Diese neue Sehweise

muss mit der Klasse häufig geübt und von Mal zu Mal allmählich gesteigert werden. Hierzu wird auch dem/der Unterrichtenden Geduld und Ausdauer abverlangt. Wichtig ist es, dass die Schülerinnen und Schüler immer wieder zum Aushalten ermutigt werden.

2. Unterrichtselement: Strukturelle Bildanalyse⁵

Dieser didaktische Ansatz geht davon aus, dass man ein Bild wie einen Text betrachten kann: Um es zu verstehen, muss man seine Sprache verstehen, die Sprache visueller Zeichen.

Hierbei ist davon auszugehen, dass ein einzelnes Bild-Zeichen keine Bedeutung hat, sondern nur in Relationen gedacht werden kann. Die Bild-Zeichen stehen in Relation zu dem, was der Betrachter ihnen als Bedeutung zumisst, aber sie stehen auch in bestimmten tradierten Bedeutungszusammenhängen.

Die Schülerinnen und Schüler sitzen an Gruppentischen und erhalten nacheinander folgendes Material:

- eine Reproduktion des Bildes (mindestens DIN 4-Format),
- vier Schreibfolien mit Folienstiften,
- eine Legende zu Bildzeichen (**M2**) und zur Farbsymbolik von Marc Chagall (**M3**),
- eine Aufstellung über die Regeln des Zusammenwirkens von Bild-Zeichen (**M4**).

Zum ersten Unterrichtsschritt innerhalb des zweiten Unterrichtselements wird nur die Bildreproduktion benötigt. Die anderen Materialien bleiben verdeckt liegen. Der Lehrer/ die Lehrerin liest die zum Bild gehörenden Bibeltexte (s. u.) laut vor und bittet jeweils zwei der Schü-

Dazu gibt man dem jeweils zeigenden Kind am besten eine Vergrößerung des Bildes oder eine Overhead-Folie. Ziel dieser Phase ist es, dass die Kinder das gesamte Bild inhaltlich nacherzählen können. Dieser Schritt ist wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler ihre strukturelle Bildanalyse später auch verbalisieren können.

Aus meiner Erfahrung kann die Komplexität des Bildes am schnellsten erfasst werden, wenn die Geschichte spannend und plastisch vorgelesen wird. Hier können viele Schülerinnen und Schüler beteiligt werden, ohne dass die Chronologie der Erzählung verloren geht. Dazu könnten die beteiligten Kinder in einer Warteschlange seitlich neben dem Bild postiert werden. Wichtig ist, dass sie nach dem Zeigen ihrer jeweiligen Stelle leise wieder an ihren Platz (oder wieder ans Ende der Schlange, je nach Klassenraumsituation) zurückkehren.

Jetzt wird der Schwierigkeitsgrad gesteigert: Der Lehrer/ die Lehrerin nennt nur wenige Worte mitten aus der Geschichte: Welche Bildstelle ist gemeint? Hiermit macht man sich die visuellen Konditionierungseffekte didaktisch zunutze: Oft reichen nur wenige Worte aus dem jeweiligen Textabschnitt, um die passende Bildstelle zu zeigen. Das Ganze kann dann – je nach Klasse – wie ein Wettkampfspiel werden: Schafft man es, wenn nur „drei Worte“ aus dem Abschnitt gesprochen werden? Wenn ja, wie schnell?

Zur Einübung der biblischen Erzählkompetenz dreht man nun das Ganze herum: Ein Kind darf auf ein Bildelement zeigen und ein anderes bitten, nur diesen Teil

Bibelstellen zum Bild für die Rezitation durch den Lehrer

Ex 3, 1a-c	Mose als Hirte
Ex 3, 1d-15	Mose und der brennende Dornbusch
Ex 4, 27-31	Mose und Aaron
Ex 6, 2-13	Mose und Gott
Ex 14, 15-23.30-31	Der Auszug aus Ägypten
Ex 19, 23- Ex 20, 17	Mose und die Gesetzestafeln am Sinai

lerinnen und Schüler, die Inhalte der Geschichte nachzuerzählen und simultan zur Nacherzählung die Stellen des Bildes zu zeigen.

aus der Mosegeschichte nachzuerzählen. Hierzu könnte man auch Gruppen in der Klasse bilden und einen Erzählwettbewerb ausrichten. Spielerische Element-

te steigern die visuelle und verbale Flexibilität der Schülerinnen und Schüler. Der *zweite Unterrichtsschritt* gilt dem Erfassen der verwendeten Bild-Zeichen. Hierzu erhalten die Schülerinnen und Schüler die Schreibfolien und die Legende zu den Bildzeichen (M2) und der Farbsymbolik (M3). Aufgabe ist es, die verwendeten Bild-Zeichen mit Hilfe der Legende aufzufinden und auf der ersten Schreibfolie nachzuskizzieren. Auf der zweiten Schreibfolie halten sie die verwendeten Farb-Zeichen fest.

Mit diesem Unterrichtsschritt können die Schülerinnen und Schüler gleichsam in das Bild „hineingehen“, das Nachzeichnen der Bildzeichen von Chagall über deren Konturen schärft den Blick auf ihre Wahl und Anordnung. Die dargestellten Inhalte der Bildzeichen von M2 dienen dem Erwerb bzw. der Vertiefung zu einem bibelkundlichen Wissen. Das Nachzeichnen hat – wie es sich im Unterricht immer wieder zeigt – eine wichtige memorierende Funktion.

Auf der zweiten Folie (M3) arbeiten die Kinder an einem anderen Parameter der Bildkunst. Je nach Klassensituation sollte man entscheiden, ob hier nur die zweite Folie aufgelegt wird und sie erst danach wieder mit der ersten kombiniert wird. Farbsymbolik ist eine abstrakte, aber zugleich sehr emotional wirkende Angelegenheit, bei Chagall sind es nie reine Farbflächen, sondern bewegte Farbfelder, die außerordentlich stark auf den Betrachter einwirken. Dabei ist es nicht ungeschickt, über Lieblingsfarben zu sprechen und zu fragen, ob die Kinder auch in diesem Bild eine Lieblingsfarbe entdecken!

Im *dritten Unterrichtsabschnitt* sollen die Schülerinnen und Schüler das Zusammenspiel der Bildelemente detailliert nachvollziehen. Hier dient ihnen M4 als Hilfe. Auf der dritten Schreibfolie halten sie fest, auf welchen unsichtbaren Achsen die Farb-Zeichen miteinander korrespondieren. Dazu legen sie auf ihr Bild die zweite Folie und ziehen Linien der einander korrespondierenden Bild-Teile nach (vgl. <---> auf S. 14).

Anschließend erzählen die jeweiligen Gruppen, zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind. Die Strukturlinien-Skizzen⁶ der Schülerinnen und Schüler können durchaus unterschiedlich ausfallen, je nachdem, welche Beziehungen die

Schülerinnen und Schüler im Bild erkannt haben. Wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler immer ermutigt werden, die Geschichte, die hinter einer Zeichen-Korrespondenz liegt, zu erzählen.

Die vierte Schreibfolie dient dazu, alle miteinander korrespondierenden gleichen Körperteile nachzuskizzieren, alle Hände (vier sind sichtbar), alle Köpfe (drei sind sichtbar), alle Körper (zwei sind sichtbar). Das Ergebnis ist erstaunlich: Die Bewegungsrichtung geht immer von rechts unten nach links oben!

3. Unterrichtselement: Handlungsorientierte und interdisziplinäre Bilddidaktik⁷ – Verklanglichung

Wie wir oben sahen, ist das Bild von Marc Chagall sehr prozesshaft angelegt, so dass die Augen die verschiedenen Elemente im Bild erwandern können. Musikalisch gesehen kann man von einer Bildrhythmik sprechen. Um das prozesshaft Dynamische des Chagall-Bildes Kindern kinästhetisch erfahrbar werden zu lassen, bietet es sich an, einen Bildteil zu verklanglichen. Durch Musik werden die visuellen Wahrnehmungsprozesse mit den auditiven vernetzt. Musik ermöglicht emotionale Zugänge auf einer ganz anderen Ebene: Das Bild wird durch die Vertonung quasi prozesshaft bewegt, d. h. in Szene gesetzt, und die Musik wird zur Filmmusik.

Dieser handlungsorientierte Unterricht⁸ kann so aussehen:

Die Schülerinnen und Schüler sitzen in einem Halbkreis, der auf das an die Wand projizierte Bild ausgerichtet ist. In der Mitte des Kreises befinden sich Orff-Instrumente, lateinamerikanische Schlaginstrumente und ein Keyboard.⁹ Die Klasse entscheidet sich für die Verklanglichung eines bestimmten Bildteiles – in unserem Beispiel für Teil C. Um in eine filmmusikalische Dramaturgie hineinzukommen, ist es sinnvoll sich vorzustellen, das Bild wäre ein langer Filmstreifen. Die erste Filmszene beginnt also mitten im Getümmel der Ägypter, die Kamera ist auf die Soldaten gerichtet, die im wilden Durcheinander jemanden verfolgen, den man noch nicht sehen kann. Die Schülerinnen und Schüler erzählen die sich anschließenden Filmszenen zunächst einmal dramaturgisch weiter.

Zunächst wird festgelegt, wo Szeneneinschnitte gemacht werden können,

dort ändert sich auch die Musik. Die Gruppe entschied sich für fünf Szenen und legte folgende filmmusikalische Elemente grob fest:

1. Szene: Das Getümmel der ägyptischen Verfolger – Schlachtrufe, Geräusche, klangliches Durcheinander, verfolgende und sich steigernde musikalische Elemente
2. Szene: Eine mysteriöse Klang-Wolke breitet sich aus und schneidet die bisherigen Klänge und Geräusche ab bzw. überlagert sie
3. Szene: Aus der Klangwolke heraus schreiten die Israeliten geordnet und ruhig singend, sehr harmonisch auf ein Ziel zu, das
4. Szene: ... sich strahlend entwickelt und in einen einzigen glänzenden Klang einmündet
5. Szene: Aus der Stille heraus ertönen zehn gleichmäßige Glockenschläge, die die Gesetzestafeln verkörpern.

Als Planungshilfe zur Verklanglichung diente das Übersichtsraster M5. Einige Felder enthalten bereits Eintragungen.¹⁰

Literatur

- Christoph Goldmann: Bild-Zeichen bei Marc Chagall. Bd. 1: Alphabetische Enzyklopädie der Bildzeichen, Bd. 2: Enzyklopädie zu den Bildern der „Biblischen Botschaft“, Göttingen 1995
- Margarete Luise Goecke-Seischab/Frieder Harz: Bilder zu neutestamentlichen Geschichten im Religionsunterricht. Einführung in die Bilddidaktik und Ikonographie christlicher Kunst mit acht ausführlich kommentierten Beispielen für Sechs- bis Zwölfjährige, Lahr¹ 1994
- Heike Lindner: Musik im Religionsunterricht. Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis, Münster 2003
- Cornelia Villaseca Ribbeck: Von Salsa bis Samba. Eine Einführung in das Percussion-Spiel für allgemeinbildende Schulen, aus: Reihe „Applaus. Musikmachen im Klassenverband“, Heft 3, Stuttgart⁵ 1997
- Rainer Sommer: Marc Chagall als Maler der Bibel, Wuppertal/Zürich 1995
- Manfred Wichelhaus/Alex Stock: Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf

Anmerkungen

- ¹ Eine gute Reproduktion findet sich in: Rainer Sommer: Marc Chagall als Maler der Bibel, Wuppertal/Zürich 1995, S. 88f. Außerdem gibt es im Internet einige Anbieter zu O.H.-Folien für den Religionsunterricht (zu finden über Suchmaschinen mit dem Suchbegriff: „Chagall Mose vor dem brennenden Dornbusch“)
- ² Folgende Ausführungen gehen zurück auf das Buch von Christoph Goldmann: Bild-Zeichen bei Marc Chagall. Bd. 1: Alphabetische Enzyklopädie der Bildzeichen, Bd. 2: Enzyklopädie zu den Bildern der „Biblischen Botschaft“, Göttingen 1995, Bd. 2, S. 154
- ³ Christoph Goldmann spricht in diesem Zusammenhang von einem Eindruck, als sei der große goldgelb gemalte Mosekopf mit einem blauen Mantel, mit weißem Pelzbesatz an seinem Saum, bekleidet (so auf S. 156, ebd.). Ich halte es im Gegensatz zu Goldmann für wichtig zu betonen, dass sich hier nicht der Saum des Mantels befindet, sondern die letzte Reihe der den Israeliten nachjagenden Ägyptern die Unterkante des Mantels bildet (der weiße Pelz umgürtet also die Mitte des Mantels). Auch theologisch ist es wichtig zu sagen, dass Gott in seiner Heilsgeschichte auch Fremdvölker vorkommen lässt, ja mehr noch, die Erfahrungen Israels werden unmittel-

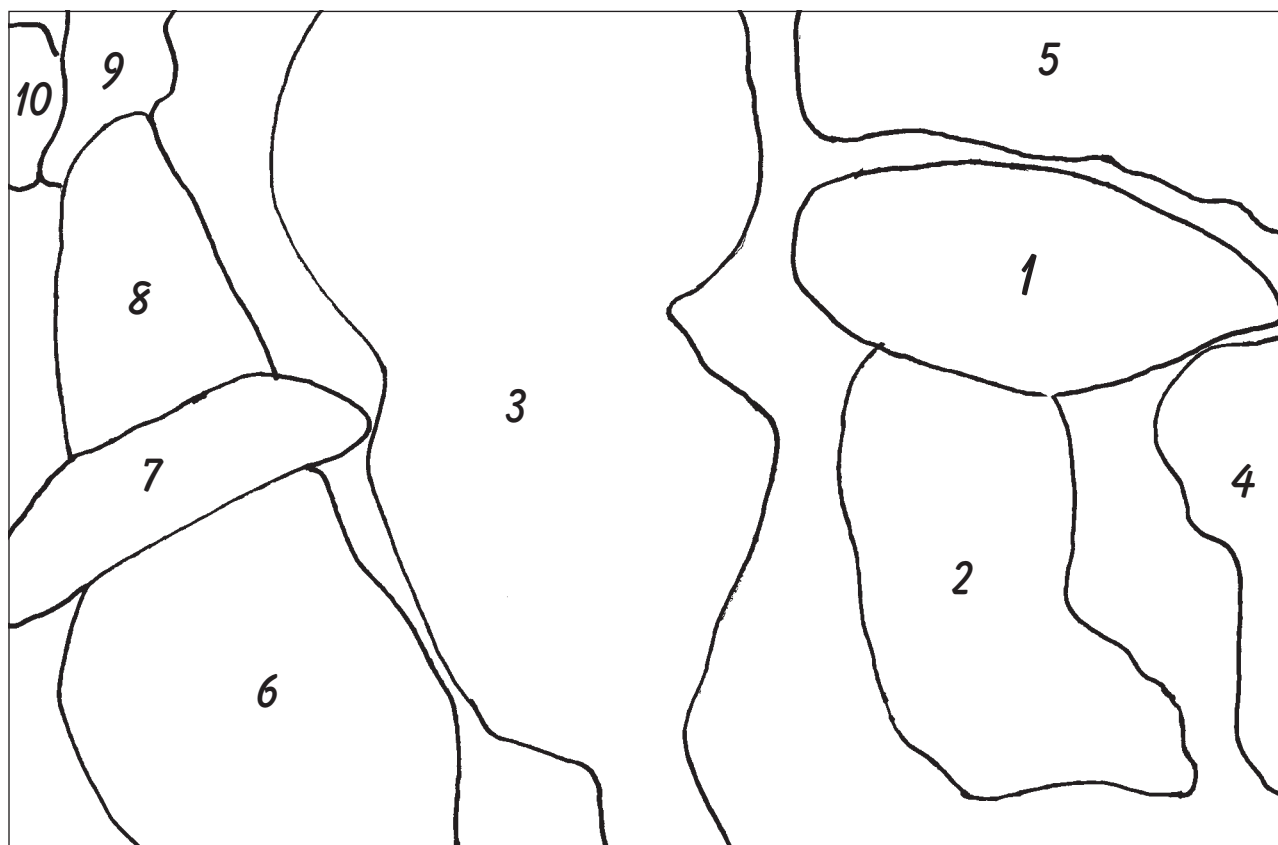
- bar durch die Beziehung zu den anderen Völkern wirksam.
- ⁴ Diese Gedanken, die auf Simone Weil zurückgehen und von Horst Rumpf in der Tradition der Pädagogik von Martin Wagenschein aufgenommen wurden, habe ich ausführlich dargelegt in: Heike Lindner: Musik im Religionsunterricht. Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis, Münster 2003, S. 144ff.
- ⁵ Mit diesem Abschnitt nehme ich Bezug auf den semiotischen Zugang zur Bildbetrachtung bei Alex Stock: Strukturelle Bildanalyse, in: Manfred Wichelhaus/Alex Stock: Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Düsseldorf, S. 36ff.
- ⁶ Zu den Strukturskizzen, vgl.: Vorschläge zu Methoden der Bildbetrachtung in: Margarete Luise Goecke-Seischab/Frieder Harz: Bilder zu neustamentlichen Geschichten im Religionsunterricht. Einführung in die Bilddidaktik und Ikonographie christlicher Kunst mit acht ausführlich kommentierten Beispielen für Sechs- bis Zwölfjährige, Lahr 1994, S. 19 u. ö.
- ⁷ Dieses Konzept beruht auf Ergebnissen eines bilddidaktischen Hauptseminars, das ich im Wintersemester 2003/04 an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg durchführte. Die Ideen zur Verklanglichung des Bildteiles C stammen von mir und den Studierenden. Dieses Musikstück

- ist in einem Semesterabschlussgottesdienst von uns zur Aufführung gebracht worden. Die Spielzeit beträgt ca. 6 Min..
- ⁸ Handlungsorientierte Umgangsformen mit Musik im RU habe ich ausführlich vorgestellt in: Heike Lindner: Musik im Religionsunterricht, a.a.O. (Anm. 3), Kapitel 3
- ⁹ Zur Spieltechnik solcher Instrumente empfehle ich z. B.: Cornelia Villaseca Ribbeck: Von Salsa bis Samba. Eine Einführung in das Percussion-Spiel für allgemeinbildende Schulen, aus: Reihe „Applaus. Musikmachen im Klassenverband“, Heft 3, Stuttgart 1997
- ¹⁰ Das Ergebnis meiner Planung und Umsetzung eines Verklanglichungsbeispiels des Exodus-Bildes C ist im Internet-Begleitmaterial zum Loccumer Pelikan unter www.rpi-loccum.de anzuschauen.
- ¹¹ Mein eigenes Verklanglichungsbeispiel zu diesen Bildszenen findet sich im U-Begleitmaterial im Internet unter www.rpi-loccum.de.

Dr. theol. Heike Lindner ist Dozentin für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Vorlage für die Herstellung von Abdeckschablonen analog der chronologischen biblischen Erzählfolge

M 1



- | | |
|--|--|
| 1 Mose als Hirte Ex 3,1a-c | 7 Die Wolke des Herrn Ex 13,17-22, 14 |
| 2 Der kniende Mose Ex 6,2-12 | 8 Die Israeliten gelangen sicher durch das Schilfmeer Ex 14 |
| 3 Mose vor dem brennenden Dornbusch Ex 3,1d-15 | 9 Mose führt die Israeliten mit des Herrn Hilfe durch das Schilfmeer in das gelobte Land Ex 14 |
| 4 Aaron Ex 4,27-31 | 10 Die Gesetzestafeln am Sinai Ex 19,23 – Ex 20,17 |
| 5 Bildzeichen der Schöpfungsgeschichte Gen 1 und 2 | |
| 6 Die Ägypter verfolgen die Israeliten Ex 14 | |

M 2 Eine Legende zu Bildzeichen in der Malerei von Marc Chagall

Zeichne die verwendeten Bild-Zeichen Chagalls auf der ersten Schreibfolie umrissartig nach, beschränke dich dabei nur auf das Wesentliche!

Bildzeichen:

<i>Aaron</i>	Der Bruder des Mose, Priester, trägt Priesterkleidung, so beispielsweise den Brustschild und die Priestermitze, beherrscht das Reden vor dem Volk.
<i>Doppel-Kreis</i>	Auch Bogen, erinnert an den Bundesschluss Gottes mit Noah nach der Sintflut, bei welchem er den immerwährenden Kreislauf des Lebens garantiert (vgl. Gen 8,20-22 und Gen 9,8-17).
<i>Engel</i>	Eines der häufigsten Bildzeichen von Marc Chagall, synonym dazu sind Vögel als Bildzeichen für die Wesen, die als Grenzgänger zwischen den beiden Welten hin und hergehen, Zeichen auch der göttlichen Gegenwart. Ihre Funktion ist hilfreich, beauftragt, sinnstiftend, aber auch richtend und bedrohlich. Grundsätzlich steht der Engel bei Chagall für die Begegnungsmöglichkeit mit dem Drüben – beide Welten sind nicht abgeschlossen sondern durchlässig zueinander.
<i>Feuer und Wolke</i>	Der Engel des Herrn erscheint dem Mose in einer feurigen Flamme im brennenden Dornbusch auf dem Berg Horeb, aber der Dornbusch wird durch das Feuer nicht verzehrt (Gen 3,2). Später führt Gott das Volk der Israeliten durch die Wüste aus Ägypten heraus, nachts als Feuersäule und tagsüber als Wolkensäule.
<i>Gesetzestafeln</i>	Die dem Mose auf dem Berg Sinai von Gott übergebene Lebensweisung für das Volk Israel. Meist abgebildet als Zehnwort auf den zwei Tafeln.
<i>Hirte</i>	Die Zeichenwelt aus dem Hirtenleben ist zahlreich vertreten in der Bibel, die Geschichte der umher ziehenden Nomadenstämme mit ihren Herden, namhafte biblische Gestalten waren Hirten (z. B. der König David), das Bildwort des Psalms 23 „Der Herr ist mein Hirte“, häufig offenbart sich Gott gegenüber den Hirten (so z. B. in LK 2,8-20).
<i>Mose</i>	Entscheidende Gestalt der alttestamentlichen Überlieferung bei der Namensoffenbarung Gottes, dem Auszug aus Ägypten, der Wüstenwanderung, dem Empfang der Gesetzestafeln auf dem Berg Sinai im direkten Gegenüber zum Lichtglanz und zur Herrlichkeit Gottes, so dass Mose dieses göttliche Licht auf seinem widerstrahlenden Angesicht trug, von dem auch die Lichtbündel ausgehen.
<i>Schofarhorn</i>	ist ein aus Widderhorn hergestelltes Musikinstrument, biblisch in unterschiedlichen Zusammenhängen erwähnt: Es kann freudige, aber auch ernste Ereignisse ankündigen. Eine besondere Rolle spielt sein Ton bei der Eröffnung der Ereignisse am Sinai (Ex 19). In der jüdischen Tradition wird mit ihm das Neujahr eingblasen (vgl. Lev 23,24; Num 29,1). Es erinnert an den Widder, durch den Isaak vom Opfer ausgelöst wurde (vgl. Gen 22,13).
<i>Sonne und Mond</i>	sind häufig Astralzeichen, etwa um eine Tageszeit anzukündigen, sie verkörpern auch das lunar-weibliche und das solar-männliche Prinzip.
<i>Vögel</i>	Synonyme für Engel.

