

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

1/12

Reich Gottes



Reich Gottes und Seele

Drängen auf allen
Ebenen

Das „Reich Gottes“
im Klassenzimmer

Patchwork-Religion
bei Kindern und
Jugendlichen zulassen –
Pro und Contra

„Ist das gerecht?!“
Ein Gottesdienst zum
„Reich Gottes und
seiner Gerechtigkeit“

Neues von der Seele

Reden über ein Tabu:
Vom Wandel im
Umgang mit Tod und
Trauer

„Diese Kirche ist keine
Kirche!“ Kirchenraum-
pädagogische Einsichten
und Ausblicke



Friedhelm Kraft	editorial	1
	grundsätzlich	
Christof Gestrich	Reich Gottes und Seele	3
Florian Wilk	Drängen auf allen Ebenen. Das Evangelium vom Reich Gottes in der Jesusüberlieferung. Nikolaus Walter zum 80. Geburtstag	8
Gerhard Büttner	Das „Reich Gottes“ im Klassenzimmer. Didaktische Erschließungen	14
	kontrovers	
Michael Meyer-Blanck	Patchwork-Religion bei Kindern und Jugendlichen zulassen – Contra	17
Carsten Gennerich	Patchwork-Religion bei Kindern und Jugendlichen zulassen – Pro	18
	praktisch	
Lissy Weidner	Ist das gerecht?! Ein Lernweg zur Erarbeitung eines Gottesdienstes mit Jugendlichen zum „Reich Gottes und seiner Gerechtigkeit“	19
Melanie Beiner	Neues von der Seele	23
Christina Rost	Reden über ein Tabu: Vom Wandel im Umgang mit Tod und Trauer. Eine Unterrichtseinheit für die neunte Klasse	30
Sabine Dreyer	Das Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe für Evangelische Religion. Eine Einführung	37
	informativ	
Antje Roggenkamp und Jürgen Heumann	„Diese Kirche ist keine Kirche!“ Kirchenraumpädagogische Einsichten und Ausblicke	40
	Ausgestellt: „Katze im Sack“, Arbeiten von Andreas Amrhein	2
	Buch- und Materialbesprechungen	45
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	46
	Veranstaltungen von März bis Mai 2012	47



Die Landesregierung hat eine Neuordnung der regionalen Lehrerbildung beschlossen. Es werden regionale Kompetenzzentren in Kooperation mit universitären Standorten aufgebaut. Das ist eine gute Nachricht. Eine schlechte Nachricht ist, dass im Zusammenhang dieser Überlegungen an eine Einbeziehung der Kirchen nicht gedacht worden ist.

Dieser Vorgang verdeutlicht die ambivalente öffentliche Wahrnehmung von Kirche als Trägerin von Bildungsmitverantwortung. Einerseits werden kirchliche Beiträge in der öffentlichen Debatte – wie zum Beispiel in Anhörungsverfahren – sehr wohl wahrgenommen und wertgeschätzt. Andererseits fehlt auf einer mittleren politischen Ebene bzw. bei vielen Entscheidungsträgern in Schulverwaltung und Schule immer mehr ein Bewusstsein für die Bedeutung konfessioneller religiöser Bildung in der Schule. Konfessioneller Religionsunterricht wird vielfach als etwas Partikulares wahrgenommen.

Die Selbstverständlichkeit religiöser Bildung in Form des konfessionellen Religionsunterrichts ist praktisch in vielen Schulen nicht mehr gegeben. Trotz der grundgesetzlichen Absicherung des Religionsunterrichts hat das Fach ein Plausibilitätsproblem, das letztlich auf Veränderungen in der gesellschaftlichen Kommunikation über Religion hinweist. Die Forderung der Grünen in Niedersachsen nach einem verbindlichen übergreifenden Fach „Religionen und Weltanschauungen“ zeigt, dass auch in Niedersachsen die Forderung nach einem „Fach für alle“ an Befürwortern gewonnen hat.

Religionsunterricht ist auf die Anerkennung seiner Zugehörigkeit zum Bildungsauftrag der Schule angewiesen. Diese Anerkennung ist oftmals so selbstverständlich nicht mehr gegeben. Und sie muss daher in Schulen immer wieder erstritten bzw. eingefordert werden.

Religionslehrkräfte stehen damit unter dem Druck, die Voraussetzungen ihrer Arbeit – eine erlasskonforme Verankerung des Faches in der Stundentafel – oftmals erst selber schaffen zu müssen. Sie sind nicht nur an dieser Stelle auf

die Unterstützung der Kirchen angewiesen. Dazu braucht es aber ein Bewusstsein in der Breite unserer Kirchen, welche Bedeutung dem Religionsunterricht für Jugendliche und junge Erwachsene, aber auch für die Zukunft von Kirche zukommt. Kirchliche Mitverantwortung für Bildung und Religion in der Schule muss auf allen kirchlichen Ebenen erfolgen. Nur so kann der notwendige Diskurs über die Zugehörigkeit religiöser Bildung zum Bildungsauftrag der Schule offensiver geführt werden.

„Reich Gottes“ ist das Schwerpunktthema dieser Ausgabe. Christof Gestrich entfaltet in systematischer Perspektive eine theologische Rede vom Reich Gottes im Zusammenhang einer „neuen Beachtung“ der Seele des Menschen. In der „Intention auf ein ‚Mehr‘ als schon da ist“ sieht Gestrich die Verbindung zwischen Reich Gottes und Seele. Florian Wilk bestimmt als Neutestamentler die Verkündigung des Reiches Gottes als „wesentliche(s) Kennzeichen des Wirkens Jesu“. Er unterscheidet „Denkmodelle“, mit denen die Evangelien Jesus als „den Lebendigen“ in den Mittelpunkt ihrer Reich-Gottes-Botschaft rückten und für die „eigene Situation“ auslegten. Gerhard Büttner hebt die Bedeutung der kindlichen Bilder von „Gottes Wohnungen“ für die Genese einer „lebendigen“ Himmelsmetapher hervor. In Form von vier Schritten werden unterrichtliche Folgen beschrieben, die von „konkreten Vorstellungen“ in der Grundschule bis zur Erarbeitung von „strukturiertem Wissen“ im Jugendalter einer inneren „Logik“ des Reich-Gottes-Themas folgen.

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft
Rektor

„Katze im Sack“

Arbeiten von Andreas Amrhein

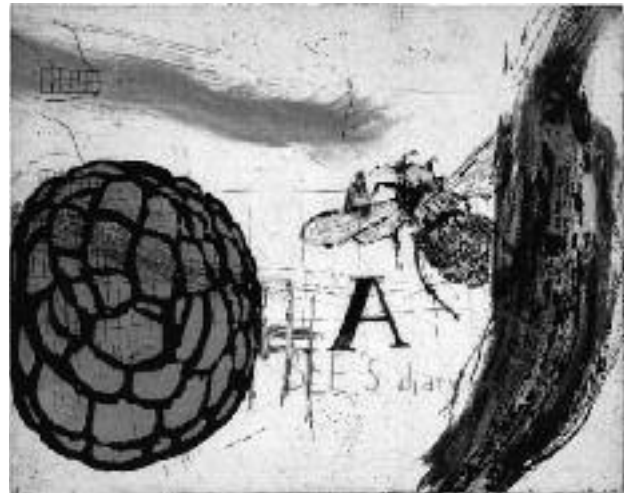
Vom 17. Januar bis zum 13. April 2012 stellt das RPI Loccum Arbeiten des Berliner Künstlers Andreas Amrhein aus. Der »Pelikan« zeigt eine Auswahl der Bilder, die in der Ausstellung zu sehen sind.

Bei den präsentierten Arbeiten von Andreas Amrhein handelt es sich zum großen Teil um Farbradierungen. Sie sind teilweise handkoloriert, in einigen Fällen mit Holzschnitt kombiniert. Ergänzt werden sie durch drei großformatige Papierarbeiten, stellvertretend für einen weiteren Ausschnitt der künstlerischen Arbeit Andreas Amrheins.

Radierungen erfordern eine knappere Bildsprache als großformatige Zeichnungen. Sie stellen ein eigenes Medium dar, das sehr viel Handwerk allein im Umgang mit Papier und Farbmischungen erfordert. In diesem Medium hat Andreas Amrhein eine eigene Symbolsprache kreiert, in die zum Teil auch Fragmente aus Songtexten und andere Zitate integriert werden.

Das Projekt „Katze im Sack“, aus dem die Radierungen der Ausstellung stammen, existiert seit 20 Jahren. Gegen eine monatliche Zahlung erhalten die Abonnenten zweimal im Jahr je zwei Radierungen, die exklusiv für den Abonnentenkreis gedruckt werden. Welche Motive verwendet werden, wissen die Abonnenten nicht. Nur das Format bleibt gleich. Sie erhalten also die Radierungen wie eine „Katze im Sack“.

