

Loccumer Pelikan

1/08

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Sterbehilfe als Thema
des Religionsunterrichts

Werteerziehung
in der pluralistischen
Demokratie

Fasching feiern? –
pro und contra

Das Doppelgebot
der Liebe – Der
barmherzige Samariter

Große Handpuppen
in Unterricht und
Gottesdienst

Konfirmandenarbeit
mit Ehrenamtlichen –
Ein Modell der
persönlichen Begleitung

„Ich danke Dir für mein
Leben, Jesus.“

inhalt

Friedhelm Kraft	editorial	1
	grundsätzlich	
Johannes Kubik	Sterbehilfe als Thema des Religionsunterrichts	3
Karsten Fischer	Versuchung und Verpflichtung. Werteerziehung in der pluralistischen Demokratie	10
	kontrovers	
Ulrike Fey-Dorn	Humba, humba, täterää – Fasching feiern im ev. Kindergarten	16
Felix Emrich	Die närrische Zeit – ab heute wird gefreut?!	17
	praktisch	
Lena Kuhl	Das Doppelgebot der Liebe – Der barmherzige Samariter. Eine Unterrichtseinheit für das 3. Schuljahr	18
	schule und gemeinde	
Olaf Möller	Große Handpuppen in Unterricht und Gottesdienst	23
Silke Deyda	Konfirmandenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Ein Modell der persönlichen Begleitung	27
Harm Cordes	„Ich danke Dir für mein Leben, Jesus.“ Erfahrungen aus einem Konfirmanden-Projekt für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf	30
	informativ	
Martin Rothgangel	Bernhard Dressler: Unterscheidungen. Religion und Bildung. Eine Buchbesprechung	36
Christiane Meiners	Soziales/Diakonisches Lernen in der Schule – Das soziale Lernen	38
Dietmar Peter	Weiterbildungsmaßnahme Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I	39
	Ausstellung in der Lernwerkstatt	9
	Der Barmherzige Samariter in der Kunst	15
	Abschied von Lena Kuhl	40
	Herzlich willkommen im RPI: Melanie Beiner und Beate Peters	41
	Buch- und Materialbesprechungen	42
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	44
	Impressum	45
	Veranstaltungsprogramm	46



Eine der interessantesten Entdeckungen des vergangenen Jahres war für mich die Experimentierlandschaft „phaeno“ in Wolfsburg. In einem glamourösen Bau laden 250 Experimentierstationen zum Staunen und Ausprobieren ein. „phaeno“ bietet für Kinder und Erwachsene einen spielerischen Zugang zu Naturwissenschaft und Technik. Dinge werden sichtbar gemacht, die wir uns als Beobachter erst einmal nicht erklären können. Staunen und Fragen bedingen einander gegenseitig. Hier wird unser Verständnis von Wirklichkeit auf die Probe gestellt: Das, was ich sehe, ist immer bedingt durch die Perspektive des Wahrnehmenden, Wahrnehmung immer nur ein Ausschnitt von Wirklichkeit. Das Wundern hat hier im naturwissenschaftlichen Setting seinen Platz. „phaeno“ legt einen Zauber um die scheinbar „entzauberte“ Welt (Max Weber). Die Einsicht in die „natürlichen“ Zusammenhänge steht in keiner Spannung zu ihrer Wahrnehmung als etwas Wunderbares. Gerade die Kategorie des Wunders und des Wunderbaren ist ein uneinholbares Thema theologischer sowie naturwissenschaftlicher Reflexion. Für das Gespräch zwischen Theologie und Naturwissenschaft, Glaube und Vernunft werden so Voraussetzungen geschaffen, so dass religiöse Weltwahrnehmung und naturwissenschaftliche Welterklärung nicht als Gegensätze erscheinen. In diesem Sinne hat das Gespräch zwischen Theologie und Naturwissenschaft seine Dringlichkeit nicht verloren. Und nicht zuletzt: Die aktuellen Debatten um den

Schöpfungsglauben verweisen auf die Notwendigkeit einer Bestimmung des Verhältnisses von Glaube und Wissen jenseits weltanschaulicher bzw. religiöser Fundamentalismen.

Angesichts der ungeheuren Zunahme nicht nur naturwissenschaftlichen Wissens sind Kriterien für das Wozu dieses Wissens ein unbedingtes Erfordernis. Der Beitrag von Karsten Fischer diskutiert die Frage der Werteerziehung als „Verpflichtung wie auch Versuchung“ moderner Gesellschaften. Im Anschluss an die Systemtheorie von Luhmann werden Werte als „kommunikatives Ereignis“ reflektiert, deren Eigenart darin besteht, dass sie „Annahmemotivation“ nicht hervorbringen, sondern vielmehr „voraussetzen“. Die Bedeutung der Religion für die Werteerziehung wird umso wichtiger, je mehr sie ihre „Brauchbarkeit“ in Frage stellt. Der Beitrag von Johannes Kubik entfaltet ethische Argumentationsmuster am Beispiel des aktuellen Themas Sterbehilfe. In Aufnahme der Argumente der Befürworter für aktive Sterbehilfe werden „drei Klassen“ ethischer Argumentationsmuster vorgestellt und mit spezifisch christlich-biblischen Argumenten in Beziehung gesetzt.

Auch an dieser Stelle möchte ich allen Spenderinnen und Spendern für ihren Beitrag zur Finanzierung des Pelikans danken. Die Spendenbescheinigungen werden in den nächsten Wochen verschickt.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Karl Caspar (1859-1956), *Der Barmherzige Samariter*, 1914, Öl auf Leinwand, Zeppelin-Museum Friedrichshafen
© VG Bild-Kunst, Bonn 2008

Johannes Kubik

Sterbehilfe als Thema des Religionsunterrichts

Die Diskussion um die Legitimität der Sterbehilfe ist nicht neu, denn schon im Eid des Hippokrates (Lebensdaten: etwa 460 bis 377 v. Chr.) findet sich die Formulierung: „Nie werde ich irgend jemandem, auch nicht auf Verlangen, ein tödliches Mittel verabreichen oder auch nur einen Rat dazu erteilen.“ Andererseits aber hat das Thema in den letzten Jahren an Aktualität gewonnen, da es auch in der Öffentlichkeit wieder breiter diskutiert wird. Es wurde im Grunde erst mit dem Aufkommen ganz neuer Möglichkeiten der Intensivmedizin dringlicher. Das „lange Sterben“ ist ein ganz junges Phänomen. Wer früher etwa an der Pest starb, hatte eine Inkubationszeit von ein bis fünf Tagen und der Tod trat nach ca. einer halben Woche ein. Die Diskussion flammte in der Öffentlichkeit immer wieder auf, etwa durch das Auftreten des Arztes Julius Hackethal (1921-1997) und besonders in jüngster Zeit, als in den Niederlanden im November 1999 und im April 2001 ein „Gesetz zur aktiven Sterbehilfe“ die beiden parlamentarischen Kammern passierte, und ein Jahr später im April 2002 in Belgien. Von der Öffentlichkeit eher unbemerkt gibt es eine kontinuierliche wissenschaftliche Debatte, an der sich verschiedene Disziplinen, u.a. Theologie, Philosophie, Rechtswissenschaften und Medizin beteiligen und aus der z.B. die von der Bundesärztekammer erstmals 1979 herausgegebenen und in gewissen Abständen jeweils erneuerten „Richtlinien für die ärztliche Sterbebegleitung“ hervorgegangen sind.¹

Das Thema Sterbehilfe gehörte schon immer zu den klassischen Themen des Religionsunterrichts, besonders in der Oberstufe.² Das Thema eignet sich didaktisch hervorragend, um grundsätzliche Probleme der Ethik zu thematisieren und im Sinne der Kompetenzorientierung zentrale theologische und ethische Kompetenzen zu befördern. Aller-

dings sind die Zusammenhänge, die Argumentationsmuster und die empirischen Untersuchungen zum Thema komplexer als es auf den ersten Blick scheint. Nur wenn die Lehrkraft sich fachwissenschaftlich sehr gut auskennt, kann das Thema seine ganze didaktische Wucht entfalten. In diesem Beitrag soll der Schwerpunkt auf der ethischen Argumentation liegen, aber auch didaktische Aspekte sollen beleuchtet werden.³

1. Argumente für aktive Sterbehilfe

Befürworter aktiver Sterbehilfe setzen mit ihrer Argumentation zumeist ein mit der intuitiv einleuchtenden Vorstellung, da der Mensch ein autonomes Wesen sei, solle auch jeder Mensch selber entscheiden können, wann er sein Leben als nicht mehr lebenswert ansieht und den Tod vorzieht. Wird dies zugestanden, erscheint eine Selbsttötung ethisch vertretbar und evtl. auch die Beihilfe dazu. In der Tat ist Beihilfe zum Selbstmord in Deutschland juristisch nicht strafbar. Eine solche (erlaubte) Gehilfenhandlung unterscheidet sich von einer strafbaren Handlung, z.B. aktiver Sterbehilfe, dadurch, dass bei ihr nicht der Gehilfe, sondern der Suizidtäter das Tötungsgeschehen in letzter Instanz beherrscht. Allerdings ist die Beihilfe sehr wohl strafbar speziell für solche Personen, die eine so genannte Garantenstellung gegenüber dem potentiellen Suizidtäter besitzen, etwa Erziehungsberechtigte, Polizisten oder eben auch Ärzte.

Aus der Autonomiethese wird in der Debatte allerdings oft eine noch weitergehende Folge abgeleitet, nämlich das Recht auf aktive Sterbehilfe. In der Bundesrepublik ist jedoch das Töten auf Verlangen, also aktive Sterbehilfe, ein

Straftatbestand und wird – wenn auch nicht „als Totschlag oder gar als Mord“⁴, sondern eben als Tötung auf Verlangen – nach §216 StGB mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren bestraft. Nicht verboten sind hingegen unter bestimmten Bedingungen passive Sterbehilfe, d.h. das Unterlassen von bestimmten lebensverlängernden Maßnahmen, und indirekte Sterbehilfe, d.h. das Ergreifen von Maßnahmen, die nicht das Herbeiführen des Todes intendieren, sondern die Schmerzlinderung, bei denen aber doch ein schnelle-



Max Liebermann (1847 bis 1935), *Der Barmherzige Samariter*, 1911
Öl auf Leinwand, Wallraf-Richartz-Museum & Fondation Corboud, Köln

res Eintreten des Todes in Kauf genommen wird. Von Seiten der Befürworter wird nun das (zweite) Argument vorgebracht, passive und aktive Sterbehilfe lasse sich in Wahrheit gar nicht klar trennen, da auch eine Unterlassungshandlung eine Handlung sei. Wer also passive Sterbehilfe befürworte, müsse konsequenter Weise auch aktive bejahen.

Ein dritter Argumentationstyp schildert drastisch das Dahinvegetieren des Patienten und fragt, ob es in Wahrheit nicht humaner sei, dem Patienten gleichsam den Gnadentod zu geben, als ihn, womöglich über mehrere Jahre und ohne Bewusstsein dahinvegetieren zu lassen. Das Gesetz in den Niederlanden sieht daher vor, dass aktive Sterbehilfe unter bestimmten Bedingungen straffrei bleibt: Jeder Fall von aktiver Sterbehilfe muss gemeldet werden und wird von einer Kommission auf die Einhaltung folgender Kriterien untersucht: 1. Der Patient muss über seine Situation vollständig aufgeklärt sein und sein Begehren muss wohlüberlegt und dauerhaft gewesen sein. 2. Der Patient muss unerträglich (nicht unbedingt körperlich!) leiden und es darf keine Aussicht auf Besserung bestehen, insbesondere auch keine medizinischen Möglichkeiten der Erleichterung. 3. Ein unabhängiger zweiter Arzt muss Diagnose und Prognose des behandelnden Arztes bestätigen.⁵

2. Argumente gegen aktive Sterbehilfe

Die Argumente gegen aktive Sterbehilfe lassen sich auch in drei Klassen unterteilen: Zum einen solche Argumente, die versuchen, die befürwortenden Argumente zu widerlegen oder zumindest zu entkräften; zum anderen solche Argumente, die auf Fernwirkungen hinweisen, die sich durch eine Legalisierung aktiver Sterbehilfe einstellen würden und das Einverständnis sogar der Sterbehilfebefürworter voraussetzen, dass diese Fernwirkungen nicht gewollt werden können. Eine dritte Klasse von Argumenten tritt ‚direkt‘ gegen aktive Sterbehilfe und für ein natürliches Sterbenlassen ein. Hierunter können auch die biblisch-christlichen Argumente subsumiert werden.

Entkräftungsargumente

An dem Argument der Befürworter, es komme auf den Willen des Einzelnen an, wird kritisiert, dass zum einen in einer akuten Notlage von einer Freiheit des Willens von vornherein gar nicht gesprochen werden kann, und zum anderen der freie Wille in Wahrheit gar nicht eindeutig zu bestimmen ist. Es könne nämlich erstens der Fall auftreten, dass der Wille des Patienten massiv von anderen Menschen beeinflusst wird, und zweitens der Fall, dass man eine bestimmte Willensartikulation des

Patienten anders versteht, als sie gemeint ist: So erweist sich der Wunsch nach Sterbehilfe gelegentlich als verdeckter Wunsch in die gerade entgegengesetzte Richtung, nämlich nach Lebenshilfe.⁶ Untersuchungen belegen, dass es v.a. die Angst vor dem Alleinsein und vor Schmerzen ist, die kranke Menschen dazu treibt, um ihren Tod zu bitten.⁷ Diesen Ängsten kann aber auch anders begegnet werden: „Der Ruf eines Patienten nach vorzeitiger Beendigung seines Lebens ist immer zunächst ein Hinweis auf Mängel im Pflegerisch-Kommunikativen. Wo ein Patient durch angemessene Behandlung seiner körperlichen und seelischen Schmerzen u.a. seinen persönlichen Tod finden darf, löst sich das Problem des Sterbewunsches oftmals in der Atmosphäre lebendigen Sterbens auf.“⁸ Zudem ist eine bloße Willensäußerung juristisch normaler Weise recht unerheblich, so lange der Wille sich nicht auch betätigt hat. Der Wille kann unterschiedlich stark ausgeprägt sein und sich stets wieder ändern, wie man es z.B. von potentiellen Suizidtätern kennt, die nach der Einnahme einer tödlichen Dosis Tabletten doch gerettet werden wollen. Mit einer solchen Willensänderung ist prinzipiell auch bei Patienten zu rechnen, zumal diese lediglich geäußert haben, sterben zu wollen. Das Argument der Autonomie des freien Willens kann aber sogar noch auf einer anderen Ebene kritisiert wer-

den: Denn wäre die Patientenautonomie wirklich das ausschlaggebende Argument, so dürfte aktive Sterbehilfe überhaupt niemandem, der autonom darum bittet, versagt bleiben, also etwa auch nicht einem unglücklich verliebten Fünfzehnjährigen oder einem Wahnsinnigen. Tatsächlich aber arbeiten die Befürworter mit der ‚Auflage‘ des Leidens: Nur Schwerstleidenden soll Sterbehilfe gewährt werden, nicht jedem. Also ist in Wahrheit gar nicht die Autonomie das ausschlaggebende Argument.⁹ Schließlich muss darauf hingewiesen werden, dass es durchaus sehr gute Gründe dafür geben kann, die Autonomie des Einzelnen einzuschränken, was auf vergleichbaren Gebieten auch gar nicht bezweifelt wird: So ist es etwa nicht nur gesetzeswidrig, sich einen Menschen als Sklaven zu halten, sondern auch, sich selbst zu versklaven. Und das Duell, bei dem ja auch argumentiert werden könnte, es verabredeten doch zwei autonome Individuen, dass sie sich gegenseitig die Möglichkeit einräumen, einander zu töten, was gehe das Außenstehende an, ist aus gutem Grund verboten, genauer: Eine in einem Duell begangene Tötung wird strafrechtlich schlicht und einfach als Tötungsdelikt geahndet.¹⁰

Das zweite Argument der Befürworter, die Grenze zwischen aktiver und passiver Sterbehilfe sei schwierig zu ziehen, ist nicht zutreffend und wird es auch nicht durch den Hinweis auf eine „immer rasantere [...] Entwicklung der Medizin“.¹¹ Tatsächlich wird dieser Hinweis meistens bereits in der Absicht gegeben, das Argument anzuschließen, wenn beide Handlungsformen nicht unterscheidbar seien, müssten sie auch die gleiche Legitimität haben. Der moralische Unterschied zwischen aktiver und passiver Sterbehilfe wird erst durch einen gewissen Begriffsaufwand deutlich, wie ihn etwa Thomas Fuchs¹² betreibt: Eine Handlung, näherhin auch eine Tötungshandlung, kann auf den drei Bedeutungsebenen Kausalität, Intentionalität und Motivation betrachtet werden: Kausalität kann unmittelbar oder mittelbar (z.B. das Aussetzen eines Kindes) oder negativ sein (z.B. unterlassene Hilfeleistung). Auf der Ebene der Intentionalität kann eine Handlung vorsätzlich oder fahrlässig begangen werden. Auf der Ebene der Motivation lassen sich Tötungshandlungen in Mord, Totschlag und Tötung auf Verlangen einteilen. Euthanasiebefürworter nivellieren häufig solche differenzierenden Unterscheidungen, indem sie z.B. behaupten, ein Arzt, der ein Schmerzmittel in einer für tödlich gehaltenen Dosierung verabreicht, handele moralisch gesehen nicht anders als einer, der bei der gleichen Handlung den Tod nur als ungewollte Möglichkeit in Kauf nehme. Diese zwei Handlungen sind aber in Wahrheit nur auf der Kausalitätsebene gleich, nicht auf der Intentionsebene, auch wenn das juristisch unerheblich sein mag. Oder es wird behauptet, beide, sowohl der Gift spritzende als auch der die Behandlung abbrechende Arzt, intendierten doch den Tod, da beide Handlungen zum Tode führten. Diese zwei Handlungen sind in Wahrheit noch nicht einmal unbedingt auf der Intentionsebene gleich, auf keinen Fall aber auf der Kausalitätsebene. Der Unterschied tritt sehr klar heraus, wenn man die unterschiedliche Sinnstruktur von Sterbenlassen und Töten auf allen drei Bedeutungsebenen nachweist:

1. Das Unterscheidungskriterium zwischen passiver und aktiver Sterbehilfe auf der *Ebene der Kausalität* ist nicht das Vorhandensein oder Fehlen einer physischen Handlung, sondern wird erst in einer biologischen Perspektive deutlich, auf der Töten heißt, einen Organismus entgegen seiner teleologischen, auf Selbsterhaltung und Regenerierung zielenden Verfasstheit äußerlich und unmittelbar tödlich schädigen. Sterbenlassen dagegen heißt, einem bereits begonnenen innerorganischen Desintegrationsprozess seinen Lauf zu lassen. Anders gesagt: Die Todesspritze tötet den Gesunden und den Kranken gleichermaßen, der Behandlungsabbruch nur den Kranken.

2. Auf der *Ebene der Intention* lässt sich der Unterschied herausarbeiten, dass die Intention der Todesspritze das Eintreten des Todes ist – tritt der „Handlungserfolg“ nicht ein, müsste die Handlung z.B. wiederholt werden, wohingegen die Intention des Behandlungsverzichts oder -abbruches nicht der Tod ist, sondern das Vermeiden einer zusätzlichen Verlängerung des Lebens. Der Erfolg der Handlung tritt hier nicht erst mit dem Tod ein. An dieser Stelle wird häufig eingewandt, eine Unterscheidung von Handlungen nach dem Gesichtspunkt der Intention sei nicht sinnvoll, ja werde geradezu hinfällig, weil man ja die Intention, insofern sie nicht äußerlich wahrnehmbar ist, nie genau ermitteln könne. Dieser Einwand muss entschieden zurückgewiesen werden: Denn es ist zwar richtig, dass die Intention nicht äußerlich wahrnehmbar ist, aber daraus abzuleiten, dann brauche man auch gar nicht nach ihr zu fragen, ist absurd. Es würde ja – analog – auch niemandem einfallen, die Unterscheidung von Tötungshandlungen in Totschlag und Mord aufzugeben mit der Begründung, dann müsse man den Verdächtigen ja nach seiner Intention befragen, und ob der wahrheitsgemäß antworten würde, sei doch sehr die Frage. Dass man sich in juristischen Zusammenhängen bemüht, Intentionen von Handlungen zu klären, ist ein völlig normaler und üblicher Vorgang.

3. Auf der *Ebene der Motivation* schließlich mag der Arzt zwar auf einen noch so ernsthaft und glaubhaft geäußerten Todeswunsch des Patienten verweisen – dass der Arzt ihn tötet, setzt voraus, dass er selber ein Unwerturteil fällt, nämlich dass das zu beendende Leben ein sinnloses oder wertloses sei. Der Arzt negiert also letztlich die ganze Person, nicht, wie man zunächst meinen könnte, nur den Körper, denn eine solche Spaltung ließe sich nur mit einem extremen cartesianischen Dualismus durchführen. Oder soll „nur der Körper“ im Ernst heißen „aber nicht die eigentliche Person“?

An dieser Stelle möchte ich erinnern an die systematische Ermordung geistig Behinderter oder Verwirrter in der Nazizeit. Aus meiner Sicht ergibt sich hier ein Vergleichspunkt. Die Nazis hatten 1939 ein Euthanasieprogramm beschlossen („Vernichtung unwerten Lebens“), in dessen Zuge es zur Ermordung von über 70.000 Menschen kam. Andere Schätzungen gehen gar von 200.000 Ermordeten aus. Diese Ermordungen sind zu unterscheiden von politischen Morden sowie von der Ermordung der Juden durch die Nazis und werden auch separat erforscht. Das Programm wurde heimlich durchgeführt, eine gesetzliche

Regelung wurde zwar erwogen, aber nicht durchgeführt. Die Todeskandidaten wurden aus den Heimen oder Krankenhäusern abgeholt, in Internierungslager verschleppt und dort umgebracht. Das Programm wurde 1941 eingestellt, es kam jedoch auch weiterhin zu Morden. Es ist korrekt, darauf hinzuweisen, dass der kategoriale Unterschied zum Töten auf Verlangen darin besteht, dass die Opfer der Nazis nicht in ihre Tötung eingewilligt hatten. Dennoch bin ich der Ansicht: Auch wer auf Verlangen tötet, fällt ein Unwerturteil über das zu beendende Leben oder stimmt zumindest in dieses Urteil eines Anderen ein.



Rembrandt Harmensz van Rijn (1606 bis 1669),
Der Barmherzige Samariter, 1632/33,
Öl auf Holz 27,5 x 21 cm, Wallace Collection London

Wenn man sich einerseits vor Augen hält, dass es also durchaus einen klaren Unterschied zwischen aktiver und passiver Sterbehilfe gibt, und zweitens bedenkt, dass passive und sogar indirekte Sterbehilfe in der Bundesrepublik nicht verboten sind, schließlich auch die Möglichkeiten einer Patientenverfügung bedenkt, gibt es also auch ohne aktive Sterbehilfe Möglichkeiten, mit denjenigen Problemen umzugehen, die die Befürworter mit aktiver Sterbehilfe zu lösen anstreben. Mit einer Patientenverfügung können prinzipiell sowohl Maßnahmen der passiven als auch der indirekten Sterbehilfe gefordert werden. Man kann darin verlangen, dass lebenserhaltende Maßnahmen unterlassen, bereits begonnene Maßnahmen abgebrochen oder schmerzlindernde Medikamente verabreicht werden sollen, selbst wenn diese sich möglicherweise lebensverkürzend auswirken könnten. Dieses Recht hat man analog z.B.

zu dem Recht, sich gegen eine Operation zu entscheiden. Bisher ist die Rechtssprechung über die Frage, wie verbindlich eine Patientenverfügung sein soll, allerdings unbefriedigend. In den „Grundsätzen zur ärztlichen Sterbebegleitung“ von 1998 spricht sich die Bundesärztekammer zwar ausdrücklich für eine Stärkung des Selbstbestimmungsrechtes von Patienten aus. Seit 1999 liegen außerdem von ihr „Handreichungen für Ärzte zum Umgang mit Patientenverfügungen“ vor, in denen ausgeführt wird, dass grundsätzlich der in der Patientenverfügung geäußerte Wille des Patienten gilt. Gegen die rechtsverbindliche Wirkung einer Patientenverfügung wird aber häufig eingewandt, der Patient könne zum Zeitpunkt der Abfassung keine sichere Prognose über die eigenen Behandlungswünsche im tatsächlichen Verlauf einer tödlichen Erkrankung stellen. Daher ist die Rechtsprechung hier bisher sehr zurückhaltend, sodass dem in einer Patientenverfügung geäußerten Willen nicht in jedem Fall nachgekommen wird.¹³

Fernwirkungs- bzw. Dambruchargumente

Die befürchteten Fernwirkungen sind unter anderem folgende:

1. Das Vertrauen in Ärzte würde schwinden, da sie zu Todesengeln würden.
2. Die Bereitschaft der Gesellschaft zu kostspieliger Pflege und Behandlung Schwerstkranker würde sinken, wenn die prinzipielle Möglichkeit bestünde, sich der Schwerstkranken einfach durch Töten zu entledigen. Es wird z.B. über einen schwer kranken Mann berichtet, der zu Hause sterben wollte, was seine vier Kinder nicht nur ablehnten, sondern durch Euthanasie umgehen wollten, was sie in Gesprächen bekräftigt und sogar bereits antizipiert hatten, indem sie sein Haus schon vollständig leer geräumt hatten.¹⁴
3. Man muss mit Fällen von unfreiwilliger Euthanasie rechnen.
4. Auf Dauer würde sich eine Verschiebung im Menschenbild ergeben, da Kranke, Behinderte und Schwache immer mehr, noch mehr als heute schon, als Belastung oder gar unwert empfunden werden würden, und sich gleichsam für ihr Schwachsein oder gar für ihr Nicht-sterben-Wollen rechtfertigen müssten. Die Idee der Menschenwürde, die aus der Vorstellung der Gottebenbildlichkeit in Gen 1,26-28 begründet werden kann, hat aber ihre Spitze gerade darin, dass ausnahmslos jedem Menschen, auch dem elendsten, noch Würde zukommt. Gerade diese Vorstellung würde ausgehöhlt.

Nun kann man Argumente dieser Art zwar in der Tat formal als „Argumente der schiefen Ebene“ oder „Dambruchargumente“ bezeichnen, also als Argumente, die sich des Musters bedienen „Wenn man Handlung H_1 tut, wird mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit H_2 geschehen, aus H_2 wird mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit H_3 folgen, schließlich wird H_n eintreten, was kein Mensch wollen kann, also sollte man bereits H_1 nicht tun.“ Jedoch ist eine sol-

che Kennzeichnung der Argumente noch kein Beweis gegen ihre Stichhaltigkeit, wie es Sterbehilfebefürworter oft glauben machen wollen.

Im Gegenteil: Der Dammbbruch ist bereits eingetreten: 1991 erschien in den Niederlanden der so genannte *Remmelink-Report*, der die Ergebnisse einer von der niederländischen Regierung eingesetzten Kommission zur Untersuchung der niederländischen Euthanasiepraxis vor der Legalisierung enthält. Neben Ergebnissen, die in der niederländischen Gesetzgebung eher entwarnend wirkten, enthält der Bericht auch die Mitteilung, dass in 1.000 Fällen die Euthanasie ohne Einwilligung des Patienten durchgeführt wurde!

Auch die anderen vorgeschriebenen Kriterien kamen nicht immer zur Anwendung: Nicht immer wurden wirklich *zwei* Ärzte an der Euthanasieentscheidung beteiligt, nicht in jedem Fall war das Verlangen, getötet zu werden, wirklich dauerhaft, es sei denn, man bezeichnet die Dauer von einem Tag (!) als „dauerhaft“. Die Tötung auf Verlangen wurde auch nicht immer an die Behörden gemeldet. Es sind Fälle bekannt, in denen Euthanasie wegen Bettenmangel durchgeführt wurde.¹⁵ Neuere Untersuchungen ergaben: „Im Jahr 2003 gab es außer den 1.815 Fällen von – nach niederländischem Recht legaler – aktiver Sterbehilfe eine große Dunkelziffer. Nach Schätzungen des dortigen Gesundheitsministeriums wurden zum einen 1.000 Menschen getötet, ohne dass dies den staatlichen Kontrollkommissionen gemeldet wurde. Zum anderen wurde bei einer dritten Gruppe von wiederum schätzungsweise 1.000 Patienten Sterbehilfe geleistet, ohne dass deren Einwilligung vorlag.“¹⁶

Insofern ist Birgit Reuter zuzustimmen, wenn sie befindet, dass nicht nur der „Missbrauch [...], sondern auch die übrigen rechtspolitisch untragbaren Fernwirkungen“ einer Legalisierung aktiver Sterbehilfe nicht nur wahrscheinlich, sondern sogar „unvermeidlich“ sind¹⁷ und dass „die missbräuchliche Induktion souveräner Todeswünsche in den Niederlanden nachweisbare Wirklichkeit ist.“ Das Unterfangen, die Gegner von Sterbehilfe durch die Identifizierung ihrer Argumente als solche der „schiefen Ebene“ zu beschwichtigen, so schlimm werde es schon nicht kommen, ist wenig überzeugend. Dass man die Fernwirkungen juristisch schon in den Griff bekommen werde, was man am Beispiel Holland sehen könne (so die – letztlich naive – Vorstellung Küngs¹⁸), ist stark zu bezweifeln. Der Remmelink-Report etwa sah die 1.000 Fälle unfreiwilliger Euthanasie als moralisch unbedenklich an.