M 3

Lege über deine erste Schreibfolie mit den Bild-Zeichen eine zweite Folie und trage die Farbsymbolik ein. Wähle aber nur die Farben aus, die im Bild wiederholt auftauchen. Achte auch auf ganz kleine Stellen!

Farbsymbolik:

<i>Blau</i>	Verkörpert die Fläche des Himmels und die des Meeres. Dabei handelt es sich jeweils um die von jedem Menschen zu machende Erfahrung unserer räumlichen Begrenzung durch die Wasserfläche oder das Firmament, woran sich die oft spekulative Frage anschließt: Was mag dahinter sein?
<i>Goldgelb</i>	Verkörpert die Herrlichkeit Gottes, Farbe der Offenbarung Gottes.
<i>Grün</i>	Dominiert die Bilder der biblischen Urgeschichte, also die Texte mit Erfahrungsthemen für alle Menschen.
<i>Rot</i>	Die himmlische Welt verbindet sich mit der irdischen, Farbe der Offenbarung Gottes.
<i>Weiß</i>	ist oft die Farbe der „Epiphanie“, der göttlichen Erscheinung.

nach: Christoph Goldmann: Bild-Zeichen bei Marc Chagall. Alphabetische Enzyklopädie der Bildzeichen, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 1995

M 4**Aufstellung über die Regeln des Zusammenwirkens von Bild-Zeichen****1. Farben-Code**

Du hast bereits auf der zweiten Folie zu den Farben gearbeitet. Schau dir das Ergebnis noch einmal an:

Zu den Farben-Codes kann man alle farblichen Bild-Zeichen zählen. Das Zusammenspiel und die Korrespondenzen zwischen den Farben sind hier wichtig, aber auch die Tonwerte hell-dunkel, die Farbarten, die Mischungen und Nuancen. Ergänze noch einige Beobachtungen. Nimm jetzt die dritte Schreibfolie und ziehe zwischen den Farbfeldern, die zueinander in Korrespondenz stehen, Verbindungslinien. Wo schneiden sich diese Linien?

2. Körper-Code

Schau dir alle Bild-Elemente an, die Körperteile oder einen gesamten Körper abbilden. Ziehe auf der vierten Schreibfolie entsprechende Verbindungslinien.

Welche Hauptbewegungsrichtung deiner Verbindungslinien entdeckst du? Welche körpersprachlichen Gesten entdeckst du? Was bedeuten sie?

3. Geometrischer Code

Mit welchen grundsätzlichen geometrischen Formen arbeitet Marc Chagall? Trage sie als verallgemeinerte geometrische Form auf eine Folie ein. Welche dieser Formen dominieren (von der Größe oder auch Platzierung)?

nach: Manfred Wichelhaus/Alex Stock: Bildtheologie und Bilddidaktik. Studien zur religiösen Bildwelt, Patmos Verlag: Düsseldorf 1981, S. 40ff.

Evelyn Schneider

„Kill me later“ –

eine Unterrichtsstunde mit einem etwas anderen Actionfilm

Als Kurzspielfilm von 9 Minuten Dauer bietet sich „Kill me later“ hervorragend für den Unterricht an. Inhaltlich knüpft der Film an Hauptthemen wie Tod und Leben, Verzweiflung und Hoffnung an und eröffnet die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Sinn des Lebens. Die vorgeschlagene Unterrichtsstunde geht dabei methodisch in zwei Richtungen der Filmarbeit im Unterricht. Zum einen zielen Aspekte der Filmanalyse darauf ab, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern und eine emanzipierte Rezeption von Filmmedien anzubahnen. Zum anderen sollen Aspekte der Filmverarbeitung und –interpretation dazu führen, dass sich Schülerinnen und Schüler schwierigen Le-

bensthemen wie Suizidgedanken, Verzweiflungstaten, Hoffnungslosigkeit öffnen, ohne dabei in den Druck persönlicher Bekenntnisse zu geraten. Der Film leistet hier gute Gedankenanstöße, positive Antworten zu finden.

Zum Inhalt des Films

Auf dem Dach eines Hochhauses versucht eine junge Frau sich zum Sprung in die Tiefe zu überwinden. Mit einer kleinen Flasche Whiskey trinkt sie sich einige Schlucke Mut an, den Rest des Getränks verwendet sie als Startlinie, von der sie nun, wie zum Weitsprung, Anlauf nimmt. Während dieser Szene kündigt sich schon in Bild und Ton eine neue Dramatik an: Ein junger Bankräuber flüchtet vor der Polizei auf eben dieses Hochhausdach. Er greift die Frau kurz vor ihrem Absprung in den Tod und nimmt sie als Geisel, um seine Freiheit zu erpressen. Dabei wirkt sein mit einer Pistole un-



Filmausschnitt

terstützter Befehl „Komm mit, oder ich leg dich um“ angesichts einer Lebensmüde absurd. Ihr Widerwille ist nicht als Angst vor dem Tod, sondern vor der Verlängerung des Lebens zu erkennen. So kommt es zu dem grotesken Versprechen des Geiselnegers, seine Geisel später zu töten, wenn sie ihm zur Flucht verhilft. Sie beschließen diesen absurd kaltblütigen Vertrag miteinander, der paradoxerweise eine positive Veränderung zur Folge hat: Er schafft eine erste menschliche Beziehung, stiftet Gefühle von Angewiesensein und Einander-Vertrauen-Müssen, weckt das Interesse am anderen. Mit der Beziehung kehrt ein Stück Lebensmut der Frau zurück, gepaart mit der Angst um das eigene Leben, aber auch um das des Gefährten. Ihr Solidaritätsgefühl zeigt sich deutlich, als der Bankräuber auf der Flucht seine Pistole verliert. Der Verlust dieses auf das Ungleichgewicht zwischen beiden hinweisenden Symbols lässt den Vertrag nicht zerbrechen.

Längst zählt nicht sein Inhalt, sondern der Geist des Vertrauens, in dem er geschlossen wurde, und auch der Bankräuber erkennt den Wert des neuen Bündnisses. Die Verzweiflung einer Selbstmörderin wird zu neuer Hoffnung und die Skrupellosigkeit eines Verbrechers wandelt sich in Mitgefühl. Die letzten Szenen drücken die Kraft der Beziehung symbolträchtig aus: Sie teilen miteinander das zweite Fläschchen Whiskey, das „Lebenswasser“ (s. u.), das die Frau vorher noch verschütten wollte. Für einen kurzen Moment wirft der Anblick der leeren Flasche die Frau in ihre Verzweiflung zurück, bis ihr Gefährte mit „neuem Atem“ Wärme und Leben in das Fläschchen zurück pustet. In diese tiefe Gemeinschaft fällt ein Schuss. Der junge Mann wird durch das rohe Geschoss niedergestreckt. Alles weitere bleibt offen.

Gestaltungselemente des Films

Bereits der Titel erweckt Assoziationen zu US-amerikanischen Filmen nach Ac-

tionmanier. Auch die verwendeten Motive (Verfolgungsjagd, skrupelloses Gangstertum, Macht und Gewalt) ähneln diesem Genre. Aber „Kill me later“ steht im deutlichen Kontrast zu herkömmlichen Actionfilmen und die Motive, wie Gewalt, Verbrechen und Tod, erscheinen hier unter anderer Perspektive. Statt zu verherrlichen, übt der Film z. B. durch irrwitzige oder groteske Dialoge Kritik. (Nach dem Vertrag sagt sie: „Hast du



Filmausschnitt

schon mal einen umgebracht?“ Er: „Nein.“ Sie schaut ihn entrüstet an, daraufhin er: „Aber ich würde es tun, wenn ich müsste.“) Der Film lässt durch menschliches Miteinander Skrupellosigkeit und Hoffnungslosigkeit besiegen und zeigt, dass rohe Gewalt immer, auch wenn sie von den „Guten“ ausgeübt wird, lebensverachtend und zerstörend ist.

Der Film ist reich an Bildersprache:

- Die Pistole ist Todessymbol und Zeichen des herrschenden Ungleichgewichts zwischen beiden Protagonisten. Sie drückt den Eigennutz aus, mit dem der Vertrag geschlossen wird, sie ist Symbol der Macht.
- Die Mauer/der Dachabsatz bildet ein Hindernis in beiderlei Richtung: Sie ist Schwelle zum Tod und zugleich zu neuem Lebensmut.
- Das Fläschchen mit Whiskey: Whiskey heißt Lebenswasser. Es ist Symbol für die Kostbarkeiten des Lebens, die gemeinsam genossen oder vergossen werden können.
- Der Atem: Atem ist Zeichen des Lebens und der Lebendigkeit. Mit seinem Atem pustet der junge Mann

Leben, Wärme und Nähe in das leere Fläschchen und weist mit der abdeckenden Hand darauf hin, wie flüchtig das ist.

Ein weiteres Ausdrucksmittel im Film sind die Kameraeinstellungen. Mit ihnen wird z. B. die entstehende Beziehung zwischen Geiselneger und Geisel unterstützt. Immer mehr wird der Betrachter in die Beziehung hineingenommen, am stärksten in der Nahaufnahme der vorletzten Szene. Das Gegenteil leistet die Kamerafahrt der ersten Szene. Sie beginnt mit der Froschperspektive und es braucht eine Weile, bis der Betrachter die Szene begreift und erkennt, dass eine Frau sich umbringen will. Besondere Distanz schafft dann die Aufnahme der Frau von hinten, wenn man sie spielerisch auf der Mauer wippend wahrnimmt, die Welt zu ihren Füßen.

Die Dialoge sind einfach und klar und regen fast alle zum Mitreden an. Die Ausdrucksweise in den Dialogen bewegt sich zwischen einem sehr derben und einem sehr mitfühlenden Extrem. Hierin wird der innere Entwicklungsprozess der Hauptpersonen widerspiegelt.

Der Film im Unterricht

Auch wenn der Film Extremsituationen darstellt, ist davon auszugehen, dass Schülerinnen und Schüler die zugrunde liegende seelische Verfassung kennen: die scheinbare oder wirkliche Ausweglosigkeit, die beide Darsteller verkörpern, der eine auf der Flucht vor seiner Tat, die andere aufgrund von Verzweiflung. Die Schülerinnen und Schüler wissen aber auch, wie tragend Beziehung sein kann, und sei sie noch so flüchtig und kurz. Auf diese Weise wirft der Film Fragen auf, die Schülerinnen und Schüler bewegen und beschäftigen:

- Habe ich ein Recht auf Freitod?
- Was macht ein Leben lebenswert?
- Was, wenn ich schuldig werde?

In der Auseinandersetzung mit dem Film können Schülerinnen und Schüler lernen, was ein Mensch nur durch einen anderen (theologisch gesprochen: durch Zuspruch) erfahren kann: angenommen sein, unabhängig von seiner Tat geliebt (gemocht) sein, wieder angefüllt werden mit Lebensmut und Lebensatem. Der Film demonstriert, wie Menschen neue Wege finden, indem sie den Weg anderer mitgehen.

**Zur Gestaltung im Unterricht:
Vorbereitung**

Die Schülerinnen und Schüler erhalten am besten schon vor dem Klassenraum eine „Eintrittskarte“ (M 1). Es sind ungewöhnliche Eintrittskarten, mit denen zugleich ein Arbeitsauftrag verknüpft ist: „Entdecken Sie den Gegenstand im Film: Wann, wie, was wird damit gemacht, welche Rolle spielt er?“

Damit werden die Schülerinnen und Schüler auf den Film eingestimmt und sie erhalten zugleich eine Beobachtungshilfe, um sich mit der filmischen Bildersprache auseinander zu setzen.

Filmvorführung²

Erarbeitung

Im spontanen Gespräch werden erste Beobachtungen gesammelt und die Bildersprache mit Hilfe der Gegenstände analysiert.

Vertiefung

Bevor der Film ein weiteres Mal gesehen wird, wird folgender Arbeitsauftrag erteilt: „Sehen Sie sich den Anfang des Films (bis dahin, wo der Bankräuber nach der Frau greift) und das Ende (wo beide in dem Unterschlupf sitzen) genauer an. Achten Sie vor allem auf die Kameraführung. Wie sind die Einstellungen und was bewirken sie beim Betrachter?“

Filmvorführung

Nach der Filmvorführung und dem Gespräch über die Wirkung der Kamera-

führung wird das Arbeitsblatt M 2 verteilt und die Funktion der Kameraeinstellungen³ mit den eigenen Wahrnehmungen verglichen. Dabei wird auch die Wirkung auf den Zuschauer reflektiert und die damit verbundene Intention des Regisseurs überlegt.

Neben der Möglichkeit, Elemente der filmischen Gestaltung wahrzunehmen, kann dieses Beobauungskriterium eine inhaltliche Diskussion anbahnen. In der ersten Szene wird es die Frage nach dem Freitod und dem Recht auf Freitod sein, die Schülerinnen und Schüler beschäftigt. In meiner Erfahrung galt bei der Mehrzahl von ihnen dieses vermeintliche Recht als unangefochten: Wenn man sonst schon dulden muss, über die Maßen fremdbestimmt zu leben, kann einem niemand das Recht nehmen, selbst zu bestimmen, wann man sterben will. Die Schlusszene bietet Anlass zum Austausch über die Frage, wann eine Beziehung trägt.

Vertiefung II

Um die verschiedenen Ebenen menschlicher Existenz, die der Film anspricht, eigens zu be- und verarbeiten, kann in vier Gruppen weitergearbeitet werden:

Gruppe 1

„Was hätte das Blatt wenden können? Schreiben Sie ein glaubwürdiges ‘Happy end’ der Geschichte.“

Die Schüler setzen sich mit Fragen von Handlungsalternativen auseinander. Sie stellen sich Fragen nach Zufall/Schicksal/Vorsehung im Verhältnis zur menschlichen Freiheit.

Gruppe 2

„Was hat die Frau und den Mann je in diese Lage gebracht? Schreiben Sie eine Vorgeschichte oder zeichnen Sie einen kurzen kommentierten Lebensweg.“

Die Schüler setzen sich mit der Frage von Kontingenzbewältigung auseinander.

Gruppe 3

„Stellen Sie sich vor, der Mann ist nur

angeschossen und er überlebt. Ihm wird nach seiner Genesung ein Prozess gemacht. Die Frau wird als Zeugin geladen. Entwerfen Sie eine Gerichtsverhandlung.“

Die Schüler setzen sich mit der Frage nach Schuld und Schuldvergebung auseinander und überlegen, welche Rolle das eigene Verhältnis zum Schuldigen dabei spielt.

Gruppe 4

„Die Frau steht auf dem Dach und zweifelt. Was geht in ihr vor? Lassen Sie ‘Engelchen und Teufelchen’ (Pro und Contra) zur Sprache kommen.“

Die Schüler setzen sich mit der Frage nach Verzweiflung und Hoffnung auseinander und diskutieren die Frage nach dem „Recht“ des einzelnen auf Freitod.

Anmerkungen

- 1 Rigoll, Maria, Kill me later, 9 Min. Kurzfilm, Katholisches Filmwerk
- 2 Verleihmöglichkeiten bestehen bei: LBS 8: (Niedersachsen) Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI) Medienverleih, Richthofenstr. 29, 31137 Hildesheim, Tel.: 05121-708344, Fax: 05121-708349 oder E-Mail: nli@nibis.ni.schule.de und Internet www.nibis.ni.schule.de, oder LFD 5: (Niedersachsen) Landesfilmdienst Niedersachsen e. V. Medienpädagogisches Zentrum, Podbielskistr. 30, 30163 Hannover, Tel.: 0511-360556, Fax: 0511.667792, E-Mail: MPZ_Hannover@t-online.de oder Haus kirchlicher Dienste der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Archivstr. 3, 30169 Hannover, Tel.: 0511-1241-501
- 3 Vgl. u. a. Döfl Rindlisbacher, Filmarbeit praktisch, Schweiz 1977. Weitere hilfreiche Bücher für die praktische Arbeit mit Filmen im Unterricht sind: Faulstich, Werner, Grundkurs Film-analyse, W. Fink Verlag München, 2002. Eberle, Annette (Hg.), Filmschule – Anregungen – Methoden- Beispiele. Herausgegeben vom Bundesverband Jugend und Film e. V. (BJF) Frankfurt 1998. Ehlers, Ulrich; Hütte, Vera, Kino in der Schule. Herausgegeben vom Bundesverband Jugend und Film e. V. (BJF), Frankfurt 1998

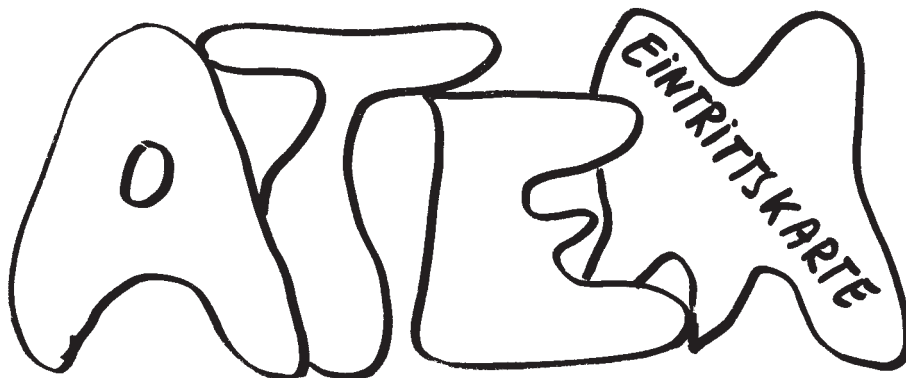
Evelyn Schneider ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Berichtigung

Im Pelikan-Heft 4/04 hat sich auf S. 190 ein Fehler eingeschlichen: Die beiden Materialvorlagen M 2 und M 5 sind folgendem Buch entnommen: Alik: Gefühle sind wie Farben, 1987 Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim und Basel



M 1



M 2

Kameraperspektiven

Weit-Einstellung: Sie situiert das Geschehen im Raume, indem sie den eigentlichen Ort der Handlung in ein weites Umfeld stellt, und erfüllt damit die Funktion einer allgemeinen Orientierung.

Totale: Sie zeigt den Ort der Handlung im Überblick. Der Abstand ist aber so groß, dass der Zuschauer das Geschehen nur von ferne wahrnimmt und relativ unbeteiligt bleibt.

Halbtotale: Sie konzentriert sich auf die Träger der Handlung, hält aber das Umfeld noch im Blick. Der Zuschauer bleibt in Distanz zum Geschehen.

Nah-Einstellung: Sie umfasst Kopf, Schultern und Brust der menschlichen Gestalt. Gestik und Mimik erhalten einen hohen Stellenwert. Der Zuschauer ist unmittelbar betroffen.

Großaufnahme: Sie zeigt bildfüllend den Kopf eines Menschen oder mit gleicher Eindringlichkeit ein anderes Objekt, dem eine hohe Bedeutung zukommt. Daraus folgt: sie ist außerordentlich expressiv und hat oft eine enthüllende Funktion.

Detailaufnahme: Sie bringt das denkbar kleinste Objekt – etwa den Mund oder die Augenpartie eines Menschen – bildfüllend vor das Auge und verleiht ihm dadurch ein Höchstmaß an Ausdruck und Intensität. Was sie intendiert, bringt prägnant eine Formel zum Ausdruck, die – in anderem Zusammenhang – Schiller geprägt hat: "Im kleinsten Punkte die größte Kraft." Das dramaturgische Gewicht, das ihr so zufällt, hat zur Folge, dass sie nur sparsam eingesetzt werden darf: Wer Superlative häuft, ebnet sie ein.

Peter Sobetzki-Petzold

Das Christophorus-Projekt

Ein Gespräch über starke Männer und schnelle Wagen im Religionsunterricht

Männliche Auszubildende im Kraftfahrzeuggewerbe gehören zu der Hauptrisikogruppe der jungen Autofahrer im Straßenverkehr. Seit Jahren führt die Kraftfahrzeug-Abteilung der BBS - Diepholz im Lernfeldverbund mit anderen Fächern, besonders mit dem Fach Religion Seminare durch, mit dem Ziel die „Kompetenzen für das Leben“ zu stärken. Dieser ganzheitliche berufsbezogene Ansatz wird in immer neuen Seminaren erprobt. Dabei spielt der bewegte und sich in sieben Abschnitten vollziehende Lebenslauf des Christophorus eine bedeutende Rolle. Der Pelikan sprach mit Peter Sobetzki-Petzold über das Projekt in Unterricht und Seminaren.