Der in Berlin lebende Künstler Andreas Amrhein wurde 1963 in Marburg/Lahn geboren und wuchs in Liberia/Westafrika auf. Er studierte an der Hochschule der Künste Berlin, an der Slade School of Fine Art in London, am Grafikskolan Forum Malmö und am Art Institute of Chicago. Verschiedene Stipendien führten ihn nach Frankreich, Norwegen und China. Der Meisterschüler Walter Stöhrers war 2009 an der Ausstellung „Zeitgenössische Kunst aus Deutschland“ im Kunstmuseum Wuhan, China, beteiligt und stell-



Andreas Amrhein, „A bee's diary“, Farbradierung, 2002

te 2010 in Peking aus. Im Frühjahr 2012 wird er erneut nach China reisen, um in der China National Printmaking Base, Guanlan einen Workshop durchzuführen und die gemeinsamen Arbeiten anschließend in der Alexander Ochs Gallery, Beijing, auszustellen.

Die im RPI ausgestellten Radierungen entstammen einer Privatsammlung und sind nicht verkäuflich. Die drei großformatigen Papierarbeiten „King“ (2007, Acryl auf Büttchen, 76x106 cm), „Der Fluch des Nordens“ (2007, Acryl auf Büttchen, 76 x 106 cm) und „Heaven can wait“ (2010, 106 x 76 cm) sind im Besitz des Künstlers.

Weitere Informationen über Andreas Amrhein und seine Arbeit sind im Internet unter www.andreasamrhein.de erhältlich. Ein Portrait des Künstlers in der Berliner Morgenpost vom 13. Februar 2010 ist unter www.morgenpost.de/printarchiv/kultur/article1256730/Der-Geschichtenerzähler.html nachzulesen.

Reich Gottes und Seele

Von Christof Gestrich

I.

Das Neue Testament dokumentiert, dass Jesus von Nazareth als Zeuge und Repräsentant des Reiches Gottes aufgetreten ist. Aus der prophetischen Tradition Israels von Jesaja bis Daniel war die Größe ‚Reich Gottes‘ längst bekannt. Unbekannt aber war in Israel, *wann* es kommen werde; ungeklärt war ferner, *in welcher Weise* es sich mit dem allgemein erwarteten ‚Messias‘ verknüpfen würde.

Das Reich Gottes (bei Matthäus auch: ‚Himmelreich‘) gilt sowohl Israel wie der Christenheit als der ‚eigentliche Wille Gottes bezüglich des Lebens auf der Erde‘. Jesus hat im Vaterunsergebet die Aussage getroffen, das Leben auf der Erde sei dazu bestimmt, dem himmlischen Willen Gottes gleichgestaltet zu werden. Obwohl dies auf einen *kosmischen Frieden* hinausläuft, ist hier besonders die überaus unausgeglichene Gesamtlage der *Menschen* in ihrer ‚exzentrischen‘ Stellung auf der Erde bzw. im ganzen Weltall (Formulierung nach Helmut Plessner, 1928¹) im Blick.² Das Reich Gottes soll also insbesondere die Unausgeglicheneheit des menschlichen Wesens, die sich auch in den Einzelschicksalen manifestiert, befrieden und versöhnen. Es soll die Menschen erlösen von den ‚Übeln‘ – dem über sie trotz ihres relativen freien Willens verhängten ‚Joch‘ –, die sie schuldig werden lassen, in Leiden stoßen und erniedrigen. Als Johannes der Täufer, im Gefängnis sitzend, bei Jesus anfragen ließ, ob Jesus wirklich derjenige sei, „der da kommen soll“, erhielt er durch die Mittelsleute die indirekte, aber doch klare Antwort: Wenn man Jesus ein Stück weit begleitet, so hört und sieht man: „*Blinde sehen wieder, und Lahme gehen; Aussätzige werden rein, und Taube hören; Tote stehen auf, und den Armen wird das Evangelium verkündet.*“³ Die Antwort lautete also: Ja! So ist es, wenn der Messias da ist.

Doch nicht zufällig wurde hier die verschlüsselte, indirekte Rede gewählt. Was hier gesehen und gehört wurde,

sind Einzelfälle oder Einzelbeispiele. Sie sind bestenfalls ‚Sämlinge‘ oder ‚Vorreiter‘ einer veränderten Welt und Menschheit. Die Gesamtlage aber ist bis jetzt noch so, dass nach wie vor Schuld, Leiden, Krankheiten, ungerechte Gesellschaftsstrukturen (z.B. Herr-Knecht-Verhältnisse) und vor allem Sterben und Tod stattfinden. Daran hat sich bis heute nichts geändert, und das wird auch morgen noch so sein. Die ganze Palette der Übel bzw. des Bösen⁴ ist noch vorhanden. Nur dort, wo Jesus ist und Glauben findet, zeigen sich ‚Erstlinge einer erneuerten Schöpfung‘. Im Lukasevangelium wird das unterstrichen durch die Weihnachtsgeschichte, die davon erzählt, dass der Heiland geboren worden ist. Wer ‚ihn‘ hat und ‚dem Kinde glaubt‘, erfährt sich schon jetzt in die neue Lebensordnung des Reiches Gottes hineingenommen.⁵

II.

Wir kommen zur *Seele*. Die heutigen Naturwissenschaften haben Recht: Eine Seele lässt sich weder im Gehirn noch sonst wo im Körper nachweisen. Diese Nicht-Nachweisbarkeit gilt freilich auch für vieles andere uns Wichtige. Sie gilt z.B. auch für die Existenz des Glaubens an Gott, für die Existenz der Liebe zum Ehegatten (und dessen festen ‚Platz‘ im eigenen Herzen) oder für die Existenz von ‚Wahrheitserkenntnis‘, die etwa Platon und Sokrates, aber auch Aristoteles speziell der Seele zuschrieben. Die Naturwissenschaften können das alles an uns nicht nachweisen. Sie teilen es uns spätestens seit dem 19. Jh. sinnvoller Weise mit, dass sie sich von ihrer eigenen früheren Vermischung mit metaphysischen Betrachtungsweisen des Menschen⁶ mittlerweile sauber gelöst haben. Die heutige Welt kann froh darüber sein.

Im zwanzigsten Jahrhundert hat sich nun auch die westeuropäische evangelische Theologie von der zeitgenössi-

schen naturwissenschaftlichen und philosophischen Abkehr vom Seelenbegriff mitreißen lassen. Sie vergaß oder missachtete dabei die Kernaussage des Kirchenvaters Augustinus (und vieler anderer), dass Gott und Seele eng zusammengehören, so dass man vom einen gar nicht reden könnte, wenn man nicht zugleich auch vom anderen redete. Die voreilige und sachlich problematische Verfahrensweise der evangelischen Theologie, die sich nur nicht – inkonsequenterweise – gleichzeitig auch noch vom, naturwissenschaftlich gesehen, ebenfalls dunklen Begriff des *Geistes* abzuwenden wagte, muss heute auf den Prüfstand. Die Zahl der dem wissenschaftlichen Denken verpflichteten Theologen (und Philosophen!), die es für unerlässlich halten, auf die Seele wieder zurückzukommen, wächst. In dieser Zahl finden sich auch solche, die ein gewisses Verständnis für ihre theologischen und philosophischen Lehrer, die nicht mehr von der Seele reden konnten oder wollten, aufbringen, und die auch nicht fordern, wir sollten das frühere metaphysische Reden von der unsterblichen Seele des Menschen einfach wieder aufnehmen. Sie gehen vielmehr mit Denkmitteln von heute erneut auf die Seele zu.



Andreas Amrhein, „Don't be sad, we re only half way there“, Farbradierung, 1994

Warum sich die evangelische Theologie im 20. Jh. in großen Teilen von der Seele abkehrte, ist durchsichtig: Es gab einen theologischen Mehrheitswillen, das menschliche Leben jetzt nur noch als ‚endlich‘ und mit dem Tod ‚für ganz beendet‘ anzusehen. Die evangelische Kirche wollte sich abkehren vom Glauben, der auf ein ‚besseres Jenseits‘ vertröstet. Sie wollte künftig den Glauben ausschließlich ‚diesseitig‘ auslegen und damit zugleich auch dem genügen, was sie für die neuzeitlichen Denkvoraussetzungen hielt. – Dass sie damit aber nach wie vor auch dem österlichen Kern des Christentums genüge, das ist zu bezweifeln.

Zwar ist auch die Meinung Karl Barths theologisch ganz richtig, dass der Mensch als ein Wesen der Natur *kein* (besseres) Jenseits in sich trägt, dass vielmehr allein Gott sein Jenseits ist. (Vgl. KD III/2, 770.) Auf diesen Satz haben sich seither evangelische Theologinnen und Theologen oft und gern berufen – aber nicht umfassend genug. Sie haben aus dem Satz des Basler Lehrers herausgezogen, dass es

nach dem Tod ‚nicht mehr weitergehe‘, dass keine unendliche Verlängerung des individuellen Lebens *via* ‚Seele‘ statfinde, dass vielmehr Gott unser Leben, wie es war, bei sich aufnehme und ‚verkläre‘ (was immer Letzteres bedeutet). Aber sie haben jenen Satz nicht auch nach der Seite hin genau bedacht, dass der Mensch über den Tod hinaus eben doch noch mit der *Erfahrung* eines Jenseits zu rechnen hat. Weil sie die *Seele* gar nicht mehr denken konnten, war es ihnen nun auch nicht mehr ‚sagbar‘, womit man denn da – wenn doch alles ‚ganz vorüber‘ ist – zu rechnen habe.