„Direkte“ Argumente

Ein ‚direktes‘ Argumente gegen aktive Sterbehilfe ist die Betonung, dass das natürliche Sterben zum Leben gehört,

in dem Sinne nämlich, dass in einem bewusst erlebten natürlichen Sterben, bei dem der Sterbende in sein Sterben eingewilligt hat, einerseits ihm selber ganz eigene Erfahrungen und Erlebnisse zuteil werden können, andererseits auch intensive Begegnungen mit Angehörigen möglich werden.¹⁹ Es gibt ergreifende Berichte von Menschen, die gerade aus ihrem Leid noch schöpferische Kraft gezogen haben, und beeindruckende literarische Texte, die der Überzeugung Ausdruck verleihen, dass das Sterben ein Teil des Lebens



Rembrandt Harmensz van Rijn (1606 bis 1669),
Der barmherzige Samariter verbindet den Verwundeten,
um 1644, Feder, laviert, 158 x 221 mm, Kupferstichkabinett Berlin

ist, z.B. Rainer Maria Rilke, *Herbst*; Gottfried Benn, *Epilog 1949*; Joseph von Eichendorff, *Durch!*; Friedrich Hölderlin, *An die Parzen*; Eva Zeller, *Golgatha*. Ausdrücklich gewarnt werden muss aber vor einer ästhetischen oder theologischen Überhöhung des Leidens und Sterbens.

Die bisher referierten rein ethischen Argumente gegen aktive Sterbehilfe sind für sich genommen ausreichend und bedürfen im Prinzip keiner biblischen Grundierung. Gleichwohl gibt es auch spezifisch biblisch-christliche Argumente. Das erste ist die Anwendung des Fünften Gebotes: Was auf den ersten Blick wie eine gewaltige Problemreduktion anmutet, nämlich eine Anwendung eines alttestamentlichen Gebotes auf eine höchst komplexe Situation im 21. Jahrhundert, in der es vordergründig gar nicht um ‚töten‘ im eigentlichen Sinne zu gehen scheint, entpuppt sich mit Blick auf die oben gegebene Analyse der Handlung ‚töten‘ als durchaus einleuchtend. In die gleiche Richtung geht das – tatsächlich eher selten vorgebrachte – aus der Gottebenbildlichkeit (Gen 1,26-28) abgeleitete Argument, das Leben sei von Gott anvertraut und geschenkt, daher dürfe der Mensch es nicht selber beenden, sondern müsse Gott den Zeitpunkt des Sterbens überlassen.

Um so auffälliger ist freilich, wie von Sterbehilfebefürwortern gerade gegen dieses Argument, das wie gesagt eher selten vertreten wird, polemisiert wird. Und schließlich kann aus der Zusage Jesu, immer bei den Menschen zu sein (Mt 28,20), und der Gewissheit des Paulus, dass

„weder Tod noch Leben, weder Engel noch Mächte noch Gewalten, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges, weder Hohes noch Tiefes noch eine andere Kreatur uns scheiden kann von der Liebe Gottes, die in Christus Jesus ist, unserm Herrn“ (Röm 8,38f.) auch ein Trost im Sterben entstehen; freilich muss zugestanden werden, dass die religiöse Gewissheit, der Tod habe nicht das letzte Wort, durchaus die Angst vor dem Tod nehmen kann, nicht aber unbedingt die vor dem Sterben. Dass das Leiden und Sterben Jesu ein Trost im eigenen Leiden und Sterben sein kann, wird man im schulischen Unterricht schwerlich zu einer echten eigenen Erfahrung der Schülerinnen und Schüler machen können, zumal hier die Gefahr des Aufbrechens aller nur denkbaren Vorurteile besteht: 1. Das Christentum vertröste auf das Jenseits, 2. das Christentum berausche sich am Leiden, um die Menschen in die Arme der tröstenden Kirche zu treiben, 3. das Christentum sei eine Religion der Schwachen, das den Willen zum Leben, oder mit Nietzsche gesprochen, den Willen zur Macht, unterdrücke und Leiden kultiviere. Dennoch braucht man sich nicht zu scheuen, den Gedanken vorzustellen. Er kann nämlich erstens zumindest an den Erfahrungen *anderer* deutlich gemacht werden und zweitens gleichsam ‚auf Vorrat‘ gelernt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen hier verstehen, dass der leidende Jesus in der Tat für Menschen eine Hoffnung werden kann – aber nur mit den Augen des Glaubens, nicht gleichsam „objektiv“. Diesen Glauben kann man nicht erzwingen.

Es ist theologisch und didaktisch wichtig, dass die theologischen Argumente, insbesondere die schwer zugängliche Vorstellung, im Leiden Jesu liege ein Trost, unterstrichen werden können durch den Umstand, dass das Christentum stets ein besonderes seelsorgerliches Interesse und Engagement in der Sterbegleitung entwickelt hat. Die Überzeugung, dass aktive Sterbehilfe nicht die einzige mögliche Antwort auf die Frage nach Tod und Sterben ist, verdichtet sich in der Hospizbewegung. Zugleich wird an ihr deutlich, inwiefern christliche Kritik an aktiver Sterbehilfe auch praktische Konsequenzen haben kann. 1967 gründete die Ärztin Cicely Saunders in London das erste, inzwischen weltberühmte Hospiz St. Christophers. Ihr Ziel war es, ein Sterben mit sinnloser Apparatemedizin in Einsamkeit und mit Schmerzen zu vermeiden und stattdessen ein schmerzfreies, friedliches Sterben zu ermöglichen und die verbleibende Lebenszeit auf würdevolle Weise zu gestalten, möglichst im Einvernehmen mit den Angehörigen. Inzwischen gibt es auch in Deutschland viele Hospize. Das Spezifische an Hospizen ist, dass nur solche Patienten aufgenommen werden, deren naher Tod medizinisch nicht mehr abgewendet werden kann, die also als ‚austherapiert‘ gelten. Dementsprechend findet auch keine Ursachenbekämpfung mehr statt, sondern nur noch Symptomlinderung; die einzige Therapieform ist Schmerztherapie und menschliche Zuwendung („Palliativmedizin“). Schätzungs-



Rembrandt Harmensz van Rijn (1606 bis 1669),
Der barmherzige Samariter pflegt den Verwundeten,
um 1648/1649, Feder, laviert, 126 x 123 mm,
Museum Boymans-van Beuningen Rotterdam

weise 95 Prozent aller Patienten können auf diese Weise dauerhaft schmerzfrei werden. Die haupt- und ehrenamtlichen Mitarbeiter in einem Hospiz arbeiten in Teams aus Schwestern, Ärzten, Seelsorgern, Sozialarbeitern usw.

Warum wird eine solche Therapie nicht auch häufiger in gewöhnlichen Krankenhäusern angewandt? Zum einen spielt die Palliativmedizin in der medizinischen Ausbildung leider eine untergeordnete Rolle, die Forschung auf diesem Gebiet wird stiefmütterlich behandelt. Zum anderen gibt es eine verbreitete ärztliche Skepsis gegenüber zu hohen Morphiumgaben, da die unzutreffende Vorstellung besteht, zu hohe und zu lange Morphiumgaben machten süchtig. Entscheidend ist jedoch, dass Sterben im Krankenhaus strukturell und organisatorisch gewissermaßen „nicht vorgesehen“ ist: Sterbende sind aus Sicht des Krankenhauses „Kranke“, und Kranke im Krankenhaus werden kurativen Kriterien unterworfen. Für Patienten ist die Entscheidung, in ein Hospiz zu gehen, oft nicht leicht, weil sie das Eingeständnis beinhaltet, dass das Sterben nicht mehr abzuwenden ist.²⁰

3. Resümee

Resümierend lässt sich festhalten, dass jedenfalls zwei der drei Argumente für aktive Sterbehilfe durchaus nicht völlig abwegig sind und z.B. nicht bereits *allein* mit dem Hinweis auf das Fünfte Gebot abzuweisen sind. Dennoch hält die Forderung nach einer gesetzlichen Legitimierung einer rationalen Prüfung nicht Stand. Insofern ist das Thema, am Rande gesagt, ein Glücksfall für den Religionsunterricht, der aber ebenso in sein Gegenteil verkehrt werden kann: Der Glücksfall ist die völlig unkonstruierte, sondern real gegebene Dilemmasituation, die all zu einfache oder ein-

seitige Antworten nicht zulässt. Die Gefahr lauert darin, dass die Schülerinnen und Schüler diese Situation nicht als Dilemma, sondern als Beliebigkeit erleben und Ethik als ein Gebiet kennen lernen, in dem bloß subjektive Meinungen letzte Gültigkeit beanspruchen dürfen. Dem sollte durch rationalen Aufweis der Schlagkräftigkeit der Argumente begegnet werden. Es ist insbesondere ein Glücksfall, dass die spezifisch christlich-biblischen Argumente mit den dargestellten philosophisch-rationalen Argumenten gegen Sterbehilfe konvergieren und unabhängig voneinander zum gleichen Ergebnis kommen. Dadurch kann dem fatalen Eindruck gewehrt werden, christliche Ethik müsse immer im Gegensatz zum gesunden Menschenverstand stehen.

Wie könnte eine Lösung des Problems aussehen? Zunächst versteht es sich von selbst, und wird auch von Sterbehilfebefürwortern wie etwa Hans Küng nicht bestritten, dass einer professionellen Sterbebegleitung immer der Vorrang vor der Sterbehilfe zu geben ist. Die Überlegungen zum Thema Sterbehilfe führen also als Erstes gar nicht auf Forderungen der Art, Sterbehilfe zu legalisieren oder umgekehrt noch strikter zu begrenzen, sondern auf die ethischen Forderungen, die Palliativmedizinforschung zu verstärken, Hospize auszubauen und finanziell zu fördern (es dürfte z.B. nie der Fall eintreten, dass sich ein Mensch gegen aktive Sterbehilfe und für den Gang in ein Hospiz entscheidet, dann aber aus Bettenmangel dort keinen Platz bekommt) sowie Menschen über die Möglichkeiten, die sie auch ohne die Möglichkeit aktiver Sterbehilfe haben, wie Patientenverfügung und passive Sterbehilfe, aufzuklären. Ebenso erstrebenswert wäre ein gesetzlicher Anspruch auf eine mehrmonatige Auszeit aus dem Beruf zum Zwecke der Sterbebegleitung (analog der Elternzeit). Damit ist das tiefer liegende ethische Problem freilich nur berührt, nicht aber gelöst. Es lässt sich m.E. gerade nicht durch eine gesetzliche Legitimierung aktiver Sterbehilfe lösen, sondern annäherungsweise nur dadurch, dass aktive Sterbehilfe gesetzlich verboten bleibt, im Einzelfall das jeweilige Gericht aber Augenmaß walten lässt.

Anmerkungen

- 1 Gesetzestexte sowie andere nützliche Sachtexte wie z.B. einschlägige Gerichtsurteile finden sich bei G. Wolfsast und C. Conrads: Textsammlung Sterbehilfe, Berlin u.a. 2001.
- 2 Z.B. sehen die Zentralabiturvorgaben für das Niedersächsische Zentralabitur 2009 innerhalb des Thematischen Schwerpunktes „Menschliches Handeln im Spannungsfeld von Freiheit und Verantwortung“ als einen der fünf „Verbindlichen Grundbegriffe / Inhalte“ vor: „Ethische Probleme des Lebensendes“ (vgl. www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/zentralabitur_2009/12EvReligion2009.pdf).
- 3 In dem von Gerd-Rüdiger Koretzki und Rudolf Tammeus herausgegebenen Schulbuch „ELFZWÖLF. Religion entdecken verstehen gestalten“ (geplant für Sommer 2008) findet sich ein von mir gestaltetes, auf die hier gegebenen fachwissenschaftlichen und didaktischen Erwägungen abgestimmtes Kapitel mit geeigneten Unterrichtsmaterialien zum Thema.
- 4 So meint irrtümlich Heinrich Bedford-Strohm: Bioethik: Technisierung und Menschenwürde, in: Lachmann, Rainer / Adam, Gottfried / Rothgangel, Martin (Hg.): Ethische Schlüsselprobleme (= TLL 4), Göttingen 2006, S. 343-363, hier S. 351.
- 5 Vgl. Fuchs, Thomas: Euthanasie und Suizidbeihilfe, Das Beispiel der Niederlande und die Ethik des Sterbens, in: Ders. / Spaemann,

- Robert (Hg.): Töten oder Sterbenlassen? Worum es in der Euthanasiedebatte geht, Freiburg u.a. 1997, S. 31-107, hier S. 38.
- 6 Vgl. Reuter, Birgit: Die gesetzliche Regelung der aktiven Sterbehilfe des Königreichs der Niederlande – ein Modell für die Bundesrepublik Deutschland?, Frankfurt/M. u.a., 2. Aufl. 2002, S. 242.
 - 7 Vgl. Fuchs, a.a.O., S. 45.
 - 8 Rest, Franco: Sterbebeistand, Sterbebegleitung, Sterbegeleit: Handbuch für Pflegekräfte, Ärzte, Seelsorger, Hospizhelfer, stationäre und ambulante Begleiter, Stuttgart, 4. Aufl. 1998, S. 45f.
 - 9 Vgl. Fuchs, a.a.O., S. 59f., der hier Daniel Callahan paraphrasiert.
 - 10 Vgl. Callahan, Daniel: When self-determination runs amok, in: Hastings Center report 22 (1992), S. 52-55, hier S. 52.
 - 11 Hans Küng, in: Ders. / Jens, Walter (Hg.): Menschenwürdig sterben. Ein Plädoyer für Selbstverantwortung, Zürich, München, 2. Aufl. 1995, S. 56.
 - 12 Fuchs, Was heißt „töten“? Die Sinnstruktur ärztlichen Handelns bei passiver und aktiver Euthanasie, in: Ethik in der Medizin 9 (1997), S. 78-90.
 - 13 Vgl. Sahm, Stephan: Sterbebegleitung und Patientenverfügung. Ärztliches Handeln an den Grenzen von Ethik und Recht, Frankfurt/M. 2006, S. 79ff.
 - 14 Vgl. Fuchs, Euthanasie und Suizidbeihilfe, S. 53.
 - 15 Vgl. ebd., S. 39-54.
 - 16 H. Bedford-Strohm, a.a.O., S. 352.
 - 17 Zitate B. Reuter, S. 242f. (vgl. S. 237).
 - 18 H. Küng, a.a.O., S. 66.
 - 19 Vgl. Fuchs, Euthanasie und Suizidbeihilfe, S. 78.
 - 20 Vgl. zum Ganzen auch Pfeffer, Christine: „Hier wird immer noch besser gestorben als woanders“. Eine Ethnographie stationärer Hospizarbeit, Bern 2005, S. 54ff.

Johannes Kubik ist Studienrat am Max-Planck-Gymnasium Göttingen und Lehrbeauftragter an der Theologischen Fakultät Göttingen.

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema

*Unser Leben sei ein Fest
Feiern im Schul- und Kirchenjahr*

**von Mitte Februar 2008
bis Ende Mai 2008**

Erarbeitet von:

Petra Buschatz, Bettina Focke,
Tanja Holtz, Ingrid Illig,
Susanne Klein, Christine Labusch,
Imke Rode-Wagner,
Jutta Sydow und Tanja Voss

Karsten Fischer

Versuchung und Verpflichtung

Werteerziehung in der pluralistischen Demokratie*

Die seit etlichen Jahren geführte Debatte über Werte und Werteerziehung thematisiert bevorzugt einen vermeintlichen Werteverlust. Entgegen solchen ebenso wohlmeinenden wie wohlfeilen Krisendiagnosen besteht das Problem aber womöglich eher in einer Wertekollision, die sich daraus ergibt, dass die in unserer Gesellschaft durchaus vorhandenen Werte untereinander inkompatibel sind und also zu sozialen Konflikten führen. Hiermit wird bereits das nachfolgend zugrunde gelegte Begriffsverständnis praktiziert: Werte sind *Vorstellungen von der Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten*. Wer Werte hat meint, dass diese Werte Einfluss haben sollten auf die Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten. Im Sinne dieses Begriffsverständnisses ist etwa gutes Benehmen, wie das Freimachen von Sitzplätzen für Ältere, kein Wert. So wichtig solch gutes Benehmen auch ist – es ist kein Wert, und zwar, weil es nichts Strittiges, Diskutables enthält. Niemand bestreitet, dass es „freundlich“, „höflich“ oder „anständig“ ist, einem älteren Menschen den Sitzplatz zu überlassen; auch kein Jugendlicher, der, dem mitunter leider realen Cliché zufolge, Kaugummi kauend und Musik hörend sitzen bleibt. Dieser interessiert sich offenbar einfach nicht für Benehmen, weshalb eine entsprechende Ansprache auch entweder zu gar nichts führt oder zu mürrischem Aufstehen ohne Einsicht in das Fehlhalten, zur bloßen Vermeidung eines Konflikts, denn der wäre „uncool“ und störte noch mehr beim Musikhören als aufzustehen. Werte hingegen sind *naturgemäß* konfliktträchtig, komplex und daher mehrdeutig. Meinungsfreiheit kontrastiert häufig – wir erleben es gerade zurzeit – mit religiöser Pietät. Toleranz und Respekt sind ohnehin „richtungslose“ Werte, weil sie gleichermaßen Toleranz und Respekt gegenüber freier Rede wie auch Toleranz und Respekt gegenüber religiösen Gefühlen meinen können. Der Wert der Religionsfreiheit ist extrem abhängig vom dem religiös mitbestimmten Freiheitsverständnis, also zirkulär. Diese Liste ließe sich uferlos verlängern, denkt man etwa an „Solidarität“, „Gerechtigkeit“ etc. Werte sind also ein unspezifisches Element sozialer Kommunikation.

Entsprechend problematisch ist es, wenn Religion in der öffentlichen Kommunikation gelegentlich auf Wer-

teerziehung reduziert wird – zumal dies den Eindruck vermitteln könnte, im Sinne einer Arbeitsteilung seien die anderen Fächer der schulischen Erziehung damit von der Aufgabe der Werteerziehung freigestellt, auch wenn dies nicht gemeint ist, sondern nur eine typisch säkularistische, gesellschaftliche Erwartung an Religion und Religionspädagogik kommuniziert wird.

Beide Probleme haben also einen gemeinsamen Fluchtpunkt: ihren politischen und sozialen Rahmen. Im ersten Fall, der Wertekollision, ist das naheliegend, und auch wenn wir die von uns geforderte beziehungsweise uns mögliche Werteerziehung reflektieren, tun wir dies unter den Voraussetzungen der pluralistischen Demokratie. Diese ist, wie schon ihr Name sagt, dadurch gekennzeichnet, dass sie, wie es bei Jürgen Habermas heißt, eine *Pluralität gleichermaßen legitimer Lebensformen* zulässt und fördert, mit dem zwangsläufigen Ergebnis von Kollisionen zwischen deren Wertvorstellungen. Diese Liberalität tangiert auch den Bereich der Werteerziehung, denn eine pluralistische Demokratie ist vital darauf angewiesen, dass sie selber als Wertentscheidung erkannt und erhalten wird; sie kann aber – in Variation einer berühmten Feststellung Ernst-Wolfgang Böckenfördes – um ihrer Liberalität willen nur in sehr begrenztem Maße pädagogisch wirken, denn sie muss weltanschaulich neutral bleiben. In diesem Sinne ist Werteerziehung in der pluralistischen Demokratie ebenso eine Verpflichtung wie auch eine Versuchung.

Den hiermit umrissenen Problemen werde ich mich nun in drei Schritten widmen. Erstens werde ich die Wertedebatte historisch einordnen. Von hieraus werde ich, zweitens, die Funktion von Wertediskussionen in der modernen Gesellschaft betrachten, bevor ich drittens, diskutiere, inwiefern eine Funktion der Religion in „Wert-Arbeit“ besteht.

1. Der Verlust der Tugend in der modernen Gesellschaft

Mit der Entscheidung für eine historische Vorgehensweise nehme ich eine Beobachterposition ein, das heißt, ich will verstehen lernen, weshalb wir in unserer modernen Gesell-

schaft über Werte diskutieren und weshalb wir dies so häufig in der kulturkritisch-pessimistischen Gewissheit eines Werteverlusts tun. Dies hat, so meine These, damit zu tun, dass auf dem Weg in die moderne Gesellschaft tatsächlich eine Verlustanzeige zu machen ist. Was nämlich gleichsam im alten Europa verblieben ist und die Französische Revolution als Schwelle zur Moderne nicht überlebt hat, ist das republikanische Ideal politischer Tugend.

Bekannt ist es seit der griechischen Antike, in der beispielsweise Aristoteles betont hat, dass die Tugend der Bürger die wichtigste Bestandsbedingung des Gemeinwesens darstelle. Was wir heute Werte nennen, wurde im alteuropäischen Diskurs also unter einem von vornherein öffentlich und politisch gedachten Begriff verhandelt. Seine Fortdauer im politischen Denken der Neuzeit hat dieses Ideal politischer Tugend aber nicht über die griechische Antike, sondern über den römischen Republikanismus genommen. So preist beispielsweise Sallust in *De Catilinae Coniuratione* die glorreiche Vergangenheit der Republik mit der Beschreibung *cives cum civibus de virtute certabant* (Bürger wetteiferten mit ihresgleichen um Tugendhaftigkeit).

Auf der Basis dieses Denkens blieben bis in die Neuzeit hinein Gemeinwohl und Eigeninteresse – mit einem Begriff von Reinhart Koselleck – *asymmetrische Gegenbegriffe*, das heißt binäre Begriffe mit universalem Geltungsanspruch, die eine wechselseitige Anerkennung ausschließen: Entweder man verfolgte seinen eigenen, privaten Nutzen, oder man verzichtete auf diese natürliche Neigung und handelte statt dessen tugendhaft, das heißt absichtlich und gemeinwohlorientiert. Denn politische Tugend lässt sich so definieren als freiwillige Bereitschaft von Bürgerinnen und Bürgern, ihren Eigennutzen zumindest dann dem Allgemeinwohl unterzuordnen, wenn andernfalls die soziale Gemeinschaft Schaden nähme. Aktuelle Beispiele hierfür sind Umweltverschmutzung und Missbrauch wohlstandsstaatlicher Leistungen.

Die sozialen und ideologischen Umwälzungen im 16. und 17. Jahrhundert umfassten aber auch den Tugenddiskurs. Eine Schlüsselstellung nimmt hierbei Bernard Mandevilles erstmalig 1705 erschienene *Bienenfabel* ein. Äußerlich entspricht diese zwar scheinbar der asymmetrischen Gegenbegrifflichkeit von Eigennutz und Gemeinwohl; die Lehre aus der Fabel von dem unzufriedenen Bienenstock aber stellt den tradierten Sinn dieser Kontrastierung geradezu auf den Kopf. *Private vices, public benefits* lautet sein Credo: Indem jeder Einzelne, seiner natürlichen Anlage gemäß, egoistisch sein privates Wohl verfolgt, wird im

Endeffekt der größtmögliche Nutzen für das öffentliche Gemeinwesen herbeigeführt, so dass „der Allerschlechteste sogar fürs Allgemeinwohl tätig war“, wie Mandeville reimt. Mandevilles Konstruktion basiert darauf, dass die Bürger zu einer rationalen Verfolgung ihrer Eigeninteressen in der Lage sind wirtschaftstheoretisch modern gesprochen: zu einer *rationalen Wahl* ihrer Ziele und Mittel.



Paula Modersohn-Becker (1876 bis 1907), *Der barmherzige Samaritaner*
Öltempera auf Holz, 31,3 x 37 cm, 1907,
Sammlung Ludwig Roselius, Bremen

Hegemonial wird dieses Denken dann in den neuzeitlichen Vertragstheorien, die übereinstimmend darauf vertrauen, dass der Markt als Institution die egoistischen Handlungskalküle der Einzelnen so miteinander verbinden kann, dass daraus das allgemeine Beste resultiert. An die Stelle der sozial-moralischen *Intentionalität* der Bürger rücken damit *institutionelle Mechanismen*. Beispielhaft finden wir dies bei Immanuel Kant und bei Adam Smith. Das Problem der Staatserrichtung, so Kant in seiner Schrift *Zum ewigen Frieden*, sei „selbst für ein Volk von Teufeln“ lösbar, sofern sie nur Verstand hätten. Damit entspricht Kant der berühmten Überlegung des schottischen Moralphilosophen Adam Smith, einem der wichtigsten Vordenker der kapitalistischen Marktwirtschaft. In seiner Untersuchung über den *Wohlstand der Nationen* behauptete Smith nämlich, dass dank einer *unsichtbaren Hand* ein um so größeres Wohl der Allgemeinheit entstehe, je stärker sein Gegenteil, der Privatnutzen erstrebt werde. Denn, so Smith, nicht vom Wohlwollen des Metzgers, Brauers und Bäckers erwarteten wir unsere Lebensmittel, sondern von deren Interessenwahrnehmung, das heißt: von ihrem Gewinnstreben. Indem jeder sein Eigeninteresse verfolgt, soll es also dank eines wundersamen Marktmechanismus zum allgemeinen Wohl kommen. Mit diesem Vertrauen hat Smith gleichsam den *semantischen Coup des Liberalismus* vollzogen, Eigeninteresse

und Gemeinwohlorientierung miteinander zu verschränken und deren traditionelle Gegenbegrifflichkeit aufzulösen.

Doch unabhängig davon, ob man Mechanismen des Marktes vertraut, wie Smith, oder Mechanismen politischer Institutionen, verbunden mit Rationalität, wie Kant entscheidend ist, dass hiermit das Tugendideal von der Intentionalität gesellschaftlicher Akteure, von ihrem Gemeinsinn, entkoppelt und einem Automatismus überantwortet wird, den man als innersten Kern des politischen Denkens der Moderne bezeichnen kann: dass man nämlich auf die guten Absichten gesellschaftlicher Akteure, auf ihren Gemeinsinn, verzichten könne, solange nur das institutionelle Design stimmt. Claus Offe hat dies einmal mit dem schönen Bild beschrieben, der Kapitalismus sei ein Theaterstück, das sich auch dann aufführen lasse, wenn alle Hauptrollen mit Schurken besetzt seien. In der Konsequenz



Hans Georg Annès (1930 bis 2006), *Der Barmherzige Samariter*; Farbige Kreidezeichnung 1968
© Alle Rechte bei Uta Welcker-Annès

des Kantischen Denkens könnte man dies sogar auf die Demokratie übertragen. Auf diese Weise wurde die Idee politischer Tugend als Leitbegriff des alteuropäischen Republikanismus sukzessive ersetzt durch das Paradigma rationalen, wohlverstandenen Eigeninteresses – die Menschen dürfen laut Kant Teufel sein, sofern sie nur Verstand haben.

Nun klingt diese Entwicklung des modernen politischen Denkens vom Tugend- zum Interessendiskurs auf den ersten Blick nicht gerade positiv, sondern in der Tat nach einer Verlustanzeige. Genauer betrachtet liegt in seinem Desinteresse an dem Zustand staatsbürgerlicher Werte jedoch auch die Bedingung der Liberalität des modernen Verfassungsstaates. Um sicher zu wissen, wieviel Freiraum er seinen Bürgerinnen und Bürgern lassen kann – wie stark er sich etwa, um noch einmal diese Beispiele zu bemühen, darauf verlassen kann, dass ökologische Belange beachtet und Sozialversicherungssysteme nicht missbraucht werden –, müsste der demokratische Staat nämlich gleichsam den

jeweils aktuellen Pegelstand der allgemeinen Tugendhaftigkeit kennen. Dies wäre aber nur möglich, wenn er die Gesinnung seiner Bürgerinnen und Bürger kontrollierte, und dann wäre er eben kein freiheitlich-demokratischer Staat mehr. Dem berühmten, viel zitierten und auch hier eingangs variierten Satz Ernst-Wolfgang Böckenfördes zufolge lebt der liberale Staat daher von sozial-moralischen Grundlagen, die seiner Verfügungsgewalt entzogen bleiben müssen, und dies sind die Religion und die Politische Bildung, die der demokratische Staat fördert, aber eben nicht kontrolliert, sondern pluralistisch organisiert.

2. Die Werte der Gesellschaft

Diese historisch vermittelten Einsichten lassen sich nun gesellschaftstheoretisch vertiefen, indem man die Per-

spektive eines Beobachters zweiter Ordnung einnimmt und beobachtet, wie sich die Gesellschaft mittels Wertediskussionen selbst beobachtet: Wie beobachtet sich die Gesellschaft als einem Wandel oder gar einem Verlust ihrer Werte unterworfen beziehungsweise als im Prozess von Wertebildung befindlich? Und wie beobachtet sich die Gesellschaft als einer Kollision von Werten ausgesetzt?

Mit dieser von der soziologischen Systemtheorie Niklas Luhmanns vorgeschlagenen Perspektive wird die simple Frage nach der Funktion von Werten ersetzt durch die komplexere Frage nach der sozialen Funktion der Kommunikation über Werte. Dies ist keine intellektuelle Spielerei, sondern beinhaltet eine kritische Sichtweise auf die Semantik von Werteentstehung, Wertewandel und Werteverlust. Denn, wie Luhmann betont hat, Werte sind

viel zu abstrakt, um handlungsanleitend zu sein. Gesundheit beispielsweise ist ein allgemein akzeptierter Wert, was aber noch nichts darüber aussagt, ob es richtig ist, sein Kind impfen zu lassen. Hierüber entscheiden wissenschaftlich-medizinische oder weltanschauliche Orientierungen. Ebenso können, wie eingangs bereits betont, die richtungslosen Werte der Toleranz und des Respekts von gegensätzlichen Interessen gleichermaßen in Anspruch genommen werden. Wertekollision ist also keine Besonderheit eines *Kampfs der Kulturen* im Sinne Huntington's. Und die Funktion von Werten besteht gerade darin, dass sie als fraglos vorausgesetzt werden und einen Verzicht auf die für bewusste Handlungen konstitutiven Begründungen ermöglichen. Werte sind, in der Terminologie der Systemtheorie, ein *symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium*, das heißt sie dienen zur Erhöhung der Erfolgswahrscheinlichkeit von Kommunikation. Andere symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien sind Macht, Geld und Liebe. Wenn A beispielsweise Macht über B hat, erhöht dies ganz erheblich

die Wahrscheinlichkeit, dass B auf As Kommunikation einer Handlungsanweisung reagiert und diese dadurch anschlussfähig wird.