Pelikan: Herr Sobetzki-Petzold, Sie unterrichten an einer Berufsbildenden Schule vor allem junge Männer im Fach Evangelische Religion. Was hat Sie auf die Idee zu diesem Projekt gebracht?

P. Sobetzki-Petzold: Jahr für Jahr haben wir in Deutschland bei der so genannten Risikogruppe der jungen Fahranfänger zwischen 18 und 24 Jahren viele Tote und Verletzte zu beklagen. Wissenschaftliche Studien belegen, dass die Auszubildenden im Kfz-Bereich besonders betroffen sind. Gemeinsam mit der Landesverkehrswacht Niedersachsen e.V haben wir deshalb ein erstes Konzept der „Christophorus-Seminare“ entwickelt und erprobt. Mit Unterstützung der Norddeutschen Metall-Berufsgenossenschaft (NMBG) will die Landesverkehrswacht Niedersachsen e.V. möglichst vielen Pädagoginnen und Pädagogen die Möglichkeit bieten, dieses Konzept kennen zu lernen und selbst mit ihren Auszubildenden vor Ort umzusetzen.

Diese Seminare zeigen inzwischen Erfolge. 38 Berufsschulklassen aus dem Zuständigkeitsgebiet der NMBG, das umfasst Niedersachsen, Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt, haben inzwischen an einem dreitägigen „Christophorus-Seminar“ teilgenommen.

Daneben werden Lehrerfortbildungen durchgeführt. Darin werden die Pädagogen mit dem speziellen Konzept vertraut gemacht. Die Diepholzer Lehrer sind an den Fortbildungsveranstaltungen als Referenten beteiligt. Mehr als 200 Pädagoginnen und Pädagogen haben daran schon teilgenommen.

Pelikan: In welcher Form finden diese Seminare statt?

P. Sobetzki-Petzold: An der BBS-Diepholz wurden gemeinsam mit der Evangelischen Berufsschularbeit Diepholz mittlerweile drei Modelle entwickelt

- das Christophorus Seminar selbst. Eine BBS-Klasse Metall-Kfz fährt mit ihren Lehrern für drei Tage in eine Jugend-Bildungsstätte und erarbeitet: „Christophorus-Kompetenzen für das Leben“. Dieses Konzept wurde mit der Landesverkehrswacht Niedersachsen e.V. Hannover und der Norddeutschen Metall Berufsgenossenschaft NMBG entwickelt. Daneben gibt es den
- Kongress der Schrauber oder Niedersächsischer Christophorus Kongress der Auszubildenden im Kfz-Gewerbe. 120 Auszubildende an Niedersächsischen Berufsschulen und ihre Lehrer treffen sich zu einem dreitägigen Kongress „rund um das Auto“. Die NMBG fördert auch dieses Projekt maßgeblich. Und schließlich haben wir die
- Christophorus Erlebnispädagogik entwickelt: Für Teilnehmer an einem Christophorus Seminar werden weiterführende Seminare mit erlebnispädagogischen Themenschwerpunkten angeboten. Zum Beispiel: „Schöpfung bewahren - ...wenn das Wasser (wie dem Christophorus) bis zum Halse steht.“ Erlebnisorientierung, Nachhaltigkeit wird auf einer schwimmenden Bildungsstätte, einem Segelschiff erlebt. (Von der NMBG gefördert)

Pelikan: Ist das Projekt ausschließlich für mehrtägige Seminare außerhalb der

Schule konzipiert oder lässt sich die Grundidee auch im Unterricht umsetzen?

P. Sobetzki-Petzold: Die Idee ist ja in der Schule geboren. Sie ist aus der Zusammenarbeit im Lernfeldverbund zwischen der Kraftfahrzeugabteilung der BBS Diepholz und anderen Fächern, besonders dem Fach Religion und der

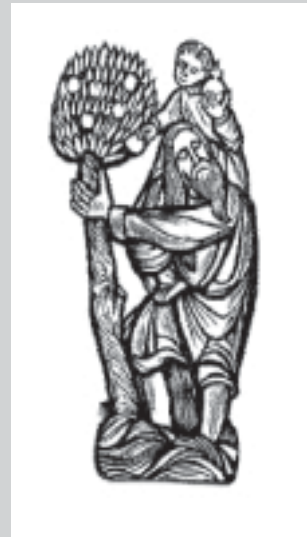
Junge Autofahrer sind am meisten gefährdet!

Von Alkohol und Drogen umnebelt, von Selbstüberschätzung getrieben, mit Unwissenheit gestraft – junge Autofahrer haben in Deutschland ein verheerendes Image. Dieser schlechte Ruf beruht auf erschreckenden Unfallzahlen: Jahr für Jahr weist das Statistische Bundesamt junge Fahrer zwischen 18 und 24 Jahren als Risikogruppe Nummer eins im Straßenverkehr aus. So starben vergangenes Jahr 1150 Männer und Frauen dieser sieben Jahrgänge im Auto. Insgesamt wurden 17900 junge Leute schwer und 78700 leicht verletzt. Damit gehören jeweils 21 Prozent aller im Straßenverkehr Getöteten und Verletzten dieser Altersgruppe an, obwohl ihr Anteil an der Bevölkerung nur acht Prozent ausmacht. Erschreckend ist auch ihr hoher Anteil als Hauptverursacher. Denn bei 64,1 Prozent aller Unfälle mit Personenschaden, an denen junge Leute beteiligt sind, sind auch sie alleiniger Auslöser...

Süddeutsche Zeitung Nr. 193, 21./22.8.2004

Die Christophorus-Legende

Vor langer Zeit lebte in einem Land jenseits des Meeres ein Mann mit Namen Reprobus. Er war groß und stark – ein Riese. Reprobus wollte nur einem Herrn dienen, der größer und stärker war als er selber. So machte er sich auf den Weg, den mächtigsten Mann der Welt zu suchen. Nach drei Tagen kam er in eine große Stadt. Reprobus fragte die Leute, denen er begegnete: „Wer ist der mächtige Herr über diese Stadt?“ – „Die Stadt gehört dem mächtigen König“, antworteten ihm die Leute. Wenn er der mächtigste ist, so will ich ihm dienen, sagte Reprobus bei sich. Und so blieb er und arbeitete für den König. Eines Abends kam ein weitgereister Spielmann und sang vor dem König. Der Sänger sang in einem Lied vom Teufel. Der König bekam Angst, duckte sich und machte das Kreuzeszeichen. Reprobus dachte bei sich, wenn der mächtige König sich vor dem Teufel duckt und ihn fürchtet, dann muss der Teufel wohl größer und stärker sein als er. Ich will gehen und den Teufel suchen und ihn fragen, ob ich ihm dienen darf. So wanderte er wieder viele Monate, bis er an den Rand der Wildnis kam. Ihm kam eine seltsame Gestalt entgegen, finster und furchterregend. „Wo willst Du hin?“, fragte die Gestalt. „Ich suche den Teufel“, antwortete Reprobus. „Er soll mächtiger sein als alle Könige auf der Welt.



Wenn ich ihn gefunden habe, will ich ihn fragen, ob ich ihm dienen kann.“ „So komm mit mir, ich bin der Teufel!“, erwiderte die Gestalt. So gingen sie miteinander.

Sie kamen an eine Gebirgskette. Auf einem Hügel stand oben ein Kreuz. Der Teufel erschrak. Er bedeckte sein Gesicht. „Hier können wir nicht vorbei“, murmelte er. „Komm, wir müssen umkehren!“ „Warum hast du so eine große Angst?“, wollte Reprobus wissen „Das Kreuz ist ein Zeichen von Jesus Christus“, sagte der Teufel und zitterte. Da sprach sein Gegenüber: „Wenn Jesus Christus stärker ist als du, dann gehe ich. Ich will Jesus Christus suchen und ihm dienen.“

So wanderte er Monat für Monat durch die Wüste, bis er an die Hütte eines Einsiedlers kam. „Was weißt du über Jesus Christus?“, fragte er den Mann. „Er ist der Sohn Gottes“, wurde ihm geantwortet, „er ist wahrhaftig der König für die Welt. „Ja, den suche ich, den König der Welt!“, sagte Reprobus. „Sag mir doch, wo ich ihn finde.“ Der Einsiedler sprach: „Am Ende der Wüste ist ein großer, reißender Fluss. Manche sind schon ertrunken, als sie versuchten ihn zu überqueren. Dort wird ein Fährmann gebraucht. Mache dich auf und gehe dort hin. Du bist groß und stark, so wie ein Riese. Bringe die Menschen über den Fluss, die ans andere Ufer wollen. Ich bin mir sicher, dort wirst du Jesus Christus begegnen.“ Da ging Reprobus zum Fluss und baute sich eine Hütte. Viele Leute trug er über den Fluss mit seinen starken Schultern. Er lebte dort und die Menschen vertrauten ihm.

Eines Nachts, Reprobus lag im Bett und schlief, hörte er eine Kinderstimme: „Komm, Fährmann, trage mich hinüber!“ Er stand auf, schaute hinaus und dort sah er das Kind stehen, das ihn rief. „Reprobus“, sagte das Kind, „bringe mich über den Fluss!“ Ein bisschen wunderte sich der starke Mann, dann nahm er das Kind auf die Schultern und ging in den Fluss. Die Strömung im Fluss nahm zu. Das Wasser stieg. Ein Sturm kam auf. Der Fluss wurde immer reißender. Es wurde mühsam für Reprobus. Das Kind schien schwerer und schwerer zu werden. Der starke Mann bekam Angst. Er hatte Angst um das kleine Kind und um sich. Das Wasser stieg bis an die Lippen. Die Last wurde immer schwerer, zentnerschwer. Stunde um Stunde verging. Es wurde Tag. Endlich erreichten sie das Ufer. Reprobus setzte das Kind unverletzt ans Ufer. „Kind, ich habe große Angst gehabt!“, sagte der riesengroße und starke Mann. „Du wurdest mir so schwer, dass ich glaubte, ich hätte die ganze Welt auf meinen Schultern gehabt.“

Da sprach das Kind: „Du hast nicht nur die Welt getragen, sondern auch den Sohn Gottes, Jesus Christus. Ich bin der, den du überall gesucht hast: Jesus Christus. An diesem Fluss dienst du mir, du trägst die Schwachen über den Fluss. Keiner bekommt nasse Füße. Du sollst ab jetzt Christophorus heißen, das bedeutet: der Christusträger. Geh heim und stecke deinen Stab in die Erde neben deiner Hütte. Morgen wirst du sehen, wie er Blüten und Früchte trägt.“

Evangelischen Berufsschularbeit entstanden. Unser Ziel war und ist es, „Kompetenzen für das Leben“ zu stärken und die jungen Männer dabei in ihrer Lebenswelt abzuholen. Das fängt in der Schule an und geht in gemeinsam besuchten Seminaren weiter.

Pelikan: Wie kann ausgerechnet Christophorus für junge Metall- und Schrauber zu einer Identifikationsfigur werden?

P. Sobetzki-Petzold: Seit mehr als 500 Jahren hat die Figur des Christophorus bis in unsere Zeit hinein Akzente gesetzt. Christophorus ist der Schutzpatron der Fahrenden und Reisenden und als solcher auch den Schülern durchaus bekannt. Als um die Jahrhundertwende die ersten Autos entstanden, kamen mit ihnen auch die Kühlerfiguren. Lord Montagu of Beaulieu, ein früherer Auto-begeisteter, fungierte als Trendsetter, als er die Figur des Christophorus 1899 auf den Kühler seines Wagens schrauben ließ. Seine Sekretärin Eleanor Thornton stand 1909 Modell für die „Spirit of Ecstasy“, die Schöne im Flattergewand auf der Kühlerhaube des Rolls-Royce.

Für Protestanten sind Heilige dogmatisch betrachtet kein

Thema und seit dem Zweiten Vatikanischen Konzil wird der Heilige auch nicht in der Heiligenliste der katholischen Kirche geführt. Dennoch ist er immer noch populär, auch bei jungen Menschen. Sie kennen den „Sicherheitsapostel“ als Plakette in „Opas Auto“, aus Erzählungen mit Fernfahrern oder als Namen für den Rettungshubschrauber. Oder sie lesen das Automagazin von Porsche „Christophorus“: Die Verbindung von Lebensbezug und dem Heiligen eröffnet den Pädagogen die Chancen, eng am Thema mit den jungen Menschen zu arbeiten und zu lernen. Die Legende eignet sich hervorragend zum Erzählen. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass es gut ist, die Geschichte an der Stelle, an der dem

Christophorus „das Wasser bis zum Hals steht“ abzubrechen und sie von den Schülern fortsetzen zu lassen. Mit diesem Verfahren soll vorgebeugt werden, dass die Schüler wegen der Überhöhung eines Heiligen keine Phantasie entwickeln, die Erzählung auf ihr Leben zu übertragen.

Nimm dir dein Leben und gestalte es!

Ophorus, so schreibt die Legende, ist auf der Suche nach Kraft und Macht. Am Ziel seiner Suche angekommen, änderte sich sein Name und wohl auch seine Identität. Aus dem Ophorus wird der ChristOPHORUS.

Dieser biographische Vorgang ist kein Privileg der Heiligen, sondern begegnet



Überschlagauto „Chrissi“

uns in vielen Biographien, bei Kollegen, Freundinnen, Schülerinnen und auch bei Menschen aus der Bibel. Da werden die Vornamen umgestellt oder verändert. Der Spitzname erlangt Bedeutung oder der Nachname wird mit der Identität in Beziehung gesetzt.

Die Legende des Christophorus bietet sich sehr gut an, da die Suche nach Stärke durchaus mit den Bedürfnissen junger Menschen heute korrespondiert. Daher wurde die Leitfigur des Christophorus als Motto für die Seminare gewählt.

Die Geschichte des Christophorus gliedert sich in sieben Abschnitte. Diese lassen sich auf die Lebenssituation von männlichen Auszubildenden, wie wir sie in der Berufsbildenden Schule in den Be-

rufsfeldern Metall und Bau antreffen, übertragen:

- Auszubildende in der dualen Ausbildung beginnen mit dem ersten Jahr einen neuen Lebensabschnitt, sie übernehmen Verantwortung und sie beginnen Geld zu verdienen.
- Sie sind auf der Suche nach dem Kick (Kraft, Stärke, Nervenkitzel = Adrenalinstoß). Sie erzählen begeistert von Fernsehberichten über Motorrad- und Autorennen. Diese Begeisterung spiegelt sich oft auch in der Kleidung und der Wahl der Zeitschriften wider.
- „Mit dem Teufel kannst du Scheiße bauen, soviel du willst“, so die Äu-

ßerung eines 17-jährigen BBS-Schülers. Okkultismus, Satanismus in allen Formen und musikalischen Stilrichtungen bestimmen so manchen jungen Mann. Auf Tattoos oder T-Shirts finden sich Totentanz- oder apokalyptische Bilderszenen.

• Junge Männer in der Ausbildung, zwischen 17 bis 24 Jahren gehören in den Verkehrsunfallstatistiken zu den häufigsten Opfern. Ihre Namen finden sich an vielen Straßenkreuzen entlang der Bundesstraße im ländlichen Raum. Das Kreuz am Straßenrand

proviziert zur Reflexion.

- Die Begegnung in der Stille kann perspektivisch Akzente für die zukünftige Lebensplanung aufzeigen.
- Die Verantwortung für andere, in der Ausbildung oder auch Freizeit als Ehrenamtlicher öffnet neue Kompetenzen und erweitert die Lebensart.
- Es bietet sich die Chance, den Raum für Glaube, Träume und Visionen aufzuzeigen. Auch der Mensch, dem das Wasser bis zum Halse steht, kann seinen Kopf noch benutzen: zum Denken, nicht nur zum Schreien.

Pelikan: Wie lässt sich dieser Bezug in Unterricht umsetzen?

P. Sobetzki-Petzold: Diese Gliederung in sieben Schritte will den Bezug zu der

Lebensbezug – Rahmenrichtlinien und Christophorus		
Ophorus alias Christophorus	Lebenswirklichkeit der Auszubildenden	Themen im Religionsunterricht (Niedersächsische Rahmenrichtlinien)
1. Die Suche nach dem Sinn des Lebens	Ausbildung, neuer Lebensabschnitt	4.2-1 Biografien und Lebensentwürfe 4.2-5 Arbeit, Beruf und Lebenssinn 4.9-4 Träume, Utopien u. Visionen 4.9-5 Zukunft von Arbeit und Beruf
2. Dienste bei dem Mächtigen (König) Er hört vom Teufel	Auf der Suche nach dem Kick (Kraft, Stärke, Nervenkitzel)	4.1-5 Religiöse Ausdrucksformen 4.3-5 Pers. religiöse Überzeugungen 4.9-1 Verheißungen in der Werbung
3. Reise mit dem Teufel Das Kreuz wird zur Grenze (für den Teufel)	„mit dem Satan kannst du Scheiße bauen“ (17-jähriger BBS-Schüler)	4.6-1 Religiöse Phänomene im Alltag 4.6-2 Sünde und Schuld 4.8.2 Symbole des Lebens und des Todes 4.8.4 Trauer
4. Begegnung mit dem Kreuz Er hört von Jesus Christus	Unfall-Tod Das Kreuz (Straßenkreuz) provoziert zur Reflexion	4.3.1 Jesus Christus Mittelpunkt des Lebens 4.1-2 Gotteserfahrung (Schutzengel) Wie kann Gott das zulassen? 4.7-1 Kirche und Ersatzreligionen
5. Begegnung mit dem Einsiedler Suche nach Jesus Beruf: Fährmann fester Wohnsitz	Begegnung in der Stille Frage nach dem Sinn Arbeit und Wohnung	4.4.5 Wirtschaftsethik, soziale Gerechtigkeit 4.5-1 die Fähigkeit sich selbst zu lieben 4.5-2 Leistung ohne Gegenleistung 4.8-1 Einsamkeit und sozialer Tod
6. Die Erfahrung im Sturm und Todesangst (Wenn mir das Wasser bis zum Halse steht)	Die Verantwortung für andere öffnet neue Lebensweisen und Kompetenzen	4.4-5 Ehrfurcht vor dem Leben 4.5-4 Mitleid oder Mitleiden 4.6.3 Wert des Menschen
7. Bekenntnis zu einem neuen Leben Christophorus der Christusträger	Raum für Glaube, Liebe, Hoffnung	4.2-5 Einheit von Körper und Geist 4.2.3 Gottesbeziehung 4.3.1 Jesus Christus Mittelpunkt des Lebens 4.7.5 Rituale – Feste – Feiern

Lebenswirklichkeit der jungen Auszubildenden und die Einbindung in die gültigen niedersächsischen Rahmenrichtlinien für evang. Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen herstellen.

Pelikan: Sehen Sie denn auch biblische Bezüge zur Figur Christophorus?

P. Sobetzki-Petzold: Die Alias-Geschichten des Christophorus finden sich in den Erzählungen der Bibel wieder, beispielsweise im Leben des Jakob oder bei Jesus. Diese Hintergründe bilden letztendlich den Stoff für die Bearbeitung im Religionsunterricht.

Die Synopse (s. S. 27) eignet sich sowohl für die theologische Vorbereitung des/der Unterrichtenden. Sie kann aber auch bei Gruppenarbeiten eingesetzt werden.

„Auf einmal liegt das Auto mit dem Dach zuerst im Graben ...“

Pelikan: Und wie haben die Kollegen vom Fach „Metall“ das Thema aufgegriffen?

P. Sobetzki-Petzold: Mit der Zeit hat sich das Konzept des vernetzten Unterrichtes in der Kfz-Abteilung an der BBS Diepholz verselbstständigt, so dass Themen aus jeweils anderen Fächern von anderen Kollegen aufgenommen und weitergeführt werden. Aus dieser Frage wurde auf einem Christophorus-Seminar die Idee geboren, wir bauen ein „Überschlagauto“ und simulieren einen Unfall. Das Auto nennen wir nach dem Patron der Fahrenden „Christophorus“, aber in einer von den Auszubildenden eigenen Koseform „Chrissi“. Die Federführung lag bei OSTR Ulrich Halfpap

und Arthur Daus, Lehrer für Fachpraxis. Das erste Modell war ein Golf I, der für zwei Jahre seinen Zweck erfüllte. Inzwischen wurde Chrissi II entwickelt und mit vielen Partnern gebaut. Betrieben und unterhalten wird das Fahrzeug von der Verkehrswacht Grafschaft Diepholz und der Polizei in Diepholz.

Kreuz und Apfelbaum – Zeichen der Hoffnung

Pelikan: Welche weiterführenden Ideen gehören noch zu diesem Projekt?