III.

Theologinnen und Theologen, die von der Seele des Menschen nicht mehr zu reden wissen (oder nicht mehr von ihr reden wollen), werden wohl auch das Reich Gottes in ihrer Theologie nicht zum Leuchten bringen. Vielleicht verkümmert es ihnen zu einem Symbol für ‚hoffnungsvolle innerweltliche Veränderungen‘ auf der philosophischen Linie einer säkularisierten Eschatologie. Vielleicht gelangen sie auch zu der Auffassung Rudolf Bultmanns, das Reich Gottes falle mit dem Glauben eines Christenmenschen in eins. Auf der Strecke geblieben ist dann aber der kosmische, der universale, der über Glauben und Unglauben und über alle Religionsgrenzen weit hinausweisende Charakter des Gottesreichs. Ferner ist außer Acht geblieben die ‚Unabgegoltenheit‘ des Gottesreichs in den heutigen Erscheinungen des Lebens.

Was das Reich Gottes mit der Seele verbindet, ist die Intention auf ein ‚Mehr‘ als schon da ist, der Vorblick und sogar der gelegentliche Vorgriff auf ein ‚Ganzes‘, das noch aussteht und als heilend empfunden wird.

Das Reich Gottes ist, so sagten wir in kurzer Definition, Gottes neue Schöpfung – die aus den Übeln auferstandene Welt. Was aber ist die Seele? Meint sie vielleicht, wie öfters gesagt wird, gar nichts anderes als ‚Leben‘ bzw. ‚Form, die lebend sich vollendet‘ (Aristoteles/Goethe), gar nichts anderes als ‚Ich‘, gar nichts anderes als ‚Person‘, gar nichts anderes als ‚Sitz der Gefühle‘, gar nichts anderes als ‚Schau der Wahrheit‘, gar nichts anderes als eine ‚Repräsentation der *Polis* mit ihren verschiedenen *Ständen* im Innenleben des Menschen‘ (Platon) – oder wie die vielen versuchten Annäherungen an sie sonst noch lauten? Diese Annäherungen, die immer wieder auf derartige Begriffe hinauslaufen, zeigen an, dass jeder der hier erwähnten Begriffe *für sich genommen* noch unzureichend ist, um die Seele zu kennzeichnen. Keiner zeigt den eschatischen Charakter der Seele an. Seele ist eben nicht nur = Ich usw. Sie ist auch nicht allein = Person (was zwar ein noch besserer Begriff als Ich wäre, jedoch unzulässigerweise es ausschlosse, dass auch Tiere und Pflanzen eine Seele haben). Somit ist schon einmal klar: Die genannten Begriffe sind alle keine präzisieren und moderneren Ersetzungen dessen, was ‚früher‘ *Seele* genannt wurde. Es legt sich die Vermutung sehr nahe, dass ‚Seele‘ ein unersetzbarer Begriff ist und bleibt.

Wie aber können wir in dieser Lage vorgehen, ohne in mutwillige Neo-Spekulationen über die Seele zu verfallen? Müssen wir denn nicht mindestens an die soeben erwähnten und immer wieder sprachlich verwendeten ‚Bruchstücke‘ des Bildes von der Seele, die in der ganzen Menschheit vorkommen, anknüpfen? Dass dies für jede seriöse neue Bemühung um die Seele erforderlich ist, scheint klar. Jeder seriöse Seelenbegriff muss auch kulturwissenschaftlich ‚vermittelt‘ sein. Der Durchbruch zu einem Neuverständnis der Seele, das Chancen auf breite Anerkennung hat, setzt voraus, dass jene längst vorhandenen ‚Bruchstücke‘, die zunächst den Eindruck eines ‚semantischen Chaos‘ erwecken, in einem schlüssigen Gesamtkonzept miteinander verbunden werden können. Die Frage ist also: Wie können wir den Sinn einer Seele verstehen, die sowohl ‚Leben‘, wie auch ‚Ich‘, wie auch ‚Wahrheit‘, wie auch ‚Gefühl‘ usw. – und überhaupt Subjektives und Objektives, Individuelles und Kollektives in sich miteinander vereinigt? Wie lösen wir die Aufgabe es auszusagen: Das, und nur das, was dieses alles sinnvoll miteinander verbindet, ist jenes Wirkliche, das wir in der deutschen Sprache mit ‚Seele‘ bezeichnen? Wie können wir es zeigen, dass Seele ein unersetzbarer Begriff ist und welche Wirklichkeit *sui generis* sie bedeutet?



Andreas Amrhein, o.T., Farbradierung, 2003

IV.

Nähern wir uns nun – im Kontakt mit den Kulturwissenschaften und mit weltweiten Denktraditionen – dem Sinn von ‚Seele‘ an! Gemeint ist, wenn wir von Seele reden: ein *Individuum* sofern es über seinen direkten naturalen und genetischen Bestand hinaus *in seinen weiterreichenden Bezügen* (‚Beziehungen‘) *wahrgenommen* wird. ‚Seele‘ ist demnach von da aus zu verstehen, dass es eine *Wahrheit* des Seins bzw. des Lebendigen gibt. Diese aber ist maßgeblich dadurch konstituiert, dass die Individuen, außer in ihrem naturgegebenen So-Sein, auch in der Verknüpfung und Verästelung mit anderen individuellen Wesen und deren Sinn- oder Zielrichtung leben und darin ihre Zukunft haben. Wo der Begriff der Seele in heutigen philosophischen Systemen (nach Jahrzehnten der philosophischen Enthaltsamkeit während der Vorherrschaft phänomenologischer und existenzialphilosophischer Philosophierichtungen) wieder

aufgenommen wird, da findet man oft das Wort *Identität* in Gebrauch genommen. Es soll offenbar den Strukturrahmen abgeben, in dem ‚Seele‘ sich abspielt. Tiefenpsychologisch ausgedrückt, wäre beim Menschen die intendierte ‚Selbstwerdung‘ dieser Strukturrahmen. Beim Menschen ist die Seele dann auch das, was dieser ‚Selbstwerdung‘, die auch eine das Ego übersteigende Öffnung für das ‚ganz Andere‘ impliziert, *bedarf*. *Geist* jedoch ist das, was ihr dabei *hilft* (oder ihr dabei auch als ‚Ungeist‘ in die Quere kommt).

Ein Beispiel für diesen ‚Seelenbegriff‘ aus der belebten Natur: Ein schöner See – zufällig ist das deutsche Wort Seele etymologisch sogar von ‚See‘ abgeleitet – ist, was er ist, nicht allein durch seine individuelle (und individuell wechselnde) naturale Wasserbeschaffenheit. Vielmehr ist er das, was er wirklich ist, auch durch seine Ufer, durch seine Zuflüsse, durch seine Interaktion mit Wolken, Licht und Himmel, mit Menschen und Tieren, überhaupt durch seine ganze geographische Lage. ‚Wahrgenommen‘ in diesem Gesamtgefüge, ist er erst in Wahrheit dieser See mit einem ihm von der Umwelt verliehenen einmaligen Namen, einem Namen, der ihn von jedem anderen See unterscheidbar macht. In diesem Gesamtgefüge, das alle naturwissenschaftlich erfassbare ‚Gegenständlichkeit‘ übersteigt, zeigt sich die lebendige und einmalige Seele dieses ‚Gewässers‘, und entscheidet sich auch seine Zukunft (d.h. seine künftige Entwicklung kann nicht aus der Beschaffenheit seiner eignen ‚Chemie‘ heraus vorberechnet werden).

Merkwürdigerweise ist es heute unter evangelischen Theologinnen und Theologen viel leichter bzw. unstrittiger, den Tieren und den Pflanzen eine Seele zuzuerkennen, als den Menschen. Dass eine Katze eine Seele hat, gilt als selbstverständlich. Beim Menschen aber tut sich heutige Theologie an diesem Punkt – aus oben bereits genannten Gründen – schwer, und es *ist* allerdings beim Menschen auch ‚denkschwieriger‘, von seiner Seele zu reden! Das liegt an seiner ebenfalls bereits erwähnten „exzentrischen Position“ im Kosmos. Ein See offenbart uns seine Seele, wenn wir uns auf ihn einlassen, in seiner *gegenwärtigen* Erscheinung. Zwar hat auch er Vergangenheit und Zukunft, die zu seiner Essenz, zu seinem Wesen hinzugehören. Aber der ihn bis auf die ‚Seeseele‘ hin betrachtende Mensch erfasst in phänomenaler Begegnung seine Gegenwart. Ein Mensch jedoch offenbart uns, wenn wir ihn zu erfassen versuchen, seine Seele vielleicht gar nicht. Sie ist noch viel ‚kryptischer‘ als die des Sees oder der Katze. Denn immer steht zwischen Mensch und Mensch, dass überhaupt *noch nicht erschienen ist*, was wir sein werden (1 Joh 3, 2). Dieses *Was* unseres Wesens ist noch niemals erschienen. Des Menschen ‚wahres Wesen‘ hängt an seiner Zukunft, und genau die kennen wir nicht (und sie ist auch noch nicht). Beim See aber könnte man sagen, dass uns die intensive Begegnung mit seiner in sich selbst ruhenden Gegenwart seine ‚Seele‘ erschließen kann.