Zusammenfassend kann man insoweit mit Luhmann feststellen, dass Werte das Medium einer Gemeinsamkeitsunterstellung sind, ohne festzulegen, wie konkret zu handeln ist. Diese unhinterfragte Gemeinsamkeitsunterstellung reproduziert soziale Kommunikation.

Wichtig hieran ist, dass die fehlende Handlungsdetermination durch Werte eine Bedingung der Liberalität der modernen Gesellschaft ist. Werte sind ein *kommunikatives* Ereignis. Fungieren sie als etwas anderes, transportieren sie mehr, motivieren sie leicht zu dem, was Luhmann *Gewaltkommunikation* nennt.

Drei weitere Eigenarten von Werten, die für die Liberalität der modernen Gesellschaft wichtig sind, kommen hinzu.

Zum ersten sind Werte in der modernen Gesellschaft inappellabel. Man hat keine funktionssystemspezifischen Adressen, bei denen man sich über die Verletzung von Werten beschweren könnte. Die Berufung auf Werte bleibt stets selbstbezüglich, sie reproduziert Kommunikation, aber sie determiniert keine Konsequenzen. Denn hierfür sind die sozialen Teilsysteme mit ihrer je eigenen Funktionslogik zuständig. Man kann der Meinung sein, die interne Auswahl von Wahlkandidaten durch politische Parteien widerspreche demokratischen Werten – das auf die Erhaltung von Macht konzentrierte Funktionssystem Politik sieht aber keine Wertorientierung vor, sondern nur Erfolgsorientierung. Gleiches gilt entsprechend für das Wirtschaftssystem mit seiner Konzentration auf Prosperitätssteigerung. Wie wenig eine Berufung auf Werte in der modernen Gesellschaft handlungsrelevant ist, zeigt sich vor allem auch im Rechtssystem, dessen Konzentration auf Legalität, also auf das positive Recht, es nicht vorsieht und ggf. sogar sanktioniert, wenn konkurrierende Werte geltend gemacht werden, von Stillschweigeversprechen gegenüber Parteispendern bis hin zu euphemistisch so genannten Ehrenmorden in Migrantenkulturen, einem aktuellen Extrembeispiel vormoderner Werteorientierung.

Dies führt zu der zweiten Eigenart von Werten in der modernen Gesellschaft. Systemtheoretisch gesprochen, kann man einen *re-entry* der Unterscheidung in das Unterschiedene vollziehen und nach der Einheit der Unterscheidung fragen. Das heißt hier: Moral unterscheidet mit dem binären Code *gut oder böse* – ist es aber nun *gut* oder ist es *böse*, die Unterscheidung *gut oder böse* vorzunehmen? Auch dies ist weit mehr als eine intellektuelle Spielerei, denn es verweist darauf, dass zentrale Lebensbereiche der modernen Gesellschaft von Wertfragen freigestellt bleiben müssen, weil sonst die freie Entfaltung dieser Lebensbereiche beeinträchtigt würde. Werte dürfen die Funktionslogiken sozialer Teilsysteme nicht supercodieren. Die politische Unterscheidung Regierung/ Opposition kann man nicht mit der Unterscheidung *gut oder böse* sinnvoll erfassen, ebenso wenig die ökonomische Unterscheidung Eigentum/ Eigentumslosigkeit, die wissenschaftliche Unter-

scheidung Wahrheit/ Irrtum, die künstlerische Unterscheidung Schönheit/ Hässlichkeit beziehungsweise Innovativität/ Konventionalität und die religiöse Unterscheidung Immanenz/ Transzendenz. Wer dies doch tut, ist ein Totalitärer oder ein Fundamentalist. Hierauf wird noch zurückzukommen sein.



Heinrich Nauen (1880-1940), *Der Barmherzige Samariter*,
Tempera auf Papier auf Leinwand, 1914
© VG Bild-Kunst, Bonn 2008

Die dritte Eigenart von Werten in der modernen Gesellschaft besteht darin, dass sie Annahmemotivation nicht erzeugen, sondern voraussetzen und damit zirkulär sind. Dies lässt sich am Beispiel der als Inhalt des Tugendideals genannten Gemeinwohlorientierung veranschaulichen. Der Begriff *Gemeinwohl* bezeichnet den normativen Orientierungspunkt sozialen Handelns, und der Begriff *Gemeinsinn* bezeichnet die Bereitschaft der sozial Handelnden, sich an diesem normativen Ideal tatsächlich zu orientieren. Demnach sagt uns das normative *Gemeinwohlideal*, wieviel und welchen *Gemeinsinn* wir aufbringen sollen; umgekehrt ist aber das Vorhandensein eines Minimums an *Gemeinsinn* die vorgängige, motivationale Voraussetzung dafür, dass überhaupt die Bereitschaft zur Orientierung am *Gemeinwohlideal* besteht.

Diese Zirkularität bestätigt wiederum die Feststellung Böckenfördes, der liberale Staat lebe von Voraussetzungen, die er nicht selber reproduzieren könne. Und gerade bei der Verfügbarmachung von *Gemeinsinn* wird gerne sogleich an die Religion gedacht, ganz im Sinne der eingangs zitierten Problematisierung. Wir können also abschließend, im

dritten Schritt, Überlegungen zu den Bedingungen von Werteeziehung und deren möglichem religionspädagogischen Anteil anstellen.

3. Wert-Arbeit als Funktion der Religion?

Wenn wir bis hierhin das von Böckenförde formulierte Paradox bestätigt finden, dass ein freiheitlicher Staat von sozial-moralischen Voraussetzungen lebt, die er um seiner Freiheitlichkeit willen nicht selber reproduzieren darf, weswegen er im wahrsten Sinne des Wortes auf moralische Unterstützung von Seiten der Religion angewiesen ist, dann beinhaltet dies zweierlei: Einerseits darf der liberale Staat Werteeziehung nur in homöopathischer Dosierung betreiben, da auch die Sozial-Moral der Bürgerinnen und Bürger deren Privatangelegenheit bleiben muss. Obligatorisch ist nur die pure Gesetzestreue. Andererseits ist die gesellschaftliche und zumal die politische Erwartung an Religion als Moralproduzenten unter diesen Bedingungen zwangsläufig.

Von dieser Ambiguität ausgehend, muss man also grundsätzlich fragen, was den Standort der Religion in der modernen Gesellschaft ausmacht. Hierzu bemühe ich nochmals die soziologische Systemtheorie Niklas Luhmanns.

Die moderne Gesellschaft ist, Luhmann zufolge, durch funktionale Differenzierung gekennzeichnet, das heißt, dass jedes funktionale Teilsystem eine je eigene Leistung für die Gesellschaft erbringt. Jedes funktionale Teilsystem – Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Recht, Kunst, Religion etc. – hält sich aber auch für die Gesamtgesellschaft. Dies gilt auch und gerade für die Religion. Einstmals waren Religion und Gesellschaft nämlich kaum zu unterscheiden. In der modernen Gesellschaft aber ist auch die Religion nur ein Teilsystem unter anderen; es gibt keine Totalinklusion, keine Integration in die Gesamtgesellschaft mehr, wie sie in der vormodernen Gesellschaft durch die tendenziell, zumindest nominell bevölkerungsweite *Gemeinschaft aller Gläubigen* repräsentiert war. Heute aber bewahrt die Religion, wie Luhmann ironisch bemerkt, weder vor Inflation noch vor einem unliebsamen Regierungswechsel, weder vor Liebeskummer noch vor wissenschaftlicher Widerlegung des Weltbildes.

Die solchermaßen selbstbezüglich arbeitenden Funktionssysteme operieren mit binären Codes. Im Fall der Religion lautet der Code Immanenz/Transzendenz. Als Ergebnis sozialer Evolution kommt es im Fall des Religionssystems laut Luhmann aber zu einer *Zweitcodierung*, ja sogar zu einer Fusion von Religion und Moral. Solange der religiöse Code nämlich vertraut/unvertraut lautete, Religion also zur Plausibilisierung unvertrauter beziehungsweise unheimlicher (Natur-)Phänomene diente, bedurfte es keiner Moralisation und keines transzendenten Heilsversprechens, wie schon Max Weber festgestellt hat.

Dies ändert sich, Luhmann zufolge, wenn sich mit stärkerer sozialer Differenzierung der Schwerpunkt der Religion auf Sozialregulierung verschiebt und Religion dem gesellschaftlichen Interesse an einer Begründung der alltagsrelevanten Unterscheidung zwischen gut und schlecht dient. Dieser nachhaltige Bedeutungsgewinn hat für die

Religion den Vorteil, dass sie sich mit den in modernen Gesellschaften unabänderlichen Relativierungen von Geltungsansprüchen abfinden kann, was ihr naturgemäß schwerfällt. Gerade dann ist es aber besonders wichtig, dass das symbolisch generalisierte Kommunikationsmedium des Funktionssystems Religion der *Glaube* ist und bleibt – und eben nicht Werte. Im Extremfall führt diese religiöse Evolution zur protestantischen Lehre der *Rechtfertigung allein durch den Glauben*, dessen gesamtgesellschaftliche Voraussetzung, Luhmann zufolge, darin besteht, dass Glauben als Privatangelegenheit angesehen werden kann und dementsprechend nicht in die Funktionslogiken anderer sozialer Teilsysteme eingreifen will, sondern in seinen gesamtgesellschaftlichen Folgen gleichsam neutralisiert ist. Eine in der Moderne angekommene Religion wie das großkirchliche Christentum antwortet auf die angesprochene Frage, ob es *gut* oder *böse* ist, die Unterscheidung *gut oder böse* vorzunehmen, mit Transzendenz: Dies zu entscheiden, ist allein die Aufgabe Gottes.

Wird hingegen die Unterscheidung zwischen Immanenz und Transzendenz als primärer Code des Funktionssystems Religion ersetzt durch die Unterscheidung zwischen Gläubigkeit und Ungläubigkeit und gleichzeitig Glaube als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium der Religion ersetzt durch Werte, haben wir es mit Fundamentalismus zu tun. Dieser antwortet auf die genannte Frage, es sei gut, zwischen gut und böse zu unterscheiden. Dementsprechend beansprucht er die moralisierende Regelung aller Lebensbereiche und will selber Gott spielen. Man kann dies erneut mit der Systemtheorie veranschaulichen: Die Funktion von Politik ist laut Luhmann das *Bereithalten der Kapazität zu kollektiv bindendem Entscheiden*. Religion hingegen garantiert die *Bestimmbarkeit allen Sinnes gegen die miterlebte Verweisung ins Unbestimmbare*. Werden diese Funktionen entgegen der Logik funktionaler Differenzierung gleichsam kurzgeschlossen, haben wir es mit jenen religionspolitischen Pathologien zu tun, deren antimoderne Gefährlichkeit wir seit einiger Zeit beobachten können: Es kommt zu einer religiösen Sinngebung kollektiv bindenden Entscheidens, anstatt dieses nur dem im Wortsinne „Sinn-losen“, demokratischen Volkswillen anheim zu stellen.

In dieser Kontrastierung mit Fundamentalismus wird nun auch klar, dass eine sozial-evolutionär fortgeschrittene, in der modernen Gesellschaft angekommene Religion nicht für konkrete Werteeziehung brauchbar ist, sondern nur für die abstrakte, aber um so wichtigere Einsicht, dass Wertekollisionen unvermeidlich sind und dass es hierbei gerade auf die richtungslosen Werte des Respekts und der Toleranz ankommt. Insoweit kann man geradezu von einer Ausweitung des Böckenförde-Problems sprechen: Der freiheitliche Staat lebt nicht nur von sozial-moralischen Voraussetzungen, die er um seiner Freiheitlichkeit willen nicht selber reproduzieren darf, weswegen er im wahrsten Sinne des Wortes auf moralische Unterstützung von Seiten der Religion angewiesen ist – er ist dabei auch noch auf eine bestimmte Evolution der Religion angewiesen, nämlich diejenige auf den Bewusstseinsstand der Aufklärung. Das

bedeutet, dass die christliche Religion für die Werteerziehung in der freiheitlichen Gesellschaft wertvoll bleibt, sofern sie nicht darauf regrediert, „modernen Relativismus“ bekämpfen zu wollen, sondern ihre im Rahmen der Zweitcodierung gewissermaßen *indirekte* Moralorientierung beibehält. Und nur wenn islamische Religionsgemeinschaften die Evolution auf diesen Bewusstseinsstand der Aufklärung nachvollziehen können und wollen, kann auch der derzeit viel diskutierte islamische Religionsunterricht zur für die freiheitliche Gesellschaft produktiven Werteerziehung beitragen, und zwar gerade weil er dann keine absolut gesetzten eigenen Werte durchsetzen möchte, sondern sich auf seinen Glauben konzentriert, der paradoxerweise durch diese Konzentration als Privatangelegenheit verstehbar wird.

Dr. habil. Karsten Fischer ist wissenschaftlicher Assistent am Lehrbereich Theorie der Politik des Instituts für Sozialwissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

Anmerkung

- * Der Artikel basiert auf einem Vortrag bei der jährlichen Tagung für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Gesamtschulen im RPI Loccum vom 1. März 2007.

Literatur

- Böckenförde**, Ernst-Wolfgang: Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation, in: Säkularisation und Utopie. Ebraucher Studien, Ernst Forsthoff zum 65. Geburtstag, Stuttgart etc. 1967, S. 75-94.
- Fischer**, Karsten: Moralkommunikation der Macht. Politische Konstruktion sozialer Kohäsion im Wohlfahrtsstaat, Wiesbaden 2006.
- Luhmann**, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1997.
- Luhmann**, Niklas: Die Religion der Gesellschaft, Frankfurt/M. 2000.

Der Barmherzige Samariter in der Kunst

In Anlehnung an unser Schwerpunktthema „Religion und Werte“ illustrieren wir diese Ausgabe des Loccumer Pelikan mit bekannten und weniger bekannten Kunstwerken zum „Barmherzigen Samariter“.

Zur Wirkung dieser berühmten Erzählung Jesu schrieb Johannes Krug 2002 im Loccumer Pelikan:

„Gleichnisse sind ‚bewegende Geschichten‘ (H. Rupp). Weder bestätigen sie das schon immer Gewusste noch sanktionieren sie das gewohnte Tun, sondern sie erfüllen eine pädagogische, vielleicht sogar besser ‚therapeutische‘ Funktion (Chr. Kähler). Sie zielen auf ein Mehr an Wissen, auf eine Veränderung des Verhaltens oder – der Schriftgelehrte in dem hier behandelten ‚Gleichnis‘ ist dafür ein gutes Beispiel – auf beides zugleich. Ihr ‚Trick‘ besteht darin, dass sie die Erwartungshaltung der Rezipienten irritieren bzw. überraschen. Die Erwartung des Gesetzeslehrers, eine abstrakte und allgemeingültige Definition des ‚Nächsten‘ zu hören, konfrontiert Jesus mit einer sehr konkreten Einzelfallerzählung, die er in der Person des Samariters für seinen Zuhörer durchaus anstößig, vielleicht sogar schockierend gestaltet. Auf diese Weise gelingt es ihm erst, den Gesetzeslehrer zu einem Erkenntnisfortschritt zu führen.“

Auch die ausgewählten Bilder vermögen zu überraschen und zu neuen Erkenntnissen herauszufordern. Ein hinlänglich bekannter Bild-Topos wird von jedem Künstler in seiner ganz eigenen Sprache unverwech-

selbar ins Bild gesetzt. Als ein Beispiel vereint im Bild von Vincent van Gogh (Titelbild) eine höchste Kraftanstrengung beide, den Geschundenen wie den Erbarrenden: „Ein Kraftakt also, tätige Nächstenliebe, die Tatkraft erfordert, nicht nur barmherziges Niederbeugen und Verbinden eines Verletzten“. Denn der Samariter „hantiert mit dem Verletzten eben nicht wie mit einem leblosen Sack, sondern hebt ihn vorsichtig, den Kopf oben, ganz behutsam ... aufs Pferd.“ (M. Goecke-Seischab / F. Harz, S. 116 und 118f.).

Wer sich weiter mit der Figur des Barmherzigen Samariters in der Kunst und im Religionsunterricht beschäftigen möchte, sei noch auf die Bücher von Friedrich-August von Metzsch und Christine Kalloch verwiesen.

Literatur

- Krug**, Johannes: Wer ist mein Nächster? – Eine Unterrichtsstunde in der Klassenstufe 5 und 6 zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, in Loccumer Pelikan 1/2002, S. 17-22 .
- Kalloch**, Christina: Bilddidaktische Perspektiven für den Religionsunterricht der Grundschule. Eine Auseinandersetzung mit den Grundschulwerken von G. Lange und H. Halbfas, Hildesheim 1997
- von Metzsch**, Friedrich-August: Der barmherzige Samariter als Leitbild und in der Kunst, Neuhausen-Stuttgart 1998
- Goecke-Seischab**, Margarete/Harz Frieder: Bilder zu neutestamentlichen Geschichten im Religionsunterricht. Einführung in die Bilddidaktik und Ikonographie christlicher Kunst mit acht ausführlich kommentierten Beispielen für Sechs- bis Zwölfjährige, Lahr 1994

Ulrike Fey-Dorn

Humba, humba, täterää – Fasching feiern im ev. Kindergarten

Fasching feiern? – pro

Für die einen absolut furchtbar, das Gegröle – für die anderen der reinste Genuss, mal so richtig aus sich herauszugehen. Ja, Fastnacht ist eine wunderbare Möglichkeit, sich durch Verkleiden, ein bisschen Schauspielerei, Singen und Tanzen in eine andere Rolle zu versetzen. Und das hat was Befreiendes und Leichtes. So als „Doofmann“ den ganzen Tag in der Kindertagesstätte herumzulaufen, freut die Seele ungemein, und die Kinder sind erstaunt, dass ihre Erzieherin so den ein und anderen Blödsinn macht und auch an der Kleidung stimmt auch nicht alles wie sonst!

Mit Herz, Mund und Hand sollen wir Gott loben. Warum dann nicht auch lachend und ausgelassen? Sind nicht die schönsten Kindergartengottesdienste oder Krabbelgottesdienste, wo auch mal gelacht wird und eventuell auch ein Kind/Erwachsener in eine Rolle geschlüpft sind; Wunderbare „Kirchenmäuse“ liefen im Kindergottesdienst während der Woche des Kindergartens in der Markuskirche Hannovers herum und führten durch das Programm. Es sind nicht die einzigen Erinnerungen an wunderbare Verkleidungen mit karnevalistischen Elementen in einer evangelischen lutherischen Kirchengemeinde....

Na gut, ich gebe zu, so eine norddeutsche Erdscholle kann nicht gerade ein rheinischer Leichtfuß werden. Trotzdem – wer es auch hier im Norden wagt, wird merken: Es tut nicht weh, es tut gut zu lachen und mal ausgelassen zu sein und mal etwas anders aus zu sehen als im Alltag. Die Rheinländer können über sich selbst lachen. Klar, das können auch Nichtrheinländer – gebe ich auch zu.

Fastnacht ist nur eine Zeit im Jahr, dann ist wieder alles normal. Man schlüpft in eine andere Rolle und steht ein bisschen über sich selbst – guckt aus einer anderen Sichtweise auf sich selbst. Ein bisschen gleicht es dem englischen Humor: Natürlich wesentlich lauter, dreister, direkter – aber gut für Leib und Seele. Ich kann mitreden!

„Fastnacht ist ein Rollenwechsel in einer zeitlich begrenzten Gegenwelt, es bietet einen „Individuellen Spiel-

raum“, in dem die Schwerkraft, welche die Menschen an ihre sonstigen Rollen, an bestimmte soziale Pflichten und Erwartungen bindet, weithin aufgehoben wird.“ (Kristian Fechtner, Im Rhythmus des Kirchenjahres, Gütersloh 2007)

In den kleinen Umzügen in Dörfern erlebt man die eigentliche Fastnacht. Die ganze Dorfgemeinschaft macht mit – auch die Kindergärten; es werden Kostüme genäht, es werden Wagen geschmückt. Ein Volksfest wird zusammen vorbereitet und verbindet alle Mitwirkenden, die sich sonst nicht allzu viel zu sagen haben. Es ist ganz klar Tradition, dass der evangelische, sowie der katholische Kindergarten im Fastnachtzug des Ortes mitgehen. Danach wird selbstverständlich im Kindergarten oder in der Turnhalle weitergefeiert.

„De Zuch war aber wieder schön!“ ist ein ganz verbreiteter Spruch nachdem man schuckelt, mitsingend am Straßenrand das Ereignis verfolgt hat. Natürlich fließt Wein, aber wenn ich die Schützenfeste, militärisch getrimmt hier in Norddeutschland sehe, dann lieber am Zugrand ein Gläschen, denn man will ja die ganzen drei Tage feiern und die Kinder müssen auch zu ihrem Spaß kommen. Also, das heißt, das Feiern geht auch ohne zu viel Alkohol!

Wichtiger ist immer auch das Gespräch mit dem Nachbarn, das Schunkeln, das zusammen singen und auf sein neues „Hütchen“ zum alten Faschingskostüm stolz sein. Winkend stehen die Eltern, Großeltern am Rand, die Kinder winken aus dem Zug. Die Erzieherinnen sind stolz auf ihre verkleideten Gruppen.

Deshalb ein fröhliches „Humba, humba, täterää“ allen. Und allen voran den Kindertagesstätten der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers!

Ulrike Fey-Dorn ist Referentin für Religionspädagogik im Diakonischen Werk von Hannover.

Felix Emrich

Die närrische Zeit – ab heute wird gefreut?!

Fasching feiern? – contra

Warum um alles in der Welt bekomme ich nur eine solche sms? „Tätää, tätää, tätää. Grüßt euch ihr Leut, der Karneval beginnt heut, ab jetzt wird gefreut. Tätää, tätää, tätää. Türkischer Karnevalsverein 1911 e.V.“ – Ist Gökay, mein alter Freund aus dem Ruhrpott, unter die Karnevalisten geraten? Wahrscheinlich war seine Nachricht, gesandt am 11.11., doch nicht so ernst gemeint...

Angenommen, er meint es mit dem Feiern ernst (wie Millionen es ja tun, im Rheinland und anderswo) – ist es nicht abstrus, mitten im November diese fünfte Jahreszeit auszurufen, die dann im Februar ihren närrischen Abschluss und Höhepunkt findet? Also: „Ab jetzt wird gefreut – die nächsten vier Monate?!“ Davon mal ganz abgesehen; aus welchem Grund wird denn gefeiert? Weihnachten, Ostern, Sylvester, auch jede private Party hat ihren Anlass, nur dieser kollektive Freudentaumel Karneval hat eigentlich gar keinen Anlass mehr.

Sicher, historisch gesehen gab es den wohl mal. Damals, als es noch bei Strafe verboten war, in der Passionszeit vor Ostern ein Bier zu trinken. Der Name des Festes deutet den Anlass an: „carni vale (dicere)“ – „Dem Fleisch leb wohl (sagen)“. Noch mal so richtig die Sau raus lassen, bevor ich in der Bußzeit allen fleischlichen Freuden entsagen muss – ob aus tiefer Religiosität heraus oder aus purer Konvention. Damals, als die Buße noch so eingeübt wurde, dass man gewissermaßen mit seinem Herrn Jesus der Welt abstarb, hatte das vielleicht noch einen Sinn nach dem Motto: „Lasst uns essen und trinken, denn morgen sind wir tot“ (auch wenn Paulus das etwas anders gemeint hat, vgl. 1.Kor 15,32).

Aber heute, in unserer Spaßgesellschaft, hat sich dieser alte Brauch doch überlebt. Noch weniger als bei Ostern z.B. wissen die Leute überhaupt, warum gefeiert wird. Wir feiern eh viele Feste, und die Dorfgemeinschaft kommt beim Erntedankfest oder Schützenfest zusammen. Brauchen wir auch noch einen Karnevalszug in Hannover?

Davon einmal abgesehen, ist es ja eigentlich ein schönes Fest. Für die Kinder an erster Stelle. Es ist schon toll, mit welcher Leidenschaft sie sich ausstaffieren, um im Kindergarten oder der Schulklasse zu feiern – möglichst mit dem schönsten oder witzigsten Kostüm. Und auch für Erwachsene ist es ja reizvoll: Einmal jemand anderer sein und ganz aus der Rolle fallen, starre Grenzen überschreiten, mit Freunden und Wildfremden zu feiern mit allem, was dazugehört. Während die Umzüge, die ich als Kind in Dortmund oft mit großen Augen und kalten Füßen auf der Jagd nach Kamellen miterlebt habe, auch was für Erwachsene sind, sind aber die Feiern danach sicher nichts für Kinder.

Ich glaube aber, es sind weniger die Extreme oder Auswüchse, die mich zunehmend einen Bogen um die Karnevalsfeiern haben machen lassen (und mittlerweile wird Karneval ja nicht nur in den traditionell katholischen Gebieten gefeiert). Seltsam finde ich einfach das, was oben in der sms meines Freundes angeklungen ist: Dieses so militärisch klingende „Ab heute wird gefreut – Punkt.“ Ich habe nämlich das Gefühl: um hier mitzufeiern, müsste ich mich nach ganz neuen Regeln richten. So wie beim Oktoberfest alle Schunkeln „müssen“, so wittere ich auch beim Karneval eine geheime Choreographie. Egal welches Kostüm ich trage: man verlässt eine Rolle, aber die neue ist dann vorgegeben – zu Karneval ist man halt ein Narr. Tätää!

Felix Emrich ist am Religionspädagogischen Institut Loccum zuständig für den Bereich Veröffentlichungen und Öffentlichkeitsarbeit.

Lena Kuhl

Das Doppelgebot der Liebe – Der barmherzige Samariter

Eine Unterrichtseinheit für das 3. Schuljahr*

In einem Arbeitsplan, der nach dem neuen Kerncurriculum für die Grundschule zusammengestellt wurde, ist die folgende Unterrichtseinheit für das dritte Schuljahr vorgesehen. Die Einheit orientiert sich an den Leitfragen 2 (nach Gott fragen), 3 (nach Jesus Christus fragen) und 4 (nach der Verantwortung in der Welt fragen); die erwarteten Kompetenzen sind dort jeweils formuliert.

Die Dimensionen religiösen Lernens bzw. die im Kerncurriculum geforderten prozessbezogenen Kompetenzen finden in der Planung der Unterrichtseinheiten Berücksichtigung (siehe fettgedruckte Verben). Bei den Wegen zum Kompetenzerwerb handelt es sich lediglich um methodische Hinweise, die variabel gehandhabt werden können.

Erwartete Kompetenzen

It. Kerncurriculum Evangelische Religion:

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen religiöse Sprache in geprägten und eigenen Formen und können sie gestalten, (2, 4)
- wissen, dass Jesus Gottes neue Welt verkündet und gelebt hat, (3, 1)
- verstehen biblische Gebote als Wegweiser für ein gelingendes Leben, (4, 2)
- kennen Möglichkeiten der Hilfe für Schwache und Benachteiligte und können Motive dafür benennen. (4, 3)

Inhalte	Kompetenzerwerb in der Unterrichtseinheit (Ausweis der Dimensionen religiösen Lernens)	Wege zum Kompetenzerwerb (Methodische Zugänge)
<p>Das Leben gelingt unter dem Doppelgebot der Liebe (Lk 10, 27)</p> <p>Wer ist mein Nächster? Die Geschichte vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 25-37)</p> <p>Jede Gemeinschaft muss sich um den Schutz Einzelner bemühen –</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nehmen wahr, dass Jesus im Doppelgebot der Liebe den Blick auf die zwei Seiten der Liebe lenkt, damit Leben gelingt • verstehen und deuten die Geschichte vom barmherzigen Samariter und verbinden sie mit eigenen Erfahrungen • kommunizieren eigene Ideen für eine Aktion der Nächstenliebe und haben daran teil 	<p>Doppelgebot als Schriftrolle gestalten, Gott als Schöpfer des Lebens, meines und das meines „Nächsten“</p> <p>Gottesliebe in Schöpfungsliedern wahrnehmen. Teile von Psalm 139 auf eine Mitschülerin/einen Mitschüler übertragen „Von allen Seiten umgibst du ... und hältst deine Hand über ...“ Der Begriff „Nächster“: Wer ist das? Vermutungen: Wen meint Jesus mit dem „Nächsten“?</p> <p>Bildbetrachtung: Schülerinnen und Schüler erzählen zu Bildern die Geschichte, erkennen in der Geschichte den Nächsten als den, der mich braucht</p>

Regeln, Gesetze, Gebote, diakonische Einrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • kennen Regeln des Zusammenlebens und ihre Notwendigkeit • kennen und beschreiben Hilfs- und Schutzmöglichkeiten für Menschen • handeln an einem konkreten Projekt zur Konkretisierung von Nächstenliebe 	<p>Klassenregeln, Schulregeln, Gesetze, zehn Gebote, Verkehrsregeln sind als Schutz gemeint. Was wir darüber hinaus tun können: Ein neues Kind in der Klasse, helfende Hände</p> <p>Welche Möglichkeiten/ Angebote gibt es vor Ort? Diakonie, Kinderschutzbund, Caritas, Hausaufgabenhilfe, Mittagstisch für Kinder; ggf. Unterrichtsgang. Lied: Gott, du hast uns Hände gegeben, lass uns dem andern helfen. (Augen, Ohren, Füße...) einen Nachmittag in einer sozialen Einrichtung mitgestalten (Lieder, Texte, Musik)</p>
--	---	--

Die Kompetenzüberprüfung

Schriftliche oder mündliche Aufgaben, die sich auf den Kompetenzerwerb innerhalb einzelner Unterrichtseinheiten beziehen, helfen der Lehrerin bzw. dem Lehrer, jedes Kind individuell in den Blick zu nehmen und zu sehen, wie weit es in dem vorangegangenen Unterricht gekommen ist und gefördert werden konnte. Ebenso ist an den Ergebnissen abzulesen, an welchen Stellen Defizite sind, die im weiteren Unterricht bearbeitet werden können.