P. Sobetzki-Petzold: In den Fortbildungsveranstaltungen der NMBG und der Landesverkehrswacht Niedersachsen kam es immer wieder zu heißen Debatten unter den Lehrkräften. Ist das Kreuz am Straßenrand ein Symbol der

Ophorus alias Christophorus	Jesus alias Christus	Jakob alias Israel
Die Suche nach dem Sinn des Lebens	Der zwölfjährige Jesus im Tempel Lukas 2,39	Erster werden Genesis 25,27
Dienst bei dem Mächtigen (König)	Johannes der Täufer Matthäus 3ff	Jakob wird anstelle Eaus gesegnet Gen. 27,18
Reise mit dem Teufel Grenzerfahrung	Versuchung Jesu Matth. 4ff	Jakobs Flucht Gen. 27,41
Begegnung mit dem Kreuz Botschaft von Jesus Christus	Nachfolge Jesu Kreuz tragen Matth 16,24	Jakobs Traum von der Himmelsleiter Gen. 28,1
Begegnung mit dem Einsiedler Suche nach Jesus Beruf: Fährmann	Jesus betet in Getsemane Matth. 26,36	Jakob lebt bei Laban Gen. 29,1
Die Begegnung im Sturm Lebensangst (Wenn mir das Wasser bis zum Halse steht)	Jesus am Kreuz Matth.27, 32-46	Kampf am Jabbok Gen 32,23
Bekenntnis zu einem neuen Leben Christophorus, der Christusträger	Christ ist erstanden - Ostern Markus 16,1ff	„du sollst Jsrael heißen“ Gen. 32,29

Auferstehung oder ein Hinweis auf einen Umfalltod? Vor allem der symboldidaktische Videoclip „Mein Herz schlägt immer noch für dich“¹ begünstigt die dringend notwendige Diskussion. Das Kreuz ist Zeichen der Auferstehung und es muss Neues ermöglichen. Darum hatten wir uns im Jahre 2000 entschlossen, den ersten Apfelbaum auf dem Gelände einer Landmaschinen-Vertretung in Wetschen bei Diepholz, nahe der B 214 zu pflanzen. Diese Anregung ist auf den Fortbildungsseminaren aufgegriffen worden und seitdem wird im Anschluss an ein Christophorus-Seminar, überall in Norddeutschland, ein „Baum der Hoffnung - gegen das Sterben auf der Landstraße“ gepflanzt. Wir haben den Apfelbaum gewählt, um einen Bezug zu einem geflügelten Wort anzudeuten, das Martin Luther zugesprochen wird: „Wenn ich wüsste, dass morgen die Welt untergeht, pflanzte ich heute noch einen Apfelbaum.“ Es handelt sich wohl um einen alten Satz aus der jüdischen Tora-Tradition. Er wurde in Deutschland sehr häufig nach 1945 benutzt, um den Sinn des Wiederaufbaus in unserem Land zu verdeutlichen

Pelikan: Herr Sobetzki-Petzold, wir danken Ihnen für dieses Gespräch und wünschen Ihnen und Ihren Kollegen noch viel Erfolg bei der Arbeit mit Ihren „Schraubern“.

Literatur

Tomie de Paola, Josef Quadflieg: Christophorus, Düsseldorf 1996
 Thomas Müller: Christophorus – ein Mensch auf der Suche, in: clara, Kurze lateinische Texte, Heft 7, Göttingen o.J.
 Gertrud Beuker: Christophorus, München 1975
 Roger Moch: Christophorus, S. 77 in echt cool, Gegen den Trend 2003, AEJN, Hannover 2003
 Läden/Pabst/Pabst-Dittrich: Berufsbezug im Religionsunterricht der Berufsbildenden Schule. Theoretische Grundlegung und Praxisbeispiele, Hannover 2003, vergriffen
 alles gender auf der mainstream? – das baugerüst 4/2003
 Risikoverhalten Jugendlicher in der mobilen Gesellschaft, Arbeitsmaterial zur Suchtprävention, Niedersächsische

Landesstelle gegen Suchtgefahren, Hannover 2003
 Risikoverhalten Jugendlicher in „unsere Jugend“ 1/2000
 Jürgen Raithel: Risikoverhaltensweisen Jugendlicher, Opladen 2001
 Homepage/Internet:
 – www.christophorus-bbs-diepholz.de
 – www.bbs-diepholz.de-christophorus
 – www.landesverkehrswacht.de/lvw/
 – www.nmbg.de/informationen/gus_0107/_akt_nach_0107_196_1.html

Anmerkung

1 Viele Berufsschullehrer haben mit diesem Videoclip aus der Verkehrserziehung gute Erfahrungen gemacht: „Mein Herz schlägt immer noch für dich“, 1999 – 5 Min., www.polizei.bayern.de/ppnopf/sound/videos/herz1.htm-4k

Peter Sobetzki-Petzold ist Berufsschuldiakon für den Kirchenkreis Diepholz an der BBS Diepholz.

Ulrike Koehn

Vom Wunschzettel der Religionslehrerinnen und -lehrer an die Kirche

Ein Gottesdienst zum Schuljahresbeginn

Zur Idee

Einschulungsgottesdienst, Schulentlassung und Gottesdienste an kirchlichen Feiertagen sind verbreitet. Oft werden sie von Lehrerinnen und Lehrern in Zusammenarbeit mit den Kirchengemeinden inhaltlich und organisatorisch getragen. Doch wer im Alltag immer kreativ für andere sein muss, freut sich auch über ein Angebot, bei dem er selbst nur Empfänger sein darf.

Das Ende der Sommerferien, der Start ins neue Schuljahr, ist ein Zeitpunkt, sich seiner Kraftquellen zu vergewissern und sich für die vor einem liegende Arbeit zu stärken.

Pädagoginnen und Pädagogen äußerten diesen Wunsch im Rahmen eines Gespräches im Kirchenkreis Verden: Was können wir tun, um die Verbindung von Kirche und Schule zu stärken? Wo finden die speziellen Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in einem Gottesdienst ihren Raum? Wie kann die Kirche die schulische Arbeit mehr begleiten?

Und wo erfahren wir einen Zuspruch des Segens für unsere Arbeit?

Diese Ideen wurden aufgenommen und seit drei Jahren wird am ersten Schultag nach den Ferien ein Gottesdienst für und mit Lehrerinnen und Lehrern gefeiert. Angesprochen werden Unterrichtende des Faches Religion und andere Interessierte.

Der Zeitpunkt nach den Sommerferien hat etwas von einer Jahresinventur, bei der die Dinge noch einmal neu geordnet werden. Man ist voll der guten Vorsätze:



Begegnung im Anschluss an den Lehrgottesdienst in der St. Andreaskirche in Verden

in diesem Schuljahr mehr Ordnung zu halten, bestimmte Dinge gewissenhafter zu erledigen und das ein oder andere zu verändern. Der Schuljahresbeginn ist eine Chance und ein Zusammentreffen mit neuen Menschen. Diese Situation kann im Gottesdienst gestaltet werden. Thematisch bieten sich verschiedenste Schwerpunkte an, aktuelle schulische Entwicklungen oder auch gesellschaftlich prägende Ereignisse. Dies sind einige Anregungen aus der Praxis:

- „Du stellst meine Füße auf weiten Raum“ (Ps. 31,9)
Welchen Raum eröffnet Schule für meine Arbeit?
- „Ihr seid das Salz der Erde“ (Mt. 5,13)
Ich zeige Profil als Pädagoge, als Mensch, als Christ.
- Aus der Ansprache zum Schulbeginn „Lasst euch die Kindheit nicht austreiben“ von Erich Kästner oder „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder“ (Mt. 18,3)

Rund 60 Lehrerinnen und Lehrer folgten einer Einladung des Evangelischen Kirchenkreises zu einem Gottesdienst zum Schuljahresanfang in der Verdener St. Andreas-Kirche. Unter dem Bibelwort „Ihr seid das Salz der Erde“ ermutigte Superintendent Dieter Rathing die Pädagogen dazu, sich nicht nur als „kleine Rädchen der Schulpolitik“ zu begreifen, sondern „Herz und Gesicht“ im Klassenzimmer zu zeigen: „Ihre Schülerinnen und Schüler erwarten unverwechselbare Lehrer, die mit ihrer ganzen Person Wissen und Werte vermitteln.“ Die Schule sei ein Ort, an dem der Wert jedes einzelnen Menschen gewürdigt werden müsse, sagte Rathing. Schwächen und Unzulänglichkeiten im Schulbetrieb sollten nicht als Katastrophe angesehen werden, denn „Fehler, die man erkennt, sind sehr gute Lehrer“. Im Anschluss an den festlichen Gottesdienst kamen Superintendent und Pädagogen zum Gedankenaustausch zwischen Kirche und Schule im Turm von St. Andreas zusammen.

www.verden-info.de/kirche/religionspaedagogik

„Lasst euch die Kindheit nicht austreiben. Schaut, die Menschen legen ihre Kindheit ab wie einen alten Hut. Sie vergessen sie wie eine Telefonnummer, die nicht mehr gilt. Ihr Leben kommt ihnen vor wie eine Dauerwurst, die sie allmählich aufessen, und was gegessen worden ist, existiert nicht mehr. Man nötigt euch in der Schule eifrig von der Unter- über Mittel- zur Oberstufe. Wenn ihr schließlich droben steht und balanciert, sägt man die „überflüssig“ gewordenen Stufen hinter euch ab und nun könnt ihr nicht mehr zurück.“ Erich Kästner in seiner „Ansprache zum Schulbeginn“, in: ders.: Die kleine Freiheit.

„Werft euer Vertrauen nicht weg“ – eine Predigt zu Hebr. 10,35

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Gemeinde!

Die erste Stunde, der erste Arbeitstag, ein Neubeginn – unser Leben ist immer wieder von kleinen und großen Aufbrüchen geprägt. Die eine Veränderung fällt leicht, weil ein schönes Ziel lockt, die andere wiegt schwer, da sie von Ungewissheit begleitet ist. Und oft vermischt sich beides miteinander: Vorfreude und Skepsis. Neugier und Herzklopfen. Die Erinnerungen der Lehrerinnen und Schüler an ihre erste Unterrichtsstunde spiegeln dies wider.

Jeder kennt diese Bilder: Ein Kind im Alter von sechs Jahren, schön gekleidet mit einem neuen Ranzen auf dem Rücken und einer Zuckertüte im Arm:

Sie stehen in den Regalen der Eltern und Großeltern und erinnern an den Einschulungstag.

Für Lehrerinnen und Lehrer, für Schülerinnen und Schüler beginnt nach den großen Ferien immer wieder die Schule, nicht so festlich wie beim ersten Mal, aber dieser Tag markiert einen Einschnitt. Hier sind einige Erinnerungen an diese ersten Momente zusammengetragen: neu in einer Schule, vor einer Klasse, nach den Ferien.

(Die folgende Textcollage wird von anderen Personen gelesen.)

Eine Schülerin schreibt: An meinem ersten Tag in der Grundschule war ich sehr aufgeregt, da ich nicht wusste, was auf mich zukommt. Alles war total neu für mich. Gut, dass ich wenigstens einige

Beispiel eines Gottesdienstablaufes

Musikalisches Eingangsstück

Begrüßung

Psalm 36 im Wechsel

Lied: 166, 1-4 Tut mir auf ...

Gebet

Textcollagen von Lehrern und Schülern (Die erste Stunde)

Musikalisches Zwischenstück

Predigt (Hebr. 10,35/ „Wie man in den Wald hineinruft“)

Musikalisches Zwischenstück

Abkündigungen und Einladung zum Empfang

Lied: 395 Vertraut den neuen Wegen

Fürbittengebet

Segen

Kinder aus dem Kindergarten kannte. Ich erinnere mich noch, dass wir Schmetterlinge gemalt haben.

Ein Lehrer erinnert sich: Stundenlang hatte ich über meinen ersten Unterricht nachgedacht. Doch das Tempo meiner Schüler hatte ich völlig überschätzt. Dahinter stand irgendwie die Sorge, was machst du bloß mit den Schülern, wenn dir der Stoff ausgeht. Wenn ich mich an meine innere Einstellung erinnere, dann würde ich sagen, ich war nervös. Und sagte aufmunternd zu mir selbst: „Herausforderung komm her!“

Gedanken einer Schulpastorin:

Trotz der vielen Jahre an der Schule bin ich nach den großen Ferien immer noch aufgeregt. Habe ich über die Ferien vergessen, wie Unterricht geht? Werde ich mich auf die Schülerinnen und Schüler einstellen können? In welche Gesichter werde ich blicken? Offene, erwartungsfrohe oder verschlossene mit Null-Bock-Stimmung? Wie werden die Erwartungen an das Fach Religion und an mich sein? Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, so heißt es. Ich bin gespannt, was mich dieses Jahr erwartet.

Wie man in den Wald hineinruft!

In einer alten Stadt war zur Bewachung des Stadttores ein Torhüter bestellt. Eines Tages kam ein Fremder durch das Tor und fragte den Wächter: „Wie sind die Leute in dieser Stadt? Ich möchte mich hier niederlassen?“ Der Torhüter fragte zurück: „Wie waren denn die Menschen in deiner Heimatstadt?“ „Ach“, sagte der Fremde, „die waren neidisch und zänkisch, schlecht und feindselig.“ Da sagte der Torhüter: „So sind sie auch hier.“ Bald darauf kam wiederum ein Fremder, der richtete an den Torhüter die gleiche Frage. Auch ihn fragte der Torhüter nach den Menschen seiner Heimat. „Oh!“, sagte der andere, „die sind immer freundlich und hilfsbereit gewesen. Wir lebten in Frieden miteinander.“ Da sagte der weise Torhüter wieder: „So sind die Leute auch hier.“ Ein Freund, der beide Gespräche mit angehört hatte, fragte: „Wie kann es angehen, dass du über die Bürger unserer Stadt zwei so unterschiedliche Urteile sprichst?“ Der Torhüter antwortete: „Die Menschen sind gut und schlecht... Sie können freundlich und feindlich sein, hilfsbereit und rücksichtslos. Es kommt darauf an, wie man sie anspricht: Wie soll ich darum erwarten dürfen, dass die beiden Fremden in unserer Stadt andere Erfahrungen machen werden als in ihrer Heimat? ...“

(aus U. Tworuschka: Himmel ist überall, Geschichten aus den Weltreligionen. Gütersloh 1985, S. 17f. vergiffen.)

Wenn ein neuer Abschnitt beginnt, ist dieser durchzogen von unterschiedlichen Gefühlen. Was braucht man an diesem ersten Tag des neunten Schuljahres? Vor den großen Ferien habe ich viele gute Wünsche mit auf den Weg bekommen: einen guten Start, aufgeschlossene Kollegen, Freude in Beruf und Privatleben, den Satz: „Wenn eine Tür zugeht, geht eine andere auf.“ Und die Ermutigungen, den Menschen mit Herzlichkeit zu begegnen, dann käme diese auch zurück. Eine Geschichte zeigt mir diesen letzten Punkt in besonders anschaulicher Weise: (Wie man in den Wald hineinruft! ..., s. S. 29)

Gedanken zum weiteren Verlauf der Predigt

Unser Leben ist vergleichbar mit der fremden Stadt. Wenn wir vertrauensvoll hineingehen, erleben wir sie freundlicher, als wenn wir misstrauen. Die Haltung des Mannes, der vertrauensvoll in die Stadt geht, ist ein Bild des Glaubens, denn Gott ist all das, was uns Vertrauen gibt. „Werft euer Vertrauen nicht weg, welches eine große Belohnung hat!“, heißt es in Hebr.10,35

Durch alle Veränderungen hindurch brauche ich *Vertrauen in mich* selbst: in meiner Familie, an dem Ort, an dem ich lebe, mit den Menschen meiner Umgebung. Kann ich mich immer wieder auf Neues einlassen – im Berufsleben, auf Veränderungen der Arbeitsbedingungen, durch neue Ansprüche und Herausforderungen? Wie werden die Entwicklungen der Schule weitergehen, in der Vieltimmigkeit der Bildungsreformen und gesellschaftlichen Veränderungen? Wie wird es im neuen Schuljahr sein, mit neuen Schülerinnen und Schülern, von denen jede und jeder seine eigenen Bedürfnisse, Erfahrungen und Begabungen hat?

Vertrauen lässt sich nicht so herstellen, wie man ein Schiff baut oder ein Buch schreibt. Man kann es auch im Religionsunterricht nicht lehren wie das Wissen von geschichtlicher Daten. Vertrauen stellt sich spontan ein. Menschen gewinnen immer wieder neu Vertrauen, obwohl sie die Erfahrung machen, dass ihr Vertrauen missbraucht wurde. Es ist ein *Vertrauen in das Vertrauen*, das sich mächtiger als alle Verletzungen erweist.

Zur weiteren Gestaltung

Für die Vorbereitung ist es hilfreich, mit Lehrerinnen und Lehrern ins Gespräch zu kommen, um besser hören und wahrnehmen zu können, was in den Schulen zur Zeit dran ist. In den verschiedenen Jahren können einzelne Kollegien oder Schulstufen in der Vorbereitung angesprochen werden. So kommen dann die Originalworte im Kyrie-Teil des Gottesdienstes oder andernorts direkt zu Gehör.

Über die inhaltliche Beschäftigung in Predigt, Texten, Liedern und Gebeten

hinaus könnten neue Lehrkräfte in der Region in diesem Gottesdienst namentlich und durch eine Segensgeste begrüßt werden. Im Anschluss sollte es Gelegenheit zur Begegnung geben, so dass kirchliche und schulische Mitarbeiter ins Gespräch kommen. Die Idee eines Gottesdienstes für Lehrerinnen und Lehrer zum Schuljahresbeginn wurde vielerorts aufgenommen und wird auch in anderen Kirchenkreisen praktiziert.

Ulrike Koehn ist Schulpastorin in Buxtehude.

Fürbittengebet

Barmherziger Gott, um deine Kraft zum Frieden bitten wir dich, um Verständnis zwischen den Völkern und Kulturen, dass wir einander achten und von einander lernen. Gott, dein Friede erfülle die ganze Welt. Wir rufen zu dir ... Herr, erhöre uns!

Wir bitten dich für die Entscheidungsträgerinnen und -träger in Politik und Gesellschaft, dass sie in Zeiten von Veränderungen besonnene Entscheidungen treffen, dass junge Menschen Chancen auf eine gute Ausbildung und einen Beruf erhalten, dass Gerechtigkeit statt Eigennutz unser Handeln bestimmt. Wir rufen zu dir ... Herr, erhöre uns!

Wir bitten dich für das Zusammenleben an der Schule, für einen respektvollen Umgang untereinander, dass Schüler sich gegenseitig unterstützen und in ihren Lehrerinnen und Lehrern gute Wegbegleiter haben. Wir rufen zu dir ... Herr, erhöre uns!

Wir bitten dich für die Arbeit in unserem Beruf, um Freude und Motivation, und für ein Arbeitsklima, das uns unser Tun erleichtert. Stärke das Vertrauen immer wieder neu. Wir rufen zu dir ... Herr, erhöre uns!

Wir bitten dich für die Familien und Partnerschaften, dass sie einander in Liebe begegnen und sich Zeit füreinander nehmen, für das Miteinander der Generationen bitten wir dich. Wir rufen zu dir ... Herr, erhöre uns!

Wir bitten dich für alle Traurigen, Einsamen und Kranken, für alle die, die keine Hoffnung mehr sehen. Sei ihnen nahe mit deiner Kraft. Wir rufen zu dir ... Herr, erhöre uns!

Wir bitten dich für uns selbst, lass uns aus deiner Liebe leben. Amen.

Kompetenz, Humor und Freundlichkeit

Über 40 Jahre RPAG Walsrode

In vielen Kirchenkreisen der Landeskirche bestehen Religionspädagogische Arbeitsgemeinschaften, sogenannte RPAGs. Sie entstanden in der Absicht, eine regelmäßige – etwa vierteljährliche – Gesprächsmöglichkeit zwischen Schule und Gemeinde zu schaffen, also eine Zusammenkunft von Lehrkräften und kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. In den meisten Fällen sind daraus reine Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte geworden, da die ursprüngliche Absicht an der mangelnden Teilnahme der Pastorinnen und Pastoren scheitert. An manchen Orten tritt die Kirchengemeinde als Gastgeberin auf, stellt Räume, technische Geräte, Kaffee, Tee, Gebäck und manchmal sogar freundliche Helfer/innen zur Verfügung. Man-

cherorts finden die RPAGs auch in den Lehrerzimmern einer Schule statt, wo die Leiterinnen und -leiter im Allgemeinen etwas mehr Mühe haben, eine entsprechende Gastlichkeit herzustellen.

Ilse Müller und Wilfried Pabst haben über viele Jahre die RPAG in Walsrode geleitet. Zu ihren Aufgaben gehörte es, die Themen aufzuspüren, die in der religionspädagogischen Arbeit „dran“ waren und die für die Teilnehmenden aus ganz unterschiedlichen Bereichen interessant sein könnten. Sie haben nach geeigneten Referentinnen und Referenten gesucht und den Kontakt zu ihnen gepflegt.

Sie haben aber auch Einladungen verschickt, den Raum organisiert und selbst für das leibliche Wohl (einschließlich

privatem Teeservice!) gesorgt. Darüber hinaus waren ihnen die Beziehungen der Religionslehrerinnen und -lehrer und die Motivation zur Arbeit außerordentlich wichtig, so dass sie einmal im Jahr eine Wochenendtagung in Loccum und gelegentlich Exkursionen organisierten.

Wir haben Dank zu sagen an diese beiden für ihr Engagement in all den Jahren, aber auch an alle anderen, die in den zahlreichen RPAGs regionale Fortbildung organisieren und anbieten und so Religionspädagogik auf der Höhe der Zeit in der Region fördern. Dank sagen wir auch für die aktive Mitarbeit, für Freundlichkeit und manchen humoristischen Beitrag (Tegtmeier!) in den jährlichen RPAG-Leitertagungen in Loccum.

Pelikan: Lieber Herr Pabst, liebe Frau Müller, durch Ihre Pensionierung sind Sie als Leiter und Leiterin der RPAG in Walsrode jetzt ausgeschieden. Für uns am RPI und für viele Religionslehrerinnen und -lehrer aus der Region Walsrode sind Sie ein fester Bestandteil der RPAG dort. Wie lange sind Sie jetzt dabei, und wie lange haben Sie die Veranstaltung mitgeleitet?