Über ‚den‘ Menschen wissen wir (weil wir das von uns selbst her wissen), dass Menschen sich selbst suchen und

manchmal geradezu als ‚ein noch offenes Problem‘ empfinden oder fühlen. Menschen streben nach ihrer eigenen Ganzheit, die sie häufig ‚Heil‘ nennen, aber im Leben nie erreichen. Es ist ihre *Seele*, die hier mehr will als das, was ‚die Welt‘ (sprich: das eigene Leben in der kurzen Zeitspanne bis zum Tod) ihr bieten kann. *Weil sie aber dieses ‚Mehr‘ wie ihre eigentliche Heimat sucht, ist sie Gottes bedürftig.* Die in dieser Weise bedürftige Seele ist es, die Menschen auch zu einem *religiösen Verhalten* anstiftet (z.B. zu Gebetshaltungen und -praktiken), das von Tieren und Pflanzen nicht benötigt wird. Das erklärt sehr gut, warum *nicht* – wie es die neuere wissenschaftliche Gen- und Verhaltensforschung allerdings oft meint – unterschiedliche intellektuelle Fähigkeiten („des Gehirns“) den qualitativen Unterschied zwischen Mensch und Tier letztlich begründen. Auch die mentale Fähigkeit, ein *Selbstbewusstsein* zu haben, genügt nicht, um das Besondere des Menschlichen zu erklären (was gerade in unserer Gegenwart zaghaft eingeräumt zu werden beginnt). Der qualitative Unterschied liegt vielmehr in des Menschen – bei sehr weitreichender auch seelischer Verwandtschaft mit Tieren und Pflanzen – dennoch *qualitativ verschiedener Seele*, wie dies z.B. schon Platon und Aristoteles in unterschiedlichen Denkmodellen richtig ausgesagt haben.

Was aber soll denn an ‚des‘ Menschen Seele qualitativ ganz anders sein als an derjenigen von Tieren und Pflanzen, aus denen heraus sich die Menschheit ja entwickelt hat? Zu dem ganz Anderen der Menschenseele kommt es – und das ist bisher nicht genügend erkannt worden – wegen der besonderen, ‚mittelpunktlosen‘ *Stellung* der Menschen im Weltall. ‚Seele‘ spiegelt also nicht bloß eine jeweilige individuelle Beschaffenheit mit ihren spezifischen (z.B. biologischen) Qualitäten wieder, sondern auch die Stelle, an der dieses Individuum im Gesamtprozess des Lebens steht. ‚Seele‘ spiegelt somit auch wieder, wie es für die anderen da ist, wofür sie es ‚nehmen‘. (Dazu gehört auch, wie andere auf dieses Individuum hinleben, bevor es überhaupt geboren worden ist, und wie sie weiter *von* ihm noch leben und ihm noch eine indirekte Gegenwart geben, nachdem es schon längst nicht mehr da ist). Beim Menschen führt dies aber wegen seines Anspruchs, sich selbst haben und verwalten zu dürfen, in eine Art seelischer Zerreißprobe hinein. Teils bedrängt ‚er‘ die anderen in ungewöhnlicher und destruktiven Weise aus seinem Selbstinteresse heraus. Teils erfährt ‚er‘ sich von den anderen, wie es etwa der Philosoph Emanuel Lévinas eindrücklich beschreibt, als sich selbst entzogen, als unerträglich in Besitz genommen. Hierin also liegt der qualitative Unterschied der Menschenseele. Sie spiegelt die ‚Sonderstellung‘, nicht die ‚Sonderbiologie‘ des Menschen im Universum wider – eine Stellung, in der ‚der‘ Mensch nicht auf einen Mittelpunkt, an dem er hängt, zurückgreifen kann, folglich ‚bindungslos‘ lebt. Letzteres begründet auch ein *Verlorenheitsgefühl* ‚des‘ Menschen im Weltall, das z.B. in den biblischen Religionen große Aufmerksamkeit gefunden hat. Dass gerade die Bibel über diese seelische Not nicht ‚hinwegsieht‘, begründet u.a. ihren bleibenden Wert.



Andreas Amrhein, „Snake Farm“, Farbradierung, 2001

V.

Das soeben Mitgeteilte enthält drei schwerwiegende Implikationen, die alle wichtig sind für das Wiedergewinnen des Begriffs der Seele in unserer Kultur. Diese Implikationen künden auch davon, inwiefern nicht zum ‚alten Volksglauben‘ von der Existenz einer unsterblichen und unkörperlichen Menschenseele einfach direkt wieder zurückgekehrt werden kann.

Erstens haben wir mit ‚Seele‘ den *ganzen Menschen* einschließlich seiner Körperlichkeit gemeint, und nicht nur einen vom Körperlichen bzw. von seinem eigenen Körper abgetrennten Menschen. Die dualistische Weltsicht ist *nicht* (oder: nicht mehr) ‚unbedingt nötig‘, um von der Seele zu sprechen. Zwar haben wir an die Sprechweisen von der Seele in den Kulturen in weit ausgreifender Weise angeknüpft; wir konnten sie sogar aus ihrer (vermeintlichen) semantischen Divergenz befreien. Mit einem neutestamentlichen Bild können wir nun aber kurz verdeutlichen, wie hier ‚Seele‘ verstanden ist. *In ihrer Bedeutung voll freigelegt wird sie immer erst durch die Voraussetzung des Sterbens und des Todes.* Unser Bild aber bezieht sich auf das Lazarus-Gleichnis: Wenn der gestorbene Lazarus nach seinem Tod in Abrahams Schoß sitzt (Lk 16,19-31), dann sitzt dort nicht eine unkörperliche oder körperlose Seele, sondern der ganze Mensch Lazarus, dessen Wunden sich dort schließen und dessen Herz dort getröstet wird. Der Dualismus zwischen höherwertiger unsterblicher Seele und minderwertigem sterblichen Körper ist hier also vermieden, ja, ausgeschlossen. Er ist bekanntlich der Bibel auch ziemlich fremd. Schon Martin Luther hat das Leben des Lazarus nach dem Tod genau in der hier geschilderten Weise verstanden, so dass wir in diesem Fall sogar auch an seine frühe theologische Durchdringung dieses ‚Problemknäuels‘ anknüpfen können.

Zweitens ist dennoch eine klare Hoffnung über den Tod hinaus formuliert worden, die darin liegt, dass ein Mensch selbst (‚er selbst und kein anderer‘) das noch schauen und erfahren wird, was zu seinem *Seelenheil* (Integrität, Ganzheit, Identität usw.) hinzugehört, es jedoch in seinem Leben nicht erreicht hat und wahrscheinlich auch niemals zureichend zu denken vermochte.⁷ Dass ihm dies seelisch doch

noch zuteil wird, *das* bedeutet *Auferstehung des Leibes*. Sie bedeutet aber nicht, wie es so oft missverstanden wurde, dass ein Mensch dabei alle seine früheren körperlichen Merkmale ‚rekonstruiert‘ erhält, sondern dass er jenen Fortschritt über sich selbst hinaus und zugleich zu sich selbst hin machen darf. Die Auferstehung aus den Gräbern und die Rettung der Seele konkurrieren also nicht als zwei vermeintlich verschiedene Modelle der Erlösung, sondern sie koinzidieren. Bei der Auferstehung werden durch Gott jene ‚Verkrümmungen‘ vom Menschen genommen, die ihn ins Leere oder im Kreis haben laufen lassen. Auch das ‚Jüngste Gericht‘ fällt damit in eins. Es ‚kommt‘ nicht erst *nach* der Auferstehung, wenn vermeintlich zunächst erst einmal der Mensch, wie er war, wieder ‚aufgestellt‘ worden ist. Auferstehung und Gericht erfolgen bei näherem theologischen Durchdenken nicht ‚hintereinander‘, sondern: Auferweckt werdend, empfängt ‚der‘ Mensch den *Gottespruch*, kraft dessen er nicht mehr weiterhin von der göttlichen Licht- und Liebesquelle subjektiv abgewandt (und darum verkrümmt) leben bzw. nicht mehr leben kann. Er muss und kann sich in seinem ‚Leben nach dem Tod‘ ganz und ausschließlich aus der göttlichen Licht- und Liebesquelle heraus nähren – also *auferstehen* aus der Nichtigkeit seines verkrümmten Lebens. In dieser Weise koinzidieren, wie es die Kirche immer schon gesagt hat, ‚Leben nach dem Tod‘ und ‚wahres Leben‘. Die göttliche Licht- und Liebesquelle entwickelt den Menschen noch weiter zu seiner eigenen seelischen (= menschlichen) Ganzheit. Das ist es, was manche Theologen, unter ihnen Karl Barth, die von uns noch zu erwartende persönliche *Verklärung* durch Gott genannt haben. Zwischen unserem ‚alten‘ Leben und ihr liegt eine *Zäsur*. Das Erste ist dann wirklich vergangen (Offb 21,4). Was dann ist, ist das Reich Gottes.