Bei der Zusammenstellung solcher Aufgaben müssen verschiedene Lerndimensionen angesprochen werden, d.h. sie sollten ebenso wie der Unterricht mit Texten, Bildern, Liedern usw. arbeiten und möglichst viele Zugänge anbieten.

Grundsätzlich muss die Lehrerin bzw. der Lehrer aufpassen, was jeweils kontrolliert wird: Ist es überwiegend die Lesefähigkeit? Ist es möglicherweise die Schreib- und Formulierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler? Ist es das, was die Kinder von zu Hause mitbringen? Wie können die Kinder tatsächlich das zeigen, was sie im Unterricht gelernt haben?

Die Aufgaben sind so aufzubauen, dass die drei Anforderungsbereiche angemessen berücksichtigt werden, d.h. in einer Gewichtung von etwa 30 Prozent für reproduzierende Aufgaben, 40 Prozent für Reorganisation und Transfer und 30 Prozent für problemlösendes Denken und Beurteilung. Diese Gewichtung muss flexibel gehandhabt werden.

Falls solche Kompetenzüberprüfungen in schriftlicher Form stattfinden, sollten es auf keinen Fall mehr als zwei im Halbjahr sein.

Die Aufgabe auf den folgenden Seiten ist als Beispiel und Anregung gedacht, die veränderbar ist und auf den jeweiligen Unterricht abgestimmt werden sollte. Der folgende Erwartungshorizont bezieht sich auf diese Aufgabe.

Erwartungshorizont

Aufgabe 1:

Die Aufgabe ist voll erfüllt, wenn die Schülerinnen und Schüler erkennen lassen, dass sie die Geschichte vom barmherzigen Samariter kennen und im Bild wieder erkennen. (Anforderungsbereich I: Reproduktion)

Aufgabe 2:

Die Aufgabe ist erfüllt, wenn sich die Verbindungslinien überkreuzen.

(Anforderungsbereich II: Reorganisation, Transfer)

Aufgabe 3:

Die Aufgabe ist erfüllt, wenn der linke Text ausgewählt und umrandet wurde.

(Anforderungsbereich II: Reorganisation, Transfer)

Aufgabe 4:

Die Aufgabe ist erfüllt, wenn mindestens das untere Kästchen links angekreuzt wurde („der, der meine Hilfe braucht“). Alle anderen sind möglich, insbesondere die oberen Kästchen sollten erläutert werden, da sie weniger zu der Aussage der Beispielerzählung vom Samariter passen.

(Anforderungsbereich II: Reorganisation; Transfer)

Aufgabe 5:

Die Aufgabe ist erfüllt, wenn der Zusammenhang zwischen der in der Beispielgeschichte geforderten Nächstenliebe und der Fürsorge in einem Pflegeheim irgendwie deutlich wird.

(Anforderungsbereich III: Problemlösung, Beurteilung)

Aufgabe 6:

Die Aufgabe ist erfüllt, wenn die Schülerinnen und Schüler das zweite und das vierte Kästchen angekreuzt haben. Sie kann aber auch bereits als erfüllt angesehen werden, wenn nur eins der beiden ausgewählt wurde.

(Anforderungsbereich II: Reorganisation, Transfer)

Aufgabe 7:

Die Aufgabe ist erfüllt, wenn aus dem Lied mindestens eine Aussage unterstrichen wurde, die die Hinwendung zum anderen Menschen anspricht.

(Anforderungsbereich II: Reorganisation und Transfer)

* Überarbeiteter Auszug aus der Arbeitshilfe Grundschule 14. Lena Kuhl (Hg.): Vom Kerncurriculum zum Religionsunterricht, Arbeitshilfen Grundschule Nr. 14, Rehburg-Loccum 2007, ISBN 978-3-936420-26-5

„Das Doppelgebot der Liebe – Der barmherzige Samariter“



© Egon Stöckle,
Hohenfurt

1. Schau dir die Skulptur an. Sie hat den Titel „Der barmherzige Samariter“.
Was fällt dir dazu ein? Beschreibe, was du siehst und was du sonst noch dazu weißt!

2. In der Geschichte vom barmherzigen Samariter gehen zwei Menschen an dem Verletzten vorbei, ohne ihm zu helfen. Der Samariter hilft. Das ist zu Jesu Zeit völlig unerwartet. Du findest hier zwei kurze Beschreibungen zu Bevölkerungsgruppen in Israel. Verbinde die richtige Gruppe mit dem entsprechenden Text!

Eine Mischbevölkerung rund um Samaria, die von den Juden als „unrein“ betrachtet wurde und nicht in den Tempel in Jerusalem durfte. Es gab Hass und Verachtung dieser Gruppe gegenüber.

Juden

Ursprünglich hießen alle Bewohner des Landes Juda so. Erst später meinte man auch die Religionszugehörigkeit damit, um sich von der Mischbevölkerung abzugrenzen.

Samariter

3. Der Verletzte in der Geschichte vom barmherzigen Samariter erinnert sich später an das, was ihm zugestoßen ist. Wähle einen Psalm aus, den er sprechen könnte. Male einen bunten Rand um den passenden Text.

Der Herr ist bei mir, er hält die Hand über mich.
Psalm 121, 5

Ich bin so einsam, mir ist so elend.
Psalm 25, 16

4. Jesus spricht in der Geschichte von dem „Nächsten“.
Wer ist – so wie Jesus es meint – dein „Nächster“? Kreuze an!
- mein Sitznachbar
 - meine Mutter
 - der, der meine Hilfe braucht
 - die, die gerade eine schlechte Zensur bekommen hat

5. Die oben abgebildete Skulptur steht vor einem Pflegeheim.
 Dein Freund sagt: Was soll dieses Bild hier? Das gehört eher in die Kirche!
 Wie ist deine Meinung dazu?

6. Jesus spricht von dem Doppelgebot der Liebe, was meint er damit?

- Die Menschen sollen Gott doppelt so oft anbeten und loben
- Die Menschen sollen Gott lieben und dem Menschen, der es nötig hat, beistehen
- Die Menschen sollen doppelt so viele Menschen lieben wie bisher
- Die Menschen sollen dem Nächsten helfen und dadurch Gott als den Schöpfer aller Menschen ehren

7. Lied: Wo ein Mensch Vertrauen gibt

Unterstreiche die Textstellen, die etwas mit der Geschichte vom barmherzigen Samariter zu tun haben!

1. Wo ein Mensch Ver-trau-en gibt, nicht nur an sich sel-ber denkt,
 fällt ein Trop-fen von dem Re-gen, der aus Wü-sten Gär-ten macht.

2. Wo ein Mensch den andern sieht,
 nicht nur sich und seine Welt,
 fällt ein Tropfen von dem Regen,
 der aus Wüsten Gärten macht.

3. Wo ein Mensch sich selbst verschenkt
 und den alten Weg verlässt,
 fällt ein Tropfen von dem Regen,
 der aus Wüsten Gärten macht.

*Text: Hans-Jürgen Netz
 Melodie: Fritz Baltruweit
 aus: Oekumene heute, Mein Liederbuch 2, 1992
 alle Rechte im tvd-Verlag Düsseldorf*

Olaf Möller

Große Handpuppen in Unterricht und Gottesdienst

Seit etwa 20 Jahren gibt es die großen Klappmaulpuppen in Menschengestalt. Die Größe, der freche Gesichtsausdruck, der bewegliche Mund und die beispielbaren Hände lassen diese Puppen besonders lebendig und ansprechend wirken. In vielen Kindergärten, Schulen und Gemeinden sind sie daher mittlerweile zuhause. Aber obwohl sie vielerorts zu Verfügung stehen und so faszinierend aussehen, kommen die Puppen oft nur wenig oder einseitig zum Einsatz, weil es an Basiswissen und Ideen fehlt.

Dabei muss es ja nicht um Puppentheaterstücke von halbstündiger Dauer gehen – eine Spielsequenz von fünf

Minuten genügt oft schon, um den Zugang zu einem Thema zu eröffnen und Ihren Gottesdienst oder Unterricht mit Zauber und Faszination zu erfüllen. Der vorliegende Artikel soll den Weg zum eigenen Spiel (und der eigenen Spielfreude) bahnen.

Eine Spielsequenz für den Kindergottesdienst und eine für den Unterricht sollen verdeutlichen, welche Möglichkeiten im Handpuppenspiel verborgen liegen und was beim spielpädagogischen Einsatz der großen Handpuppen zu beachten ist. Hinweise für die eigene Führung einer Handpuppe schließen sich an.

Ein Familiengottesdienst zu den Themen „Teilen“ und „Visionen“

FÜR ZWEI SPIELER/SPIELERINNEN BZW. ZWEI PUPPEN, DIE IN DIESEM FALL ALFONS UND LOTTA HEIBEN

Alfons erscheint beschwingt mit einem Luftballon in der Hand, summt und singt: „Oh, mein Luftballon, mein schöner, schöner Luftballon, oh, Luftballon, ich hab einen Luftballon ...“

Er bemerkt die Gemeinde: „Oh – hallo!“

Er hält inne und wartet auf Antwort, aber vermutlich antworten nur wenige Gemeindemitglieder, weil die Gemeinde es nicht gewohnt ist, einer Puppe Hallo zu sagen: „Ich habe euch nicht ganz verstanden – habe wohl noch etwas Wasser vom Duschen im Ohr.“ Er steckt seinen Zeigefinger kurz ins Ohr, als ob dort noch Wasser wäre. „Was ich jedenfalls sagen wollte, war – hallo!“

Nun antworten gleich viel mehr Gemeindemitglieder.

„Oh, das war ja prächtig. Sogar die Erwachsenen haben mich begrüßt! Toll ... Aber schaut mal, was ich hier habe!“ Er zeigt seinen Luftballon. „Einen Luftballon! Ist der nicht schön?“ Er singt und summt wieder: „Ein Luftballon, ein Luftballon, ein Lilalilaluftballon ...“

Lotta erscheint: „Hallo Alfons!“

„Hallo Lotta!“

„Oh, Alfons, was ist das denn für ein schöner Luftballon! Ooohh...“

„Ja, nicht wahr?“

„Oh, bitte schenke ihn mir!“

„Was?“

„Du sollst ihn mir schenken!“

„Nein!“

Lotta bittet und bettelt noch eine Weile, bis Alfons langsam weich wird und sagt: „Na gut – wir teilen ihn uns!“

Lotta ist begeistert: „Au ja!“ Und sie holt eine Säge hervor.

„Aber Lotta – Luftballons teilt man doch nicht mit einer Säge!“

„Nein?“

„Nein! Luftballons teilt man mit Messer und Gabel!“ Alfons holt Messer und Gabel hervor.

„Ach so ...“, meint Lotta und hält die Gabel, während Alfons den Luftballon zerschneidet. Der Luftballon platzt.

„Wow!“

„Toll!“

Und sie teilen sich die Fetzen.

„Du, Lotta, Teilen macht richtig Spaß! Nur der Anfang ist schwierig ...“

„Ja, haben wir noch was, was wir teilen können?“

Sie überlegen etwas und schließlich holt Lotta eine Scheibe Knäckebrot hervor, die sie dann als nächstes – und diesmal sogar mit der Säge – zerteilen.

„Und was nehmen wir jetzt?“

„Lass uns mal etwas richtig Schwieriges teilen!“

„Au ja!“

„Vielleicht Hasenstallputzen oder eine Wolke oder ein Auto ...“

„... oder Dein Taschengeld ...“

„... oder Deine Oma ...“

WENN DIE PUPPEN AN DIESER STELLE ABGEHEN, KANN EINE PREDIGT ÜBER DAS TEILEN GENERELL ODER DIE GÜTERGEMEINSCHAFT DER ERSTEN GEMEINDE ANKNÜPFEN.

„... oder Sitzen bleiben in der Schule oder ... einen Traum. Meinst Du, man kann auch einen Traum teilen?“

„Ich glaube ja. Wenn man es wirklich will, kann man das. Besonders, wenn es ein wichtiger Traum ist ...“

„Au ja. Lass uns einen Traum suchen und den teilen wir uns dann.“

„Ja, und wenn es ein ganz besonders schöner ist, dann teilen wir ihn mit ganz vielen Leuten!“

„Au ja! Am besten mit allen!“

WENN DIE SEQUENZ HIER ENDET, KÖNNTE EINE PREDIGT ÜBER GEMEINSAME VISIONEN ODER DIE GEMEINSAME HOFFNUNG AUF DAS REICH GOTTES EINSETZEN. ES WÄRE ABER AUCH MÖGLICH, DIE GESCHICHTE ALS HINLEITUNG ZU EINEM BIBELTEXT (Z.B: OFFENBARUNG 21,1-4) WEITERGEHEN ZU LASSEN:

Alfons und Lotta gehen ab. Aus dem Off hört man noch: „Schau mal, Alfons!“

„Ooooh – der ist aber schön!“

„Ja!“

„Und wie er klingt ...“

„Und ich sah einen neuen Himmel und eine neue Erde; denn der erste Himmel und die erste Erde sind vergangen, und das Meer ist nicht mehr ... Und ich hörte eine große Stimme von dem Thron her, die sprach: „Siehe, die Hütte Gottes bei den Menschen! Und er wird bei ihnen wohnen, und sie werden sein Volk sein, und er selbst, Gott mit ihnen, wird ihr Gott sein; und Gott wird abwischen alle Tränen von ihren Augen.“

Es macht einen großen Unterschied, ob Sie vor Kindern, Erwachsenen oder Kindern und Erwachsenen spielen. Erwachsene haben es schwerer, sich auf die kindlich-spielerische Ebene einzulassen, auf der das Puppenspiel stattfindet. Sie brauchen oft Hilfe dabei, die eigene Seriosität zu überwinden und einen Zugang zum Spiel zu finden. Diese Hilfe kann die Puppe selbst ihnen bieten. In der aufgeführten Spielsequenz geschieht das gleich bei der Begrüßung. Indem sich Alfons nicht damit zufrieden gibt, nur von einigen wenigen begrüßt zu werden, sondern die ganze Gemeinde auffordert, „Hallo“ zu sagen, lädt er alle zum Spiel ein, auch die Zögerlichen und Skeptischen, ganz besonders sogar diese. Er lädt dadurch zur Kindlichkeit ein, was einem Gottesdienst, in dem Gott als Vater angerufen wird, m. E. auch unabhängig von allem Puppenspiel sehr wohl tun kann. Alle, die ihn nun (freiwillig und gerne) begrüßen, betreten die Realität des Spieles und werden durch sie beschenkt.

Die Begrüßung ist auch deshalb wichtig, weil sie der Animation dient. Eine gute Animation führt eine Gruppe (in diesem Fall die Gemeinde) ins Spiel und stupst die Einzelnen behutsam an, ihre Hemmungen ein wenig abzulegen. Indem sie alle dazu einlädt, für eine kleine Weile dasselbe zu tun, erzeugt sie Verbindungen zwischen den Einzelnen, lockt sie aus ihren Isolationen und intensiviert so das Entstehen eines Gruppengefühls. Wenn es gelingt, dass die Gruppe das Gemeinsame gerne tut, steigt ihre Energie. Die Menschen werden wacher, lebendiger und empfänglicher. Ihre Hemmungen verringern sich und die Freude nimmt zu.

Sobald Begrüßung und Animation stattgefunden haben, kann mit der Puppe der Übergang zum Thema gestaltet werden, und der Ernst ins Spiel gebracht werden. Es wäre zu kurz gegriffen, wenn die Puppe allein der Animation dient und die Szene in dem Augenblick verlässt, wo es darum

geht, einen Bibelabschnitt auszulegen, sich den aktuellen Fragwürdigkeiten zu stellen oder gangbare Wege in den täglichen Konflikten zu suchen. Denn dann würden Spiel und Leichtigkeit vom Ernsthaften und Schweren getrennt, anstatt dass sie dabei helfen, neue Zugänge zum Schweren zu finden und so leichter mit ihm umgehen zu können.

Gleichzeitig ist es wichtig, die spielpädagogischen Zielsetzungen gut in das Spielerische einzubetten, denn sonst endet die Inszenierung mit einer vernünftigen Puppe, die nur noch reden und sinnieren kann. Der kaputte Luftballon und die Absurdität mit der Säge sind nicht nur gewollt; sie sind sogar notwendig. Das Nürrische ist erlaubt, stellen Sie die Welt ein wenig auf den Kopf und geben Sie Ihrem Spiel eine Prise Verrücktheit. Die Gemeinde (insbesondere die Kinder) werden die Puppen umso mehr lieben!

Tipps

Als Puppenbühne können Sie einen großen Karton (mindestens ein Meter breit) nutzen, den Sie mit einem Brett so präparieren, dass eine Ablage entsteht, auf der die Puppen dann den Luftballon und das Knäckebrot zerteilen können. Um eine gute Spielhöhe zu erreichen, empfiehlt es sich, den Karton auf einen Tisch zu stellen. Mit etwas Farbe oder Panne-Samt lässt sich die Bühne ohne großen Zeitaufwand noch verschönern.

Proben Sie das Stück zwei- bis dreimal im Vorfeld und lassen Sie die letzte Probe in der Kirche stattfinden, damit Sie sich beim Auftritt sicher genug fühlen und nicht auf einmal ein Taufbecken im Wege steht oder ein Adventskranz die Sicht behindert.

Eine Unterrichtselement zum Thema „Tod“

FÜR EINE SPIELERIN/ EINEN SPIELER MIT EINER PUPPE

Lotta erscheint, sieht die Kinder gar nicht, sondern blickt auf den Boden. Sie will keinen Kontakt mit ihnen; sie ist ganz für sich. Sie seufzt.

„Ach, Mensch... ausgerechnet heute! Ausgerechnet heute, wo sowieso schon alles so blöde und grau ist, ausgerechnet heute...“

Lotta seufzt wieder, schnieft etwas und wischt sich mit dem Handrücken ein kleines bisschen unter der Nase entlang. Pause.

„Ich meine, hätte ich es gewusst, dann hätte ich mich heute nicht mit Sofie verabredet. Dann wäre ich Zuhause geblieben, und dann hätte ich noch mal seinen Stall saubergemacht. Ja ...

... und ich hätte noch mal Salat gekauft, weil: Salat mochte er ja immer am liebsten ...“

Pause. Wieder schnieft die Puppe und wischt sich eine kleine Träne ab.

„Aber ich konnte es ja nicht wissen. Opa hat Recht. Man weiß das nie, wenn es so weit ist ...“

Und wieder verstummt die Puppe. Wenn die Stille zu lange wird, kann es vorkommen, dass die Kinder sie nicht mehr aushalten und Lotta fragen, was denn los sei. Dann blickt Lotta kurz hoch und bremst die Kinder freundlich aus: „Ach, Kinder, ich kann gerade nicht, weil ich so traurig bin. Ich muss ein bisschen alleine sein, versteht Ihr? Maxi ist gestorben, mein Meerschweinchen.“

Und dann blickt sie wieder zu Boden und hängt wieder ihren Gedanken nach.

„Und Papa ist total blöde! Das war so eine doofe, doofe Idee von ihm! Ich will gar kein neues Meerschweinchen! Ich will nie wieder ein Meerschweinchen haben! Nie, nie wieder! Weil, so einen wie Maxi gibt es nie wieder, auf der ganzen Welt nicht!“

Pause. Und wieder schnieft Lotta.

„Aber Opa hat Recht. Ich werde jetzt einfach losgehen und Blumen suchen. Und wenn ich keine finde, dann male ich welche. Und Opa baut in der Werkstatt solange ein kleines Kistchen. Und da legen wir Maxi dann hinein, auf ein kleines Deckchen, und dann begraben wir ihn da beim Birnbaum, neben seinem Sommerstall ... Ja, so mache ich das ...“

Und Lotta geht ab...

Eine wesentliche Stärke des Puppenspiels liegt darin, dass es Gefühle mit ins Spiel bringen kann. Weil die Puppe ein kindliches Wesen hat, muss sie sich nicht zurücknehmen und Gefühle unterdrücken. Dadurch wird die Puppe in gewisser Weise menschlicher, als es ein Erwachsener in der Gruppensituation oder in einem Gottesdienst zu sein wagt. Die Herausforderung der angeführten Spielsequenz liegt dabei vor allem darin, das eigene Spiel zu reduzieren und die Traurigkeit und Stille der Szene auszuhalten. Die Puppe wirkt nicht dadurch traurig, dass sie einfach „ich bin

traurig“ sagt, sondern indem sie still ist, auf den Boden schaut, ihren Kopf in die Hand nimmt, seufzt etc. Die Gefühle wohnen nicht in den Worten selbst, sondern viel mehr in der Stille zwischen ihnen, am Ende eines Satzes, in einer Geste oder einer bestimmten Körperhaltung. Die Spielerin bzw. der Spieler muss darauf vertrauen, dass Stille nicht langweilig sein muss und darf vor einem schweigenden Publikum nicht erschrecken.

Wenn die Spielerin oder der Spieler die Traurigkeit selbst aushält, kann sie auf die Zuschauer übergehen. Dann ist sie

am Ende der Szene noch im Raum, die Einführung in das Thema Tod ist erfolgt und die Gruppe kann sich im Stuhlkreis treffen, um über das Gesehene und Erlebte gemeinsam zu sprechen.

Tipp

Wenn Sie vor Kindern spielen, verschieben sich die Herausforderungen. Nun geht es nicht mehr darum, eine relativ stumme Menschenmenge zum Schwingen und Antworten zu bringen, sondern einen Haufen in der Regel begeisterter Kindern soviel Struktur zu vermitteln, dass sie sitzen bleiben und das Spiel von ihren Plätzen aus verfolgen. Bevor Sie Ihre Puppe erscheinen lassen, empfiehlt es sich daher, mit den Kindern zu verabreden, dass sie auf ihren Plätzen sitzen bleiben. Dazu können Sie behaupten, dass Sie einen Gast mitgebracht haben, der sehr schüchtern ist. Das ist zwar mit Blick auf die Puppe vermutlich gelogen, aber auf diese Weise bekommen die Kinder nicht nur eine Regel, sondern auch eine Begründung für die Regel, und das macht es ihnen leichter, sich an sie zu halten.

Hinweise für die Puppenführung

Eine gute Puppenführung hilft dem Publikum, sich auf das Spiel einzulassen und intensiviert die Faszination der Puppe. Die folgenden Tipps und Übungen können Ihnen dabei helfen, Ihre Puppe leicht und sicher spielen zu lernen.

Die Hand und der Kopf

Es empfiehlt sich, mit der rechten Hand die Hand der Puppe zu bespielen, da die Puppe auf diese Weise in der Lage ist, bei Begrüßung oder Abschied die Hand ihres Gegenübers zu schütteln. Statten Sie die Hand der Puppe dann mit einem Eigenleben aus: Lassen Sie die Puppe sich durch ihr Haar streichen, an der Nase kratzen, an ihrer Hose fummeln oder mit den Händen ausgiebig gestikulieren, wenn sie etwas erzählt. Ihr Spiel wird dadurch schnell an Aus-



druck gewinnen. Mit Ihrer linken Hand können Sie den Kopf der Puppe führen. Dazu nehmen Sie den Daumen unter den Mund und die anderen vier Finger über dem Mund. Ansonsten sollte sich der Mund der Puppe synchron zu Ihrer Stimme bewegen. Wenn Sie diesbezüglich unsicher sind, empfiehlt sich hier zunächst das Üben vor einem Spiegel.

Die Augen

Für die PuppenspielerIn/den Puppenspieler ist es im Spiel oft schwierig zu bestimmen, wohin die Puppe blickt, da sie/er sich hinter der Puppe befindet und so nur deren Hinterkopf sehen kann. Gleichzeitig ist die Blickrichtung der Puppe aber von großer Bedeutung: Der Augenkontakt zwischen der Puppe und ihrem Gegenüber vertieft die Kommunikation zwischen ihnen. Andersherum lässt sich feststellen: Eine Puppe, die ihr Gegenüber zwar anspricht, ihm dabei aber auf die Schulter guckt oder zur Decke sieht, irritiert.

Um eine präzise Kopfbewegung der Puppe einzuüben, hilft vor allem die Arbeit zu zweit. Bitten Sie jemanden, vor Ihrer Puppe zu stehen oder zu sitzen und den Blick Ihrer Puppe in verschiedenen Positionen solange zu korrigieren, bis sie ihm/ihr direkt in die Augen sieht. So bekommen Sie das Gefühl für Ihre Puppe. Probieren Sie diese Übung eine Woche lang täglich fünf bis zehn Minuten aus, und Ihr Spiel wird große Fortschritte machen.

Die Stimme

Es ist wichtig, dass die Puppe in einer anderen Stimmlage spricht als ihre Spielerin/ihr Spieler, da sonst nicht erkenntlich ist, wer von beiden spricht. Außerdem hilft das Verstellen der Stimme sehr dabei, in eine andere Rolle zu schlüpfen. Puppen, die Kinder darstellen, werden in höheren Stimmlagen gespielt; Bären, Räuber, Erwachsene etc. in tieferen.

Es kann sein, dass es Ihnen schwer fällt, Ihre Stimme zu verstellen.

Ich fasse zusammen:

Um die Puppe lebendig zu spielen ist es hilfreich, wenn Sie erstens auf die Augen und die Kopfhaltung der Puppe ach-



ten, zweitens den Mund der Puppe synchron zur Stimme bewegen, drittens die Hände der Puppe gestikulieren lassen und viertens die Stimme verstellen. Sie haben also buchstäblich alle Hände voll zu tun. Erstaunen Sie also bitte nicht, wenn Sie sich bei Ihren ersten Spielversuchen etwas überfordert vorkommen. Das ist ganz natürlich.

Folgende Anregungen können Ihnen dabei helfen, in kleinen Schritten erfolgreich ins Spiel zu kommen:

- Suchen Sie sich ein empfängliches Publikum, eine nette Klasse oder eine gute Gelegenheit, wenn Sie die Puppe das erste Mal einsetzen. Spielen Sie die ersten Male nur vor Kindern und dann erst vor Erwachsenen. Überfordern Sie sich nicht.
- Erlauben Sie sich, in Ihrem Spiel „Fehler“ zu machen, z.B. zu vergessen, den Mund der Puppe beim Sprechen zu öffnen oder während des Spieles wieder in Ihre normale Sprechstimme zu rutschen. All das ist nicht schlimm, erst Recht nicht, wenn Sie vor Kindern spielen. Je nachsichtiger Sie mit sich sind, desto schneller werden Sie lernen und desto mehr Spaß werden Sie dabei haben.
- Kosten Sie von der Freiheit des Puppenspiels. Die Puppe darf viel, viel, viel mehr als Sie als Erwachsene es

dürfen. Erlauben Sie sich Verrücktheiten. Lassen Sie die Puppe (wenigstens ab und zu) Unsinn erfinden, lügen, frech sein. Fallen Sie aus Ihrer Rolle. Warum sollen Sie die Puppe als normale Person spielen, wenn Sie schon normal sind? Je lebendiger, eigener, vielleicht auch widersprüchlicher eine Puppe gespielt wird, desto faszinierender ist sie.

- Genießen Sie Ihr Spiel. Wenn Sie Freude am Spiel haben, steigen die Chancen, dass auch Ihre Zuschauer Freude daran haben, immens.
- Spielen Sie nicht zu lange. Fünf Minuten genügen. Hören Sie auf, wenn es am schönsten ist. Wenn Ihnen das gelingt, wird Ihnen und Ihren Zuschauern Ihr Spiel in guter Erinnerung bleiben, und sie werden mehr wollen und sich darauf freuen, Ihre Puppe bald einmal wieder zusehen.

Probieren Sie es aus. Viel Freude erwartet Sie und alle Beteiligten ...

Olaf Möller ist Sozialpädagoge, Theaterpädagoge, Puppenspieler, Schauspieler und Autor.

Konfirmandenarbeit mit ehrenamtlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen

Ein Modell der persönlichen Begleitung – Im Gespräch mit Pastorin Silke Deyda

Loccumer Pelikan: Frau Deyda, in ihrer Kirchengemeinde gehen Sie einen neuen Weg in der Konfirmandenarbeit. Würden Sie uns davon erzählen?