W. Pabst und I. Müller: Seit den 60er Jahren sind wir Mitglieder der RPAG Walsrode; wir leiteten sie von 1991 bis Ende 2004.

Pelikan: Können Sie uns etwas darüber erzählen, was sich an der RPAG-Arbeit in den vielen Jahren bis heute verändert hat?

W. Pabst und I. Müller: Die Nachfrage der TeilnehmerInnen verstärkte sich im Laufe der Zeit; die Loccumer Dozenten und Dozentinnen entsprachen diesem Wunsch. So wurde neben den wichtigen Grundsatzreferaten auf unseren Veranstaltungen mehr und mehr kreativ gearbeitet: Die vielen Ideen und unterschiedlichen Medien motivierten und unterstützten die Arbeit in den Schulen.

Organisatorisch hat sich die RPAG im Laufe von über 40 Jahren wenig verändert, bis auf den Veranstaltungsort. Mit

unserer Leitung wurden die Tagungen vom einem Café ins Lehrerzimmer unserer Schule verlegt, so dass wir dort ungestört arbeiten konnten. Gespenderter Kaffee und Kuchen ermöglichten bei jeder Zusammenkunft eine großzügige Spende der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die einer Kindertagesstätte für Straßenkinder in Curitiba/Brasilien überwiesen wurde.

Pelikan: Welches waren die „Highlights“, an die Sie sich gern erinnern?

W. Pabst und I. Müller: „Highlights“ waren für unsere RPAG in den vergangenen 15 Jahren die sog. Jahrestagungen in Loccum, jeweils von einem Freitag Nachmittag bis zum Sonnabend Mittag. Die Loccumer Atmosphäre (mit Hora und Andacht), das räumliche Angebot und vor allem die Arbeit unter fachkundiger und behutsamer Anleitung einer Dozentin oder eines Dozenten waren in vielerlei Hinsicht Gewinn bringend. Gewiss haben sich diese Gemeinschaftserlebnisse auch positiv auf den Besuch der ‚normalen‘ RPAG-Veranstaltungen ausgewirkt (15 TeilnehmerInnen durchschnittlich).

Pelikan: Gibt es eine Empfehlung, einen Rat oder guten Wunsch, die oder den Sie Ihrem Nachfolger gern mit auf den Weg geben würden?

W. Pabst und I. Müller: Wir wünschen unserem Nachfolger und seinem Leitungsteam, dass die ‚freiwillige Institution‘ RPAG an der Nahtstelle zwischen Schule und Kirche weiterhin erfolgreich arbeiten kann, auch wenn die KollegInnen durch die schulische Arbeit immer stärker beansprucht werden. In den vergangenen vier Jahrzehnten haben wir erfahren dürfen, dass die Förderung der RPAGs und andere Fortbildungsmaßnahmen des RPI unserer Landeskirche unverzichtbar sind, nicht nur für religionspädagogische Fortbildung, sondern auch für die eigene Vergewisserung des Glaubens und des Standortes in Kirche und Gesellschaft. Den DozentInnen des RPI Loccum, der Landeskirche und dem Kirchenkreis Walsrode danken wir sehr herzlich für alle Unterstützung.

Pelikan: Ich möchte Ihnen im Namen des RPI ganz herzlich für Ihren großen und zuverlässigen Einsatz danken. Wir wünschen Ihnen viele gute Erinnerungen, die Sie in Dankbarkeit an Ihre Zeit in der Schule zurückblicken lassen, neue anregende Impulse, die Sie im Ruhestand umsetzen können, und für alles, was Sie tun, Gottes Segen!

Mit I. Müller und W. Pabst sprach Lena Kuhl, Dozentin am RPI.

Bärbel Husmann und Georg Bartelt

Religion im Abitur –

Perspektiven für die gymnasiale Oberstufe in Niedersachsen

Im Dezember 2004 ist die neue Verordnung über die gymnasiale Oberstufe (VO-GO) in Kraft getreten¹, die ab dem kommenden Schuljahr 2005/06 für alle Schülerinnen und Schüler Gültigkeit hat, die dann in den elften Jahrgang des (noch) 13-jährigen Bildungsganges bis zum Abitur eintreten. Damit hat die niedersächsische Landesregierung Vorgaben der KMK umgesetzt, die auf eine Stärkung von Kernfächern setzt, um dadurch die allgemeine Studierfähigkeit zu sichern und nicht zuletzt um den entsprechenden Klagen aus Wirtschaft und Hochschulen entgegen zu treten.

Religion als „Nebenfach“ ist wie Musik, Kunst, Geschichte und Erdkunde von diesen Änderungen betroffen. Wir wollen an dieser Stelle die politische Diskussion bewusst zurückstellen, um den Blick auf die Perspektiven zu richten, die sich aus der neuen Verordnung für das Fach Religion ergeben.

Bezeichnungen – nicht nur Schall und Rauch

Die wichtigsten Änderungen sind in der folgenden Tabelle aufgelistet.

Die sprachliche Veränderung von „Semestern“ zu „Schulhalbjahren“, von „Stufen“ zu „Phasen“ und von „Kursen“ zu „Fächern“ deutet an, dass insgesamt der universitäre Touch und der vermeintlich kursorische Charakter des Lernens mit großen Wahlfreiheiten zurückgenommen werden. Vielleicht verdanken sich die neuen Begriffe auch nur einer anderen politischen Ausrichtung – Religion ist als Pflichtfach jedenfalls abgesichert und ist von Schuljahrgang 1 bis 13 (12) durchgängig zweistündig zu unterrichten.

bisher	neu
Vorstufe (11) Kursstufe (12-13)	<i>Einführungsphase</i> (11 bzw. 10) <i>Qualifikationsphase</i> (12-13 bzw. 11-12)
4 Semester	4 <i>Schulhalbjahre</i>
prinzipielle Gleichwertigkeit der Fächer (mit Bevorzugung von Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften)	<ul style="list-style-type: none"> • 3 <i>Kernfächer</i> (Deutsch, Mathematik, fortgeführte Fremdsprache) • 2 <i>Schwerpunktfächer</i> • <i>Ergänzungsfächer</i> • <i>Wahlfächer</i> • <i>Seminarfach</i> • <i>Sport</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 2 Leistungskurse (5-std.) • 6-7 Grundkurse (3-std.) ca. 30 Wochenstunden	<ul style="list-style-type: none"> • 6 <i>vierstündige</i> Fächer, davon 3 <i>mit erhöhtem Anforderungsniveau</i> • 5 <i>zweistündige</i> Fächer (z.T. nach 2 Halbjahren Wechsel; Religion bzw. WN bzw. Philosophie, Sport und Seminarfach durchgehend) mindestens 34 Wochenstunden
Vier Abiturfächer: 3 schriftliche (2 LK/1 GK) und 1 mündliches (GK)	<i>Fünf</i> Abiturfächer (<i>vierstündig</i>): 4 schriftliche und 1 mündliches
Belegverpflichtung Religion: 2 Kurse in der Vorstufe 2 Kurse in der Kursstufe	Belegverpflichtung Religion: 2 Schulhalbjahre Einführungsphase 4 Schulhalbjahre Qualifikationsphase (davon 2 einzubringen)

Religion als Prüfungsfach

Religion kann – genau wie alle anderen Fächer - als mündliches oder schriftliches Prüfungsfach nur gewählt werden, wenn es über die Pflichtbelegung hinaus, die die Zweistündigkeit vorsieht, vierstündig erteilt wird. Dafür gibt es mehrere Möglichkeiten:

1. Religion als Schwerpunktfach im Rahmen eines gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkts

Die Schule „soll“ neben dem verpflichtenden sprachlichen und naturwissenschaftlichen Schwerpunkt auch einen gesellschaftswissenschaftlichen und einen musisch-künstlerischen Schwerpunkt anbieten (§ 10 Absatz (4) Nr. 1). Dabei ist als eins der beiden Schwerpunktächer das Fach Geschichte durch die Verordnung vorgegeben. Für den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt kann demnach von der Schule die Fächerkombination Geschichte/Religion (oder auch Geschichte/Philosophie, Geschichte/Politik-Wirtschaft, Geschichte/Erdkunde, Geschichte/Pädagogik) bestimmt werden. Beide Schwerpunktächer werden (auch bei den anderen Schwerpunkten) als Fächer mit erhöhtem Anforderungsniveau unterrichtet und sind im Abitur erstes und drittes² Prüfungsfach.

2. Religion als von der Schule zu bestimmendes drittes Prüfungsfach

Die Schule muss neben der Festlegung von Schwerpunkten und deren inhaltlicher Bestimmung ein weiteres Prüfungsfach bestimmen, das ebenfalls auf erhöhtem Anforderungsniveau unterrichtet wird und als Prüfungsfach auch vierstündig sein muss (§ 10 Absatz (2) Nr. 5 und § 11 Absatz (4) Nr. 3). Dieses dritte Prüfungsfach mit erhöhtem Anforderungsniveau kann in *allen* Schwerpunkten Religion sein. Die Schule kann das von ihr bestimmte dritte Prüfungsfach einem Schwerpunkt zuordnen (§ 10 Absatz (3)); sie kann es auch „quer zu den Schwerpunkten“ zur Wahl stellen. Außer bei kirchlichen Schulen ist realistischere Weise kaum zu erwarten, dass eine Schule Religion als drittes Prüfungsfach mit erhöhtem Anforderungs-

niveau setzt. Deshalb ist vor allem die nächste Möglichkeit für Religion als Prüfungsfach im Abitur relevant.

3. Religion als von den Schülerinnen und Schülern zu wählendes viertes oder fünftes Prüfungsfach

Für die Abiturfächer, die von den Schülerinnen und Schülern vor Eintritt in die Qualifikationsphase gewählt werden, gilt für die Wahl des vierten und fünften Prüfungsfaches³, dass insgesamt alle fünf Abiturfächer

- die drei Aufgabenfelder abdecken müssen (Religion würde für das Aufgabenfeld B diese Bestimmung erfüllen)
- zwei der drei Kernfächer Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache enthalten müssen

Religion kann also als viertes oder fünftes Prüfungsfach gewählt werden; dieses Fach würde dann vierstündig auf „grundlegendem Anforderungsniveau“ erteilt.⁴

Die Einrichtung als viertes oder fünftes Prüfungsfach hängt vom Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler ab und ist damit zwar auch abhängig von der Qualität des bisher erteilten Religionsunterrichts, nicht aber mehr von Mehrheiten in der Gesamtkonferenz.

Erfahrungen aus Baden-Württemberg, wo die Reform der gymnasialen Oberstufe schon umgesetzt ist, haben gezeigt, dass etwa 20 Prozent der Schülerinnen und Schüler Religion als Abiturfach wählen. Das Fach könnte im Stundenplan wie bisher auf einer festen Leiste im Stundenplan platziert werden, die von allen Schwerpunkten aus angewählt werden kann. Zusätzlich gäbe es die Möglichkeit, mit anderen Oberstufen auf einer gemeinsamen Stundenplanleiste zu kooperieren und damit auch Religion als vierstündiges Prüfungsfach vorzuhalten. Die *Ergänzenden Bestimmungen* fordern die Schulen dazu unter 5.1 ausdrücklich auf: „Benachbarte Schulen sollen durch Absprachen und durch Kooperation das Fächer- und Schwerpunkteangebot am Standort nach Möglichkeit erweitern (§25 NSchG).“

Als Beispiel hierzu dienen der Stundenplan eines Göttinger Gymnasiums und die Kooperationsmöglichkeiten in Göttingen:

Stunde/ Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. 07.50-08.35	G1	G 2/L 3 (Stadt)	G4	G6	L 2 (Stadt)
2. 08.40-09.25	G1	G 2/L 3 (Stadt)	G4	G6	L 2 (Stadt)
3. 09.40-10.25	L 1	G3	G5	G7	L 1
4. 10.30-11.15	L 1	G3	G5	G7	L 1
5. 11.30-12.15	L 2 (Stadt)	G7	G1	G3	G5
6. 12.20-13.05	L 2 (Stadt)	G6	L 1	G 2/L 3 (Stadt)	G4
Mittagspause					
7.	G8	G9	L 2 (Stadt)	G10	G11
8.	G8	G9	(L 2 - Stadt)	G10	G11
9.					L 3 (Stadt)
10.					L 3 (Stadt)

Dieser Stundenplan gilt derzeit in der Qualifikationsphase aller fünf Göttinger Gymnasien; die beiden Gesamtschulen haben die drei Stadtleisten parallel gelegt, so dass viele Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler bestehen, einen Kurs an einer anderen Schule zu besuchen. Auch nach der neuen Oberstufenverordnung soll die Kooperation erhalten bleiben; die Umstellung auf ein System von vier- und zwei-stündigen Fächern ist möglich; eine Verlängerung der Mittagspause und mehr Nachmittagsangebote an Fächern könnten den Schülerinnen und Schülern mehr Zeit zum Wechseln bieten und mehr Chancen zum Wählen eröffnen.

Konfessionalität ist kein Hemmschuh

Schulleiterinnen und Schulleiter ebenso wie Kolleginnen und Kollegen argumentieren zuweilen, Religion könne nun nicht mehr als Abiturfach angeboten werden, weil die Ausdifferenzierung zwischen zwei- und vierstündigem Unterricht (dort zwischen grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau) „und dann auch noch“ konfessionell getrennt organisatorisch nicht zu bewältigen sei. Dazu ist zu sagen, dass die Begründung zwar richtig, der Schluss daraus jedoch grundlegend falsch ist. In der Tat wird es kaum eine Schule geben, die aufgrund hoher Schülerzahlen in der gymnasialen Oberstufe mit konfessionell etwa gleich starker Verteilung ein vierfaches Angebot bereit halten kann. In den *Ergänzenden Bestimmungen* sind wie oben skizziert mögliche Wege vorgezeichnet, um das Problem für die Belegung und die Prüfungsfachwahl zu lösen. Unter 8.2. heißt es in Bezug auf die Einführungsphase: „Unterricht in ... Religion ... kann im Klassenverband ... eingerichtet werden.“⁴⁵

Religionsunterricht ist generell Evangelischer *oder* Katholischer Religionsunterricht. Dabei richtet sich die Bezeichnung nach der Konfession der Lehrkraft, grundlegend für den Unterricht sind dann auch die entsprechenden Rahmenrichtlinien und die entsprechenden Vorgaben für das Zentralabitur in evangelischer *oder* katholischer Religion. Dies hat seinen guten Grund darin, dass gemäß Grundgesetz Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt wird, welche für die evangelische und katholische Konfession *unterschiedlich* sind und sich auch in *verschiedenen* Studiengängen zur Erlangung der jeweiligen Fakultas niederschlagen. Darin ist für die unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen auch ein Schutz zu sehen, der sie davor bewahrt, einerseits konfessionell profiliert sein zu sollen und als Person über den eigenen gelebten Glauben auskunftsfähig sein zu können⁶ und zugleich einen übergeordneten Standpunkt jenseits ihrer konfessionellen Prägung einnehmen zu müssen. Dass es zum pädagogischen Ethos gehört, sich auf die Kinder und Jugendlichen einzustellen, die man unterrichtet (mit derselben, einer anderen oder ohne Konfession), gehört für uns gleichzeitig zu den nicht weiter auszuführenden Selbstverständlichkeiten.

Gleichwohl können Schülerinnen und Schüler mit ebenfalls guten Gründen zu der Auffassung gelangen, dass es ihnen im Einzelfall wichtiger ist, überhaupt Religionsunterricht zu erhalten, um sich mit den Fragestellungen und Inhalten des Faches auseinander zu setzen, als am Religionsunterricht ihrer eige-

nen Konfession teilzunehmen oder gar überhaupt keinen zu erhalten. Für diese Schülerinnen und Schüler gibt es in Niedersachsen schon seit vielen Jahren die Möglichkeit, am jeweils anderen Religionsunterricht teilzunehmen. Voraussetzung ist lediglich ein entsprechender Fachkonferenzbeschluss der aufnehmenden Fachgruppe Evangelische bzw. Katholische Religion.⁷ Schulorganisatorisch bedeutet dies, dass die Schule ein vierstündiges Fach *Evangelische Religion* (mit einer evangelischen Lehrkraft) *oder* ein vierstündiges Fach *Katholische Religion* (mit einer katholischen Lehrkraft) anbietet. Mit einer solchen Entscheidung ist auch die Entscheidung verbunden, den Schülerinnen und Schülern (*vor* ihrer Wahl) offen zu legen, wer das jeweilige Fach unterrichtet. Dies ist unserer Auffassung nach allerdings für alle Fächer von Vorteil, weil es ohnehin nur einem theoretischen Wunschgebilde entspricht, dass Schülerinnen und Schüler Fächer unabhängig von Lehrpersonen wählen. Ein Rückblick auf das eigene Wahlverhalten während der schulischen bzw. universitären Ausbildung und ein Blick in die pädagogische Fachliteratur mag hilfreich sein, um sich mit dem Gedanken anzufreunden, dass eine solche Offenlegung generell eine sinnvolle Sache ist.

Die Anwahl des Faches als Abiturprüfungsfach wird neben den skizzierten organisatorischen Bedingungen auch davon abhängen, wie gut das Fach bisher im Abitur repräsentiert war. Es wird zudem davon abhängen, wie gut die jeweiligen Fachkonferenzen kooperiert haben – und nicht zuletzt: von welchem ökumenischen Geist diese Arbeit getragen wurde.

Befindet sich die Schule in Ortsnähe zu anderen Schulen mit gymnasialer Oberstufe, so sehen die *Ergänzenden Bestimmungen* wie oben angeführt ausdrücklich eine Pflicht zur Kooperation vor. In einer Stadt wie Göttingen, in der von jeder der sieben Schulen mit gymnasialer Oberstufe aus in zehn Minuten mit dem Fahrrad drei andere erreichbar sind⁸, ist durch die Einrichtung der so genannten „Stadtleiste“ auch in den vergangenen Jahren immer schon ein breites Leistungskursangebot möglich gewesen. Für die Einrichtung einer solchen Leiste ist es hilfreich, wenn die Stunden am Unterrichtsbeginn und vor/nach großen Pausen bzw. am Ende des Vormittags oder nach der Mittagspause platziert sind. Voraussetzung ist eine aufeinander abgestimmte Pausenordnung. Durch eine solche Kooperation wäre es sogar möglich, dass auch für Schülerinnen und Schüler einer Minderheitenkonfession (z. B. katholische in Göttingen oder evangelische in Lingen) Religionsunterricht ihrer eigenen Konfession auf einer „Stadtleiste“ angeboten wird.

Auch hier wird die Verwirklichung davon abhängen, wie kooperationswillig die Schulen eines Ortes sind und wie sehr der/die Koordinator/in sich dem Habitus verpflichtet fühlt, möglichst vieles ermöglichen zu wollen.

Anmerkungen

- 1 Die Verordnung und die Ergänzenden Bestimmungen zur Verordnung sind in der Fassung vom 02.02.2005 unter www.nibis.de als PDF-Datei abrufbar.
- 2 Im gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt mit der Kombination Geschichte/Religion wäre das erste Prüfungsfach Geschichte, das zweite muss Deutsch, eine fortgeführte Fremdsprache, Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein, das drit-

- te Prüfungsfach ist dann (auf ebenfalls erhöhtem Anforderungsniveau) Religion. – Bei allen *anderen* Schwerpunkten ist mindestens ein Kernfach zugleich Schwerpunktfach, deshalb ist dann das dritte Prüfungsfach mit erhöhtem Anforderungsniveau der Bestimmung der Schule überlassen. Die Schule kann aber, wie oben bereits gesagt, auch bestimmen, dass der Schüler oder die Schülerin dies “quer zu den Schwerpunkten” wählen darf.
- 3 Das erste bis dritte ist durch die beiden Schwerpunktfächer und das von der Schule bestimmte dritte Fach auf erhöhtem Anforderungsniveau bereits festgelegt.
 - 4 Diese Möglichkeit besteht immer. Religion ist für Schülerinnen und Schüler auch deshalb eine gute Möglichkeit, da Religion nicht nur belegt, sondern auch mit mindestens zwei Halbjahresergebnissen ins Abitur eingebracht werden muss (im Gegensatz z.B. zu Erdkunde).
 - 5 Der ungekürzte Satz lautet: “Unterricht in Fremdsprachen, Religion, Werte und Normen, Philosophie oder Sport sowie im Wahlbereich kann im Klassenverband oder klassenübergreifend eingerichtet werden. Der übrige Unterricht wird im Klassenverband erteilt.”
 - 6 Das unterscheidet das Fach grundlegend sowohl von Politik, wo die Offenlegung der eigenen politischen Position der Lehrkraft gerade nicht erwünscht ist, als auch von Religionskunde.
 - 7 Vgl. die Regelungen im Organisationserlass.
 - 8 Fahrschülerinnen und -schüler haben das Problem auch bisher schon so gelöst, dass sie sich billige “Göttingen-Fahrräder” angeschafft bzw. beim Fundbüro ersteigert haben, mit denen sie die Entfernungen überbrücken.

Bärbel Husmann ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum und hat die Fächer Evangelische Religion und Chemie unterrichtet.

Georg Bartelt ist Studiendirektor am Hainberg-Gymnasium Göttingen und unterrichtet die Fächer Katholische Religion, Deutsch und Politik.

Neuaufgabe des Heftes „Religionsunterricht in Niedersachsen“

Mit Beginn des Schuljahres 1998/99 ist der Erlass „Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ in Kraft getreten. Er regelt die Möglichkeit der ökumenischen Zusammenarbeit im konfessionellen Religionsunterricht.

Insgesamt hat sich der Erlass bewährt, was die überwiegend positiven Bewertungen der Beteiligten bestätigen. Mit Beginn des Schuljahres 2003/2004 wurde die Teilnahme am Unterricht Werte und Normen durch § 128 Abs. 1 Satz 2 des niedersächsischen Schulgesetzes neu geregelt. Der Organisationserlass bezieht diese Regelungen noch nicht mit ein, so dass in absehbarer Zeit eine Änderung zu erwarten ist.