Die dritte Konsequenz des hier vorgetragenen Seelenbegriffs liegt schließlich darin, dass die Seele eines Individuums oder Lebewesens nicht einfach in seinem einmaligen und individuellen genetischen Material gesucht werden darf. Wenn noch nicht klar ist, wer wir sind, weil noch nicht erschienen ist, wer wir sein werden, dann bedeutet dies, dass unsere Seele in ‚Wahrheit‘ etwas ist, was – mit dem Philosophen Johann Gottlieb Fichte zu reden – ‚Ich‘ und ‚Nicht-Ich‘ dialektisch übergreift. Mit Jesus zu reden: Ich muss mein individuelles Leben verlieren, um mein individuelles Leben in seiner zur Ganzheit gebrachten Form zu gewinnen. *Genau das ist die Form menschlichen Lebens, die – man denke an die Bergpredigt Jesu – dem Reich Gottes entspricht.*

Die Eschatologie der heutigen Kirchen wird sich tiefgreifend erneuern müssen.

Mehr als an allem anderen dürfte *daran* auch eine Erneuerung der Kirchen hängen. Das Reich Gottes ist eine Größe, die das Diesseits und das Jenseits miteinander verbindet. Eine theologisch erneuerte Eschatologie wird genau so vom Diesseits zu reden haben, wie sie auch vom Jenseits redet. Auch fallen ihr Ewigkeit und Zeit nicht auseinander. Beide sind im Reich Gottes miteinander vermittelt. Gott kann mitten in der Zeit Ewigkeit sich ereignen lassen,

aber auch mitten in der Ewigkeit Zeit und sogar Körperlichkeit. Der Tod ist, theologisch, nicht einfach das Ende unseres Lebens, sondern auch unseres Lebens Anfang. Gott kann sowohl mitten im Leben Tod, wie auch mitten im Tod Leben ‚stattfinden‘ lassen, dem geendeten individuellen Leben wieder eine ‚Stelle‘ geben. Gott hält auf jeden Fall gerade so an den menschlichen Individuen fest, dass er sie auch über sich selbst hinausgehen lässt – diesem Gang und seinen Schmerzen können sie sich nicht entziehen –, sie aber hiermit auf die Erlösungsstufe führt, in der sie Christus, den Engeln, Gott gleichen werden. Das Ziel ist: vollkommene Freude.

Die Eschatologie der Kirche ist von ihrer Glaubenslehre – ihrem Verständnis Gottes, des Menschen und der Welt – nicht ablösbar. Sie ist auch von ihrer Ethik nicht ablösbar, sondern gibt dieser erst die spezifische christliche Signatur. Darum ist die anstehende Eschatologie-Erneuerung nicht durch ‚Schnellschüsse‘ ehrgeiziger theologischer ‚Innovatoren‘ zu erhalten. Sie bedarf in der Kirche und ihrer Geschichte, aber auch in Philosophie und Wissenschaft fest verankerter ‚kundiger Thebaner‘. Die neue Beachtung der Seele des Menschen ist jedoch ein erster Schritt auf dem Weg der Erneuerung der westlichen Christenheit.

Prof. Dr. Christof Gestrich ist Prof. em. für Systematische Theologie an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Anmerkungen

- 1 Sie wurde später auch in der soziologischen Anthropologie von Arnold Gehlen benutzt.
- 2 Die Not der aus ihrem Zentrum herausgefallenen Menschheit wird von ihrem göttlichen Schöpfer mit der Geburt und Sendung des Heilands Jesus Christus beantwortet, die Folgendes mit sich gebracht hat: „Verherrlicht ist Gott in der Höhe, und auf Erden ist Friede bei den Menschen seiner Gnade“ (Lk 2,14 in der ‚Einheitsübersetzung‘).
- 3 Mt 11, 2-5 (Einheitsübersetzung). Die kursiv gesetzten Formulierungen sind Zitate aus Prophezeiungen der messianischen Zeit bei Jesaja (Jes 26,19; 29,18; 35,5f; 61,1)
- 4 Im Lateinischen wird beides mit dem einen Wort *malum* ausgedrückt.
- 5 S. o. bei Anmerkung 2.
- 6 René Descartes, der einerseits mit seiner Trennung von Subjekt und Objekt und mit seiner Forderung einer klaren und distinkten Naturerkenntnis einer der großen Väter der neuzeitlichen Naturwissenschaften genannt zu werden verdient, meinte bei seiner neuen wissenschaftlichen Methodenlehre andererseits, sie impliziere notwendigerweise die unsterbliche Seele des Menschen als der Mittlerin zwischen den ethischen und der Wahrheitserkenntnis zugewandten Strebungen des Menschen und seinem ‚maschinellen Funktionieren‘ im Naturkörper. Descartes vermutete, der ‚Sitz‘ der Seele (die er übrigens nur Menschen zubilligte) sei die Epiphyse, die ‚Zirbeldrüse‘.
- 7 Der psychologisch-psychotherapeutischen Mehrheitsauffassung, dass jeder Mensch im Grunde selber weiß, was er ‚brauche‘, was ihn ‚glücklich machen‘ würde, welches die heilsame ‚Ganzheits-erfahrung‘ wäre, stehe ich mit theologischer Skepsis gegenüber. Denn es ist zu fragen, ob nicht die (Glaubende sagen: durch den fremden ‚Willen Gottes‘) oft stattfindende Nichterfüllung solcher Lebensvorstellungen auch ihren guten Sinn hat. Glaubende erkennen das immer wieder an – und bleiben gerade so in der Hoffnung, dass ihnen durch Gottes Liebe ‚das Beste‘ zuteil wird.

Drängen auf allen Ebenen

Das Evangelium vom Reich Gottes in der Jesusüberlieferung

Von Florian Wilk

Nikolaus Walter zum 80. Geburtstag

Die Verkündigung des Reiches Gottes gehört zu den wesentlichen Kennzeichen des Wirkens Jesu – darin sind sich die ersten drei Evangelien des Neuen Testaments einig.¹ Das außerkanonische Thomas-Evangelium erweckt den gleichen Eindruck;² und indirekt wird dieser auch durch das Evangelium nach Johannes bestätigt.³

Dieser literarische Befund bedarf freilich einer historischen Prüfung – so gewiss der christliche Glaube darauf gründet, dass Gott in dem Menschen Jesus, also in einer geschichtlichen Gestalt offenbar geworden ist. Solch eine Prüfung sollte neueren Einsichten der Jesus-Forschung zufolge unter zwei einschränkenden, aber klärenden Bedingungen erfolgen:

1. Eine kritische Analyse der literarischen Zeugnisse über Jesus kann deren Entstehungsgeschichte nie weiter zurückverfolgen als bis zu dem Eindruck, den sein Wirken und sein Geschick bei deren ersten Zeugen hervorgerufen haben. Die Re-Konstruktion dieses Eindrucks, wie er sich in mündlichen Überlieferungen niedergeschlagen hat, ist daher das Ziel der historischen Rückfrage nach Jesus.⁴
2. Eine Gestalt der Geschichte unterscheidet sich von fiktiven Gestalten „dadurch, daß sie nur in einem bestimmten historischen *Kontext* vorstellbar ist [...] und aus ihren historischen *Wirkungen*, nämlich den von ihr zeugenden Quellen, erkannt werden kann“. Demgemäß darf in den Quellen zu Jesus das als historisch plausibel gelten, „was sich als Auswirkung Jesu begreifen lässt und gleichzeitig nur in einem jüdischen Kontext entstanden sein kann“.⁵

Unter diesen Bedingungen ist nun festzustellen: Aller Wahrscheinlichkeit nach basiert der eingangs genannte Befund auf einer verlässlichen Erinnerung an das Auftreten Jesu.⁶ Denn als Prediger des Reiches Gottes entspricht Jesus allen Kriterien für die plausible Re-Konstruktion einer

geschichtlichen Gestalt: Er lässt sich so zugleich im palästinischen Judentum seiner Zeit verorten und als Ausgangspunkt der vom Christusglauben geprägten Überlieferung verstehen – und behält dabei gegenüber zeitgenössisch-jüdischen Kontexten und frühchristlichen Folgetexten doch sein eigenes Profil. Die Konturen dieses Profils möchte ich im Folgenden nachzeichnen.