Silke Deyda: Mir ist vor einiger Zeit ein Zitat von Antoine de Saint-Exupéry in die Hände gefallen, das erläutert eigentlich ganz gut mein Gemeindekonzept: „Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Leute zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten und die Arbeit einzuteilen, sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.“

Das knüpft daran an, dass ich in meiner Gemeinde sehr viel von Mitarbeiterpflege halte, aber nicht in dem Sinne, dass ich sage: Wir haben hier noch Arbeit zu vergeben, sondern dass ich versuche, eine Atmosphäre zu schaffen, in der wir gerne zusammen arbeiten und ein gemeinsames Ziel haben. So war das auch mit der Konfirmandenarbeit. Ich bin seit 2001 in der Gemeinde Eickeloh-Hademstorf und habe von Anfang an dem Kirchenvorstand immer wieder etwas von den Konfirmanden erzählt.

LP: Also haben Sie mit dem Thema „Konfirmanden“ sozusagen die Sehnsucht nach der Meer geweckt?

Deyda: Ja, ich habe den Kirchenvorstehern einfach von den Konfirmanden erzählt wie von Menschen, die uns nahe stehen. Auch von Einzelnen. Die kennen sich alle, die Gemeinde ist ja nicht so groß, und ich habe erzählt, wie es im KU [Konfirmandenunterricht] läuft, wie die Konfirmanden sich verhalten, und welche Freuden und Sorgen ich mit ihnen habe. Ich wollte von Anfang an deutlich machen: Nicht ich habe hier KU zu erteilen, sondern wir haben gemeinsam Konfirmanden. Es sind die Konfirmanden der Gemeinde, für die auch der Kirchenvorstand verantwortlich ist. Ich bin zwar für den Unterricht verantwortlich, aber es sind unsere Konfirmanden, und nicht etwa nur meine.

Dann wurde es mit den Konfirmanden einmal sehr schwierig. Wir hatten viele dabei, die gar nicht willens, vielleicht auch gar nicht in der Lage waren, geistig zu arbeiten und die viel gestört haben. Und als wir gemeinsam darüber sprachen, sagte ein Kirchenvorsteher: „Da könnte ich

doch helfen. Ich nehme mal diese ganz „schwierigen“ – ich kenne ja deren Familien – und gehe mit ihnen über den Friedhof. Wir gucken uns die Grabsteine an und ich erzähle ihnen dazu mal die Geschichten von diesen Menschen.“

Diese Idee fand ich gut. Und als der Kirchenvorsteher sich den Konfirmanden vorstellte, merkte ich, dass die Konfirmanden ganz interessiert waren. Da kam jetzt einer aus dem Kirchenvorstand, aus der Gemeinde, der gar nicht diesen Unterricht erteilen musste, sondern der freiwillig kam und sich für sie interessierte. Das war ein fühlbarer Unterschied.

Dieser Kirchenvorsteher hat dann drei Konfirmanden mitgenommen und ist mit ihnen während des Unterrichts über den Friedhof gegangen und hat ihnen Geschichten von den Menschen erzählt, deren Namen auf den Grabsteinen standen. Er hat versucht, die Konfirmanden so neugierig auf ihre Gemeinde zu machen, die aus vielen Generationen besteht. Das war eine Antwort an die „Störer“: „Wir nehmen euer Signal wahr und wir machen mit euch mal ganz etwas anderes!“

LP: Wie ging es dann weiter?

Deyda: Auf der Beziehungsebene hat sich viel verändert. Seitdem haben die Konfirmanden den Kirchenvorsteher ganz anders im Ort begrüßt und eine Verbindung mit ihm empfunden. Die Atmosphäre wurde auch im Unterricht besser. Die Konfirmanden fühlten sich sichtlich mehr ernst genommen. Und mir ist klar geworden, wie wichtig das war, und dass die ganze Gemeindegemeinschaft viel mehr als ein gemeinsames Projekt sehen müssen. Der Konfirmandenunterricht muss lebendig mit der Gemeindegemeinschaft verbunden sein, er darf nicht für sich stehen.

Ich habe dann angefangen, bewusst Leute zu suchen, die wie der Kirchenvorsteher nicht im Elterntalter der Konfirmanden waren, sondern im Großelternalter der Konfirmanden. Mit den Eltern gibt es eine Ablösungsphase in diesem Alter, aber mit den Großeltern ist das Verhältnis oft offener. Dann habe ich weiter gesucht, nicht nur im Kirchenvorstand. Da waren Frauen und Männer, auf die ich nach und nach zugegangen bin.

LP: Haben Sie weitere Leute gefunden?

Deyda: Ja, das ist sehr positiv aufgenommen worden. Alle waren über 60, ich habe bewusst auf das „Großelternalter“ geachtet, weil mir das eben gut und entspannt erschien. Eine Frau z.B., die Krankenschwester war, ist seitdem ganz regelmäßig im KU dabei. Sie hat richtig Spaß daran gefunden, mit den Konfirmanden zu sprechen und sie zu begleiten. Sie empfindet sich als eine Art „Patin“ der Konfirmanden. Sie ist mir eine große Hilfe und hat ein gutes Gespür für die Konfirmanden.

Dann hat ein Anderer mit Blick auf eine Konfirmanden-Taufe gesagt: „Ich mach mit den Konfirmanden auch eine Aktion und hole mit ihnen auf dem Trecker das Taufwasser aus der Aller.“ Das war für die Konfirmanden auch eine tolle Aktion. Und die Küsterin hat angeboten, dass man

ein Praktikum bei ihr machen kann, Lieder anstecken, Kerzen anzünden, Glocken läuten und den Gottesdienst mit vorbereiten.

LP: Wie kann man sich denn die Struktur der Arbeit vorstellen? Machen manche „Paten“ nur in einzelnen Projekten mit, oder auch regelmäßig im Unterricht?

Deyda: Es gibt beide Möglichkeiten. Die meisten Leute sind für eine begrenzte Zeit dabei. Aber in jedem Fall entstehen persönliche Kontakte zwischen den Generationen. Die Konfirmanden werden auch mal nach Hause eingeladen, z.B. um gemeinsam Brot für das Abendmahl zu backen.

Am Donnerstag haben wir eineinhalb Stunden Unterricht für alle. Da teilen wir uns manchmal in kleinere Gruppen, damit auch die Schüchternen mal etwas sagen mögen.

LP: Also Sie haben für die Gruppen eine feste Begleitperson und manchmal kommen auch andere Erwachsene dazu?

Deyda: Ja, manche machen eben nur phasenweise mit, da gibt es z.B. einen Mann, der in der alten Schmiede von Eickeloh für Konfirmanden Schmiedearbeiten anbietet. Diese Gruppe hat z.B. einen Leuchter fürs Gemeindehaus gemacht und eine Kerzenschale für die Kirche. Dieser Mitarbeiter sieht das bewusst als Teil der Konfirmandenarbeit. Er möchte die Konfirmanden in eine praktische Arbeit einbinden, ihnen etwas beibringen und Gesprächspartner sein.

LP: Wie wirkt sich das dann auf die Gemeinde aus?

Deyda: Ich habe gemerkt, dass gerade das Arbeiten in der alten Schmiede sehr gut ankommt bei uns auf dem Lande. Die Leute sehen, da wird von der Kirche aus wirklich etwas gemacht mit den Jugendlichen. In die Schmiede gehen natürlich auch die, denen dieses Handwerkliche mehr liegt und die es manchmal auch mit der eher geistigen Arbeit im KU schwer haben. So wird das Handwerk aufgewertet und in die Gemeindegemeinschaft integriert.

Nach der Konfirmation sind die Konfirmierten dann in die Schmiede gekommen, um sich mit dieser Unterstützung eine Halbpfeife zum Skaten zu schweißen. Gemeinsam mit dem Mitarbeiter sind sie in den Gemeinderat gegangen, um die Finanzierung zu besprechen. Sie haben dann ihre „Jugendarbeit“ selbst in die Hand genommen und nicht gewartet, bis ihnen etwas vorgesetzt wird.

Was für mich besonders schön ist: Ich habe ganz viele Gesprächspartner, mit denen ich über den Konfirmandenunterricht oder über die Konfirmanden reden kann. Ich bin so keine einsame Kämpferin, die sich alleine zuhause überlegt, was ich mit den Konfirmanden machen kann, sondern ich empfinde das so, dass diese Arbeit jetzt eingebettet ist in die Gemeindegemeinschaft. Das ist ein Konzept, das sich eigentlich durch die Praxis entwickelt hat, nicht am Schreibtisch.

Und diese Mitarbeit der „Paten“ wird auch von Anderen in der Gemeinde sehr positiv wahrgenommen. Sie genießen Achtung, weil die Gemeinde ja auch weiß, dass der Umgang mit Jugendlichen in diesem Alter nicht einfach ist.

LP: Welches Bild von Gemeinde steht bei Ihnen da im Hintergrund?

Deyda: Es ist mir ein Anliegen, dass sich möglichst viele Talente in der Gemeinde entfalten können, also im Grunde nach 1Kor 12: „Viele Gaben, ein Geist“. Ich fühle mich für diese Mitarbeiterpflege und diese „Erweckung“ der Ehrenamtlichen zuständig – mit Hilfe des Kirchenvorstandes.

Mir ist wichtig, dass ich nicht alles alleine mache, sondern dass auch Andere ihre Gaben mit Freude einbringen können – und zwar sehr selbstständig. Sie müssen mir keine Rechenschaft ablegen und ich mache keine Vorschriften. Sie kommen von alleine und möchten über ihre Ideen und Projekte sprechen.

Nach der Renovierung des Gemeindehauses haben wir bei der Einweihung einen Spruch ausgesucht, der über der Tür des Hauses hängt: „Wo der Geist Gottes ist, da ist Freiheit.“ Das ist eigentlich auch mein Konzept. Also, da habe ich mich sehr gut verstanden gefühlt (lacht).

LP: Wie sieht es aus mit der Beteiligung der Jugendlichen im Gottesdienst?

Deyda: Ja, die gibt es auch. Das passiert aber nicht regelmäßig, sondern so wie wir es schaffen und auch je nach Talent. Es gab mal Gruppen, die konnten gut Theater spielen, die haben dann Geschichten vom verlorenen Sohn und verlorenen Vater vorgespielt. Und andere, die haben eben in der Schmiede eine große Kerzenschale geschmiedet, in der jetzt alle, die in den Gottesdienst gehen, am Anfang eine Kerze für sich anzünden können. Das wird jetzt gerade von den nächsten Konfirmanden besonders wahrgenommen. Der neue Jahrgang will gerne singen und Musik machen.

LP: Worin, meinen Sie, besteht die Stärke Ihres Ansatzes?

Deyda: Auf alle Fälle, dass eben nicht alles an meine Gaben gebunden ist, die ja auch nur spezielle sind, sondern dass eben dadurch, dass diese Paten so verschieden sind, auch unterschiedliche Gaben der Konfirmanden angesprochen werden können. Das habe ich sofort als große Bereicherung, aber auch als Erleichterung empfunden. Und dann macht eben alles mehr Spaß und mehr Freude. Natürlich bereite ich den Unterricht auch mit den „Paten“ vor und habe so auch das Gespräch auf dieser Ebene. Deswegen lohnt sich dieses Projekt auf jeden Fall, und ich würde das sehr Anderen empfehlen, gerade weil mehrere Ebenen so verbunden sind.

Als ich einmal eine Zeitlang krank war, ist der KU weitergegangen. Und zwar auf dieser Basis. Da ist dann keine Kollege gekommen und hat vertreten, sondern das konnten und wollten dann die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen selbst.

LP: Werden da die Kollegen in der Pfarrerschaft nicht neidisch?

Deyda: Also ich habe von manchen Kollegen gehört: „Ja, das mag ja sein, dass das da geht, aber bei uns gibt es diese Leute nicht.“ Oder: „Die sind doch eigentlich nicht gut genug ausgebildet für Konfirmandenunterricht.“ Das sehe ich aber als eine Ansatz- oder Konzeptfrage – ich finde in meiner Gemeinde immer wieder neue Mitarbeiter und neue Gaben, aber ich erkenne ihre Fähigkeiten auch an. Ich sage nicht, man muss Theologie studiert haben, um KU geben zu können. Ich meine, ich bin ja auch noch da, und ich bereite den Unterricht auch inhaltlich langfristig vor, aber ich kann das ja auch teilen mit anderen und deren Gaben genauso schätzen.

LP: Worauf müsste man achten, wenn man eine solche Arbeit in anderen Gemeinden probieren will?

Deyda: Ich würde sehr diese Zielgruppe der über sechzigjährigen im Blick haben, weil die wirklich mehr Zeit haben als die Eltern der Konfirmanden, und manchmal auch eine Aufgabe suchen. Gerade wenn sie Frührentner oder Arbeitslose sind. Viele von denen haben noch sehr viel zu geben und noch viel Kraft. Viele aus dieser Gruppe haben sich über ihr Leben und auch Glaubensfragen mehr Gedanken gemacht als wir vielleicht denken. Ich würde ihnen aber nicht sagen: Man darf da nur mitmachen, wenn man in einem Jahr drei Seminare im RPI gemacht hat oder so (lacht), dann würden viele nicht mitmachen...

LP: Ist bei ihrem Konzept die Kirche voll von jungen Leuten?

Deyda: Nein, aber die Kontakte gehen auch nach der Konfirmation weiter, weil da etwas gewachsen ist. Es ist also nicht so, dass die Konfirmanden jetzt durch dieses Modell hinterher viel mehr zur Kirche gehen als in anderen Gemeinden, sie haben auch eine Ablösungsphase. Aber trotzdem ist da eine gute Beziehung zwischen dem Team und den ehemaligen Konfirmanden, wenn man sich mal wieder trifft. Und das ist ja auch viel Wert, auf der Basis kann wieder was anderes wachsen.

Wenn die Konfirmanden dann in 25 Jahren Silberne Konfirmation haben, dann werden die sich auch an all die Gesichter erinnern, die bei ihnen dabei waren – nicht nur an ihre Pastorin. Das ist dann wirklich ein Unterschied. Diese Konfirmanden werden dann sicher sagen: „Da war noch Frau M., und da war noch die, und da war der, und was haben die alles mit uns angestellt.“

LP: Vielen Dank, Frau Deyda, und alles Gute für Ihre weitere Arbeit.

Silke Deyda ist Pastorin in Eickeloh-Hademstorf im Kirchenkreis Walsrode.

Das Interview für den Loccumer Pelikan führte Felix Emrich, im Religionspädagogischen Institut Loccum zuständig für den Bereich Veröffentlichungen und Öffentlichkeitsarbeit.

Harm Cordes

„Ich danke Dir für mein Leben, Jesus.“

Erfahrungen aus einem Konfirmanden-Projekt für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Was ist das? Eine Konfirmation erregt Anstoß

„Muss das sein? Eine Konfirmation am 1. Advent. Und dann noch die Kinder aus der Lebenshilfe?“ Diese empörte Frage stellte eine Gottesdienstbesucherin, als sie am 1. Advent 2007 den Gottesdienst in der Christus-Kirche Syke besuchen wollte. Sie wollte Adventslieder singen – das Gottesdienstblatt jedoch wies ganze zwei Adventslieder auf, und es ließ einen Familien-Gottesdienst erwarten. Sie hoffte auf Kerzen, eine schöne Predigt und vorweihnachtliche Stimmung – stattdessen warteten in der Turmhalle zwölf aufgeregte Jugendliche auf den Einzug in die Kirche. Zwei von ihnen im Rollstuhl sitzend, zwei von ihren Lehrerinnen begleitet, die übrigen acht ebenfalls geistig oder körperlich behindert. Muss so eine Konfirmation am 1. Advent stattfinden?

Was wir wollten: KU für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Muss das sein? Für zwei Lehrerinnen der sonder- und heilpädagogisch orientierten Erlenschule in Syke, einer staatlich anerkannten Tagesbildungsstätte in Trägerschaft der Lebenshilfe Syke, war das keine Frage: „Unsere Schüler sollen auch konfirmiert werden. Sie sollen einen Konfirmandenunterricht bekommen, der zu ihnen passt.“ So lautete ihr Wunsch, den sie an die Kirchengemeinde Syke herantrugen, und dessen sich wenig später der Kirchenkreis Syke-Hoya annahm. Der Kirchenkreisvorstand beschloss, einen Konfirmandenunterricht für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf anzubieten, dessen Konzipierung einem Pastor und den beiden Lehrerinnen als ehrenamtlichen Mitarbeitern anvertraut wurde.

Was im Vorfeld wichtig war: Strukturen und Absprachen

Die Planungsphase dauerte vom August bis November 2006, und im Rückblick war es hilfreich, so frühzeitig und inten-

siv mit der Vorbereitung unseres Konfirmandenjahres begonnen zu haben. Zum einen bestand vor Beginn des eigentlichen Unterrichts Gelegenheit zu einer persönlichen und fachlichen Annäherung zwischen uns als Unterrichtenden. Es galt Vorurteile abzubauen („Hast Du überhaupt schon mal mit Behinderten gearbeitet?“), geistliche und theologische Voraussetzungen auszutauschen („Warum ist Dir der Unterricht so wichtig? Was möchtest Du den Jugendlichen vermitteln?“) und Rahmendaten für den Unterricht zu besprechen („Welche Themen sollen vorkommen? Welche Methoden sind denkbar?“).

Als hilfreich erwies sich bald nach Beginn der Vorbereitungen ein Besuch in der Erlenschule, in der die potentiellen Konfirmanden unterrichtet werden. Zu diesem Besuch gehörte das Gespräch mit dem damaligen Schulleiter, dessen Unterstützung wir gewinnen wollten. Er räumte uns ein, die bestehenden Kontakte zu Schülern und Eltern zu nutzen, um auf das KU-Projekt hinzuweisen, er gestattete den Lehrerinnen, einen kleinen Teil ihrer Arbeitszeit für die Unterrichts-Vorbereitung zu nutzen, und er bot uns an, im Bedarfsfalle die Räumlichkeiten der Schule zu nutzen. Unterstützung, von der wir sehr profitiert haben.

Ebenso wichtig waren bei diesem Besuch erste Begegnungen mit den Jugendlichen. Ich lernte Waldemar kennen, einen siebzehnjährigen Deutschrussen, der sich förmlich danach sehnte, konfirmiert zu werden; ich erlebte, wie Samira in ihrem Rollstuhl saß und gefüttert wurde, ohne von meiner Anwesenheit Notiz zu nehmen; beim Frühstück begann Mona mich mit ersten Fragen über Gott und Jesus zu löchern ...

Im November 2006 hatten wir ein Konzept für „unsere“ Konfirmandengruppe ausgearbeitet. Der Unterricht sollte von Januar 2007 bis Dezember 2007 dauern und mit der Konfirmation am 1. Advent abschließen. Aus praktischen Erwägungen legten wir den Termin auf freitags von 14.30 bis 16.00 Uhr fest. Als Ort wählten wir die Räumlichkeiten der Kirchengemeinde Syke. Diese hatten den Vorteil, dass die Schüler nach der Schule problemlos mit ihrem Schulbus dorthin gebracht werden konnten. Außerdem ist



Konfirmand entzündete die Kerze; es folgte das Lied „Die Kerze brennt“¹. Den Abschluss des Eingangsrituals bildete eine Gesprächsrunde. Dazu reichten wir im Stuhlkreis einen Gegenstand herum, dessen Betrachtung zum Thema der Stunde überleitete. Bei der Auswahl der Gegenstände achteten wir darauf, dass diese möglichst mit vielen Sinnen wahrzunehmen waren. Vor unserem ersten Besuch in der Kirche gaben wir beispielsweise das Schlüsselbund mit dem Kirchenschlüssel herum: Die Konfirmanden durften raten, zu welchem Schloss so große Schlüssel passen könnten; die Konfirmanden, die weniger gut sehen konnten, ertasteten die Form

des Gemeindehaus behindertengerecht eingerichtet und die Kirche, in der wir häufig den Unterricht durchführten, liegt dem Gemeindehaus direkt gegenüber und ist mit dem Rollstuhl zu befahren.

Anfang November 2006 wurden alle in Frage kommenden Eltern und Schüler der Erlenschule in einem Brief des Superintendenten über das geplante Projekt „Konfirmandenunterricht für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ informiert und zu einem Elternabend eingeladen. Der Elternabend machte das große, bisweilen sehr unterschiedliche Interesse deutlich. Zwölf Eltern wollten ihr Kind für den Unterricht anmelden und brachten ihre Wünsche ein: Der Unterricht solle möglichst bald beginnen, war der Wunsch einer Familie, der Zustand ihres Kindes verschlechterte sich von Woche zu Woche. Mehrere Eltern wollten ihre Kinder wohl in unserer Gruppe unterrichten, aber in der Heimatgemeinde konfirmieren lassen, eine Möglichkeit, die wir selbst für ungünstig hielten, den Eltern aber durchaus als Option offen hielten. An einer Konfirmanden-Freizeit bestand auf Seiten der Eltern kein Interesse; sie äußerten den Wunsch nach besonderen Treffen der Konfirmandengruppe, an denen die übrigen Familienmitglieder teilnehmen könnten.

Was unsere Gruppe getragen hat

Rituale

Einige wenige Rituale zogen sich durch das ganze Jahr und gaben unseren Treffen einen festen Rahmen. Diese Rituale führten wir in der ersten Stunde ein und behielten sie, abgesehen von wenigen Details, bis zum letzten Treffen bei.

Am Anfang der Stunde stand eine kleine Liturgie: In der Mitte eines Stuhlkreises lag eine Decke, auf der eine noch nicht entzündete Kerze stand. Beides hatten wir in der ersten Stunde gemeinschaftlich gestaltet. Als alle Konfirmanden ihren Platz eingenommen hatten, begrüßte sie einer der Mitarbeiter. Anschließend sangen wir das Lied „Lasst uns miteinander“ (EG 563, Niedersachsen/Bremen); ein

der Schlüssel, fühlten das kalte, glatte Eisen; das Geklimper des Schlüsselbundes erwies sich als ein vertrauter und anregender akustischer Reiz. Nach der Einstiegsrunde waren alle Konfirmanden gleich gespannt, wohin die Stunde uns führen könnte. Keine Frage, dass es einer von ihnen war, der den Schlüssel zur Kirche getragen und die Kirche damit aufgeschlossen hat, in der wir den Unterricht fortsetzten.

Für unsere Gruppe hat sich dieses Eingangsritual als tragendes Element erwiesen. Schon nach zwei oder drei Unterrichtsstunden hatten sich die Konfirmanden die Liedtexte eingepägt, der Ablauf des Begrüßungsteils war ihnen vertraut und sie fanden sich gut in die Unterrichtssituation ein.

Ähnliche Bedeutung hatte das Schlussritual: Dazu gehörte, dass wir miteinander das Vaterunser beteten und die Bitten mit Gebärden ausdrückten; anschließend reichten wir uns die Hände und sangen das Lied „Das wünsch ich sehr“ (EG 608). Im Laufe des Jahres kam als drittes Element ein Reim dazu, den die Jugendlichen aus der Schule kannten und für den KU abwandelten. Sie klatschten im Takt und sagten dazu: „Eins – zwei – Drei – Konfer ist vorbei!“ Damit war der Unterricht beendet.

Soweit der ritualisierte Rahmen unserer Stunden, den mancher Leser belächeln mag. Kann das nicht jeder? Muss das so ausführlich geschildert werden? Ja, das muss es. Gerade weil es für uns als Unterrichtende immer wieder schwer war, an diesem einfachen, so unspektakulären Rahmen festzuhalten. Dem permanent nach Neuerung, Originalität und Anerkennung strebenden pädagogischen Macher kann es in den Fingern jucken, Neues, ganz Anderes, viel Besseres auszuprobieren. Dennoch hat sich die Treue zu unseren Ritualen bewährt; und das nicht nur für den Unterricht. Ebenso saßen im Konfirmations-Gottesdienst zwölf begeisterte Jugendliche in der ersten Reihe, sie waren glücklich, dass „ihre“ Lieder gesungen wurden, sie konnten mitklatschen, mitsingen und fühlten sich in diesem für sie so wichtigen Gottesdienst wie zu Hause. Weil eben vieles so war wie immer. Welche Pastorin, welcher Pastor würde davon nicht träumen?

Wertschätzung für die Jugendlichen

Erst im Verlauf des Unterrichts wurde mir deutlich, welche Bedeutung unsere Wertschätzung für die Jugendlichen an sich hatte. Die Erfahrung, nichts wert zu sein, nichts zu können, nichts zu bedeuten, machen sie in ihrem Leben zur Genüge: Wenn über sie, aber nicht mit ihnen geredet wird; wenn mit dem Finger auf sie gezeigt wird; wenn sie angestarrt, ausgelacht oder nicht ernst genommen werden. Eine Erfahrung, die einige von ihnen auch mit Kirche gemacht hatten, als sie den Konfirmandenunterricht in ihrer örtlichen Kirchengemeinde besucht und bald abgebrochen hatten, weil sie sich ausgegrenzt oder nicht anerkannt fühlten.

Umso wichtiger war es uns, in der Art und Weise, wie wir den Unterricht gestaltet haben, den Konfirmanden unsere Wertschätzung zu vermitteln und sie auf die Wertschätzung Gottes für alle Menschen zu verweisen. Unsere Jugendlichen haben es genossen, dass sie in einem besonderen Gottesdienst, den die Hauptkonfirmanden der Kirchengemeinde Syke gestalteten, als neue Konfirmandengruppe begrüßt wurden. Sie waren stolz darauf, dass ihr Bild von der Auferstehungs-Geschichte die Titelseite des Gemeindebriefs der Kirchengemeinde Syke zierte. Und die Tatsache, dass der Superintendent im Konfirmationsgottesdienst ein Grußwort an die Konfirmierten und ihre Eltern richtete, war für sie und ihre Familien sinnfälliger Ausdruck der Bedeutung, die auch von kirchlicher Seite ihrem großen Tag beigemessen wurde.

Welche Wirkung diese Wertschätzung hatte, lernten wir an einem Mädchen, dessen Eltern sie zuerst nur mit halbem Herzen in unserer Gruppe angemeldet hatten. Sie scheuten sich ihr Kind, das zu den leistungsstärksten Mitgliedern unserer Gruppe gehörte, mit geistig und körperlich behinderten Jugendlichen unterrichten zu lassen. Und es stand für sie nicht zur Debatte, dass ihre Tochter in dieser Gruppe konfirmiert werden könnte. Wider Erwarten besuchte das Mädchen den Unterricht gerne und fühlte sich in der Gruppe wohl. Sie gewann, bedingt durch andere äußere Umstände, deutlich an Selbstbewusstsein und Lebensfreude, was ihre Eltern auch mit dem Besuch des Konfirmandenunterrichts in Verbindung brachten.

Daraus erwuchs bei den Eltern ein Sinneswandel. Hatten sie ursprünglich die Konfirmation ihrer Tochter gemeinsam mit den Konfirmandinnen und Konfirmanden unserer Gruppe ausgeschlossen, wünschten sie diese nun sehr entschieden: „Wir haben unseren Verwandten gesagt, dass sie zu Hause bleiben sollen, wenn sie es nicht gut finden, dass unsere Tochter im Rahmen eines Konfirmandenunterrichts für geistig und körperlich Behinderte unterrichtet und konfirmiert wird. Wir sind dankbar für die persönliche Entwicklung unserer Tochter. Das alleine zählt.“

Dass zur Wertschätzung auch Konsequenz und Strenge gehören, versteht sich von selbst. Es ist eine Form der Achtung, wenn ein Mädchen, das dazu neigt, zu schnell und undeutlich zu reden, wieder und wieder gebeten wird, deutlich und langsam zu sprechen. Nur so kann sie ihren Beitrag zum Unterricht leisten, der ihren Möglichkeiten entspricht; nur so kann sie das Erfolgserlebnis haben, das sie sich wünscht. Und natürlich muss der pubertierende

Jugendliche, behindert oder nicht, zur Ordnung gerufen oder gebracht werden, wenn er die für die Gruppe gültigen Regeln missachtet. Gerade der ernste Ordnungsruf macht ihm deutlich: „Du bist wichtig. Darum benimm Dich so, wie es für unsere Gruppe gut ist.“

Das Mitarbeiter-Team

Ohne die fachlichen Kenntnisse der zwei ehrenamtlichen Mitarbeiterinnen, die sie für den persönlichen und fachlichen Umgang mit den Jugendlichen einbrachten, hätte unser Projekt nicht stattfinden können. Sie konnten die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen einschätzen, sie wussten um deren gesundheitliche Beeinträchtigung; sie wussten, auf welchem Weg wir die Begabungen und Interessen der Jugendlichen fördern konnten; und sie waren bereit, dieses Wissen mit mir zu teilen. Umgekehrt waren die theologischen und religionspädagogischen Kenntnisse, die ich einbringen konnte, wichtig für die inhaltliche und thematische Gestaltung des Unterrichts. Der regelmäßige Austausch vor den Gruppenstunden und die Reflexion im Nachklang hat uns die Möglichkeit gegeben, von einander zu lernen.

Was sich bewährt hat

Inhalte und Gestaltung des Unterrichts

Stellt sich dem Unterrichtenden im KU jedes Jahr aufs Neue die Frage, welchen Stoff, welche Themen er im Unterricht behandeln soll, bekommt diese Frage für einen KU mit geistig und körperlich behinderten Jugendlichen viel größeres Gewicht.

Welche Inhalte sind wesentlich, wenn ein Jugendlicher als einzige Reaktion auf taktile und laute akustische Impulse für einen Moment den Kopf hebt, die Augen verdreht oder aus seinem Halbschlaf aufwacht? Wie kommuniziert man mit einem jungen Menschen, an dessen Gesichtsausdruck sich wohl Gefühle ablesen lassen, sich die übrige Kommunikation aber auf das Handzeichen „Daumen runter“ für „Nein“ bzw. „Schlecht“ und „Daumen hoch“ für „Ja“ bzw. „Gut“ beschränkt? Wie wird man ihnen gerecht, wenn in der selben Gruppe Schüler sitzen, die lesen und schreiben können, sprachlich und gedanklich sehr gewandt sind und im KU Neues über Gott und den christlichen Glauben lernen möchten? Gibt es Themen, die unbedingt behandelt werden müssen? Gebote, Glaubensbekenntnis, Jesus Christus, Abendmahl ...?