Um auch zukünftig Interessierte über die aktuelle Rechtslage zu informieren, haben sich die Konföderation evangelischer Kirchen und die katholischen Bistümer in Niedersachsen entschlossen, die Broschüre „Religionsunterricht in Niedersachsen“ regelmäßig zu aktualisieren und im Internet bereitzustellen. Neben einem Vorwort von Oberlandeskirchenrätin Dr. Kerstin Gäfgen-Track und Prälat Prof. Dr. Felix Bernhard umfasst die Broschüre die Paragraphen 124 und 128 des Niedersächsischen Schulgesetzes, den Erlass „Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ und die Vereinbarung zum Erlass zwischen der Konföderation evangelischer Kirchen und den katholischen Bistümern in Niedersachsen.

Die aktuelle Publikation kann unter der Adresse „www.rpi-loccum.de/religionsunterricht.pdf“ abgerufen werden.

Dietmar Peter



Dietmar Peter

Von der Input- zur Output-Orientierung – Zwei Online-Dokumente zur Entwicklung schulischer Bildungsstandards

Die von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2002 vereinbarte Entwicklung von Bildungsstandards für Schulen in der Bundesrepublik wird nach und nach auch für Schulen in Niedersachsen bedeutsam. Ein Beispiel ist die Beschreibung zu erreichender Kompetenzen in den neuen Curricularen Vorgaben für die Klassen 5 und 6. Wesentliche Zielsetzung der bildungspolitischen Reformen ist die Qualitätsverbesserung schulischer Bildung, die Überprüfbarkeit der Leistungsfähigkeit des Schulsystems und die längerfristige Verbesserung der Lehrerbildung. Die damit verbundenen verbindlichen Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule münden in der Festlegung klar beschriebener Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die damit verbundene Konkretisierung der Inhalte und der Stufen allgemeiner Bildung stellen eine pragmatische Antwort auf traditionelle Bildungs- und Lehrplandebatten dar. Dieser bedeutende bildungspolitische Systemwechsel wird eines der bestimmenden Themen der inner- und außerschulischen Auseinandersetzung der nächsten Jahre sein.

Im Februar 2003 wurde in Anwesenheit der Bundesbildungsministerin und der Präsidentin der Kultusministerkonferenz die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ vorgestellt. Das unter Leitung von Prof. Dr. Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) verfasste Bildungspapier stellt die wissenschaftliche Grundlage der aktuellen Diskussion dar und beschreibt die konzeptionellen und strukturellen Grundlagen für die Entwicklung von Bildungsstandards. In der sich anschließenden Erläuterung werden die Konsequenzen der Einführung von Standards für das Bildungssystem vorgestellt. Hier fokussiert sich das Interesse insbesondere auf die Bereiche Lehrplanentwicklung, Bildungsmonitoring, Schulevaluation und Unterstützungssysteme. In den beiden letzten Kapiteln beschreibt die Expertise die notwendige Infrastruktur für die Entwicklung und Implementation der Bildungsstandards sowie das Bildungsmonitoring und die Schulevaluation. Ebenso werden Vorschläge für konkrete Schritte zur Umsetzung gemacht. Das 228 Seiten umfassende Papier kann unter der Internetadresse „[A blackboard with white chalk writing that reads "Bildungsstandards für den Religionsunterricht !?". A white chalk stick is visible in the bottom right corner of the blackboard.](http://www.dipf.de/publikationen/zur_entwick-</p>
</div>
<div data-bbox=)

Blackboard

lung_nationaler_bildungsstandards.pdf“ als PDF-Datei geladen werden.

Anknüpfend an die „Klieme-Expertise“ verschafft die vom Comenius-Institut in Münster herausgegebene Publikation „Zur Entwicklung von Bildungsstandards – Positionen, Anmerkungen, Fragen, Perspektiven für kirchliches Bildungshandeln“ einen guten Einblick in die aktuelle Diskussion. Gleichzeitig setzt sich das Papier mit der kirchlichen Bildungsverantwortung auseinander und fragt, ob sich der Religionsunterricht überhaupt an der Formulierung von und der Orientierung an (religiösen) Bildungsstandards beteiligen sollte. Im anschließenden Kapitel „Konkretisierungen für den Religionsunterricht“ wird der Stand der Umsetzung von Bildungsstandards für das Fach Evangelische Religion in Baden-Württemberg, Hessen und Hamburg skizziert. Die Darstellung und Reflexion von Erfahrungen mit Bildungsstandards für das Fach Religion in England schließt sich an. Die abschließenden „Zusammenfassungen und Empfehlungen“ zeigen Perspektiven für zukünftige Aufgaben im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards auf. Unter der Web-Adresse „www.rpi-virtuell.de/workspace/users/6416/Themen/Ganztagsschulen/Ganztagsschule/Aktuell/Bildungsstandards.pdf“ kann das Dokument als PDF-Datei geladen werden. Die Printausgabe kann gegen eine Gebühr von 2,00 Euro beim Comenius-Institut, Schreiberstraße 12, 48149 Münster (Tel.: 0251-981010) bezogen werden.

Dietmar Peter

Dürfen es auch ein paar Stunden mehr sein? - Websites und Onlinedokumente zum Thema „Ganztagsschule“

Die ganztägige außerfamiliäre Erziehung wird in den letzten Jahren als eine Antwort auf den Reformbedarf im Bildungswesen und als Beitrag zur Lösung sozialpolitischer Probleme favorisiert. Inzwischen haben sich unterschiedlichste Formen ganztagschulischer Angebote etabliert, die nicht zuletzt durch Initiativen der Bundesregierung und verschiedener Bundesländer angestoßen wurden. Damit verbunden ist immer auch eine Öffnung der Schule, die ihren Ausdruck in der Kooperation mit unterschiedlichsten gesellschaftlichen Gruppen findet, wobei die Kirchen und Religionsgemeinschaften ausdrücklich einbezogen sind. Um sich einen Überblick zu verschaffen, bieten sich nachstehende Web-Angebote und -Dokumente an.

EKD – Ganztagsschule in guter Form

Mit der Stellungnahme „Ganztagsschule in guter Form“ knüpft die EKD an die Entwicklung in den verschiedenen Bundesländern an und bietet im Blick auf die Ausgestaltung von Ganztagsangeboten eine konstruktive Partnerschaft an. Gleichzeitig reflektiert das Papier die aktuelle Situation und nimmt kritisch zu einem verkürzten Bildungsverständnis Stellung. Die Stellungnahme steht Interessierten unter der Adresse „www.ekd.de/EKD-Texte/2078_ganztagsschule.html“ zur Verfügung.



Schnittmengen – Kirche und Ganztagsschulen

Unter dem Titel „Schnittmengen – Kirche und Ganztagsschulen“ haben das Landesjugendpfarramt Hannover und das Religionspädagogische Institut Loccum eine Handreichung herausgegeben, die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen der kirchlichen Konfirmanden- und Jugendarbeit und der Schule bedenkt. Ziel der Handreichung ist nicht etwa, ein „Rezeptbuch“ für die Kooperation zwischen Mitarbeitenden in der kirchlichen Kinder- und Jugendarbeit und Ganztagsschulen herauszugeben. Vielmehr soll das Heft „zum kritischen Prüfen der Chancen einer Mitwirkung in einem sich verändernden Schulsystem anregen“. Unter der Adresse „www.RPI-Loccum.de/download/Schnittmengen.pdf“ steht das Heft als PDF-Datei zum Download bereit.

Die Jugend ist in der Schule – Ganztagsschule und Evangelische Kirche

In dem gleichnamigen Aufsatz skizziert Hans-Martin Lübking die aktuelle Situation des Ganztagsschulwesens in Deutsch-

land und beschreibt das Verhältnis von Ganztagsschule und Evangelischer Kirche. Dabei benennt er die Chancen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Kirche, zeigt die Konsequenzen für die kirchliche Kinder- und Jugendarbeit auf und beschreibt klare Kooperationskriterien. Der Aufsatz kann unter der Internetadresse „www.rpi-loccum.de/ganz.html“ abgerufen werden.

Zusammenarbeit von Kirchengemeinde und Schule

Fünfzehn Vorschläge für die Zusammenarbeit von Kirche und Schule werden von Bernhard Dressler in seinem Aufsatz „Religion in der Schule - Was können Kirchengemeinden tun?“ gemacht. Dressler leitet seine Vorschläge aus der zunehmenden Autonomisierung der Schule ab und weist dabei sowohl auf Probleme der wechselseitigen Wahrnehmung zwischen Kirche und Schule als auch auf die Bedeutung des schulischen Religionsunterrichts für die Kirche hin. Auf der Webseite „www.rpi-loccum.de/drerel.html“ können die Vorschläge nachgelesen werden.

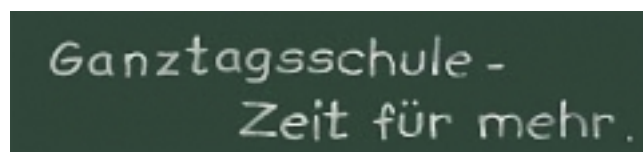
Ganztagsschulen – ein Überblick

Die Wirkung ganztägiger Schulorganisation wird im Rahmen eines Literaturberichts („Bildung Plus“) vom deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung zusammengefasst. Der Bericht von Eckhard Klieme und Falk Radisch befasst sich mit folgenden Themen:

- Formen ganztägiger schulischer Betreuung,
- Ausweitung ganztägiger Schulorganisationsformen,
- geschichtlicher Werdegang ganztägiger Schulformen in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts,
- pädagogische Wirkungen ganztägiger Beschulung,
- zukünftige Forschungsaufgaben.

Die Adresse:

„bildungplus.forum-bildung.de/files/wirkung_gts.pdf“ führt zum Bericht, der als PDF-Dokument vorliegt.



Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Ganztagsschule

Am 02.01.2004 verabschiedete die Kultusministerkonferenz den „Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland“.

Interessierte können das Dokument (PDF-Datei) unter der Adresse „www.kmk.org/statist/GTS-Bericht-2002.pdf“ beziehen. Der Bericht greift folgende Punkte auf:

- Neudefinition des Begriffes Ganztagschule,
- Grafiken und Tabellen zu den am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schülern in den Ländern,
- Zahl der Ganztagschulen,
- Verteilung der am Ganztagsbetrieb teilnehmenden Schülerinnen und Schüler auf die Schularten,
- Verteilung der Ganztagschulen auf öffentliche und private Träger.



Ganztagschulen in Niedersachsen

Ein guter Überblick über die rechtlichen und strukturellen Voraussetzungen für Ganztagschulen in Niedersachsen lässt sich unter der Adresse „www.mk.niedersachsen.de/master/0,,C455219_N304079_L20_D0_I579,00.html“ abrufen. Neben einer Liste aller niedersächsischen Ganztagschulen, die Voraussetzungen ihrer personellen Ausstattung und der Regelung zum Einsatz von außerschulischen Fachkräften kann der Erlass „Die Arbeit an der öffentlichen Ganztagschule in Niedersachsen“ über die Seite bezogen werden. Gleichzeitig können die Bildungsangebote der Hilfsgesellschaften für Ganztagschulen auf der Seite abgerufen werden. Entsprechende kirchliche Angebote sucht man leider auf der Seite vergeblich.



Ideen für mehr! Ganztätig lernen

Alle Schulen, die ganztägige Bildungsangebote entwickeln oder bereits bestehende Angebote ausbauen und qualitativ verbessern wollen, können sich auf der Internetadresse „www.ganztaegig-lernen.de“ informieren. In enger Zusammenarbeit mit Bund und Ländern bietet die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung dieses Unterstützungssystem an. Ziel ist es, Schulen in die Lage zu versetzen, eigene Entwicklungsaufgaben zu lösen. Dazu werden Beispiele guter Schulpraxis, Vernetzung und Erfahrungsaustausch, Beratung und Vermittlung von Experten, Fortbildung und qualifizierende Angebote, Anbahnung und Moderation von Kooperationsbeziehungen sowie Wissenstransfer aus unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern angeboten.

Ganztagschulen – Zeit für mehr

Unter dem Titel „Zukunft Bildung und Betreuung“ bietet die von der Bundesregierung initiierte Website allen Interessierten umfassende Informationen rund um das Thema Ganztagschule. Die Nutzerinnen und Nutzer erhalten anhand eines Fragenkatalogs und Informationen zum Herunterladen die Möglichkeit, sich über die Ganztagschule und ihre aktuelle Situation ein genaues Bild zu machen. Adressen, Links und

Veranstaltungshinweise runden das unter der Adresse „www.ganztagschulen.org“ erreichbare Angebot ab. Die Verwaltungsvereinbarung zwischen der Bundesbildungsministerin und den Ländern zur Förderung des Ganztagsschulangebots kann unter der Adresse „www.bmbf.de/pub/20030512_verwaltungsvereinbarung_zukunft_bildung_und_betreuung.pdf“ heruntergeladen werden.

Ganztagsschulverband

Bereits 1955 wurde der Ganztagsschulverband Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule (GGT) e. V. gegründet. Ziel des Verbandes ist die Förderung und Entwicklung von Ganztagschulen. Durch Tagungen, Studienreisen und Lehrgänge will der Verband die Idee der Ganztagschule in die Öffentlichkeit tragen. Im Online-Angebot findet man die Programmatik des Verbandes, ein Inhaltsverzeichnis des Periodikums „Die Ganztagschule“, einen Referenten- und Beratungsdienst für Schulleitungen, Schulverwaltungen und Schulträger, einen Auskunftsdienst, Veröffentlichungen, Termine von Tagungen und Kongressen und viele nützliche Links zu den einzelnen GTS-Landesverbänden und anderen Bildungsportalen. Die Website des Ganztagsschulverbandes ist unter der Internetadresse „www.ganztagsschulverband.de“ erreichbar.



Deutscher Philologenverband

Die Position des Deutschen Philologenverbandes zur Ganztagschule wurde unter dem Titel „Die Ganztagschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe“ veröffentlicht und unter der Adresse „www.ganztagsschulverband.de/Media/PhVMai2001.pdf“ ins Netz gestellt. Neben den organisatorischen Anforderungen werden im Papier der pädagogische Ansatz, die räumlichen und personellen Anforderungen und die Chancen und Grenzen des Ganztagsangebotes aufgezeigt. Ein Fazit fasst die im Papier geführte Diskussion zusammen.

GEW

Unter dem Titel „Ausbau von Ganztagsangeboten – Vorrangige Aufgabe“ wurde der Beschluss der Hauptvorstandes der GEW zum Ausbau von Ganztagsangeboten veröffentlicht. Das Papier kann unter der Adresse „www.ganztagsschulverband.de/Download/Gew.pdf“ abgerufen werden und stellt pädagogische Fragen ins Zentrum der Diskussion. Die GEW plädiert für langfristige Konzepte und eine stufenweise Umsetzung. Ziel ist die Schaffung eines Rechtsanspruches schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher auf einen Platz in einer Ganztagschule oder Ganztageseinrichtung.

Ganztagschule im internationalen Vergleich

Wer sich einen Überblick über die Situation in anderen europäischen Ländern machen möchte, wird unter der Internetadresse „www.schulen-ans-netz.de/internationales/infoletter/il31.php“ fündig. Auf der Seite erhalten die Nutzerinnen und Nutzer Informationen über die Situation in Portugal, Großbritannien, den Niederlanden, Österreich und Griechenland. Zur vertiefenden Information dienen weiterführende Links.

Hinweis: Dieser Artikel ist mit direkten Verlinkungen zu den genannten Angeboten auch unter der Internetadresse „www.rpi-loccum.de/surftip85.html“ abrufbar.

Buch- und Materialbesprechungen

Gerhard Büttner/ Veit-Jakobus Dieterich, Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, Vandenhoeck & Ruprecht, 237 S., 19,90 Euro.

Die Autoren, die beide Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts lehren, wollen mit ihrem Werk zu „neuem Hinschauen“ auf den Religionsunterricht einladen (S. 11) und dessen „Selbstverständlichkeiten“ kritisch durchleuchten (S. 5). Sie gehen von der Annahme aus, dass der Religionsunterricht „gerade so, wie er erteilt wird, zunächst einmal in Ordnung ist“ (S. 11). Dies soll Lehrer/innen, die sich – in Zeiten von PISA – allzu leicht an überhöhten Ansprüchen messen und dann von Unzufriedenheit beschlichen werden, entlasten (ebd.). Die Autoren richten den Blick nicht auf religionspädagogische Konzepte im Allgemeinen, sondern auf die reale „einzelne Religionsstunde“, denn „nur dort können wir die Feinheiten und Strukturen erkennen, die letztlich im Dispositionsbereich der Unterrichtenden liegen“ (ebd.). Jedes Kapitel besteht aus drei Elementen: (1) Einem Einstieg ins Thema mit einem Beispiel (Unterrichtsprotokoll, literarische Quelle zu Unterricht und Schule, Bild o.ä.), (2) der religionspädagogischen Reflexion, bei der Grundfragen des RU auf dem Hintergrund der aktuellen Fachdiskussion und N. Luhmanns System-Theorie bearbeitet werden, und (3) einem Fragekatalog zum Nach- und Weiterdenken über eigene Erfahrungen im Religionsunterricht als ehemaliger Schüler bzw. als Studierender oder Unterrichtender. Büttner/Dieterich behandeln dabei zentrale religionsdidaktische Themen wie etwa „Schüler/innen“ (S. 45-56), „Religionslehrer/innen“ (S. 57-69), „Erziehung“ (S. 69-100), „Inhalte der Religionsstunde“ (S. 120-132), „Gebildet-Werden und Lernen“ (S. 148-162), „Glauben lernen“

(S. 163-179). Sie stellen sich auch der Frage, wie RU mit Schüler/innen zu gestalten ist, bei denen kein „Einverständnis im Glauben“ vorliegt (S.180-194).

Als Stärken des Buches möchte ich folgende Punkte hervorheben:

(1) Die Autoren nehmen programmatisch eine positive Grundhaltung gegenüber dem vorfindlichen RU ein und gehen mit ihrer Kritik an Lehrkräften bzw. Lehrplänen vorsichtig und sparsam um. Gerade dies wirkt als Ermutigung für den Leser, offen und selbst-kritisch über eigene Modelle und die eigene Praxis des Religionsunterrichts nachzudenken.

(2) Sie machen die Realität des RU zum Thema und dessen Mechanismen und Strukturen sichtbar. Einige von diesen Mechanismen sind problematisch, gleichzeitig aber gegeben und unveränderbar, wie etwa die Unplanbarkeit von Unterricht. Diese ergibt sich z.B. durch die Partizipation der Schüler mit unvorhersehbaren Assoziationen: „War das Dritte Reich auch das Reich Gottes, weil da war auch keiner arbeitslos?“ (Beitrag eines Schülers einer 6. Klasse im Unterrichtsgespräch zu Mt 20, S.161).

(3) Büttner/Dieterich leisten einen wichtigen Beitrag zum theoretischen Diskurs: Ihr konsequentes Berücksichtigen der in den letzten Jahren aufgekommenen empirischen religionspädagogischen Forschung führt zum Infragestellen traditioneller Konzepte – etwa des „linear-deduktiven Vorbereitungsmodells“ (S. 127) oder der Annahme eines kausalen Zusammenhang von Lehren und Lernen (vgl. S. 148ff.) – und zu einer Suche nach neuen Erklärungen für den Zusammenhang von Lehren und Lernen (Konstruktivismus als Alternative zum Instrukivismus). Sie zeigen dabei das Problem auf, dass eine „konstruktivistische Annäherung an die Unterrichtsgegenstände [...] diesen ihre Gewissheit“ nimmt (S. 154).

(4) Luhmanns Ansatz erlaubt neue Blicke auf das Geschehen im Unterricht; als Nebeneffekt wird seine Theorie auch für Leser/innen greifbar, die sich noch

nicht tiefer mit seinen Werken befasst haben (vgl. etwa die Abschnitt über Luhmanns Begrifflichkeiten zum „System“, S. 30-35, und seine These der „Unwahrscheinlichkeit von Kommunikation“ S. 36-40).

(5) Das Buch bietet schließlich eine anregende Auswahl von Texten und Bildern, die zum Innehalten wie zum Schmunzeln einladen und veranschaulichen, was im RU geschehen kann. Sie eignen sich sehr gut, den Bezug zum eigenen Unterrichten herzustellen und in die religionsdidaktische Diskussion ‚einzusteigen‘.

Zu einigen Punkten habe ich kritische Anmerkungen:

(1) Der Untertitel „Kompendium“ weckt Erwartungen, die nicht erfüllt werden. Zwar bilden die ausgewählten Themen die Grundlage für ein Kompendium, jedoch ist die jeweilige Durchführung nicht kompendiarisch, sondern exemplarisch (insofern z.B. für das Examen nur als Ergänzungslektüre geeignet).

(2) Die Autoren rücken wichtige und grundlegende Phänomene des Religionsunterrichts ins Blickfeld und stellen sie dar. Jedoch beschränken sie die Analyse und Deutung des jeweiligen Phänomens oft auf wenige Gedankengänge und eilen zum nächsten Thema. Insofern kann das Buch dem eigenen Anspruch einer „Sehschule“ (S. 9) nicht immer gerecht werden.

(3) An verschiedenen Stellen bleibt die eigene Position der Autoren im Dunklen, etwa bei der Frage, wie angesichts der Unzulänglichkeit der klassischen religionspädagogischen Konzeptionen das Verhältnis zwischen Selbst-Bilden der Schüler und Erziehungs- und Bildungsarbeit der Lehrkräfte gestaltet werden soll – ist Lehren nichts anderes als das Auslösen von „Irritationen“ (vgl. S. 50f. 148f.)?