Unaufhaltsame Störung

(18) „Wem ist das Reich Gottes gleich, und womit soll ich es vergleichen? Es ist gleich einem Senfkorn, das ein Mensch nahm und in seinen Garten warf; (19) und es wuchs und wurde zu einem Baum, und die Vögel des Himmels fanden Zuflucht in seinen Zweigen.“

Mit diesem Gleichnis (Lk 13,18f.), so erzählt Lukas, kommentiert Jesus die Heilung, die er einer seit 18 Jahren kranken Frau am Sabbat in der Synagoge gewährt hat; er reagiert damit auf das zwiespältige, Protest und Jubel einschließende Echo, das die Sabbatheilung bei den Anwesenden gefunden hat (Lk 13,10-17). Das Gleichnis dient also dazu, das ebenso Anstoß erregende wie Freude spendende Wirken Jesu öffentlich zu erläutern. Dieser Funktion⁷ entsprechen sowohl die formale Gestaltung als auch die inhaltliche Fokussierung des Textes:

- Wie der Satzbau zeigt, erzählt Jesus von der Aktion eines Menschen (V. 18b-c) und ihren – gewaltigen – Folgen (V. 19).
- Die auffällige Wortwahl gibt der Erzählung das Gepräge einer Parabel: Dass jemand *ein* Senfkorn in die Hand nimmt und in seinen Garten *wirft*, mutet geradezu komisch an; dass daraus ein *Baum* entsteht, der *den Vögeln Zuflucht bietet*, erscheint zumindest übertrieben.⁸
- Die Motivik in V. 19 lässt die Sprache anklingen, mit der im antiken Judentum die universale Dimension des

für die Zukunft erwarteten Heilshandelns Gottes ausgedrückt wurde. So erinnert das Bild des großen, schützenden Baums an die Darstellung des messianischen Reiches als einer Zeder in Ez 17,22-24.⁹ Umso mehr überrascht, dass Jesus das Heilsgeschehen in einer Senfstauke abbildet.

- In kulturgeschichtlicher Perspektive wirkt das Erzählte vollends grotesk. Senf galt seinerzeit in Palästina nicht als Garten-, sondern als Feldpflanze; Juden sollten sie deshalb von Gartenbeeten fernhalten.¹⁰ Zudem war Senf dafür bekannt, andere Pflanzen zu überwuchern und sich schon nach einmaliger Aussaat unausrottbar im Erdboden festzusetzen.¹¹

Insgesamt stellt Jesus somit in diesem Gleichnis das Reich Gottes als ein Gewächs dar, das sich, einmal ausgesät, in der Welt unaufhaltsam durchsetzt – und am Ende alle Völker überspannt. Dabei wirkt es von Anfang an störend. Diese Störung ist gewiss heilvoll, läuft jedoch den gängigen Heilserwartungen zuwider.¹²

Als den Urheber dieser Störung aber präsentiert Jesus sich selbst; *durch sein wunderbar-anstößiges Wirken drängt sich das Reich Gottes gleichsam in die Welt hinein*. Dieser Zusammenhang bedarf freilich genauerer Betrachtung.

Überbordende Zukunft

„Wenn ich mit dem Finger Gottes die Dämonen austreibe, dann ist das Reich Gottes zu euch gelangt.“ In diesem Satz (Lk 11,20) gipfelt Jesu Stellungnahme zu einer Diskussion über Ursprung und Bedeutung seines Heilens von Besessenen (Lk 11,14-23). Dabei wurde ihm sogar unterstellt, mit Beelzebul, dem Herrscher der Dämonen, im Bunde zu stehen. Jesus begegnet diesem Verdacht mit dem triftigen Argument, dass dann das Reich des Bösen sich selbst bekriegen und zerstören würde. Es ist vielmehr Gott, der durch Jesus Menschen von Dämonen befreit.¹³ Darin aber kommt nun seines Erachtens zum Ausdruck, dass der Satan grundsätzlich überwunden worden ist (vgl. Mk 3,27). „Ich sah den Satan wie einen Blitz vom Himmel stürzen“, sagt Jesus andernorts (Lk 10,18). Und deshalb wird in seinen Exorzismen das Reich Gottes *in nuce* auf Erden präsent.¹⁴

Diese Präsenz ist partikular gedacht: Jesus zufolge wird Gottes Reich je und dann Ereignis, wenn er Menschen aus der Besatzung durch gottfeindliche Mächte herausführt. Seine Rede vom Reich Gottes ist daher von der Vorstellung, dass Gott als König sein Volk Israel regiert (Ps 99) oder durch alle Zeiten hindurch die Schöpfung fürsorglich durchwaltet (vgl. Ps 145,10-20), zu unterscheiden. Mit der Idee eines gegenwärtigen Gottesreiches, in dem Menschen mit Hilfe der Weisheit ein tugendhaftes Leben führen (vgl. Weish 10,10-12), hat sie ebenfalls wenig gemein. Andererseits ist jenes Ereignis nicht an bestimmte Zeiten oder Orte gebunden; was Jesus meint, lässt sich also auch nur bedingt mit der Anschauung vergleichen, man erhalte durch Kult und Gebet auf Erden Anteil am himmlischen Reich Gottes.¹⁵

Als Verständnishintergrund für die Verkündigung Jesu eignet sich am ehesten die prophetische Verheißung, Gott werde sich künftig gegen all seine Feinde durchsetzen, seine Heilszusagen an Israel erfüllen und auf diese Weise sein Reich auf Erden aufrichten (vgl. Jes 52,7; Sach 14,9 u. ö.). Diese Verheißung blieb im antiken Judentum durch Gebete weithin im Bewusstsein;¹⁶ und in apokalyptischen Schriften wurde sie in die Erwartung einer neuen Welt überführt.¹⁷ Vor diesem Hintergrund ist Jesu Rede von der Präsenz des Reiches als Hinweis darauf zu verstehen, dass durch sein Wirken die Heilshoffnungen Israels Erfüllung finden und die beschädigte Schöpfung erneuert wird. Eben dies bringen im Blick auf seine Heilungen zum einen er selbst, zum andern deren Augenzeugen zur Sprache (vgl. Mt 11,5 und Mk 7,37).



Andreas Amrhein, o.T., Kolorierte Radierung, 2009

Freilich ist damit die Zukunftserwartung nicht erledigt – im Gegenteil. Jesus kündigt an, nach seinem Tod aufs Neue an einem Festmahl teilzunehmen – im Reich Gottes (Mk 14,25); er prophezeit den Zustrom der Völkerwelt zu diesem Festmahl, das in der Gemeinschaft mit Abraham, Isaak und Jakob gefeiert werde (Mt 8,11); er lehrt seine Jünger, um das Kommen des Reiches zu beten (Lk 11,2), und weist auf die Gefahr hin, den Eingang in dieses Reich zu verpassen (Mk 9,47 u. ö.). Möglicherweise sprach er auch davon, dass es in Kürze kommen werde (vgl. Mk 9,1).¹⁸

Andererseits geht es nicht an, angesichts solcher Zukunftserwartung die Heilungen und Exorzismen Jesu zu bloßen „Zeichen“ des nahe bevorstehenden Reiches zu erklären;¹⁹ in diesen Taten erfahren Menschen das Reich

als gegenwärtige Wirklichkeit.²⁰ Auch die Anschauung, das Reich sei „angebrochen“²¹, passt nicht recht; sie steht ihrerseits in der Gefahr, die Qualität jener Erfahrungen einzuschränken.²² Am besten erklärt man das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft des Reiches Gottes wohl in Analogie zu antiken Herrschaftsvollzügen. Diese zeichneten sich dadurch aus, dass der Herrscher oder ein Bevollmächtigter erschien und seine Macht ausübte. Das Reich Gottes ist demnach insofern auf Erden präsent, als der Bevollmächtigte Gottes, Jesus, zu „Besuch“ kommt und Gottes Herrschaft zur Geltung bringt. Zukünftig aber wird Gott selbst mit der Welt bleibend zusammenkommen.²³ Man kann deshalb sagen, dass Gottes Reich „sich von der Zukunft bis in die Gegenwart herein erstreckt“²⁴. In diesem Sinne ist, wie es in Mk 1,15 heißt, „die Zeit erfüllt und das Reich Gottes nahe gekommen“: *Im Wirken Jesu drängt dieses Reich die Zeit so zusammen, dass Gottes Zukunft die Gegenwart in Beschlag nimmt.*

Dies geschieht freilich noch nicht universal, sondern zunächst einmal bei „euch“ (Lk 10,9; 11,20; 17,21). Wie ist diese personale Zuordnung zu verstehen?