Ungeachtet dieser Schwierigkeiten einigten wir uns auf einen Stoffplan, den wir weitgehend eingehalten haben. Für das Kennenlernen und die Eingewöhnung in der Gemeinde planten wir den ersten Monat ein, bevor wir uns bis zu den Osterferien neutestamentlichen Geschichten zuwandten. Die Wochen vor und nach den Osterferien gehörten den Passions- und Ostergeschichten; danach beschäftigten wir uns mit Psalm 23, während nach den Sommerferien die zehn Gebote und die Vorbereitung des Abendmahlsgottesdienstes breiten Raum einnahmen. Nach dem Abendmahlsgottesdienst, den wir bewusst zeitlich von der Konfirmation getrennt hatten, blieb Zeit für die Planung der Konfirmation.

Kurz: das inhaltliche Gerüst bildeten durchaus die katechetischen Stücke, die man üblicherweise im KU erwartet. Überdies kamen wir dem Jahreszyklus folgend auf die Feste des Kirchenjahres zu sprechen, regelmäßige Aufenthalte in der Kirche festigten die Vertrautheit mit dem gottesdienstlichen Raum, mit den Konfirmanden gestaltete Gottesdienste bildeten die Einführung in den Gottesdienst.

Methoden

Für die Methodenwahl stellte die große Leistungsspanne zwischen den Konfirmandinnen und Konfirmanden eine Herausforderung dar. Faktisch nötigte sie uns dazu, dass wir bei der Planung jeder Stunde, jedes Arbeitsschritts keine homogene Gruppe vor Augen hatten, sondern für einzelne Konfirmandinnen und Konfirmanden Aufgaben und Inhalte formulieren mussten.

Wie das dennoch gelingen kann, zeigt unsere Bearbeitung der Ostergeschichte. Vor den Osterferien hatten wir in einem Kreuzweg mit unseren Konfirmanden die Passionsgeschichte nachempfunden. Noch im Konfirmandenraum hatten wir miteinander Brot und Weintrauben gegessen, bevor wir uns auf den weiteren Weg machten; wir hatten ein kleines Kreuz gebastelt, in das jeder einen Nagel schlug; unter einem Kreuzigungsbild in der Kirche erzählten wir die Geschichte vom Tod Jesu; am Kruzifix auf dem Altar der Christus-Kirche legten wir Blumen nieder.



Unser Osterbild

Als wir nach den Osterferien wieder zusammenkamen erinnerten sich einzelne Konfirmanden an den Kreuzweg: „Der Jesus ist doch tot“, fasste ein Konfirmand ihre Eindrücke zusammen. Die Idee für die nächsten Stunden war es, die Ostergeschichte zu erzählen und dazu ein Bild zu gestalten. Wir entschieden uns für eine schematische lebensgroße Darstellung des Felsens, in dem die Grabhöhle Jesu eingehauen ist; die Höhle selbst sollte von einem hellen Licht erleuchtet sein; und als Zeichen des neuen Lebens und der Verwandlung, sollten Schmetterlinge in den Farben des Regenbogens aus der Höhle flattern. Bei der Umsetzung konnten alle Konfirmanden mitwirken: mit Schwämmen wurden die einfarbigen Flächen ausgemalt; andere Konfirmanden gestalteten die mehrfarbigen Flächen gemäß unserer Vorlage; wieder andere schnitten die Schmetter-

linge aus; und bei der abschließenden Befestigung des Bildes an der Korkwand war wiederum die ganze Gruppe beteiligt. Nicht zu vergessen, dass die Erarbeitung mit Gesprächen über die Oster-Geschichte verbunden war.

Eine vielseitige Methode, die wir mehrmals einsetzten, war die Verklanglichung biblischer Geschichten mit Hilfe orffischer Instrumente. Diese Methode legte sich insofern nahe, als auch hier jeder Jugendliche nach seinen Möglichkeiten einbezogen werden kann. Angefangen bei kleinen Rasseln, über Triangeln, Klanghölzer bis hin zu Xylophonen stand uns ein breites Repertoire an Instrumenten zur Verfügung.

Das Beispiel der Geschichte von der Sturmstillung macht deutlich, wie wir vorgegangen sind: Zu Beginn lagen die Instrumente in der Mitte des Stuhlkreises, um sie mit den Jugendlichen zu entdecken. Dazu durften sie sich Instrumente aus der Mitte nehmen, sie anfassen und ihre Klänge ausprobieren. Dann wurde die Geschichte in einem eigens hierfür erarbeiteten Erzählvorschlag vorgelesen und von den Konfirmanden nacherzählt. Nun erklärten wir den Konfirmanden, dass wir die Geschichte mithilfe unserer Instrumente nachspielen wollten. Dazu sollten sie zusammentragen, welche Geräusche, Bewegungen, Gefühle in der Geschichte vorkommen, die mit den Instrumenten zu gestalten wären. Wer und was da plötzlich wichtig und geräuschvoll war: Jesus, die Jünger, das Meer, der Sturm, die Wolken. Von der Zuordnung einzelner Instrumente zu bestimmten Geräuschen und Personen hatten die Konfirmanden ebenso klare Vorstellungen: Die Rolle des Jesus sollte das Xylophon übernehmen, das Rauschen der Wellen sollten die Rasseln darstellen, den Sturm die Schellen und Pauken usw.

Nachdem die Zuordnung geschehen war, wählte jeder Konfirmand sein Instrument, seine Rolle, und die Geschichte wurde noch einmal vorgelesen und von den Klängen der jeweils angesprochenen Instrumente untermalt: Plötzlich lag die Stille des Abends ebenso im Raum wie der aufziehende Sturm uns bedrängte; die Panik der Jünger, gespielt von der Triangel, ging genauso zu Herzen, wie der Sturm im wahrsten Sinne des Wortes mit einem Paukenschlag beendet wurde. Ganz zu schweigen von der veränderten Dramatik, die sich ergab, als die Konfirmanden die Instrumente untereinander austauschten und die Geschichte ganz neu verklanglicht wurde.

Überhaupt spielten Klänge, Musik, Lieder eine große Rolle in unserem Konfirmanden-Jahr. Die Jugendlichen haben mit wachsender Begeisterung gesungen. Dazu suchten wir eingängige Lieder aus, deren Texte nicht zu lang und gut auswendig zu lernen waren. Beim Einüben war es hilfreich, die Texte mit den Konfirmanden erst zu sprechen, bevor der Gesang eingeübt wurde. Und es hat sich gezeigt, dass ein einmal gelernter Text nicht verändert werden durfte; als wir Mitarbeiter einmal beim Eingangsritual nicht die in der ersten Stunde eingeführte Textfassung des Liedes „Lasst uns miteinander“ sangen, führte dieses bei den Konfirmanden zu großer, die Stunde über anhaltender Verwirrung.

Genauso wichtig wie der Gesang war die Unterstützung der Lieder durch Klatschen, willkürliche und unwillkürliche Körperbewegungen, oder durch zum Text passende Bewegungen. Wechsel in Tempo und Lautstärke (EG 433) haben unsere Jugendliche begeistert aufgenommen; und selbst diejenigen, die sonst wenig am Unterricht teilnehmen konnten, waren in solchen Momenten hellwach und mit lachendem Gesicht dabei. Allerdings haben wir auch gemerkt, dass es viel Zeit und Geduld braucht, Lieder einzuüben und dass ein zu großes Repertoire an Liedern die Konfirmanden eher verwirrt.²

Aus dem Alltag der Erlenschule, in der die Jugendlichen mit der Gebärdensprache vertraut gemacht werden, adaptierten wir eine weitere Methode, mit der wir gute Erfahrungen machten. Wir entwickelten mit ihnen – in Ermangelung einer geeigneten Vorlage – Gebärden zu den zehn Geboten und übten diese mit ihnen ein. Die Jugendlichen haben diese Anregung sofort aufgenommen und die Gebärden zu den Geboten schnell erlernt und bis zum Ende des Unterrichts erinnert. Häufig waren es nicht die Worte, die ihnen als erstes wieder einfielen, sondern die Gebärden, durch deren Vollzug sie sich an den Wortlaut der Gebote erinnerten.



Unsere Gebärde zum 1. Gebot: Du sollst zu Gott aufschauen

Eine tragende Säule waren über das Jahr verteilte Gottesdienste, die wir miteinander vorbereitet haben. Sie bildeten jeweils den Abschluss einzelner Abschnitte im KU-Jahr und fanden am letzten Samstag vor den Oster-, Sommer- und Herbst-Ferien statt. Dabei kam uns zugute, dass in der Syker Kirchengemeinde samstags abends um 18.00 Uhr ein Wochenschluss-Gottesdienst gefeiert wird, der liturgisch wenig geprägt ist, den wir unseren Ansprüchen und Möglichkeiten gemäß gestalten konnten.

Die Liedauswahl stimmten wir auf die Bedürfnisse unserer Gruppe ab; unsere Konfirmanden arbeiteten bei der Gottesdienstgestaltung mit und erlebten sich so als vollwertige Gemeindeglieder, die mit ihren Möglichkeiten und Gaben am Gemeindeleben teilnehmen. Anlässlich dieser Gottesdienste nahmen wir die Bitte der Eltern auf, Treffen im größeren Rahmen mit Eltern und Geschwistern durchzuführen. Vor dem Gottesdienst luden wir zum gemeinsamen Kaffeetrinken und zum Austausch ein; eine Einladung, die von der Hälfte der Eltern gerne angenommen wurde.

Bleibt ein Tabu-Bruch zu gestehen (und weiterzuempfehlen!): wir haben mit unseren Konfirmanden das Abendmahl geübt! Das heißt, wir haben wohl auf die Liturgie einschließlich der Einsetzungsworte verzichtet, aber wir haben eben doch einen großen Halbkreis um den Altar gemacht; jede, jeder durfte eine Hostie probieren und bekam einen Schluck Traubensaft aus den Einzelkelchen zu trinken ...

All die Schwierigkeiten und Fragen, die sich bei dieser Übung ergaben, haben unsere Probe gerechtfertigt: bei einem Mädchen stellte sich heraus, dass sie die Oblate nicht essen konnte; einzelne Jugendliche hatten Schwierigkeiten beim Trinken aus dem kleinen Einzelkelch; bei einem Jungen bedurfte es langen Zuredens, bis er seine Weigerung aufgab, das ihm vermeintlich unbekannte Getränk zu trinken. Beim Abendmahls-Gottesdienst eine Woche später waren diese Unsicherheiten abgebaut und wir wussten um die Schwierigkeiten, auf die wir bei der Gestaltung des Abendmahls Rücksicht nehmen konnten.

Was mich überrascht hat

Drei Erfahrungen haben mich besonders überrascht: Ihre Begeisterung, ihre existentiellen Fragen und ihr elementares Verständnis für einzelne Symbole.

1. Die Freude der Konfirmanden am KU ist schon angelungen. In der Regel war es so, dass sie fröhlich und mit einem Lachen aus ihrem Schulbus stiegen und in den Unterricht gingen. Wie in keiner anderen Konfirmandengruppe konnten wir miteinander lachen, ohne große Hemmungen haben sich die Konfirmanden auf jede Form von Aktivitäten eingelassen, und je länger wir uns kannten, desto selbstverständlicher wurde die Umarmung bei der Begrüßung und zum Abschied.

2. Die Geschichte von der Heilung des Gichtbrüchigen löste bei einzelnen existentielle Fragen aus, die im Laufe des Konfirmandenjahres immer wieder auftauchten. Zwei davon sind mir lebhaft in Erinnerung: „Warum hat Jesus nicht alle Menschen gesund gemacht?“ und „Was bedeutet es, wenn die Bibel sagt, dass die Eltern etwas falsch machen und es den Kindern dafür schlecht geht?“ Fragen eines behinderten jungen Menschen, der seine Behinderung vor dem Hintergrund der biblischen Geschichten zu verstehen versucht: „Warum macht Jesus mich nicht gesund?“ so war die erste Frage gemeint und die zweite: „Haben meine Eltern etwa gesündigt, und ich muss dafür büßen?“. Fragen, deren Bedeutung uns erst nach und nach klar wurde, und denen wir in der Gruppe und in persönlichen Gesprächen nachzugehen versuchten, um den Jugend-

lichen dabei zu helfen, ihre Lebenserfahrung mit dem christlichen Glauben in Einklang zu bringen.

3. Schließlich hat mich das elementare Symbolverständnis unserer Jugendlichen erstaunt. Die Bedeutung der Licht-Symbolik im Glauben wie im Gottesdienst lag für sie bei unserem ersten Besuch in der Kirche quasi auf der Hand. „Licht bringt Wärme und Leben“, erklärten sie die Bedeutung der Kerzen im Gottesdienst, und auf die Frage: „Was hat das mit Gott zu tun“ antworteten sie ohne zu zögern: „Gott gibt uns doch auch Wärme und Leben.“ Als wir gegen Ende der Unterrichtszeit auf die Symbolik des Abendmahls zu sprechen kamen, erklärte ein Mädchen die Bedeutung von Brot und Wein mit den Worten: „Mit dem Brot und dem Wein bekommt jeder ein Stück von Gottes Liebe ab.“

Was mich berührt hat

1. Wie geschildert, hatten wir in der letzten Stunde vor den Osterferien einen kleinen Kreuzweg durch die Kirche gestaltet. Zum Abschluss bekam jeder Konfirmand eine Blume, um sie am Kreuz Jesu niederzulegen und Jesus noch etwas zu sagen. Es war bewegend, mit welcher Andacht die Konfirmanden an das Kreuz traten, ihre Blumen niederlegten und dem Gekreuzigten ihre Gedanken und Wünsche zusprachen. Am meisten hat mich ein Konfirmand berührt, der durch seine körperlichen und geistigen Behinderungen stark beeinträchtigt ist. Mit großem Ernst stellte er sich vor das Kreuz, legte seine Blume nieder, dann zog ein Lachen über sein Gesicht und er sagte: „Ich danke Dir für mein Leben, Jesus.“ Wie schön, wenn Konfirmandenunterricht Räume eröffnet, in denen solche Bekenntnisse, Gebete ausgesprochen werden können; zumal unter Bedingungen, wie sie unsere Gruppe gekennzeichnet haben.

2. Der gemeinsame Abendmahls-Gottesdienst fand zwei Monate vor der Konfirmation statt, und wir haben ihn mit einem Abendessen im Anschluss verbunden. Die Feier des Abendmahls im Kreis der Familien war ein Höhepunkt in unserem gemeinsamen Jahr. Die Eltern haben es genossen, mit ihren Kindern zum Abendmahl zu gehen, ohne sich beobachtet zu fühlen, und ohne Angst, ihr Kind könne unangenehm auffallen oder etwas falsch machen. Dass wir für den gesamten Gottesdienst einen riesigen Stuhlkreis vor dem Altar der Weyher Kirche aufgestellt hatten, in dem wir sitzen, singen, beten und feiern konnten, trug wesentlich zu diesem Erleben bei und rechtfertigte unsere Entscheidung, aus diesem Anlass die Syker Kirche zu verlassen.

3. Nichts hat mich in dem zurückliegenden Konfirmanden-Jahr mehr gerührt, als der Konfirmations-Gottesdienst selbst. Wie glücklich, ja stolz waren unsere Jugendlichen, als sie in die Kirche einzogen und sich gut 300 Menschen für ihren Einzug erhoben! Wie haben ihre Augen gestrahlt, als sie in der ersten Reihe saßen und sie an vielen Details merkten, dass es in diesem Gottesdienst um sie, um ihren Glauben, ihr Leben ging! Und der Konfirmationspruch „Lass Dir an meiner Gnade genügen, denn meine Kraft ist in den Schwachen mächtig“ hat für mich eine neue Tiefe bekommen, weil er bei der Einsegnung einem Mädchens zugesprochen wurde, das aufgrund seiner schwe-

ren Behinderung für den Rest seines Lebens auf intensivste Pflege und Zuwendung durch ihre Angehörigen und Betreuer angewiesen sein wird!

Was ich anders machen würde

1. Ausgehend von der Tatsache, dass der 23. Psalm und die Rede von Gott als dem guten Hirten zum Grundbestand christlicher Rede von Gott gehören, nahmen wir dieses Thema in unseren Stoffplan auf. Die Stunden zu diesem Thema waren mühsam und wenig gewinnbringend. Keiner der Jugendlichen hatte je einen Hirten gesehen, die Lebens- und Erfahrungswelt eines Hirten und seiner Schafherde waren ihnen völlig fremd; einzig das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk. 15, 1-7) hat sie angesprochen. Gleichwohl haben die Jugendliche mit Freude ein Mobile zum Thema gebastelt³ und dieses am Ende der Einheit stolz mit nach Hause genommen.

2. Gegen Ende des KU-Jahres haben wir den Verzicht auf eine gemeinsame Freizeit bedauert. Wir hatten den Zusammenhalt, der in der Gruppe entstehen würde, nicht richtig eingeschätzt und uns war das große Bedürfnis der Jugendlichen nach einer gemeinsamen Unternehmung im Rahmen ihrer KU-Gruppe nicht bewusst. Im Verlauf des Jahres noch kurzfristig eine Freizeit zu organisieren, war uns aber nicht möglich.

3. Ungeachtet der guten Zusammenarbeit ist uns im Laufe des Jahres klar geworden, dass eine Gruppe wie unsere einen vierten Mitarbeiter hätte gebrauchen können; als zusätzlichen Helfer für die Stunden und um das Fehlen eines Mitarbeiters im Krankheitsfalle zu kompensieren.

Was bleibt?!

Der Konfirmationsgottesdienst ist vorbei, die Konfirmanden sitzen fröhlich in den Autos auf dem Weg zur Konfirmationsfeier, ihrer Konfirmation. Da tritt die alte Dame, die sich vor dem Gottesdienst über die anstehende Konfirmation beklagt hatte, in das Gemeindebüro. Ob sie noch mal kurz etwas sagen dürfe. Der Gottesdienst habe sie sehr bewegt. Diese Freude der Konfirmandinnen und Konfirmanden. Diese Freude über den Gottesdienst und die Aufnahme in die Gemeinde. Sie wisse jetzt, warum die Konfirmation an diesem besonderen Tag sein musste. Einen schönen 1. Advent dann noch!

Dr. Harm Cordes ist Pastor in Schwarme (Kirchenkreis Syke-Hoya).

Anmerkungen

- ¹ Liederheft für Kirche mit Kindern, KIMMIK-Praxis 36, Nr. 2.
- ² Weitere Hinweise und Beispiele bei Schick, Renate / Gottschalk-Kirchner, Monika: Schüler mit geistigen Behinderungen erleben Musik – Beispiele aus unserer religionspädagogischen Praxis, in: Mork, Carsten (Hg.): Musik im Konfirmandenunterricht (Arbeitshilfen KU Nr. 18), Loccum 1998, S. 48-57.
- ³ Vgl. den Bastelvorschlag in: Komm, lass uns feiern. Die Bibel für Kinder mit Fragen zum Leben. Erzählt von Mathias Jeschke. Illustriert von Rüdiger Pfeffer, Stuttgart 2006, S. 158f.

Bernhard Dressler: Unterscheidungen. Religion und Bildung

Eine Buchbesprechung von Martin Rothgangel



Dressler, Bernhard: *Unterscheidungen. Religion und Bildung* (ThLZ.F 18/19), Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2006, ISBN 978-3-374-02416-2, 208 S., 18,80 Euro.

junktur“ ganz nah an die Seite von „Bildung“ rückt. Er markiert damit die Ambivalenz und die Schattenseite der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion: ihre Ökonomisierung und ihre „sozialtechnologische Verzweckung“ (5). Dressler führt seinen Gedankengang in drei Hauptteilen aus, wobei an dieser Stelle nur eine Beschränkung auf einige ausgewählte Aspekte dieser Studie vorgenommen werden kann.

Zu Beginn seines ersten Hauptteils „Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts“ (9-58) legt Dressler dar, wie unter dem Eindruck der ‚1968er Kritik‘ der Bildungsbegriff „nur im Terminus der ‚Bildungspolitik‘“ (9) überlebte. In den 1980er Jahren lässt sich eine gewisse Renaissance in den Erziehungswissenschaften beobachten, die nicht zuletzt damit zu tun hat, dass nach der Ernüchterung gegenüber

„Das Thema Bildung hat Hochkonjunktur.“ (5) Mit diesen Worten eröffnet der Marburger Religionspädagoge Bernhard Dressler seine Ausführungen zu Bildung und Religion vielsagend: Auf den ersten Blick werden damit die zahlreichen Diskussionen und Reformbemühungen zum Ausdruck gebracht, die insbesondere seit dem so genannten PISA-Schock unter dem Schlagwort „Bildung“ firmieren. Darüber hinaus ist es näher betrachtet kein Zufall, dass Dressler das Wort „Hochkon-

alternativen Begriffen wie Lernen und Erziehung die Affinität des Bildungsbegriffs zu Freiheits- und Subjektivitätsansprüchen wahrgenommen wurde, die aufgrund der reflexiven Funktion des Bildungsbegriffs besteht („sich bilden“, vgl. 14). Bemerkenswert ist Dresslers differenzierte Sicht auf die PISA-Studie, die ganz entscheidend die gegenwärtige Bildungsdiskussion motiviert. Keineswegs erfolgt nämlich ein pauschales Verdikt mit Verweis auf die Operationalisierung schulischer Bildung sowie „einem unzureichenden Konzept von Allgemeinbildung“ (16). Solche kritischen Voten ergänzt Dressler mit dem Hinweis auf die „vorbildlose *Anschlussfähigkeit* von PISA (und damit von empirisch-evaluativen Fragestellungen) an bildungstheoretische Diskurse“ (16).

Skeptisch im Blick auf begriffsgeschichtliche Analysen zum Bildungsbegriff einschließlich ihrer vagen etymologischen Analogien (S. 20) betont Dressler mit guten Gründen aus theoriegeschichtlicher Perspektive, „dass Bildung in der Moderne immer dort thematisiert wird, wo Übergänge stattfinden, die mit Unsicherheiten und Undeutlichkeiten verbunden sind. [...] Bildung wird dann zum Thema, wenn der Ausgang des Menschen aus zerbrochenen Selbstverständlichkeiten bewältigt werden soll“ (22, zitiert im Anschluss an Christoph Schwöbel).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass in den Bildungstheorien von Klassikern wie Humboldt und Schleiermacher bereits alle Grundmotive wie -probleme des Bildungsbegriffs vorhanden sind: „das Prinzip der Bildungsamkeit [...]; das Prinzip der Aufforderung zur Selbsttätigkeit [...]; die Überwindung der Problemverkürzungen in formalen und materialen Bildungstheorien“ (23), die Dressler als die wichtigsten exemplarisch benennt. In diesem Sinne lässt sich für die Beibehaltung des Bildungsbegriffs ein entscheidender Grund anführen: „Bildung als der Prozess der wechselseitigen Erschließung von Mensch und Welt, von Subjekt und Objekt [sc. kann] nur mit einem starken *Personbegriff* zusammen gedacht werden“ (25f). Allein es bedürfte meines Erachtens einer weitergehenden Diskussion, ob Dressler in seiner positiven Einschätzung von

Schleiermachers Bildungsbegriff als nicht-instrumentell und nicht-affirmativ (vgl. 29 mit Anm. 56) richtig liegt. Hier ist an die kontroverse religionspädagogische Diskussion zu erinnern, in der insbesondere Godwin Lämmermann den gegenteiligen Standpunkt einnimmt.

Sehr bedenkenswert ist Dresslers Relativierung des religionspädagogisch hoch gehandelten Pluralismusbegriffs, da dieser letztlich ein „Epiphänomen funktionaler Ausdifferenzierung“ (34) darstellt. Die bildungstheoretische Relevanz dessen besteht u.a. darin, dass Religion optional wird, was zu Indifferenz, Dauersuche oder fundamentalistischen Gewissheiten führen kann. Gerade deswegen ist Religion angewiesen auf Bildung, welche eine reflektierte Beziehung ermöglicht (vgl. 36).

Seinen zweiten Hauptteil „Religion und Bildung“ erschließt Dressler mit zwei wechselseitigen Perspektiven: Zunächst wird „Bildung in theologischer Perspektive“ (59-120) reflektiert, sodann „Religion in bildungstheoretischer Perspektive“ (121-160). Aus theologischer Perspektive hebt Dressler hervor, dass christliche Theologie die Pädagogik nach ihrem zugrunde liegenden Menschenbild befragt, insbesondere wo idealisierte Vollkommenheitsansprüche die Grenzen des Menschseins ausblenden oder „Menschen für Zweckkalküle funktionalisiert und daher in ihrer Würde verletzt werden“ (69).

Gemeinsam mit der Rechtfertigungslehre wird durch eine recht verstandene Gottebenbildlichkeit des Menschen deutlich, dass die Personwürde ohne eigenes Verdienst zugesprochen wird und daher Bildung nicht die Würde einer Person begründen kann. Umgekehrt ist das Personsein die Bedingung der Möglichkeit von Bildung (71). Mit den Worten von Peter Biehl: „Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon“ (73).

In Auseinandersetzung mit Reiner Preul, der Bildungsprozesse auf Handlungsfähigkeit ausgerichtet sein lässt, stellt Dressler pointiert dar, dass Bildung nicht nur die aktive, sondern auch die passiv-rezeptive Seite des Menschen einbezieht. Dementsprechend ist zwar religiöse Praxis als Handlungsvermögen beschreibbar, es gehören dazu aber auch „Wahrnehmungsvermögen (als ‚Deutekompetenz‘) und (kaum als ‚Kompetenz‘ formulierbar) Selbstvertrautheit“ (96). Unverkürzt sei in diesem Zusammenhang ein Bonmot Dresslers wieder gegeben: „Mit Otto Schily lässt sich pointiert sagen: ‚Wer Musikschulen schließt, gefährdet die innere Sicherheit‘ – aber wer aus diesem Satz die Gründung von Musikschulen zu einem sicherheitspolitischen Programm macht, verfehlt beides, die Musik wie die innere Sicherheit“ (97f).

Nach einer kritischen Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie Wolfgang Klafkis, die nach Dressler „den Problemen funktionaler Ausdifferenzierung als dem Grundphänomen moderner Gesellschaften nicht gerecht“ (108) wird, nimmt er Bezug auf die Ausdifferenzierung der Weltzugänge, wie sie z.B. in der PISA-Studie durch die Unterscheidung zwischen kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver sowie religiös-konstitutiver Rationalität angeführt werden. Diese verschiedenen Weltzugänge tra-

gen der unhintergehbaren Einsicht Rechnung, dass es keine einheitswissenschaftliche Weltsicht mehr gibt und für Bildungsprozesse die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und das entsprechende Unterscheidungsvermögen konstitutiv sind (109f). Zugleich ist es ganz entscheidend, dass solche Weltzugänge jeweils ‚die‘ Welt aus ihrer Perspektive konstruieren und modellieren (vgl. 111f).

In bildungstheoretischer Hinsicht hebt Dressler demgemäß „die Möglichkeit des *Perspektivenwechsels*“ (135) hervor. Dabei spielen religiöse Bildungsprozesse „nicht nur eine andere Perspektive in das Ensemble der allgemeinen Bildung ein, sondern tragen *in sich selbst* noch einmal die Differenz zwischen religiöser und wissenschaftlicher Weltsicht ein, indem sie den Wechsel zwischen religiöser Rede und religionstheoretischer Rede *über* Religion methodisch kontrolliert gestalten. Nicht zwei Wirklichkeiten werden damit postuliert, wohl aber die Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Betrachtung der einen Wirklichkeit“ (135). Für religiöse Bildungsprozesse ist insofern der Wechsel zwischen Innen- und Außenperspektive, zwischen religiöser Rede und Reden über Religion konstitutiv (vgl. bes. 147f). Allein es stellt sich m. E. die Frage, welche bildungstheoretischen Konsequenzen es nach sich zieht, dass zumindest im Kontext des Christentums religiöse Rede fließende Übergänge zu Reden über Religion aufweist, wie sich mit Verweis auf die Theologie des Paulus im Römerbrief exemplarisch belegen lässt.

Im abschließenden dritten Hauptteil „Religiöse Bildung: Orte und Lernformen“ (161-205) vermag Dressler vergleichbar zu den vorangehenden Themen treffsicher entscheidende Aspekte zu markieren: „Die Kirche als Bildungsinstitution“ (165-171), „Die Schule als Ort religiöser Bildung“ (171-185), „Religionsunterricht als Werteerziehung“ (185-190), „Religiöse Bildung: Standardisierbar?“ (191-196) sowie „Ausblick: Zur Didaktik religiöser Bildung“ (197-205).

Hervorgehoben seien an dieser Stelle Dresslers Ausführungen zur Religion am Lernort Schule, die für ihn im Anschluss an Thomas Ziehe ein Raum für „Probehandeln“ sowie „Probedenken“ darstellt, „der für religiöse Bildung erst dann richtig fruchtbar zu machen ist, wenn Religion als eine Praxis in den Blick genommen und in ihrer Performanz erschlossen wird“ (176). In diesem Sinne ist Religion nicht nur als Bewusstseinsphänomen in kognitiver Hinsicht, sondern auch „unter Einschluss ihrer kulturellen Objektivationen und Handlungsmuster zu verstehen“ (181). Dabei legt Dressler großen Wert darauf, dass die Vermittlung einer entsprechenden Partizipationskompetenz zwar nur im Blick auf eine konkrete Religionsgestalt denkbar, jedoch nicht „mit der Einübung in eine bestimmte (kirchliche oder andere) Religionspraxis (180f) zu verwechseln ist.