Insgesamt empfehle ich dieses anregende Buch allen, die sich in Studium, Praxis oder Lehre mit Religionsunterricht befassen!

PD Dr. Michael Fricke

Gudrun Guttenberger, Die Gottesvorstellung im Markusevangelium, Beihefte zur Zeitschrift für die neutestamentliche Wissenschaft und die Kunde der älteren Kirche, Bd. 123, Verlag Walter de Gruyter, Berlin/New York 2004, 118,00 Euro

Manches scheint selbstverständlich zu sein. Doch dann zeigt sich, dass es wichtig ist, genauer nachzufragen und einen Sachverhalt gründlicher als bisher zu bedenken. So stehen in der neutestamentlichen Forschung lange Zeit christologische und soteriologische Fragen im Vordergrund; die Gottesvorstellung erscheint dabei „als (vermeintlich) selbstverständliche Größe“ (S. 5). An dieser Stelle setzt die Untersuchung von Gudrun Guttenberger ein. Sie fragt nach der Gottesvorstellung des Markusevangeliums und nach ihrem Zusammenhang mit dem für die Gemeinde konstitutiven Bekenntnis zu Jesus Christus als dem Herrn. Die Autorin, die seit einigen Jahren als Professorin an der Evangelischen Fachhochschule Hannover die Fächer biblische Theologie und Religionspädagogik vertritt, hat sich mit der vorliegenden Veröffentlichung an der Universität Mainz im Fach Neues Testament habilitiert.

Die Thematik wird in folgenden Schwerpunkten entfaltet:

1. Einleitung (Begrifflichkeit, Forschungsstand, Vorhaben)
2. Gott als der Herr der Geschichte
3. Gott als Gesetzgeber
4. Die Macht und Allmacht Gottes
5. Gott und das Böse
6. Die Einzigkeit Gottes und die Christologie
7. Zusammenfassung und Ertrag

Aus der umfangreichen Darstellung seien einige Aspekte hervorgehoben. Beachtenswert erscheint mir, dass Gudrun Guttenberger als Grundtenor die Transzendenz Gottes herausarbeitet. Er ist prinzipiell jenseitig und verborgen, im Wirken Jesu wird er punktuell gegenwärtig (Kapitel 2; vgl. S. 115f). Den Menschen wird der Gotteswille in der Auslegung Jesu zugänglich. Insofern kann das Gebot der Nächstenliebe als „hermeneutischer Schlüssel“ für die Bedeutung der Gebote bezeichnet werden.

Der Gotteswille spiegelt sich aber bereits

in den Grundsätzen der Schöpfung, die allen guten und vernünftigen Menschen einsehbar sind (Kapitel 3; vgl. S. 162f.). Als besonders eindrucksvoll empfinde ich (in Kapitel 4) die Auslegung der Gethsemaneszene (Mk 14, 32-42) im Vergleich mit dem bereits vorher behandelten Text von der Verklärung (Mk 9, 2-19). Das Gebet im Garten Gethsemane zeigt, wie Jesus von dem Bereich des Todes und der Gottesferne bedroht ist (S. 191). Das Schweigen Gottes in Gethsemane wird durch den Todesschrei Jesu am Kreuz aufgenommen (S. 198). Hier gilt dann im gesteigerten Sinn: Als Abwesender ist Gott gegenwärtig; als Verborgener ist er offenbar (S. 208). Dem entspricht die Botschaft von dem Gott der Lebenden, um die es im Streitgespräch mit den Sadduzäern geht (Mk 12, 18-27): In der Auferweckung der Toten wird seine schöpferische Kraft erneut wirksam.

Mit dem Bisherigen ist die Frage nach dem Verhältnis zwischen Gott und dem Bösen gestellt (Kapitel 5). Im Markusevangelium lassen sich dazu Elemente einer dualistischen, einer ethischen und einer monistischen Betrachtungsweise finden. Für die Verfasserin ist dabei wichtig, dass in der Evangelienerzählung eine „anthropologische Wende“ erfolgt, das heißt: Die Menschen treten ins Zentrum des Interesses (S. 270), das Menschliche wird als das eigentlich Böse aufgedeckt (S. 286).

Schließlich geht es um das für das Urchristentum zentrale Problem der Einzigkeit Gottes und ihr Verhältnis zur Christologie (Kap. 6). Für das Markusevangelium ist das Christusbekenntnis mit dem Monotheismus vereinbar; die Botschaft von dem transzendenten und universalen Gott ist gerade für die heidenchristlichen Adressaten von besonderer Bedeutung.

Die Erarbeitung der Thematik erfolgt unter Berücksichtigung und in Auseinandersetzung mit einer Fülle einschlägiger Literatur. So ist zu wünschen, dass auf der fachwissenschaftlichen Ebene das von der Autorin angeregte Gespräch aufgenommen und (sicher auch in kritischer Diskussion) weitergeführt wird. Für die Theologie insgesamt (und damit auch für die Religionspädagogik) erscheint es mir wichtig, dass die Frage nach Gott in den biblischen Texten ex-

plizit gestellt und intensiv bearbeitet wird, um so die Intention der biblischen Botschaft in ihrer Bedeutung für die Gegenwart wahrzunehmen.

Gerald Kruhöffner

Irmtraud Fischer, Christoph Markschies u.a. (Hg.), Das Fest: Jenseits des Alltags. Jahrbuch für Biblische Theologie 18, Neukirchener Verlag 2003, 475 Seiten, 44,00 Euro

Das Jahrbuch für Biblische Theologie nimmt sich in seinem achtzehnten Band eines Themas an, das in eine Zeit fällt, in der sich vieles und damit auch die Festkultur wandelt.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber beschreiben die Botschaft ihres Buches im Vorwort daher so: „Das Vergessen einer bestimmten Festkultur impliziert beileibe nicht den Verlust der religiösen Feste jüdischer und christlicher Tradition.“ (S. X)

Aus diesem Grunde beleuchten die Autorinnen und Autoren „das Fest“ aus unterschiedlichen Blickwinkeln: Altes und Neues Testament (Teil I), Jüdische Rezeption (Teil II), Christliche Rezeption (Teil III) und Wirkungen in der Gegenwart (Teil IV).

Bei der Lektüre der einzelnen Beiträge wird Leserinnen und Lesern schnell deutlich, wie vielfältig und interessant es ist, sich mit dem Thema „Fest und Festkultur“ auseinander zu setzen. Dabei zeigt sich gerade im ersten Teil, dass Feste immer mit bestimmten biblischen Festtexten verbunden sind. Dabei dienen nicht nur einzelne Texte, wie z.B. Exodus 12 als Festlegende für das Pesachfest am Jerusalemer Tempel (S. 233ff.) als Vorlage, sondern auch die Bibel als Gesamt kann als Bezugs- und Angelpunkt für Feste dienen. Dies zeigt Harald Schroeter-Wittke in seinem Beitrag zum „Kirchentag als ManiFest“ (S. 379ff.) sehr anschaulich auf.

Feste zu feiern hat immer auch mit Gemeinschaft zu tun. Daher raten die Herausgeberinnen und Herausgeber auch dazu, diese „dynamische Aneignung der Tradition [...] nicht durch museale Archivierung, sondern im Vollzug, in der kontinuierlichen Mitfeier“ (S. X) zu erschließen.

Die Beiträge sind so vielseitig und verständlich geschrieben, dass das Buch allen Interessierten nur wärmstens zur Lektüre empfohlen werden kann.

Dr. Renate Hofmann

Rainer Lachmann, Herbert Gutschera & Jörg Thierfelder (Hg.), Kirchengeschichtliche Grundthemen. Historisch – systematisch – didaktisch. TLL Bd. 3. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2003. 360 Seiten, 24,90 Euro

Im mittlerweile dritten Band der beliebten Reihe „Theologie für Lehrerinnen und Lehrer“ (TLL) gelingt den Herausgebern wieder einmal mit Bravour, die schwierige Gratwanderung zwischen einer immensen Fülle an (kirchengeschichtlichen) Themen und exemplarischer Auswahl daraus zu bewältigen.

Kirchengeschichte gehört eindeutig nicht zu den beliebtesten Themen des Religionsunterrichts. Umso wichtiger ist es für Religionslehrerinnen und -lehrer, hierzu gutes und vor allem aktuelles Material zur Hand zu haben, das ihnen die Vorbereitung erleichtert.

Die siebzehn Beiträge des Bandes präsentieren eine Art „Mindestwissen“ im Bereich Kirchengeschichte – allesamt verständlich geschrieben und flüssig zu lesen.

Neben den „Standards“ wie Entstehung und Ausbreitung des Christentums (Kapitel I), Konstantinische Wende (Kapitel II) und Mönchtum (Kapitel III) wird auch den „dunklen“ Kapiteln der Kirchengeschichte (Kreuzzüge, Hexenverfolgungen) Beachtung geschenkt.

Alle Kapitel sind nach dem bereits aus den anderen beiden Bänden bekannten Raster „historisch – systematisch – didaktisch“ strukturiert, was einen schnellen Überblick und ein schnelles Erfassen der Themen ermöglicht. Bei den methodischen Anregungen wird auf eine große Vielfalt Wert gelegt, damit der sonst in der Gefahr zu einseitig textlastiger Arbeit stehende Kirchengeschichtsunterricht bereichert werden kann.

Ein guter Überblick wird ebenfalls durch ein ausführliches und präzises Namen- und Sachregister am Ende des Bandes gegeben.

Möge das Buch Leserinnen und Lesern für die religionsunterrichtliche Praxis ebenso hilfreich sein wie die beiden ersten Bände der Reihe. Vor allem aber dürfen Leserinnen und Leser gespannt sein, welche Bände in der Reihe noch erscheinen werden.

Dr. Renate Hofmann

Jürgen Klute, Herbert Schlender, Sabine Sinagowitz (Hg.): Gute Arbeit/ Good Work, Lit-Verlag, Münster, 2004, 373 Seiten, 20,00 Euro zuzüglich 3,50 Euro Versandkosten

Arbeit ist ein Dauerthema in den Medien. Genau gesagt: Die Diskussion wird vor allem unter quantitativen Gesichtspunkten in Bezug auf das Fehlen von Arbeit und ihre meist zu hoch eingeschätzte Entlohnung geführt. Arbeit ist in aller Munde, aber selten geht es bei diesen Diskussionen um die Qualität von Arbeit, die ihre moralischen, kulturellen, sozialen und individuellen Dimensionen mit einschließt. Lässt man einen kurzen oder auch einen Jahrtausende weiten historischen Blick auf das Arbeitsverständnis zu, wird man gewahr, dass die Charakterisierung von Arbeit sich stark gewandelt hat und dass in den letzten 20 Jahren „... eine Enthumanisierung und Entwertung menschlicher Arbeit von ungeheurem Ausmaß stattgefunden hat“. So drücken die Herausgeber in ihrer Einleitung den Wandel von Arbeit aus. Arbeit, ihrer Humanität beraubt, werde zu einem Disziplinierungsinstrument, das zur Durchsetzung politischer und wirtschaftlicher Interessen nutzbar gemacht werden kann. Das ist keine „Gute Arbeit“.

Was aber ist „Gute Arbeit“?

Der vorliegende Band möchte eine öffentliche Diskussion um das qualitative Verständnis von Arbeit anregen. Anstoß hierfür geben verschiedene Projekte, die sich mit der qualitativen Dimension menschlicher Arbeit in unterschiedlichen Regionen befasst haben. Auf ihre Weise verstärken sie je ein humanes demokratisches Verständnis menschlicher Arbeit und laden zum Nachmachen, Weiterdenken und Vertiefen der Projektideen an. Die Darstellung dieser Projekte, die von Organisationen und Institutionen wie der EU, der ILO, dem BMWA,

der IG Metall, verschiedenen kirchlichen Gruppen u.a.m. erarbeitet und durchgeführt wurden, bildet den Kernpunkt des Buches. Die Gliederung geschieht unter regionalen Gesichtspunkten und hilft dem Leser, schnell die vielen einzelnen Beiträge des „Gute Arbeit“-Projektes „regional“, „international“ oder „anderen Organisationen“ zuzuordnen.

Auf besondere Weise liefert der Band mehr als eine Darstellung von Projekten. Er regt zur eigenen Durchführung bzw. Weiterarbeit an. In Kapitel 2, dem Projekt „Gute Arbeit“ regional, werden in sieben Beiträgen kurze und griffige Berichte über Projekte geschildert, die Interesse und sogar Ideen für den Unterricht wecken. Die Bodenzeitungsaktion z. B. bietet mit ihren kurzen Statements zur Arbeit genug Diskussionsstoff: Sprüche wie „Ich könnte auch ohne Arbeit leben“ oder „Arbeit macht reich“ genügen, um Passanten auf offener Straße (oder Schüler im Unterricht) über ihr Arbeitsverständnis ins Gespräch zu bringen. Die Stimmen der Passanten sind im Beitrag dokumentiert und bieten für sich wieder neue Gesprächsimpulse.

Auch die „Fünf-Tage-Woche“, in der mit Schülern auf spannende Weise Leben zwischen Freizeit und Beruf thematisiert wird, lässt sich gut in Schulen durchführen. Hier durchlaufen ganze Klassen z.B. am „Ich kann-Tag“ einen Fähigkeiten-Parcours, der sie vor Einzel- und Teamaufgaben stellt, oder nähern sich am „Berufe-Tag“ auf ungewohnte Weise Berufsbildern an.

Erfahrungsberichte und Statements aus theologischer, politischer, Arbeitnehmer- und Rentnerperspektive lassen sich als Grundlage für die eigene Diskussion verwenden. Besonders hilfreich für die eigene Verwendung ist der Materialteil, der Fragebögen, Sprichwortsammlungen und Material für Projektanwendungen bereit stellt.

Den Projektberichten folgen in zwei Kapiteln theologisch-sozialethische Überlegungen und kirchliche Perspektiven in Bezug auf das Verständnis von Arbeit. Sie vertiefen die in den Projekten aufgeworfenen Überlegungen und bieten jedem, der sich auf eine eigene Arbeit am Thema vorbereitet, eine gute fachliche Grundlage.

Das Buch ist nicht nur ein Fundus von

verschiedenen Meinungen, Einstellungen und wissenswerten Grundinformationen zum Themenkomplex „Gute Arbeit“ – es ist auch ein Handbuch, das genügend Material und Gedankenanstöße für die eigene Beschäftigung in Schule, Gemeinde, Jugendarbeit etc. liefert. Ein wertvoller Beitrag zur „Guten Arbeit am Paradigmenwechsel“.

Evelyn Schneider

Detlef Albrecht, Gabriele Bartolomaeus (Hg.), Vorn leuchten rot die Beeren des Ilex. Lyrik und Prosa, Books on Demand GMH, Loccum 2003, 16,00 Euro

„Vorn leuchten rot die Beeren des Ilex“, und drin stecken Lyrik- und Prosastücke einer Gruppe von angehenden Schriftstellern, Journalistinnen, arbeitslosen Theologen, Softwareentwicklern, Hausfrauen und Vätern. Die hier zusammengetragenen Schreibstücke wurden aus einer von Heinz Kattner initiierten Schreibwerkstatt in Loccum heraus entwickelt und von der Hanns-Lilje-Stiftung gefördert. Sie spiegeln eine Bandbreite individueller und formaler Eigenarten. Diese nehmen den Lesenden als Betrachtenden in Umgebungen und Situationen mit hinein und lassen diese Momente gleichsam mit den Augen der Autorin oder des Autors wahrnehmen. Mit den Sprachbildern werden so Welten eröffnet, die Impressionen, Kleines, am Wegesrand Gefundenes oder Resonanzen von gerade Erlebtem aufgreifen. Lesende werden eingeladen, mit zu schauen, zu spüren und mit zu fühlen. „Auf der Wiese“ kann man so erfahren: „Deine Hand erzählt ein Lachen auf meine Haut – Dein Mund malt Farben in mein Ohr – Deine Augen singen Lieder von unserer Lust“ (von Ulf-Peter Irmer S.83). Diese Schreibstücke regen in religionspädagogischer Sicht geradezu dazu an, mit den Autorinnen und Autoren in eine Wahrnehmungsschule zu gehen und dann auch eigenes Schauen, Spüren und Fühlen zur Sprache zu bringen. Wenn uns die Gleichnisse Jesu lehren: von Gott zu erfahren heißt, von der Welt zu erzählen –, dann sind diese Erzählstücke kleine Einübungen ins Stauen mitten im Alltag. Schülerinnen und

Konfirmanden zu diesem staunenden und sich öffnenden Wahrnehmen anzuregen, hierzu lässt sich einiges finden in dieser Anthologie.

Carsten Mork

Bernd Abesser, Bärbel Husmann
Als gäbe es Gott..., Loccumer Andachten, Loccum 2004, 14,90 Euro

Bärbel Husmann (Jg.58) und Bernd Abesser (Jg.54), beide Lehrende im Religionspädagogischen Institut in Loccum, haben ihre Morgenandachten veröffentlicht, die sie in der Kapelle der Evangelischen Akademie Loccum gehalten haben. Der Titel des Buches wirkt auf den ersten Blick wie eine Vermutung. Er setzt Bonhoeffers Satz voraus, dass ein Christ leben soll, als gäbe es Gott nicht. Da beide Autoren davon ausgehen, dass die Abwesenheit Gottes heute viel zu plausibel geworden ist, steuern sie bewusst dagegen an.

Die Andachten haben fast immer ein biblisches Wort als Grundlage. Die Themen entsprechen dem Kirchenjahr. Beachtlich ist, wie jeweils der Bibeltext und die anvisierte Wirklichkeit zu ihrem Recht kommen, soweit das in sieben Minuten möglich ist. Da viele Texte aus dem Alten Testament stammen, wird manchmal von Gott geredet, als gäbe es Christus nicht. Aber das christliche Glaubensverständnis bleibt präsent. Da steht z.B. eine Ansprache unter der Überschrift „Gottes andere Seite“. Der Text ist: Der Herr, dein Gott, ist wie ein verzehrendes Feuer und ein eifernder Gott (Dan 4,24). In der Ansprache heißt es: „Vielmehr erweist sich unser Glaube daran, Gottes erschreckende Seite nicht zu verschweigen - und dennoch an ihm festzuhalten. Dies ist sozusagen die Lernaufgabe, die uns die Bibel in Gestalt des Mose wie in Gestalt Jesu gibt“. Da ist Luthers Theologie des Kreuzes mit im Spiel. Sehr zu packende wie auch sehr nachdenkliche, fast stille Ansprachen sind zu finden. Die Mystik Gerhard Teerstegens, sein Choral „Gott ist gegenwärtig“ braucht ein behutsames Sich-hinein-Finden. Nicht alle Texte sind fertig. Aber gerade dadurch laden sie zum eigenen Weiterdenken ein. Für Andachten in der Schule ist da viel zu holen.

Horst Hirschler

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema
bis Mitte Mai

„Pfingsten – Gottes Kraft belebt und begeistert“

erarbeitet von
Bettina Focke
Ingrid Illig
Susanne Klein
Lena Kuhl
Christine Labusch
Imke Rode-Wagner
Jutta Sydow
Tanja Voss

Möglichkeiten der
Besichtigung nach
Rücksprache mit Frau Rietig
Montag bis Freitag
von 8.00 bis 12.00 Uhr

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Professor Dr. Wolfgang Dietrich hat am 6. Feb. 2005 seinen 80. Geburtstag begangen

Vielen Leserinnen und Lesern des Pelikans ist er aus der Zeit bekannt, als er am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover Theologie und Religionspädagogik lehrte – getrieben von der Überzeugung, dass der christliche Glaube die ganze Wirklichkeit umschließt, und gepackt von der Lust, aus dem Gehäuse der Abstraktionen auszubrechen, konkret zu werden und Gestalt zu suchen (1979 – 1989). Andere kennen ihn aus seinen vielen Veröffentlichungen, von denen gilt: Augen für das Leben öffnen, Gesehenes und Gesprochenes komponieren, Stücke der Bibel neu entdecken, die Sprache Jesu heute sprechen, Psalmen und Logien in rhythmischen Sätzen weiterschreiben, Lust zum schöpferischen Spiel mit Wörtern und Bildern wecken. Von 1955 – 69 war er Religionslehrer an Berufsschulen gewesen, von 1970 bis zu seiner Berufung nach Hannover Dozent am Religionspädagogischen Studienzentrum in Kronberg. Auch in Hannover lag ein besonderer Schwerpunkt seiner Arbeit darin, für eine religionspädagogische Kultur zu sorgen, in der die Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern an beruflichen Schulen gedeihen konnte. Ein bemerkenswerter „Sohn der Freiheit“ ist er einmal zu recht im Anschluss an den russischen Religionsphilosophen Berdjajew, dem er eine umfangreiche mehrbändige Untersuchung gewidmet hat, genannt worden. In solcher Freiheit arbeitet er in seinem Ruhestande unermüdlich als Theologe, Lehrer und Autor weiter – nicht nur in Marburg, wo er jetzt zu Hause ist, sondern im Rahmen seiner persönlichen und wissenschaftlichen Kontakte auch in St. Petersburg und Moskau.

Ulrich Becker

Niedersachsen plant flächendeckenden Islam-Unterricht

Hannover (epd). Niedersachsen will als erstes Bundesland langfristig einen flächendeckenden islamischen Religionsunterricht einführen. Seit 2003 läuft an

acht Grundschulen des Landes ein Modellversuch mit rund 300 Schülern. Die Resonanz der Schüler, Lehrer und Eltern sei so positiv, dass das Kultusministerium das Projekt jetzt ausdehnen wolle, kündigte Pressesprecher Georg Weßling am Mittwoch in Hannover an.