Andreas Amrhein, „West – East“, Farbradierung, 2002

Wahrzunehmende Befreiung

Der Verkündigung Jesu zufolge kommt das Reich Gottes in erster Linie den Bedrängten und Benachteiligten zugute: den Kranken und Besessenen (s. o.); denen, die arm sind, hungern oder weinen (Lk 6,20 f.); den Kindern (Mk 10,14). Ihrer nimmt sich Jesus an, wendet ihre Not²⁵ und spricht ihnen – für Zukunft und Gegenwart – die Teilhabe am Reich Gottes zu. Das Gleiche gilt für Zöllner und andere Sünder, denen er sich besonders nachdrücklich zuwendet und ihnen dabei Vergebung und Gemeinschaft gewährt (vgl. Mk 2,17 und Mt 11,19; 18,23-27).²⁶

Die verheißungsvoll-gegenwärtige Teilhabe bestimmter Menschen am Reich Gottes ist allerdings auf dreifache Weise qualifiziert:

- Sie hat fragmentarischen Charakter, insofern sie an die Begegnung mit Jesus – oder zumindest mit den von ihm entsandten Jüngern (Lk 10,3-9) – gebunden ist.
- Sie gibt dem Leben jener Menschen eine neue Basis und eine neue Richtung. Fortan gilt es, das eigene Leben dem Reich Gottes gemäß zu gestalten: die geschenkte Freiheit vom Dämon zu bewahren (vgl. Lk 11,24-26), umzukehren von der Sünde (Joh 8,11) und auch selbst anderen zu vergeben (vgl. Mt 6,12; 18,33).
- Sie fordert volle Aufmerksamkeit bei allen, die sie miterleben. „Das Reich Gottes ist zu euch gelangt“: Mit dieser Ansage in Lk 11,20 (vgl. 10,9; 17,21) wendet sich Jesus gar nicht zuerst an die von ihm Geheilten, sondern an deren Nachbarn und Zeitgenossen – nicht zuletzt an die, die seine Heilungen skeptisch beäugen. Sie ruft er dann auch auf umzukehren, d. h., das durch ihn vergegenwärtigte Reich Gottes willkommen zu heißen und entsprechend zu leben (vgl. Lk 10,13; 11,32). Ähnliches gilt für diejenigen, die Zeugen seiner Hinwendung zu Kindern oder Sündern werden: „Lasst sie zu mir kommen, hindert sie nicht!“ (Mk 10,14), sagt Jesus, und: „Freut euch mit mir, denn ich habe [...] gefunden, was verloren war!“ (Lk 15,6.9). Ja, mit dem „Evangelium vom Reich“ (Mt 4,23 u. ö.) richtet er seinen Ruf zur Umkehr an alle Menschen, denen er in Israel begegnet (Mk 1,15).²⁷

Die Befreiung, die Gottes Reich durch Jesu Wirken bringt, drängt also darauf, von den Menschen wahr-, an- und ernst genommen zu werden. Dieser Drang hat eine ungeheure Intensität: Unentschiedenheit lässt er nicht zu (vgl. Lk 11,23). „Wenn ihr nicht umkehrt, werdet ihr zugrunde gehen“, sagt Jesus seinen Zeitgenossen (Lk 13,3.5);²⁸ denn in Gottes Reich einzugehen, das heißt, ins Leben einzugehen, gerettet zu werden (vgl. Mk 9,43-47 und 10,25f.). Jenem Drang zu folgen, ist demnach das Gebot der Stunde. Doch damit hat es seine eigene Bewandnis.

Anspruchsvolle Leichtigkeit

Gottes Reich willkommen heißen – im Grunde versteht sich das von selbst. Wenn schon die Königin von Saba nach Jerusalem „kam, um die Weisheit Salomos zu hören“ und die Männer von Ninive „auf die Predigt des Jona hin umkehrten“, um wie viel mehr muss die Verkündigung Jesu bei seinen Mitmenschen Gehör finden; durch ihn geschieht ja weit „Größeres“ als durch Salomo oder Jona (vgl. Lk 11,31f.)! Und angesichts der „Machtstaten“, die Jesus in bestimmten Dörfern Galiläas vollbracht hat, hätten wohl sogar die gottlosen Städte Tyrus und Sidon „in Sack und Asche Buße getan“ (Mt 11,21). Was zu tun ist, ist zudem kinderleicht; es geht zunächst allein darum, das Reich Gottes zu „empfangen wie ein Kind“ (Mk 10,15), d. h., Gottes heilvolle Zuwendung vertrauensvoll und rückhaltlos anzunehmen.²⁹ Wer dann aus dieser Zuwendung heraus lebt und sich ganz darauf ausrichtet (vgl. Mt 13,45f.), gewinnt eine

wunderbare Leichtigkeit des Seins: Er oder sie lernt, im Heute zu leben, auf die großzügige Fürsorge des Schöpfers zu vertrauen³⁰ und die eigene Sorge um das Morgen im Gebet an Gott abzutreten (vgl. Mt 6,33f. und 6,11).

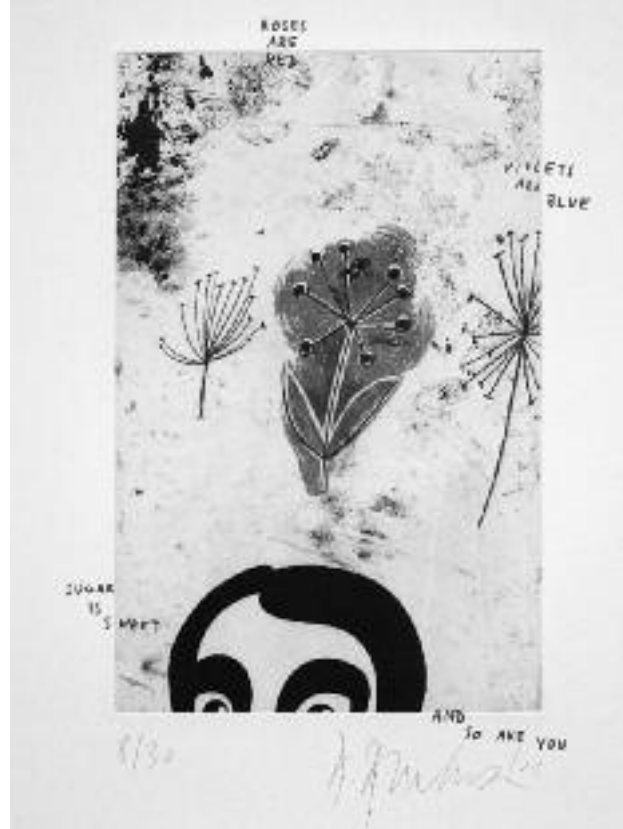
Und doch ist das Echo auf Jesus und seine Mission geteilt (vgl. Lk 10,8-11). Seinem Ruf folgen solche, die man für „unmündig“ hält (Mt 11,25), „Zöllner und Sünder“ (Mk 2,15), Leute von „den Straßen und Gassen“ (Lk 14,21). Andere aber schlagen die Einladung ins Reich Gottes aus und weigern sich umzukehren (vgl. Lk 14,15-20 und 10,13; 11,32). Gerade „Weisen und Verständigen“ bleibt offenbar „verborgen“, worum es Jesus geht (vgl. Mt 11,25). Bei manchen stößt er gar auf Widerstand (vgl. Mt 11,12), und viele nehmen „Anstoß“ an seiner Botschaft (Mk 6,3, vgl. Mt 11,6).

Dazu besteht durchaus Anlass. Denn diese Botschaft wirkt – wie ja bereits das Gleichnis vom Senfkorn zeigt (s. o.) – in mehrfacher Hinsicht anstößig:

- „Gottes Reich ist zu euch gelangt!“, das ist ein vollmundiger Anspruch. Wird er durch das Wirken Jesu gedeckt? Ist das Gute, was da geschieht, nicht allzu fragmentarisch; müssten nicht etwa auch die Gefangenen freikommen?³¹ Wie passt sein Auftreten zu seiner allseits bekannten Herkunft (vgl. Mk 6,2f.)? Und ließen sich seine Machttaten nicht auch ganz anders erklären (vgl. Lk 11,15)?
- Die vorbehaltlose Güte, mit der Jesus noch den Menschen an den Rändern der Gesellschaft begegnet (vgl. Lk 19,5 u. ö.), provoziert Protest (vgl. Mk 2,16). Jesus geht in Bildworten (Mk 2,17a) und Gleichnissen (Mt 20,10-15; Lk 15,25-32) darauf ein, doch die Frage bleibt: Ist diese Güte im Namen Gottes gerecht(fertigt)?
- Die Erwartungen an diejenigen, die ins Reich Gottes eintreten wollen, sind hoch: Sie müssen die Zuschauerperspektive aufgeben und im eigenen Leben umsetzen, was Jesus verkündet (vgl. Lk 11,27f.; 13,24-27). Dabei gilt es, sich von selbstsüchtigen Begierden zu befreien (vgl. Mk 9,43-47) und Bindungen, wie sie zumal vom Reichtum ausgehen, zu lösen (vgl. Mk 10,25; Mt 6,24). Radikale Forderungen erhebt Jesus dann an jene, die ihn bei seiner Mission unterstützen: Ohne Heimat und fern der Familie (vgl. Mk 10,29; Lk 9,57-60), weitgehend schutz- und besitzlos (vgl. Mk 6,8f.; Lk 10,3f.), sind sie ganz auf die Gastfreundschaft derer verwiesen, denen sie im Auftrag Jesu das Reich Gottes verkündigen (Mk 6,10f.; Lk 10,5-9).
- Nicht zuletzt: Die Festfreude, die das Leben Jesu und seiner Nachfolger bestimmt, weckt Skepsis – zumal dort, wo sie zum Bruch mit religiösen Konventionen führt (vgl. Mk 2,18f.). Hat solche Freude nicht jedes vernünftige Maß verloren?