Seine differenzierte Sicht auf PISA und die gegenwärtige Standard- und Kompetenzdiskussion setzt sich konsequent fort im Blick auf die Standardisierbarkeit religiöser Bildung: Für diese gilt einerseits im besonderen Maße eine sehr eingeschränkte objektivierende Evaluierbarkeit, so dass stets die Diskussion um Grenzen der Standardisierbarkeit

zu führen ist. Andererseits besitzt religiöse Praxis „eine konkrete, darstellbare ‚Außenseite‘“ (192), so dass Teilkompetenzen von Partizipationsfähigkeit und evaluierende Aufgabenstellungen formuliert werden können, „in denen religiöse Wahrnehmungs-, Verstehens- und Deutungs-, Gestaltungs- und Kommunikationsfähigkeiten (perzeptive, kognitive, performative, kommunikative Kompetenzen) beobachtet werden können“ (193). Hier wird im Vergleich zu früheren Publikationen Dresslers deutlich, dass seine dort geäußerte grundlegende Skepsis gegenüber der gegenwärtigen Kompetenz- und Standarddiskussion einer vorsichtigen Aufgeschlossenheit gewichen ist. Vielleicht wird Dressler im Fortgang dieser Diskussion auch seine in diesem Band geäußerte Skepsis ablegen, was die Evaluierbarkeit von Einstellungen anbelangt (vgl. 119). In jedem Fall dokumentiert er mit diesem Band seine Kompetenz,

sowohl feinsinnige Unterscheidungen zu treffen, als auch einmal getroffene Unterscheidungen kritisch zu hinterfragen.

Resümierend bleibt festzustellen: Dresslers „Bildungsgedanken“ stehen auf Augenhöhe mit den herausragenden religionspädagogischen Publikationen von Karl Ernst Nipkow und Peter Biehl – und bereichern entsprechend die religionspädagogische Grundlagendiskussion zum Bildungsbegriff. Hier liegt eine unumgängliche Pflichtlektüre für alle vor, die sich mit dem Bildungsbegriff fundiert auseinandersetzen möchten.

Martin Rothgangel ist Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Göttingen.

Soziales / Diakonisches Lernen in der Schule – Das soziale Lernen

Von Christiane Meiners

Unter dem Titel „Soziales/Diakonisches Lernen in der Schule – Das soziale Lernen“ wurde vom 1. Juni 2005 bis zum 30. September 2007 ein Projekt vom Diakonischen Werk der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers e.V. durchgeführt. Gefördert wurde die Arbeit durch den Innovationsfonds der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers und die Hanns-Lilje-Stiftung Hannover.

Ziele des Projektes waren:

- die Initiierung bzw. Erweiterung von Möglichkeiten sozialen/diakonischen Lernens in der Schule;
- die Entwicklung und Stärkung der Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern;
- das Wecken von sozialem Verantwortungsbewusstsein und bürgerlichem Engagement über die Zeitdauer des Projektes hinaus.

Wichtigster Baustein des Projektes war es, staatliche Schulen für eine Kooperation zu gewinnen und die verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer zu motivieren, für bereits existierende Maßnahmen zur Berufsorientierung, insbesondere die Betriebspraktika im 9. Jahrgang an Haupt- und Realschulen (bzw. im 11. Jahrgang an Gymnasien) Lernfelder in Kirche und Diakonie stärker in den Blick zu bekommen.

Für die Verwirklichung der Ziele wurden Kontakte zu stattlichen Schulen und zu diakonischen Einrichtungen geknüpft. Eine unserer Hauptaufgaben war dabei, die unterschiedlichen Akteure miteinander ins Gespräch zu bringen und den Blick für die Vielfalt von Diakonie und die vielfältigen Möglichkeiten der Berufsorientierung in Kirche und Diakonie zu öffnen.

Wesentliche Ausgangsthese unserer Arbeit waren:

- Kirche und Diakonie können eine Fülle von Möglichkeiten zur Berufsorientierung anbieten; durch die vorhandene Kompetenz in vielfältigen Anleitungssituationen von jungen Menschen ist es Mitarbeitenden schnell möglich, sich auf die relativ junge Zielgruppe von 14- bis 16-jährigen Jugendlichen einzustellen und sie kompetent zu begleiten;
- neben der zielgerichteten Berufsorientierung können in Arbeitsfeldern von Kirche und Diakonie insbesondere im Bereich des informellen Lernens wertvolle Erfahrungen gesammelt werden; das diakonisch-soziale Lernen findet im praktischen Erfahrungsfeld statt, auch, wenn es vom formalen Lernziel nicht im Mittelpunkt steht;
- Lernerfahrungen in diakonisch-sozialen Arbeitsfeldern brauchen eine Vor- und eine Nachbereitung, die sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer sensibilisieren, Schwellen und Berührungspunkte senken und eine Offenheit ermöglichen;
- durch die PISA-Debatte und den daraus gezogenen Schlussfolgerungen stehen Schulen zur Zeit unter einem besonderen Reformdruck, der die Offenheit für die Verankerung von zusätzlichen Angeboten (z.B. Sozialpraktikum) erschwert; deshalb wurde als erster Baustein die Kooperation bei bereits bestehenden Pflichtangeboten der Berufsorientierung angeboten.

Eine unserer wichtigsten Erfahrungen:

Diakonisches Lernen und Berufsfindungspraktika/Berufsorientierungsprozesse, die sehr lernzielorientiert sind und

einen klaren „Arbeitsauftrag“ beinhalten, passen nur scheinbar nicht zusammen. Die Erfahrungen in der Begegnung mit Menschen waren in aller Regel sehr eindrücklich für die Schülerinnen und Schüler. Gerade hier, an dieser Schnittstelle zum diakonischen Lernen, wurde der eigene Berufswunsch mit den erlebten Fähigkeiten und Grenzen in Beziehung gesetzt – und damit wurde er in das eigenen Leben „transportiert“.

In und mit diesen Erfahrungen passiert sehr viel mehr als Berufsorientierung – aber: es passiert auch Berufsorientierung, auf eine ganzheitliche Weise.

Nach unseren Erfahrungen braucht es eine Vermittlungs- und Brückenfunktion, die zwischen dem „System“ Schule und dem „System“ Kirche und Diakonie vermittelt, die Türen öffnet und Schwellen ebnet. Dies wird auch in Zukunft eine wichtige Aufgabe bleiben.

Unsere Projektarbeit ist nun beendet und in einer Arbeitshilfe sind die wesentlichen Impulse und Projektergebnisse zusammengefasst (erscheint im Februar 2008).

Unser Fazit ist:

Es lohnt sich, Kraft und Zeit in Projekte ähnlicher Form zu investieren. Wenn wir als Kirche und Diakonie auch weiterhin einen wichtigen Stellenwert in unserer Gesellschaft einnehmen wollen, werden wir uns in Zukunft stärker in den Lebenswelten von Menschen unterschiedlichen Alters engagieren und unsere Ziele auch in Bildungskonzepten einbringen müssen.

Diakonisches Lernen ist dabei ein wichtiges Element, „dicht bei den Menschen zu sein“. Zu lernen, sich einzufühlen in die Lebenssituation eines anderen Menschen, hautnah zu erleben, wie Menschen, die an den Rand unserer Gesellschaft gedrängt sind, ihr Leben meistern und so Respekt zu entwickeln vor dieser Lebensleistung anderer – das scheint uns ein lohnendes Ziel.

Jungen Menschen in diesem Prozess die Möglichkeit zu geben, sich mit ihrem Handeln als hilfreich zu erleben, die eigene Kompetenz zu entdecken und sich als wichtigen Baustein eines großen Ganzen zu erfahren – das zu ermöglichen war für uns in der Projektarbeit ein wichtiger Ansporn.

Diese Herausforderungen anzunehmen ist eine Bereicherung für uns, für die Menschen, mit denen wir dabei zu tun haben und auch für die Schule als Institution – auch das ist ein Ergebnis unserer Projektarbeit.

„Ich habe das Praktikum in einer Behinderteneinrichtung gemacht, einfach weil ich neugierig war. Ich hätte nicht gedacht, dass es mir so gut gefällt! Ich werde den anderen in der Klasse was davon erzählen. Ich wünsche mir, dass mehr Leute ihr Praktikum in so einer Einrichtung machen können.“ Das sagte eine Schülerin nach Abschluss des Berufsfindungspraktikums. Ich hoffe, dass ihr Wunsch wahr wird und wir mit unserer Arbeit dazu beitragen können.

Christiane Meiners ist Referentin im Diakonischen Werk der Ev.-lutherischen Landeskirche Hannovers e.V. für das Fachreferat „FSJ in der Diakonie“.

Weiterbildungsmaßnahme Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I

Von Dietmar Peter

Vorbemerkung

Nach dem Vierten „Gesetz zur Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes“ (1993) hat der Gesetzgeber Konsequenzen aus der bestehenden Schulpraxis gezogen und den Religionsunterricht sowie das Fach „Werte und Normen“ neu geregelt. In der Folge wurde daraus nach intensiven Vorarbeiten der Erlass „Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ im Januar 1998 und in der überarbeiteten Fassung im Juni 2005 herausgegeben. Nach diesem Erlass können Schülerinnen und Schüler unter bestimmten Voraussetzungen auch am Religionsunterricht der anderen Konfession bzw. anderer Religionen teilnehmen; ebenso ist es unter besonderen Voraussetzungen möglich, Religionsunterricht konfessionsübergreifend zu erteilen.

Der Mangel an Religionslehrerinnen und Religionslehrern hat in den vergangenen Jahren wiederholt zur erfolgreichen Durchführung von Weiterbildungsmaßnahmen

geführt. Auf Grund des Organisationserlasses stellt sich nunmehr mit besonderer Dringlichkeit die Aufgabe, zukünftige Weiterbildungsmaßnahmen auch im Hinblick auf die Ausbildung von Kompetenz zur konfessionellen Kooperation hin auszuschreiben.

Beschreibung der Weiterbildungsmaßnahme

Im ersten Schulhalbjahr 2008/2009 beginnt das Niedersächsische Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS) eine Weiterbildungsmaßnahme, die den Vorgaben der derzeit gültigen Rahmenrichtlinien, der Curricularen Vorgaben und den Anforderungen, die durch die neu zu entwickelnden Kerncurricula zu erfüllen sind, Rechnung trägt.

Die im September 2008 beginnende Weiterbildungsmaßnahme erstreckt sich auf zwei Jahre (Ende; September 2010). Sie umfasst insgesamt max. 25 bis 28 Kurstage, davon bis zu zwölf Unterrichtstage.

Die Kursleitung erfolgt gemeinsam durch ein Team ausgewiesener Fachleute, die die Curricula gemeinsam erarbeiten und die einzelnen Kurswochen planen und durchführen.

Die Weiterbildungsmaßnahme wird durch die gegebene Anbindung an das Religionspädagogische Institut die in diesem Hause vorhandenen personellen und sachlichen Ressourcen nutzen können. Soweit wie möglich werden die Kurseinheiten deshalb am RPI Loccum stattfinden.

Voraussetzung zur Erteilung des Faches Evangelische Religion und damit für die Teilnahme ist die Mitgliedschaft in der Evangelischen Kirche. Der Möglichkeit zum Erwerb der Vokatio ist ein inhaltlicher wie formaler Teil der Weiterbildungsmaßnahme.

Nähere Ausführungen zum einheitlichen Curriculum finden Sie unter der Internetadresse „www.rpi-loccum.de/weiterbildung“.

Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, die an der Weiterbildungsmaßnahme erfolgreich teilgenommen haben,

wird durch ein Zertifikat des NILS bescheinigt, dass sie sich in besonderer Weise auf die Aufgabe vorbereitet haben, das Fach evangelische Religion im Sekundarbereich I zu unterrichten.

Die Vergabe des Zertifikats setzt neben der Mitarbeit in den Kursen regelmäßige häusliche Lektüre, eine schriftliche Hausarbeit und die Teilnahme an einem Abschlusskolloquium voraus.

Kurs I, Nr. 08.37.61
vom 11. bis 13. September 2008

Kurs II, Nr. 08.44.61
vom 30. Oktober bis 01. November 2008

Anmeldeschluss: 16. Juni 2008

Anmeldungen bitte an das Niedersächsische Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NILS), Keßlerstraße 52, 31134 Hildesheim.

In eigener Sache: Abschied von Lena Kuhl

Im Rahmen der Weihnachtsfeier des Instituts wurde Lena Kuhl nach 17 Dienstjahren als Dozentin am RPI in den vorgezogenen Ruhestand verabschiedet. Bevor sie nach Loccum kam, hatte sie vielfältige Erfahrungen als Grundschullehrerin gesammelt und darüber hinaus bereits als Mentorin in der Vikariatsausbildung mitgewirkt. Im Jahre 1990 übernahm sie im RPI (zusammen mit Inge Lucke und Joachim Kreter) das neu geschaffene Aufgabengebiet „Arbeit in der Region“, durch das die religionspädagogische Fortbildung auf örtlicher Ebene verstärkt und gefördert werden sollte. Durch diese Arbeit ergaben sie viele persönliche Kontakte, die für die spätere Tätigkeit wichtig bleiben sollten.

1992 wurde Lena Kuhl Dozentin für den Bereich der Grundschulen. Da die Landeskirche sie zur Kirchenbeamtin berufen hatte, ergab sich für diese Aufgabe von vornherein eine langfristige Perspektive. Einen Schwerpunkt der Arbeit bildeten natürlich die Fortbildungskurse, an denen im Lauf der Jahre sehr viele Lehrerinnen (und auch Lehrer) teilgenommen haben.

Lena Kuhl konnte auf Erfahrungen ihrer eigenen Unterrichtspraxis zurückgreifen. Zugleich war ihr wichtig, theologische Fragen zu klären oder zu vertiefen, didaktische Perspektiven noch einmal neu zu bedenken, methodische Anregungen zur Unterrichtspraxis zu geben oder gemeinsam zu erarbeiten. Auch ihre Freude am Singen und ihre kreativen Fähigkeiten trugen zum Gelingen der Kurse wesentlich bei. Eine Frucht dieser religionspädagogischen Fortbildung ist die Einrichtung der „Lernwerkstatt“ im Jahr 2000, in der sich seitdem Teilnehmerkreise zur praktischen



Arbeit zusammenfinden und so Anregungen für den Religionsunterricht entwickeln. Schließlich findet religionspädagogische Fortbildung zu einem großen Teil vor Ort statt. Lena Kuhl wurde zu sehr vielen regionalen Veranstaltungen als Referentin eingeladen, und sie hat – soweit es ihr irgend möglich war – immer zugesagt.

Darüber hinaus ergaben sich eine Reihe von übergeordneten Aufgaben. Da ist zunächst die Arbeit mit den Fachberaterinnen und Fachberatern für den Religionsunterricht

zu nennen. Neu hinzugekommen sind die Konferenzen für Schulleiterinnen und Schulleiter an Grundschulen. Besonders hervorzuheben ist auch das Konzept der ökumenischen Zusammenarbeit im Konfessionellen Religionsunterricht, bei dem Lena Kuhl als Beraterin intensiv mitgewirkt hat.

Lena Kuhl hat eine Vielzahl von Arbeitshilfen erstellt, wie zuletzt 2007 zu der aktuellen Thematik „Vom Kerncurriculum zum Religionsunterricht“, die wichtige Perspektiven für Unterrichtende und Fachkonferenzen aufzeigt.

Im Jahre 2003 wurde Lena Kuhl auf Vorschlag von Rektor und Kollegium zur stellvertretenden Rektorin berufen. In dieser neuen Funktion hatte sie sogleich nach dem Weggang von Dr. Bernhard Dressler bis zum Dienstbeginn von

Dr. Friedhelm Kraft über ein Jahr lang die Leitung des RPI wahrzunehmen. Mit Offenheit und Verständnis ist sie auf die Fragen und Probleme der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingegangen. Eine vertrauensvolle und verlässliche Zusammenarbeit hat sie mit den Kolleginnen und Kollegen verbunden.

In der religionspädagogischen Fortbildung hat Lena Kuhl Maßstäbe gesetzt. Das haben die vielen, die an ihren Veranstaltungen teilgenommen haben, deutlich empfunden, und sie werden es ihr zu danken wissen.

Das religionspädagogische Institut hat ihr in besonderem Maße zu danken für alles, was sie fachlich und persönlich in die gemeinsame Arbeit eingebracht hat. Mit diesem Dank verbinden sich herzliche Segenswünsche für die kommende Zeit.

Herzlich willkommen im RPI: Melanie Beiner und Beate Peters



Seit Januar ist **Melanie Beiner** als Dozentin für die Vikarsausbildung und die Begleitung des Schulvikariats zuständig. Bei ihrer künftigen Arbeit liegt ihr besonders daran, eine gelungene Vermittlung zwischen Theorie und Praxis für die zukünftigen Pastorinnen und Pastoren zu leisten.

Vor der Übernahme ihrer neuen Aufgabe in Loccum war die promovierte Theologin sechs Jahre Gemeindepastorin, zuletzt in Lehrte-Arpke im Kirchenkreis Burgdorf.

Studiert hat Melanie Beiner Ev. Theologie in Frankfurt a.M., Bonn und Neuendettelsau sowie Erwachsenenbildung an der Technischen Hochschule in Kaiserslautern.

Die gebürtige Duisburgerin wurde im Jahr 2000 mit einer Arbeit zur theologischen Anthropologie über den Freiheitsbegriff bei Martin Luther an der Universität Bonn promoviert. Ihr Vikariat absolvierte sie von 1999 bis 2001 in Aachen. Ihr besonderes Interesse galt dabei den religionspädagogischen Arbeitsfeldern: So hat sie neben der Gemeindegarbeit an einem Gymnasium und an einer Grundschule Ev. Religion unterrichtet und im Rahmen eines Lehrauftrages an der Technischen Hochschule Aachen Systematische Theologie gelehrt.

Anschließend war sie für ein Jahr wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Köln und hat dann zwei Jahre im Gemeindepfarramt in der Nähe von Düsseldorf gearbeitet.

Melanie Beiner ist verheiratet und hat eine Tochter.

Seit Anfang Februar ist die Stelle für den Bereich Grundschule mit **Beate Peters** neu besetzt. Die 41-jährige Lehrerin arbeitete viele Jahre lang an einer Grundschule in Neustadt/Rbg. und war seit 2005 Seminarleiterin für das Fach Ev. Religion im Studienseminar Wunstorf.

Während ihrer schulischen Tätigkeit setzte sie sich besonders für die Zusammenarbeit von Schule und Kirche ein, initiierte Projekte zur Kooperation und konzipierte viele verschiedene Schulgottesdienste. Einige ihrer Ideen zum Religionsunterricht veröffentlichte sie in der Reihe *Religionsunterricht elementar* beim Verlag Vandenhoeck und Ruprecht. Die kirchliche Arbeit mit Kindern gestaltete sie in der örtlichen Kinderkirche, in zahlreichen Kinderbibelwochen und bei Familienfreizeiten mit.

Aufgewachsen in der Lüneburger Heide, machte Beate Peters ihr Abitur in Buchholz/Nordheide. Nach einem halbjährigen Gemeindepraktikum studierte sie Ev. Religion, Deutsch und Musik an der Universität Lüneburg. Die Anwärterzeit verbrachte sie in Göttingen und unterrichtete dort an der Hainbundscheule. Ihre erste Stelle bekam sie 1992 in der Grundschule Stockhausenstraße und lebt seitdem in Neustadt am Rübenberge.

Nach dem Abschied aus Schule und Seminar freut sich Beate Peters darauf, in Loccum mit vielen verschiedenen Menschen zusammen zu arbeiten, Ideen für den Religionsunterricht zu entwickeln und Fortbildungen mit zu gestalten.



Buch- und Materialbesprechungen

Inge-Rose Lippok (Idee und Bilder), Ingrid Frank (Texte): Künstlerischer KINDERKIRCHENFÜHRER durch Kirchen in der Region Hannover, hrsg. v. ev.-luth. Sprengel Hannover, Lutherisches Verlagshaus, Hannover 2007, ISBN 978-3-7859-0968-3, 48 S. (mit CD-ROM), 14,90 Euro

Farbenfreudig gestaltet ist der Einband, leuchtend rot mit Kinder-Krakelschrift zwischen Fotos und Zeichnungen. Wahrhaft anziehend lädt ein „Künstlerischer KINDERKIRCHENFÜHRER durch die Region Hannover“ ein zum Hinschauen und Weiterlesen.

Die Künstlerin Inge-Rose Lippok aus Hannover initiierte dieses Kinder-Kirche-Kunstprojekt und leitete Kinder aus 20 evangelischen und katholischen Kindergärten und einer Grundschule der Region Hannover an, ihre Kirchen zu erkunden und aus eigener Sicht das, was sie lieben, mit Stiften und Farben zu zeichnen. Einfühlsam verfremdete die Künstlerin Fotos von Kirchenräumen und schmückte sie feinsinnig mit Kinderzeichnungen aus. So entstanden kunstvoll gestaltete Darstellungen von Kirchenräumen, in denen mit Kinderaugen gesehen Unsichtbares sichtbar zu werden scheint. Weiße Engel schweben wie ein Segen behütend im Raum und Kindermund vermutet: „Vielleicht leben die Engel auch im Himmel und beschützen Gott.“

Jeder Kirche gehört eine Doppelseite im Buch mit Foto-Collage, Sachinformationen, Kindermund-Beobachtungen und einem Gruppenfoto der kleinen Künstler. Ein Glossar im Anhang ergänzt die Texte.

In zweijähriger Gemeinschaftsarbeit ist Kirchengemeinden und Kindergruppen, Pädagoginnen und Pädagogen, Theologinnen und Theologen ein ganz eigenes Gesamtkunstwerk gelungen: Ein Kirchenführer von Kindern für Kinder und solche die Kinder lieben, der ganz sicher mehr in sich birgt als sein spröder Titel aussagt.

Die beigefügte DVD ermöglicht Interessierten, vorausgesetzt sie haben einen PC mit DVD-Player, die lustvolle Wiederholung des Geschauten auf zeitgemäße Weise. Nach dem einladenden Glockengeläut übernimmt die Kircheneule gekonnt die Führung durch andere Kinderzeichnungen und fünf Spiele: Puzzle, Memory, Fehlersuche, Labyrinth, Orgelspiel – wobei leider der irreleitende Begriff Labyrinth für einen Irrgarten benutzt wurde.

Die Texte und das Glossar des Kinderkirchenführers schrieb Ingrid Frank, Marion Wrede begleitete das Projekt aus kirchenpädagogischer Sicht.

Besonders geeignet ist diese Veröffentlichung für Elementarbereich und Grundschule, aber auch für Eltern und Großeltern.

Christiane Kürschner

Helmut Hanisch: Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 2007, ISBN 978-3-8252-2921-4, 221 S., 19,90 Euro

Das vorliegende Buch erscheint als drittes Werk auf dem Markt, das sich thematisch mit der praktischen Vorbereitung des Religionsunterrichts beschäftigt. Das besondere Anliegen des Autors ist es, der didaktischen Theorie und der daraus ableitbaren Unterrichtsvorbereitung gleichermaßen Gewicht zu geben.

Hanisch setzt dieses Vorhaben konsequent am Beispiel von fünf didaktischen Konzepten um, und geht dabei dreischrittig vor:

1. Darstellung des didaktischen Konzeptes
2. Beispiel einer darauf basierenden Unterrichtsplanung zu einem bestimmten Thema für eine ausgewählte Klasse
3. Kritische Würdigung der wissenschaftlichen Vorannahmen des Konzeptes.

So wird der Nutzer des Buches mit hinein genommen in eine an einer bestimmten didaktischen Konzeption orientierte ausführliche Unterrichtsgestaltung; er kann anschließend Rückschlüsse auf die Leistungsfähigkeit dieses Konzeptes ziehen und hat am Ende fünf umsetzbare Einheiten für Religionsunterricht in verschiedenen Schul- und Klassenstufen mit dem dazugehörigen Material zur Verfügung.

Die theoretische Analyse der fünf ausgewählten Modelle wird gut verständlich durchgeführt. Immer wieder werden dabei die Theorien an konkreten Beispielen plastisch gemacht. Fachtermini, die das jeweilige Modell charakterisieren, werden bei Verwendung erklärt. Jedes Modell wird schließlich mit einer Grafik veranschaulicht und auf einen Blick zusammengefasst, was besonders für die religionspädagogische Ausbildung eine hilfreiche Unterstützung ist.

Folgende didaktische Modelle und Unterrichtsbeispiele bearbeitet das Buch:

1. Das bildungstheoretische Modell, das Wolfgang Klafkis Grundsatz vom Primat der Didaktik und den Vorgang der kategorialen Bildung erklärt. Die daraus folgenden fünf Grundfragen der didaktischen Analyse werden dann am Beispiel „Kirchenjahr“ konkretisiert. Anhand des Themas *Der Zöllner Zachäus – Lk 19,1-10* wird die Unterrichtsplanung, auf der Basis der fünf Grundfragen und unter Rückbezug auf die theoretischen Vorannahmen, für eine vierte Grundschulklasse durchgeführt.
2. Das von einem Arbeitskreis Berliner Pädagogen entwickelte lerntheoretische Modell – auch Berliner Modell genannt. Hanisch führt in die Entstehungshintergründe des Modells ein und stellt die grundlegenden Elemente der Unterrichtsplanung nach diesem Modell dar,

die zu berücksichtigen sind: die Intentionen, die Inhalte, die Verfahrensweise und die Medien. Am Beispiel *Islam* werden diese vier Faktoren konkretisiert und zu didaktischen Entscheidungen geführt, die unter Berücksichtigung der anthropogenen und soziokulturellen Bedingungen der am Unterricht Beteiligten gefällt werden. Deutlich wird auf die Entwicklung von Qualitätsstufen und Lerndimensionen im Unterricht eingegangen. Als Planungsbeispiel wird eine Unterrichtseinheit unter dem Thema *Ich klage an: Amos* für eine Lerngruppe des achten Schuljahres am Gymnasium gewählt.

3. Die kritisch-konstruktive Didaktik wird als Revision und Erweiterung von Klafkis bildungstheoretischem Modell vorgestellt, die sich in dem stärker hervortretenden Grundsatz der Beziehung zwischen Lehren und Lernen und vor allem in der allgemeinen Zielbestimmung von Unterricht ausdrückt. Die Bedingungsanalyse als entscheidende Vorarbeit der Unterrichtsplanung und der Vorrang der Zielentscheidungen werden systematisch erklärt und am Beispiel eines Unterrichts über Franz von Assisi konkretisiert. Das Planungsbeispiel wird entwickelt am Thema *Gottese Erfahrungen* für ein neuntes Schuljahr in der Hauptschule.
4. Im Konzept der Elementarisierung von Karl Ernst Nipkow werden die vier Dimensionen des Elementaren dargestellt, wobei der Autor bereits die Erweiterung um die fünfte Dimension, die elementaren Lernformen einbezieht. Diese wird ausführlich an sechs Lernformen präzisiert. Etwas verwirrend kann hier allerdings sein, dass sich die Reihenfolge der Dimensionen in der ersten Aufzählung, in der Darstellung und in der Unterrichtsplanung jeweils unterscheiden. Die Unterrichtsplanung wird dann am Thema *Schöpfung* in einer vierten Grundschulklasse vorgenommen.
5. Besonders aktuell zeigt sich die Darstellung des vierten Ansatzes, der Kompetenzorientierung. Allerdings liegt gerade in der Aktualität eine Schwäche, wenn man berücksichtigt, dass die Diskussion um kompetenzorientierten Unterricht weder abgeschlossen ist, noch einheitlich verläuft. Ob z.B. *Methodenkompetenz* ein eigenständiger Kompetenzbereich unter den vieren ist, oder jedem der drei anderen untergeordnet werden sollte, ist nur ein Diskussionsfeld der Debatte. Entsprechend kann die Analyse und die Konkretisierung des Ansatzes nur exemplarisch geschehen am Beispiel der baden-württembergischen Bildungspläne. Die dort ausgewiesenen Kompetenzen, die im Religionsunterricht zu erwerben sind, werden dargestellt und auf die Lehrplaninhalte angewendet. Für das 5./6. Schuljahr in der Realschule wird ein kompetenzorientierter Unterricht zum Thema *Ich bin bei euch – Beziehung Gottes zum Menschen* durchgeführt.

Das Buch stellt eine wertvolle Hilfe für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern dar und sollte in deren Literaturliste aufgenommen werden.

Evelyn Schneider

Gottfried Orth / Hilde Fritz: „... und sei stolz auf das, was du bist“. Muslimische Jugendliche in Schule und Gesellschaft, Verlag RPE Religion – Pädagogik – Ethik, Stuttgart 2007, ISBN 978-3-9383-5614-2, 176 Seiten, 13,90 Euro

Empirische Studien zur Bedeutung der Religion unter christlichen Jugendlichen sind zahlreich, für muslimische Jugendliche setzt die Forschung erst ein. Unter diesen Ansätzen sticht das Buch von Fritz Orth und Hilde Fritz positiv hervor. Ihnen gelingt es, die Lebensentwürfe von Fatima und Nihat detailliert und zugleich empathisch nachzuzeichnen und im Blick auf Schule und Gesellschaft gewinnbringend zu reflektieren. Beide Jugendlichen besuchen die Abschlussklasse einer Förderschule Lernen, gehören also zu den so genannten Bildungsverlierern. Hier werden sie nun vom Rand in die Mitte gerückt, mit ihren Brüchen, Schwierigkeiten und Leistungen.