Im Schnitt nähmen 80 bis 95 Prozent der muslimischen Schüler an dem deutschsprachigen Unterricht teil, der vom Staat verantwortet werde, sagte Weßling. Diese Schüler und ihre Eltern fühlten sich stärker in die Schulgemeinschaft eingebunden und beteiligten sich dadurch auch intensiver am Schulleben.

Deshalb habe man den Versuch zu Beginn des Schuljahres bereits ausgedehnt. Im nächsten Schritt soll die Zahl der Standorte noch einmal erhöht werden, um den Unterricht dann stufenweise in ganz Niedersachsen einzuführen. Einen Zeitplan gebe es dafür jedoch noch nicht. (epd Niedersachsen-Bremen/b3374/17.11.04)

EKD fordert Erhalt von „Religion“ als Abiturfach

Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat sich für den Erhalt von Religion als Abiturfach eingesetzt. Auch in einer sich verändernden gymnasialen Oberstufe müsse der Religionsunterricht seinen Stellenwert behalten, erklärte der EKD-Ratsvorsitzende, Bischof Wolfgang Huber, am Mittwoch in Hannover. Von allgemeiner Hochschulreife könne nur dann die Rede sein, wenn die Schulbildung den Jugendlichen ethische Orientierung vermittele. In einer 20-seitigen Broschüre „Religion und Allgemeine Hochschulreife“, die am Mittwoch veröffentlicht wurde, betonen weitere kirchliche Bildungsexperten die Unverzichtbarkeit des Religionsunterrichts in der Oberstufe. Dieser leiste einen unverwechselbaren Beitrag zur Werte-Erziehung und mache junge Menschen „dialogfähig“, so die Vertreter der landeskirchlichen Pädagogisch-Theologischen Institute sowie des Comenius-Instituts und der Kammer für Bildung und Erziehung der EKD.

Eine „geklärte kulturelle und religiöse Identität“ sei die Grundlage sowohl für

Studium und Beruf als auch für die Übernahme von Verantwortung im eigenen Leben und bei der Mitgestaltung der Gesellschaft. Daher brauche der Religionsunterricht auch in der Abiturprüfung eine klare öffentliche Förderung, heißt es. Die evangelische Kirche ihrerseits sei bereit, „auf allen Ebenen“ ihren Beitrag zur Stärkung des Faches zu leisten.

Aus den gegenwärtigen Debatten zur Reform des Bildungssystems ist nach Darstellung der EKD zu schließen, dass der „Raum für den Religionsunterricht enger“ wird. Informationen im Internet: www.ekd.de/download/religion_und_allgem_hochschulreife.pdf (epd Niedersachsen-Bremen/b3478/24.11.04)

Kirchentags-Song von Heinz Rudolf Kunze

Hannover (epd). Die Hymne für den Deutschen Evangelischen Kirchentag in Hannover, die Heinz Rudolf Kunze geschrieben hat, hat folgenden Text: „Mehr als dies – Wenn dein Kind dich morgen fragt: Wozu sind wir auf der Welt? Wenn es anfängt, sich zu wundern, wenn es wissen will, was zählt – seine Augen sind so groß wie ein weites Menschenmeer ... dann bleib nicht die Antwort schuldig, fällt sie dir auch manchmal schwer. Was man ganz tief drinnen spürt, das kommt nicht von ungefähr. Glaub mir, denn es existiert: Mehr als dies. Mehr als jetzt und mehr als hier. Mehr als dies. Und mehr als wir. Wenn dein Kind dich morgen fragt, morgen Nacht in deinem Traum: Warum hast du dir vorgenommen, niemals Kinder zu bekommen? Glaubst du, dass du alles bist? Gib mir Leben, gib mir Raum. Nichts muss bleiben, wie es ist. Hör, was dir die Zukunft sagt: Mehr als dies. Mehr als jetzt und mehr als hier. Mehr als dies. Und mehr als wir.“

In uns scheint ein Licht, das verlier'n wir nicht. Weil es jemand gibt, der uns immer liebt. Der fast alles vergibt.“ (epd Niedersachsen-Bremen/b0131/13.01.05)

Anmeldefrist zum Kirchentag in Hannover hat begonnen

Hannover/Fulda (epd). Die Anmeldefrist zum 30. Deutschen Evangelischen Kir-

chentag vom 25. bis 29. Mai in Hannover hat begonnen. Die erwarteten 100.000 Dauerteilnehmer sollten sich bis zum 31. März anmelden, damit ihnen eine Unterkunft vermittelt werden könne, teilte das Kirchentagsbüro am Montag in Fulda mit. Am Freitag beginnt in Hannover die Kampagne, mit der der Kirchentag 12.000 kostenlose Privatquartiere sucht. Schirmherrin dafür ist die niedersächsische Sozialministerin Ursula von der Leyen (CDU).

Der Kirchentag steht unter dem Motto „Wenn dein Kind dich morgen fragt...“ Der Präsident des Kirchentages, der Medizinprofessor Eckhard Nagel, ruft im Einladungsprospekt auf: „Gemeinsam innehalten in einem immer stärker beschleunigten Weltgeschehen – um Zeit zu finden.“ Die hannoversche Landesbischofin Margot Käßmann kündigt Diskussionen an über die Frage: „Wie geht es weiter mit unserem Glauben, mit unserer Welt?“ Sie sichert zu: „Wir werden natürlich auch feiern, beten, singen und tanzen.“

Drei Plakatmotive mit Engelsflügeln werben für den Kirchentag. Sie und die Einladungsprospekte sind bei den 23 evangelischen Landeskirchen in Deutschland erhältlich sowie bei der Geschäftsstelle des Kirchentages in Hannover, Postfach 81 01 53, 30501 Hannover. Anmeldungen sind auch möglich im Internet unter www.kirchentag.de

oder unter der Telefonnummer 0511/87 654 100. Dauerteilnehmer zahlen 79 Euro (ermäßigt 49), Familien 129 Euro. (epd Niedersachsen-Bremen/b0264/24.01.05)

Kirchentag 2009 soll in Bremen gefeiert werden

Hannover/Bremen (epd). Der Deutsche Evangelische Kirchentag soll im Jahr 2009 erstmals in seiner 55-jährigen Geschichte nach Bremen kommen. Das Präsidium des Kirchentages habe eine entsprechende Einladung der bremischen Landeskirche angenommen, teilte Kirchentags-Sprecher Rüdiger Runge nach einer Sitzung des Leitungsgremiums am Sonnabend in Hannover mit. Die Vergabe stehe noch unter dem Vorbehalt, dass es 2009 keinen ökumenischen Kirchentag geben werde. Das sei aber unwahrscheinlich, hieß es. Die Präsidentin der Bremischen Evangelischen Kirche, Brigitte Boehme, begrüßte die Entscheidung für die Hansestadt. ... (epd Niedersachsen-Bremen/b0340/29.01.05)

Ausbildungskurs „Gestaltpädagogik“ (2005 – 2007)

In den Jahren 2005 bis 2007 findet eine Ausbildung in „Gestaltpädagogik“ statt. Veranstalter sind das Bischöfliche Generalvikariat Hildesheim und weitere Kooperationspartner in Zusammenarbeit mit dem NILS. Die Kursreihe beginnt in den Osterferien 2005 und um-

fasst insgesamt sieben Ausbildungswochen, die jeweils in den Schulferien stattfinden.

Die Gestaltpädagogik des Grundkurses versteht sich dabei als Weg ganzheitlicher und erlebnisaktivierender Pädagogik, die kognitives, emotionales, aktionales und soziales Lernen in organischer Weise verbindet. Sie legt einen besonderen Akzent auf die Beziehungsdimension – zwischen den Menschen untereinander wie zwischen den Menschen und den Themen und Aufgaben. Lehren und Lernen werden persönlich bedeutsam; beides hat mit dem eigenen Leben zu tun sowie mit dem der Schülerinnen und Schüler.

Christlich orientierte Gestaltpädagogik ist dem biblisch-christlichen Menschenbild verpflichtet und spricht somit auch die religiösen Tiefen des Menschen an.

Nach Abschluss der Ausbildung wird die Teilnahme durch die Veranstalter zertifiziert. Nach der Erstellung einer Hausarbeit besteht die Möglichkeit der Graduierung zum „Gestaltpädagogen“/ zur „Gestaltpädagogin“.

Informationen über den Kurs (Kosten, Orte, Termine etc.) sind zu erhalten über die Kursleitung: Ulrich Kawalle, Domhof 18-21, 31134 Hildesheim, Tel. 05121/307285,

Mail: ulrich.kawalle@bistum-hildesheim.de.

Impressum:

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der »Loccumer Pelikan« informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Bärbel Husmann, Friedhelm Kraft, 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: 12.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

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

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter diese Heftes:

Bernd Abesser, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Georg Bartelt, Friedensstr. 1, 37083 Göttingen

Bärbel Husmann, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Ulrike Koehn, Lutherallee 2D, 21614 Buxtehude

Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Dr. Heike Lindner, Scheuerwiesenweg 13, 75015 Bretten

Silke Loger, Ubbo-Emmius-Str. 31, 26789 Leer

Dietmar Peter, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Evelyn Schneider, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Veranstaltungsprogramm März bis Juni 2005

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist i.d.R. ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung.

Wie von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird auch von Lehrerinnen und Lehrern eine Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen von 8,00 Euro pro Tag erhoben. Ruheständler zahlen 50 % der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Tagungen der Arbeitsstelle für Kirchenpädagogik werden 50 % der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen.

Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (46,- Euro).

Es erfolgt **keine** Anmeldebestätigung.

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abf. ca. 14.50 Uhr) melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an.

Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2005 (Beilage zum Pelikan Heft 4/04) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de.

TREFFPUNKTE

Treffpunkt Konfirmandenunterricht

Den Glauben kennen, bekennen und kenntlich machen

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

20. bis 21. Juni 2005

Leitung: Carsten Mork

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Religionspädagogische Langzeitfortbildung N

Für sozialpädagogische Fachkräfte, die sowohl eine religionspädagogische Fortbildung als auch eine mehrtägige Fortbildung besucht haben

14. bis 18. März 2005

13. bis 17. Juni 2005

Leitung: Ralf Rogge / Ulrike Fey-Dorn

Einführung in die Religionspädagogik in evangelischen Kindertagesstätten
Für sozialpädagogische Fachkräfte (neue Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und andere, wenn Plätze frei sind)

4. bis 8. April 2005

Leitung: Ralf Rogge / Andrea Luckner

Kindergarten – Grundschule – Förderschule

Projektideen für die Zusammenarbeit

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Förderschule unterrichten

25. bis 27. April 2005

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch / Ralf Rogge

„... So hoch kann ich nicht!“ – Singen im Kindergarten

Für sozialpädagogische Fachkräfte

9. bis 11. Mai 2005

Leitung: Ralf Rogge / Heike Linke

Religionspädagogischer Arbeitskreis Oldenburg

(geschlossener Teilnehmerkreis)

30. bis 31. Mai 2005

Leitung: Ralf Rogge / Hilke Freels-Tibeault

FÖRDERSCHULE

Kindergarten – Grundschule – Förderschule

Projektideen für die Zusammenarbeit

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Förderschule unterrichten

25. bis 27. April 2005

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch / Ralf Rogge

Mit dem
nebenstehenden
Abschnitt
können Sie sich
schon jetzt
anmelden.

Herzlich
willkommen!



Anmeldung zu Seminar/Fortbildung:

vom _____ bis _____ Leitung _____

Arbeitsbereich Schule

tätig als

- Student/in
 Referendar/in
 Lehrer/in
 Lehrer/in i.R.
 Schulleiter/in

Schulform

- Grundschule
 Orientierungsstufe
 Hauptschule
 Realschule
 Gymnasium
 IGS / KGS
 Berufsbildende Schule
 Förderschule

Kirchengemeinde

tätig als

- Student/in
 Vikar/in
 Pastor/in
 Diakon/in
 Erzieher/in
 ehrenamtlich tätig
(Bescheinigung erforderlich)

Ich bitte um vegetarische Kost

Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden

falls ja – bitte Altersangabe _____

Ja Nein

Ja Nein

Datum/Unterschrift _____

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis, Mitarbeit nach Rücksprache möglich), bereichsübergreifend

29. bis 30. April 2005

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch

Konferenz der Fachseminarleiterinnen und -leiter für das Fach

Evangelische Religion

Qualitätssicherung im Religionsunterricht

9. bis 11. Mai 2005

Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

Ich sehe was, was du nicht siehst - Religionsunterricht in der Förderschule

Eine zweiteilige Fortbildung für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte an Förderschulen in Niedersachsen und in Hamburg: Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in Förderschulen unterrichten. (Kooperationskurs mit dem PTI Hamburg).

Der erste Kurs fand bereits Anfang Februar statt.

9. bis 11. Juni 2005

Leitung: Christine Labusch / Andreas Schultheiß

GRUNDSCHULE

Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“: Pfingsten

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

18. bis 20. März 2005 (Ferienkurs)

Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

Kindergarten – Grundschule – Förderschule

Projektideen für die Zusammenarbeit

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Förderschule unterrichten

25. bis 27. April 2005

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch / Ralf Rogge

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis, Mitarbeit nach Rücksprache möglich), bereichsübergreifend

29. bis 30. April 2005

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch

Konferenz der Fachseminarleiterinnen und -leiter für das Fach Evangelische Religion

Qualitätssicherung im Religionsunterricht

9. bis 11. Mai 2005

Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

Mit Gott sprechen – beten

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

9. bis 11. Juni 2005

Leitung: Lena Kuhl / Franz Thalmann

Ort: Hildesheim

HAUPT- UND REALSCHULE

Mündliche Leistungsüberprüfung im Fach Evangelische Religion

Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Haupt- und Realschulen

2. bis 4. März 2005

Leitung: Dietmar Peter

Biblische Geschichten und ihre „Spielräume“: Pfingsten

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

18. bis 20. März 2005 (Ferienkurs)

Leitung: Dietmar Peter / Lena Kuhl

Die Fachkonferenzarbeit nach der Schulstrukturreform

Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Haupt- und Realschulen

14. bis 16. April 2005

Leitung: Dietmar Peter

Konferenz der Fachseminarleiterinnen und -leiter

Qualitätssicherung im Religionsunterricht

9. bis 11. Mai 2005

Leitung: Dietmar Peter / Lena Kuhl

Konferenz der Haupt- und Realschulrektorinnen und -rektoren

Aufwachsen in der Mediengesellschaft

19. bis 20. Mai 2005, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dietmar Peter

Das Thema ‚Paulus‘ im Religionsunterricht

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

9. bis 11. Juni 2005

Leitung: Dietmar Peter

BERUFSBILDENDE SCHULE

Zum Teufel mit den Schulden – Zur Verschuldungsproblematik bei jungen Menschen

Absender

Name _____

Vorname _____

Straße _____

PLZ / Ort _____

Telefon _____

e-mail _____

Bez.Reg. _____

Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

**Religionspädagogisches Institut
Loccum
Postfach 2164
31545 Rehburg-Loccum**



Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen.

7. bis 9. März 2005
Leitung: Evelyn Schneider

Konferenz der Schulpastorinnen und Schulpastoren in Niedersachsen Religiöse Praxis im System Schule

6. bis 7. April 2005
Leitung: Bärbel Husmann / Evelyn Schneider

Vom „eigenen Süppchen“ zum „reflecting team“ – Kollegiale Beratung als Teil der Schulkultur

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen. (geschlossener Teilnehmerkreis)

14. bis 16. April 2005
29. Juni bis 1. Juli 2005
(Folgekurse aus 2004)
Leitung: Evelyn Schneider / Ekkehard Fey

Konferenz der Fachleiterinnen und Fachleiter und der Fachberater an Berufsbildenden Schulen

11. Mai 2005, Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Evelyn Schneider

GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Gesamtschulen

Schulische Bildung und Lebensplanung

2. bis 4. März 2005
Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz der Schulpastorinnen und Schulpastoren in Niedersachsen Religiöse Praxis im System Schule

6. bis 7. April 2005
Leitung: Bärbel Husmann / Evelyn Schneider

„Wenn dein Kind dich morgen fragt...“ Der Kirchtag im Religionsunterricht an Gesamtschulen

Für Fachobere Religion an niedersächsischen Gesamtschulen

7. bis 9. April 2005
Leitung: Wilhelm Behrendt

Neu in der Schule

Stellen und Korrigieren von Klassenarbeiten und Klausuren (Modul II)

Für Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrkräfte, die neu an Gymnasien oder Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

26. April 2005, Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Bärbel Husmann

Interreligiöser Dialog als Thema des evangelischen Religionsunterrichts (Klassen 5 – 13)

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen erteilen

30. Juni bis 2. Juli 2005
Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus

MEDIENPÄDAGOGIK

Medienbörse Sekundarbereich I

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

9. bis 11. Juni 2005
Leitung: Steffen Marklein

FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Fachtagung Schulaufsicht

Für Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

8. bis 9. Juni 2005, Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

KONFIRMANDENARBEIT

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige (geschlossene Teilnehmergruppe)

11. bis 13. April 2005
6. bis 8. Juni 2005
Leitung: Carsten Mork

„Entdeckungsreisen in der Bibel“ – Einführung in das Biblische Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

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

7. bis 9. März 2005
Leitung: Carsten Mork

Werkstatt II KU

„Gemeinsam geht es – immer noch – besser!“
Bausteine für die Qualifizierung Ehrenamtlicher

14. bis 16. März 2005
Leitung: Bianka Bensch / Michael Steinmeyer
Martin Michalek / Ute Beyer-Henneberger

Konferenz der Kirchenkreisbeauftragten für die Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

21. bis 22. Juni 2005
Leitung: Carsten Mork / Ute Beyer-Henneberger

VIKARIATSAUSBILDUNG

Vikarskurs 67 Lehrgang III

25. bis 29. April 2005
Leitung: Bernd Abesser

REGIONALE VERANSTALTUNGEN

Die Veränderung der Schullandschaft durch die Ganztagschule - Herausforderung für die kirchliche Arbeit

Kirchenkreistage Walsrode

9. März 2005
Referenten: Prof. Dr. Friedhelm Kraft / Pn Silke Deyda / Ute Beyer-Henneberger

Kirchenkreis-Konferenz Emden

„Konfirmandenarbeit - neue Methoden, Ideen und Gestaltungsmöglichkeiten

6. April 2005
Leitung: Ute Beyer-Henneberger / regionales Team

Langzeitfortbildung in der Oldenburgischen Landeskirche

11. bis 12. Mai 2005
9. bis 10. Juni 2005
Leitung: Ute Beyer-Henneberger / KU-Berater /-innen aus Oldenburg

ARBEITSSTELLE FÜR KIRCHENPÄDAGOGIK

4. Treffpunkt Kirchenpädagogik

Schulklassen im Zwiespalt?

Für Kirchenpädagoginnen und Kirchenpädagogen, Kirchenführerinnen und Kirchenführer, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher und Interessierte

5. bis 6. März 2005, Beginn: 13.30 Uhr
Leitung: Christiane Kürschner / Rüdiger Blomeyer

Klausurtagung der verlässlichen Ansprechpersonen für Kirchenpädagogik in den Sprengeln

17. bis 18. Juni 2005
Leitung: Christiane Kürschner

Neuerscheinung

Arbeitshilfen Sekundarstufe I **10**

Dietmar Peter

**Konflikte wahrnehmen,
verstehen und gestalten**

Unterrichtsmaterialien für die Klassenstufen 5 und 6

© 2005 Evangelische Arbeitsgemeinschaft für
Kirche und Bildung
Bismarckstr. 10, 30559 Hannover
Tel.: 0511 345-1000



8,- Euro

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Moderner Religionsunterricht – lebendig und schülernah!



Hans Jürgen Hermann
Christa Hienstorfer

Dem Tod begegnen – leben lernen

48 Seiten, DIN A4, kart.,
vierfarbig Best.-Nr. 3594
€ 9,90/sFr. 17.20

Darstellungen authentischer Erlebnisse im Umkreis von Tod und Trauer sowie persönliche Erfahrungen der Hoffnung und des Wachstums finden sich in diesem Themenheft.

Die **Texte und Bilder** beschreiben, wie der Tod nahestehender Personen erlebt wird, zeigen aber auch, wie Menschen und Tiere damit umgehen, wie sie das Leid überwinden und über die Grenze des Todes hinausschauen können.

In jedem Kapitel finden Sie **Erfahrungsberichte von Kindern und Jugendlichen** zwischen 10 und 18 Jahren, Texte und Bilder für unterschiedliche Altersstufen.



Gisela Donath/Ilka Kirchhoff

Eine Kirche erleben – Räume öffnen

48 Seiten, DIN A4, kart.,
vierfarbig Best.-Nr. 3593
€ 9,90/sFr. 17.20

In jeder Kirche gibt es eine Menge zu entdecken! Dieses neue Heft hilft Schüler/-innen **wiederkehrende Bestandteile und Besonderheiten** von Kirchen zu erkennen und einzuordnen.

In einer **Kombination aus Wissens- und Erlebnisvermittlung**, mit ansprechenden Illustrationen, zahlreichen Farbfotos, Arbeitsaufträgen, Spielen, Rätseln sowie weiterführenden Hinweisen und Literaturempfehlungen weckt das Arbeitsheft Neugierde und macht Lust darauf, die Kirche nebenan auf eigene Faust zu erkunden. Die Materialien sind in einem mehrstündigen Kurs gezielt einsetzbar – sei es im **Religionsunterricht**, in **Projekten anderer Fächer** oder in der **Kirchengemeinde**.



Persen Verlag GmbH

Postfach 260 · 21637 Horneburg

Telefon: 0 41 63/81 40 40 · Fax: 0 41 63/81 40 50 · www.persen.de