Die Grundlage bildet eine umfassend angelegte Studie der Autorin und des Autors unter 570 Jugendlichen der 5. bis 10. Klasse verschiedener Schulformen, darunter 51 muslimische Schülerinnen und Schüler. Sie befragten die Jugendlichen nach ihren wichtigsten Lebensregeln: „Schreibe bitte zehn Lebensregeln auf, die dir wichtig sind und die für alle gelten können!“ Diese werteten sie aus und formulierten Kategorien. An erster Stelle stehen die Lebensregeln zum Umgang mit Mitmenschen, sogleich gefolgt von den Regeln zur Gewaltfreiheit. Die Bedeutung von Religion tritt nur auf den ersten Blick zurück, denn es zeigt sich, dass sie in vielen Äußerungen mitschwingt. Auffallend ist dabei, dass muslimische Jugendliche der Religion mehr Bedeutung beimessen als christliche, katholische Jugendliche mehr als evangelische.

Zur Vertiefung wurden ausgewählte Jugendliche ergänzend mündlich interviewt, so auch Fatima und Nihat. Ihre Aussagen sind im Anhang des Buches dokumentiert. Sie erweisen sich als charakteristisch für zwei gegensätzliche Lebensentwürfe: „Nihat – ein Jugendlicher zwischen Fremdheit und erhoffter Heimat“ und „Fatima – eine Jugendliche in und zwischen drei Welten“. Vor dem Hintergrund sozialwissenschaftlicher, humanwissenschaftlicher und theologischer Ansätze verdeutlichen die Autoren die Differenz zwischen Ich-Bezogenheit und Kollektiv-Bezogenheit. Erstere wird im deutschen Schul- und Lebensalltag geschätzt und gefördert, letztere tendenziell abgewertet, so die Autoren. „Fatima befindet sich auf dem Weg einer modernen bzw. postmodernen Identitätsentwicklung und behält ein wesentliches Element ihrer Herkunftskultur bei: das familiäre Kollektiv. [...] Ganz anders bei Nihat: Seine Identität ist bestimmt von der Gemeinschaft, der Familie, der Moschee, der Herkunft aus dem türkischen Islam. [...] Ihn trifft deshalb jene bewusste oder unbewusste Abwertung kollektiver Identitäten“. (S. 95) „Niemand, auch keine/r in der Schule, erklärt ihm die Welt so, dass er (!) es auf seinem (!) Hintergrund verstehen kann.“ (S. 99)

Die empathische Wahrnehmung der Jugendlichen zeigt nach Ansicht von Orth und Fritz, dass modernisierungs-

theoretische Ansätze (etwa bei Werner Schiffauer und den Shell-Jugendstudien) wie die Thesen zum Aufblühen einer religiösen Gegenkultur (etwa bei Necla Kelek) heuristisch hilfreich sein mögen. Für sich allein genommen greifen sie jedoch zu kurz und verschließen eher den Zugang zu den einzelnen Menschen. Stattdessen sei die individuelle Vielschichtigkeit der Lebensentwürfe von Jugendlichen ernst zu nehmen. Gerade im Kontext von Schule seien Empathie und Perspektivwechsel sowie der Umgang mit Differenz gefragt und auch so weit wie möglich auszuhalten. Gemeinschaftsbezug und Subjektwerdung schließen sich demnach keineswegs aus. Interreligiöses Lernen müsse „seinen Ausgangspunkt bei gelebter Religion und volksislamischen bzw. volkschristlichem Wissen“ (S. 143) nehmen und Mög-

lichkeiten zur Weiterentwicklung bieten. Hierbei gelte es, sich auch an den vielfältigen Formen der jeweiligen Hochreligion und gelehrten Religion abzuarbeiten, die in Differenz zur gelebten Religion stehen können. Gegenüber einer „Wut des Verstehens“, eines Verstehenwollens um jeden Preis bis hin zur Vereinnahmung und Ignoranz, entwickeln Orth und Fritz auf dieser Basis abschließend ihr Konzept einer Pädagogik der Heterogenität.

Denen, die mit muslimischen – und nichtmuslimischen – Jugendlichen leben und arbeiten, sei dies Buch empfohlen. Die Lektüre eröffnet neue und sehr menschliche Perspektiven, die dem Zusammenleben in Schule und Gesellschaft dienen.

Christoph Dahling-Sander

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Angelika Wiesel neue Internet-Pastorin

Hannover. Pastorin Angelika Wiesel (36) aus Bordenau bei Hannover wird neue Internet-Pastorin der hannoverschen Landeskirche. Sie wird von Juli an für die Internet-Auftritte der evangelischen Landeskirche zuständig sein. Wiesel übernimmt die Nachfolge von Pastor Johannes Neukirch (47), der im September 2007 landeskirchlicher Pressesprecher wurde. Die Internet-Arbeit der Landeskirche wurde zum gleichen Zeitpunkt in die Informations- und Pressestelle integriert.

Wiesel arbeitete Evangelischen Büro für die Weltausstellung Expo 2000 und in der Pressestelle des dortige Christus-Pavillons mit. 2006 war sie für die Öffentlichkeitsarbeit zur Kirchenvorstandswahl zuständig.

Internet: www.Landeskirche-Hannover.de (epd, 23.01.08)

Kiefer neuer Synodenpräsident in Schaumburg-Lippe

Bückerburg. Klaus-Dieter Kiefer, Landesjugendwart in Heuerßen bei Stadthagen, ist neuer Präsident der schaumburg-lippischen Landessynode. Der 56-jährige Diakon wurde zum Nachfolger von Superintendent Joachim Liebig (49) aus Petershagen-Frille gewählt. Kiefer ist Geschäftsführer und Bildungsreferent im Landesjugendpfarramt der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Schaumburg-Lippe. Er wird künftig die Sitzungen des 30-köpfigen Kirchenparlaments leiten. (epd, 20.01.08)

Ralph Charbonnier neuer Superintendent in Burgdorf

Hannover/Burgdorf. Ralph Charbonnier, Studienleiter am Zentrum für Gesundheitsethik der hannoverschen Landeskirche, wird neuer evangelisch-lutherischer Superintendent in Burgdorf bei Hannover. Der 45-jährige promovierte Theologe wird Nachfolger von Detlef Klahr, der im Mai 2007 Landessuperintendent in Ostfriesland wurde.

Charbonnier übernimmt die Leitung des Kirchenkreises Burgdorf am 1. April.

Der neue Superintendent studierte Ingenieurwissenschaften und Philosophie in Braunschweig und Berlin sowie Theologie in Marburg/Lahn. Seine Schwerpunkte am Zentrum für Gesundheitsethik, einem Institut der Evangelischen Akademie Loccum, sind Palliativmedizin, Hospizarbeit, Ethikberatung und die Seelsorge für schwer kranke und sterbende Menschen. (epd, 18.01.08)

Osnabrücker Superintendent in vorzeitigem Ruhestand

Osnabrück. Der Superintendent des evangelisch-lutherischen Kirchenkreises Osnabrück, Hans Hermann Hammersen, geht zum 1. August aus gesundheitlichen Gründen vorzeitig in den Ruhestand.

Hammersen ist seit 1993 Superintendent in Osnabrück. Er ist in Osnabrück aufgewachsen und war vor seiner Tätigkeit als Superintendent Studieninspektor am Predigerseminar im Kloster Loccum und Gemeindepastor in Lüneburg. Bis zur Neubesetzung übernimmt sein Stellvertreter Pastor Martin Steinke das Amt. (epd, 21.01.08)

Emmendörffer neuer Studienleiter in Göttingen

Göttingen/Burgdorf. Pastor Michael Emmendörffer aus Ehlershausen bei Hannover wird zum 1. März neuer Studienleiter und Geschäftsführer am Evangelischen Studienhaus in Göttingen. Der 44-Jährige promovierte Theologe arbeitet dann zugleich als Dozent für Bibelkunde an der Theologischen Fakultät in Göttingen.

Das Evangelische Studienhaus dient als Einrichtung der Landeskirche dem Austausch zwischen Universität, Kirche und Gesellschaft. Dort werden auch Seminare und Vorträge angeboten. (epd, 10.01.08)

Oldenburger Synode wählt überraschend Präsidentin

Rastede /Kr. Ammerland. Die Rechtsanwältin Sabine Blütchen ist überraschend zur neuen Präsidentin der 47. Synode der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg

gewählt worden. Sie ist die erste Frau in diesem Amt. Ihr Vorgänger Heinz Heinsen (70) stand drei Synoden als Präsident vor.

Blütchen wurde im schleswig-holsteinischen Neumünster geboren und studierte in Kiel und Berlin Jura. Zwischenzeitlich war sie als Dozentin in der Evangelischen Erwachsenenbildung tätig. Seit einigen Jahren gehört sie auch der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland an. (epd, 16.01.08)

Evangelische Bildungsstätte Hildesheim bleibt erhalten
Hildesheim. Die Evangelische Familien-Bildungsstätte Hildesheim wird entgegen ursprünglichen Befürchtungen nicht geschlossen. Zum 1. Januar ging die Einrichtung in die Trägerschaft eines Vereins über, den das Diakonische Werk im Kirchenkreis Hildesheim-Sarstedt ins Leben gerufen hat. Dabei könnten alle Arbeitsverträge ohne Veränderungen weitergeführt und auch die bewährten Programme fortgesetzt werden.

Bislang war der Kirchenkreis Träger der Bildungsstätte. Der Kirchenkreistag hatte sich wegen der Sparzwänge aber nicht mehr in der Lage gesehen, die Einrichtung weiter zu finanzieren. Die Bildungsstätte besteht seit mehr als 30 Jahren.

Internet: www.familiehildesheim.de (epd, 28.12.07)

Kloster Loccum vergibt neuen Studienpreis

Göttingen/Loccum. Evangelische Theologiestudenten mit besonders guten Studien- und Prüfungsleistungen können sich jetzt um einen neuen Studienpreis des Klosters Loccum bewerben. Im Dezember hätten erstmals zwölf Studierende Preise zwischen 1.000 und 1.500 Euro erhalten, berichte der Abt des Klosters, Horst Hirschler. Künftig würden in jedem Semester bis zu 15.000 Euro vergeben.

Die Bewerber müssen entweder das Erlernen der alten Sprachen Latein, Griechisch und Hebräisch oder die Zwischenprüfung besser als mit „gut“ abgeschlossen haben. Zudem müssen sie der hannoverschen Landeskirche angehören.

Der frühere Loccumer Abt, Professor Eduard Lohse, hat 40.000 Euro als Grundstock für den Studienpreis zur Verfügung gestellt. Dabei handelt es sich um das Preisgeld für den Leopold-Lucas-Preis, den er im vergangenen Jahr für sein „einzigartiges wissenschaftliches Werk“ als Professor für Neues Testament erhalten hatte.

Die hannoversche Landeskirche und die Hanns-Lilje-Stiftung haben weitere Fördermittel für den „Studienpreis Kloster Loccum“ zur Verfügung gestellt. Damit ist der Preis bis 2011 gesichert. Nach Angaben der Initiatoren gibt es in der EKD keine vergleichbare Auszeichnung für Theologiestudenten. (epd, 11.01.08)

Impressum

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

Redaktion: Ute Beyer-Henneberger, Felix Emrich (verantwortlich), Bärbel Husmann, Dr. Friedhelm Kraft, Lena Kuhl, Anne Sator (Schlussredaktion und Herstellung)

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

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 11.000
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 0 57 66 / 81 - 1 35
Telefax: 0 57 66 / 81 - 184
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de
Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindungen:
Volksbank Steyerberg, BLZ 256 625 40, Kto.-Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto.-Nr. 222 000

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

- Dr. Harm Cordes, Heiligenfelder Straße 6,
28857 Syke-Heiligenfelde
- Dr. Christoph Dahling-Sander, Haus kirchlicher Dienste
der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers,
Archivstr. 3, 30169 Hannover
- Silke Deyda, Am Pfarrhof 1,
29693 Eickeloh
- Ulrike Fey-Dorn, Diakonisches Werk der
Ev.-luth. Landeskirche Hannovers e.V.,
Ebhardtstr. 3 A, 30159 Hannover
- Felix Emrich, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
- Dr. Karsten Fischer, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Sozialwissenschaften,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
- Johannes Kubik, Ewaldstraße 6,
37085 Göttingen
- Lena Kuhl, Albrechts Bleiche 5,
31515 Wunstorf-Steinhude
- Christiane Kürschner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
- Olaf Möller, Weidenweg 2,
31188 Hackenstedt
- Dietmar Peter, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
- Evelyn Schneider, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
- Prof. Dr. Martin Rothgangel, Platz der Göttinger Sieben 2,
37073 Göttingen

Veranstaltungen Februar bis Juni 2008

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im **Jahresprogramm 2008** (Beilage zum Pelikan Heft 4/2007) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Studierende

„Die Pfingstbewegung als ökumenische Herausforderung“

Für Studierende mit dem Fach Evangelische Religion in allen Schulformen

25. bis 26. Februar 2008

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

10. Treffpunkt Kirchenpädagogik

„Füllet die Erde und macht sie euch untertan“

Für haupt- und ehrenamtlich Tätige im Bereich Kirchenpädagogik, Religionslehrkräfte und Interessierte

16. bis 17. Mai 2008

Leitung: Christiane Kürschner, Harald Lemke

Treffpunkt KU

„Über den Tellerrand geschaut“ – Konfirmandenarbeit in Europa

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

23. bis 24. Juni 2008

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

Kindergarten – Grundschule – Förderschule

„Spiritualität als Ressource in einem turbulenten Alltag“

Ein Kooperationskurs für Kolleginnen und Kollegen aus Kindertagesstätten, Grundschulen und Förderschulen

7. bis 9. April 2008

Leitung: Christine Labusch, Ralf Rogge, Beate Peters

„Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Ergebnisse einer bundesweiten Erprobungsphase“

Für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion

14. bis 16. April 2008

Leitung: Dietmar Peter

„Auf den Spuren des verlorenen Sohns“

Studienfahrt nach St. Petersburg

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

Anmeldeschluss: 1. März 2008

Vorbereitungstreffen: 29. bis 31. Mai 2008

Studienfahrt: 12. bis 19. Juli 2008

Nachbereitungstreffen: 18. bis 20. September 2008

Leitung: Steffen Marklein

„Religionsunterricht zwischen Performance und Leistungsorientierung – auf dem Weg zu einem guten Religionsunterricht“

Für Fachberaterinnen und Fachberater, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

In Kooperation mit den Bischöflichen Generalvikariaten Hildesheim und Osnabrück und dem Offizialat Vechta

28. bis 30. Mai 2008

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Franz Thalmann

Vokationstagung

„Freude an der Religion wecken“

Für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultas Religion

11. bis 13. Juni 2008

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

Geschlossener Teilnehmerkreis, eine Mitarbeit ist nach Rücksprache möglich

20. bis 21. Juni 2008

Leitung: Christine Labusch, Beate Peters

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Kursreihe „Bibliodrama – elementar“

Bibliodrama mit Kindern

Für sozialpädagogische Fachkräfte. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover. Tel.: 0511/3604-253

18. bis 20. Februar 2008

29. bis 30. April 2008

19. bis 20. Mai 2008

Leitung: Ralf Rogge, Lissy Weidner

Kolloquium Kindertagesstätten

„Gott in der Krippe“

Religionspädagogik mit Unterdreijährigen

Für Fachkräfte in Ausbildung, Fortbildung und Fachberatung

3. bis 4. März 2008

Leitung: Ralf Rogge

„Mein Leib – ein Tempel Gottes?!“

Eine spirituelle Wahrnehmungsschule

Für sozialpädagogische Fachkräfte. Anmeldung über das Diakonische Werk Hannover. Tel.: 0511/3604-253.

26. bis 28. Mai 2008

Leitung: Ulrike Fey-Dorn

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. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die **Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 € pro Tag**. Ruheständler zahlen 50 Prozent 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 kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent 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 (50,00 €).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 €), 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 im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

Einführung in die Religionspädagogik

Für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover. Tel.: 0511/3604-253.

16. bis 20. Juni 2008

Leitung: Ralf Rogge, Andrea Lucker

FÖRDERSCHULE

„Mit meinem Gott kann ich über Mauern springen“

Psalmtexte in der Arbeit mit Förderschülerinnen und -schülern

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die an Förderschulen oder in Integrations- und Kooperationsklassen (fachfremd) Religion unterrichten

22. bis 24. Mai 2008

Leitung: Christine Labusch

Kursreihe: Religion unterrichten in der Förderschule

Für Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, die an Förderschulen (fachfremd) Religion unterrichten (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kursbaustein 3: Bewegter Religionsunterricht

12. bis 14. Juni 2008

Leitung: Christine Labusch, Felix Emrich

GRUNDSCHULE

„Psalmen“ –

Themen des Religionsunterrichts und ihre „Spielräume“

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

7. bis 9. März 2008

Leitung: Dietmar Peter, Beate Peters

„Erzählen will ich von all seinen Wundern...“

Zum Einsatz von Wundergeschichten im Religionsunterricht der Grundschule

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich Evangelischen Religionsunterricht erteilen

3. bis 5. April

Leitung: Beate Peters

HAUPT- UND REALSCHULE

„Belastende Situationen im Religionsunterricht“

Unterstützende Angebote im Rahmen der Fachkonferenzarbeit

Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Haupt- und Realschulen

27. bis 29. Februar 2008

Leitung: Dietmar Peter

„Buddhismus und Hinduismus – Faszination des Fremden“

Für Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Weiterbildungen und Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die an der Haupt- oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

7. bis 9. Mai 2008

Leitung: Dietmar Peter

Projektgruppe Hauptschule

„ICQ, Blog, Teamspeak & Co.“

Neue Kommunikationstechnologien im Religionsunterricht

(geschlossener Teilnehmerkreis)

7. Juni 2008

Leitung: Dietmar Peter

Kinder und Jugendliche in Notfallsituationen – Eine Herausforderung für den Religionsunterricht an Haupt- und Realschulen

Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter, Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Haupt- oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

12. bis 14. Juni 2008

Leitung: Dietmar Peter

BERUFSBILDENDE SCHULEN

Konferenz „Kirche ohne Männer?“ –

Zur Arbeit mit Jungen in Kirche und Schule

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an BBS, an Gymnasien und an Gesamtschulen Ev. Religionsunterricht erteilen

27. bis 28. Februar 2008

Leitung: Evelyn Schneider

Mit dem nebenstehenden Abschnitt können Sie sich schon jetzt anmelden.

Absender

Name _____

Vorname _____

Straße _____

Plz Ort _____

Telefon _____

E-Mail _____

Es erfolgt **keine** Anmeldebestätigung

Antwort

Religionspädagogisches Institut
Loccum
Postfach 2164
31545 Rehburg-Loccum

„Zwischen Tür und Angel“ –

Kurze Seelsorge- und Beratungsgespräche im schulischen Alltag
Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien oder anderen Schulformen Ev. Religionsunterricht erteilen

5. bis 7. März 2008

24. bis 26. April 2008

Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

Konferenz

Für Fachleiterinnen und Fachleiter und Fachberater für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

7. Mai 2008

Beginn: 10 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Guter RU unter neuen Bedingungen –

Ev. Religionsunterricht nach den strukturellen Veränderungen an den Berufsbildenden Schulen

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

26. bis 28. Juni 2008

Leitung: Evelyn Schneider, Hartmut Siebenhüner

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE**Konferenz „Kirche ohne Männer?“ –**

Zur Arbeit mit Jungen in Kirche und Schule

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an BBS, an Gymnasien und an Gesamtschulen Ev. Religionsunterricht erteilen

27. bis 28. Februar 2008

Leitung: Evelyn Schneider

Abi-Werkstatt Osterferien – Zentralabitur 2010

„Christsein in der Welt“ (Ferienkurs)

Für Religionslehrerinnen und -Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gymnasien und Gesamtschulen

10. bis 12. März 2008

Leitung: Evelin Schwartz

„Religion wahrnehmen“

Für Religionslehrerinnen und -Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren an Gymnasien und Gesamtschulen

6. bis 28. Juni 2008

Leitung: Gerd Rüdiger Koretzki, Rudolf Tammeus

■ MEDIENPÄDAGOGIK**Medienbörse Sekundarstufe II**

Für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe II evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

21. bis 23. Februar 2008

Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

Medienpädagogische Praxisreihe 2006/2008

„Fit in Medien!“ – Medienkompetenz in Schule und Gemeinde Kurs 4: Medien, Kunst und Spiel

Für Lehrerinnen und Lehrer in den Sekundarstufen I und II, die das Fach Evangelische Religion unterrichten, sowie Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone (geschlossener Kreis von Teilnehmenden). Die vierteilige Kursreihe ist auf zwei Jahre festgelegt.

28. Februar bis 1. März 2008

Leitung: Steffen Marklein, Prof. Dr. Roland Rosenstock

Medienbörse Sekundarstufe I

Für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe I evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

5. bis 7. Juni 2008

Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN**Arbeitskreis zur Förderung theologischer Urteilsbildung in Kirche und Gesellschaft**

22. bis 23. Februar 2008

Leitung: Prof. Dr. Dr. Werner Brändle

Fachtagung „Qualitätsmerkmale guten Unterrichts“

Für Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte aus den Bezirken und dem Kultusministerium, Schulinspektorinnen und -inspektoren

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
 Hauptschule
 Realschule
 Gymnasium
 IGS/KGS
 Berufsbildende Schule
 Förderschule

Kirchengemeinde

tätig als

- Student/in
 Vikar/in
 Pastor/in
 Diakon/in
 Erzieher/in

Ich bitte um vegetarische Kost

Ja Nein

Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden

Ja Nein

falls ja – bitte Altersangabe _____

Datum/ Unterschrift _____

28. bis 29. April 2008
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ KONFIRMANDENARBEIT

„Das System im Blick“

Fortbildungs- und Supervisionstagung für die KU-Beraterinnen und -berater der Landeskirche (geschlossener Teilnehmerkreis)

25. bis 27. Februar 2008

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

„Fit für die Konfirmandenarbeit“

Für jugendliche Teamer und solche, die es werden wollen (ab 15 Jahren)

12. bis 14. März 2008

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

FEA-Kurs „Ein Koffer mit ...“ –

Handwerkszeug für die real existierende Konfirmandenarbeit

26. bis 30. Mai 2008

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Hensel

Treffen der KK-Beauftragten für die Konfirmandenarbeit

„Spiritualität in der Konfirmandenarbeit“

Für Kirchenkreisbeauftragte für die Konfirmandenarbeit

24. bis 25. Juni 2008

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

„Zu Gast bei Gott und Geschwistern“

Fachtag der Beauftragten für Kirchenpädagogik der Landeskirchen in der Konföderation

10. April 2008

Leitung: Christiane Kürschner

Klausurtagung „Anspruch und Wirklichkeit?“

Kirchenpädagogik als neuer Teil des Bildungsauftrages

Für ehrenamtliche Ansprechpersonen in den Sprengeln und Kirchenkreis-Beauftragte für Kirchenpädagogik

13. bis 15. Juni 2008

Leitung: Christiane Kürschner

Kursreihe Ausbildung Kirchenpädagogik 2008

„Zu Gast bei Gott und Geschwistern“

Für kirchenpädagogisch Interessierte, haupt- und ehrenamtlich Tätige aus Gemeinden und Lehrkräfte aller Schulformen.

Die Teilnahme an den Treffpunkten Kirchenpädagogik in Loccum gehört zur Ausbildung. Die Zeugnisübergabe erfolgt beim 11. Treffpunkt in Loccum. Kursgebühr: 200,00 Euro. Kurslehrbuch: Handbuch der Kirchenpädagogik, hrsg. v. Hartmut Rupp, Stuttgart 2006, 25,00 Euro

Tagesseminare:

8. März 2008

12. April 2008

14. Juni 2008

Beginn jew. 10.00 Uhr

Ende jew. 18.00 Uhr

Leitung: Christiane Kürschner

■ VIKARSKURSE

Vikarskurs 03, Lehrgang III

25. bis 27. Februar 2008

Leitung: Melanie Beiner

Vikarskurs 05, Lehrgang I

3. bis 14. März 2008

Leitung: Melanie Beiner

Vikarskurs 05, Mentorentag

4. bis 5. März 2008

Leitung: Melanie Beiner

Vikarskurs 04, Lehrgang II

2. bis 6. Juni 2008

Leitung: Melanie Beiner

Vikarskurs 03, Auswertung Bildungsprojekt

20. Juni 2008

Leitung: Melanie Beiner

Steffen Marklein / Ursula Rudnick (Hg.)

Mensch – Maschine – Gott

Grundfragen der Anthropologie

am Beispiel des Golem-Mythos

Arbeitshilfen Medienpädagogik Nr. 5

Rehburg-Loccum 2007

ISBN 978-3-936420-27-2

160 Seiten, 14,00 Euro

Die Arbeitshilfe bietet umfangreiches Unterrichtsmaterial für die Beschäftigung mit der jüdischen Überlieferung vom Golem. Zentrale Fragen der jüdisch-christlichen Anthropologie werden verbunden mit konkreten ethischen und theologischen Herausforderungen der Gegenwart.

Der Band gliedert sich in einen grundlegenden theoretischen und einen unterrichtsbezogenen praktischen Teil.

Nach der Darstellung der jüdischen und christlichen Anthropologie wird der breit gefächerten Golem-Überlieferung in Religionsgeschichte, Literatur, Film, bildender Kunst und Musik sowie konkreten ethischen Frage aus dem Gebiet der Biotechnologie oder der Diskussion

um Robotik und künstliche Intelligenz nachgegangen.

Die Unterrichtsvorschläge des zweiten Teils beziehen sich auf die Sekundarstufen I und II. Sie umfassen u.a. vier ausführliche Unterrichtsreihen sowie Praxisbeispiele einer Filmvorführung in einer Klosterkirche, einer Kunstausstellung und einer Studienfahrt nach Prag.

Alle Arbeitsblätter, Quellentexte und Bilder sind zusammen mit weiteren Materialien auf der beigelegten CD-ROM verfügbar. Die Arbeitshilfe eignet sich auch als Lese- und Studienbuch.

Bezug über das Religionspädagogische Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum, Telefon: 05766/81-139, Internet: www.rpi-loccum.de

Arbeitshilfen Medienpädagogik 5

Steffen Marklein und Ursula Rudnick (Hg.)

Mensch – Maschine – Gott

Grundfragen der Anthropologie am Beispiel des Golem-Mythos



Incl. CD-ROM mit allen Bildern, Arbeitsblättern und zusätzlichen Materialien

Arbeitshilfen Medienpädagogik 5
Herausgegeben von Steffen Marklein und Ursula Rudnick
Religionspädagogisches Institut Loccum
Loccum 2007

rpi

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt



Technik, Tipps und Tricks für den kreativen Einsatz in Kindergarten, Schule, Familie und Therapie

Olaf Möller
Große Handpuppen ins Spiel bringen

Dieses Buch bietet eine Fülle von Beispielen für den pädagogisch motivierten Einsatz von Handpuppen, gibt wertvolle Tipps, wie die Puppen in Unterricht und Gruppenarbeit eingebracht werden können, und bietet Hilfestellungen für Spielstrategien in kniffligen Situationen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem Spiel aus dem Stehgreif und der Fragestellung, wie das Spiel in Fluss kommt, Spaß macht und das Improvisieren leicht fällt.

ISBN: 978-3-86702-017-6 € 16,90



Systemische Grundlagen & Methoden für Ihre pädagogische Arbeit

Christa Renoldner, Eva Scala, Reinhold Rabenstein
einfach systemisch!

Einfach systemisch! schließt die Lücke zwischen den unzähligen theoretischen Beiträgen zur systemischen Pädagogik und der ebenso zahlreichen systemischen Beratungsliteratur: ein Handbuch für den pädagogischen Alltag in Schule, Kindergarten, Sozial- und Heilpädagogik, Erwachsenenbildung und Training. Ein Fundus von Methoden von A wie „Anfangen“ bis Z wie „Zwiebel-Variationen“.

ISBN: 978-3-86702-010-7 € 24,00



Interventionen für Coaching, Beratung und Therapie

Wolfgang Polt, Markus Rimser
Aufstellungen mit dem Systembrett

Die Aufstellungsarbeit mit dem Systembrett nimmt mittlerweile in der systemischen Beratungspraxis einen zentralen Platz ein. Die Autoren beschreiben die Arbeit mit dem Systembrett als Synthese aus altbewährten Grundprinzipien therapeutischer Praxis und neuen kreativen und ganzheitlichen Konzepten.

Die LeserInnen erhalten so ein strukturiertes Praxisbuch der Systembrett-Anwendung, das es ihnen stufenweise ermöglicht, die Methode in eigenen Coaching-Settings zu reflektieren und sofort in die tägliche Beratungspraxis zu transferieren.

ISBN: 978-3-86702-006-0 € 22,00

Diese und viele weitere Bücher und CDs aus dem Ökoptopia Verlag erhalten Sie in jeder Buchhandlung oder direkt über:

Ökoptopia Verlag, Münster

Versandabteilung: Postfach 7777, 33310 Gütersloh · Telefon-Nr.: 052 41-80 57 18
Telefax-Nr.: 052 41-46 970 · E-mail: bestellungvva@oekoptopia-verlag.de

Unser Internetshop ist 24 Std. für Sie geöffnet:
www.oekoptopia-verlag.de