Jesu Botschaft vom Reich Gottes drängt, so lässt sich festhalten, bei aller Ernsthaftigkeit zu einer überaus fröhlichen und zuversichtlichen Sicht auf die Wirklichkeit. „Selig die Augen, die sehen, was ihr seht!“, sagt er (Lk 10,23), und: „Alles ist möglich bei Gott!“ (Mk 10,27). Bei solch einer Sicht entdeckt man, dass Gott hier und jetzt handelt:

heilend, befreiend, neu-schöpferisch – und dass eben dadurch Gottes Reich, dem die Zukunft gehört, Welt und Gegenwart durchdringt. Man entdeckt, mit anderen Worten, „das Geheimnis des Reiches Gottes“ (Mk 4,11). Doch sich auf dieses Geheimnis einzulassen, ihm das eigene Leben zu widmen – das ist angesichts all dessen, was dagegen spricht, eine große Herausforderung.



Andreas Amrhein, „Roses are red ...“, Kolorierte Radierung, 2009

Ferne Vergangenheit?

Die Annahme der Verkündigung des Reiches Gottes hing von Anfang an daran, dass Menschen einen „lebendigen“ Eindruck von Jesus gewannen – und sei es vermittelt durch die von ihm ausgesandten Boten (vgl. Lk 10,16). Wie aber soll dann diese Verkündigung wirken, nachdem Jesus am Kreuz gestorben ist? Und wie, wenn es keine Augenzeugen mehr gibt? Verliert sich die Botschaft, verliert sich die Präsenz des Reiches Gottes dann in der Vergangenheit?

Die letztgenannte Frage ist im Sinne des frühchristlichen Bekenntnisses entschieden zu verneinen. Denn Gott hat Jesus von den Toten auferweckt (vgl. Mk 16,6) – und damit dreierlei getan: erstens Jesus mit seinem Wirken gegen alle kritischen Anfragen ins Recht gesetzt; zweitens die Macht des Todes gebrochen und insofern Gottes Reich aufs Neue gegenwärtig werden lassen; drittens Jesus zu sich in die Ewigkeit genommen und ihm auf diese Weise neue, unvergängliche Möglichkeiten gegeben, Menschen anzusprechen und ihnen nahe zu kommen. So schafft der Auferstandene neu und bleibend, was der Irdische zu seinen

Lebzeiten punktuell gestiftet hat: heilvolle Gemeinschaft zwischen Gott und Mensch.

Die frühchristlichen Evangelien erschließen deshalb ihren Lesern und Leserinnen die aktuelle Bedeutung der Reich-Gottes-Botschaft Jesu, indem sie Jesus selbst als den Lebendigen in den Mittelpunkt ihrer Darstellungen rücken.³² Sie beschreiten dabei allerdings verschiedene Wege. Grob kann man zunächst zwei Denkmodelle unterscheiden: Das Evangelium nach Markus und das Evangelium des Thomas sehen die Christusgläubigen primär durch das *Wort* der Zeugen Jesu mit ihm selbst verbunden; die Evangelien nach Matthäus und nach Lukas sprechen dem Auferstandenen ein eigenes *Reich* zu, das er in göttlicher Vollmacht regiert. Genau besehen fallen aber alle vier Konzeptionen – aufgrund je anderer Entstehungssituationen und traditionsge-schichtlicher Prägungen – recht unterschiedlich aus:³³

- Markus stellt Gottes Reich als den Bereich der künftigen Heilsvollendung dar (vgl. Mk 9,1; 14,25). Dieser erwächst aus der Predigt des Wortes (vgl. 4,26f.; 14), die Jesus als Ruf zu Umkehr und Glaube begonnen hat (1,14f.). Infolge der Auferweckung des Gekreuzigten tragen seine Jünger sie als „Evangelium von Jesus Christus“ (1,1) in die Völkerwelt (vgl. 13,10; 14,9) – und lassen Jesus so gleichsam selbst mit seinem Ruf in die Nachfolge zu Wort kommen (vgl. 8,35; 10,29).
- Nach Thomas hingegen ist das Reich als „zeitlose Größe“ (vgl. EvThom 113) „ins Herz jedes Glaubenden gesenkt“.³⁴ Dort aber muss man es suchen (vgl. 107) – und kann es nur durch ein besonderes Wissen auffinden: dadurch, dass man sich selbst als Kind des lebendigen Vaters erkennt (3). Zugänglich ist dieses Wissen allein durch „die Interpretation“ (1) der „geheimen Worte, die Jesus der Lebendige sagte und die [...] Thomas aufgeschrieben hat“ (Prolog).
- Matthäus wiederum spricht auf dreifache Weise vom Reich: Im *Himmelreich* wird Gott als Vater einst – nach dem Endgericht – den Menschen, die Gottes Willen der Lehre Jesu gemäß getan haben (vgl. Mt 5,20; 7,21), die Fülle des Heils zukommen lassen (13,49f.; 25,34). Ins *Gottesreich*, das Jesus mit seinem Wirken vergegenwärtigt hat (12,28), konnten Israeliten aber schon zu seinen Lebzeiten eingehen, indem sie Jesus nachfolgten (19,24) und jenes Reich zur Norm ihres Lebens machten (6,33). Sofern die Jünger Jesu dies weiterhin tun (vgl. 21,43), wirken sie im *Reich des Menschensohns* (13,41; 16,28; 20,21) als Licht für die Welt (vgl. 5,14-16). Dieses Reich erstreckt sich seit der Auferweckung über den Kosmos (vgl. 28,18; 13,24.38) und ist dadurch bestimmt, dass der Auferstandene bis zur Vollendung der Welt denen gegenwärtig bleibt, die seine Weisungen unter den Völkern zur Geltung bringen (vgl. 28,19f.).
- Lukas schließlich präsentiert die universale Durchsetzung des Reiches Gottes als Prozess (Lk 13,18-21). Dieser wurde durch Jesu Predigen und Heilen eingelei-

tet (vgl. 4,43; 11,20) und wird mit dem endzeitlichen Festmahl am Tisch der Erzväter Israels vollendet (vgl. 13,28f.; 22,16.18). Die Einladung dazu ergeht an alle Menschen (vgl. 14,16-24) – zuerst durch Jesus in Israel, sodann durch die Jünger auch unter den Völkern (vgl. 24,47f.). Indem aber die Jünger in der Nachfolge Jesu Gottes Reich verkündigen (9,60) und ihr Dasein – nicht zuletzt durch Fürsorge für die Armen (vgl. 12,33; 16,16.19-31; 18,22) – daran ausrichten (12,31; 18,29f.), leben sie unter der Herrschaft Jesu (1,32f.). Diese übt er nach Ostern als der zu Gott Erhöhte aus (vgl. 19,12), wobei er denen, die sich zu ihm bekennen, Vergebung der Sünden (1,77; 24,47) vermittelt – und damit eine auch durch den Tod nicht zerstörbare Gottesbeziehung (vgl. 23,42f.). Eben deshalb ist den Jüngern Jesu die Teilhabe an Gottes endzeitlichem Reich zugesagt (12,32).



Andreas Amrhein, „Ranch Road“, Farbradierung, 1998

Jeder Evangelist hat also auf seine Weise versucht, die Botschaft Jesu für die eigene Situation fortzuschreiben. Dabei haben sich die Autoren unterschiedlich weit vom Kern dieser Botschaft entfernt; ihre Schriften müssen daher kritisch an diesem Kern – wie er sich durch historische Rückfrage erfassen lässt – gemessen werden. Das Nebeneinander der Konzeptionen aber macht deutlich, dass Menschen jeder Zeit aufgegeben ist, die Reich-Gottes-Botschaft Jesu für die eigene Situation neu auszulegen. Das gilt heute ebenso wie im 1. und 2. Jahrhundert n. Chr. Die frühchristlichen und insonderheit die neutestamentlichen Zeugnisse geben dafür unverzichtbare Anregungen. Von entscheidender Bedeutung dabei wird sein, das Drängen des Reiches Gottes in all seinen Dimensionen wahrzunehmen: als Störung der Welt und Fülle der Zeit, als Befreiung zum Leben und Quelle der Zuversicht – ganz im Sinne des Wortes Jesu: „Euch ist das Geheimnis des Reiches Gottes gegeben ...“ (Mk 4,11).

Prof. Dr. Florian Wilk ist Professor für Neues Testament an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. nur die summarischen Angaben Mk 1,14f.; Mt 4,17.23; 9,35; Lk 4,43f.; 8,1; 9,11.
- 2 Vgl. vor allem die programmatischen Aussagen über das „Königreich“ im Eingangs- und Schlussteil dieser Schrift (EvThom 3; 113), ferner die Logien 20-22.27.46.49.54.57.76.82.96-99.107.109.
- 3 Nach Johannes steht zwar von Anfang (vgl. Joh 1,50f.) bis Ende (vgl. Joh 20,24-29) Jesu eigene Identität als „Sohn Gottes“ im Zentrum seines Redens. Dies dürfte durch das Selbstverständnis der Verfasser dieser Jesus-Erzählung (vgl. Joh 1,14.16) und deren Intention (vgl. Joh 20,31) bedingt sein. Umso bemerkenswerter aber ist, dass Jesus die Frage nach seiner Identität in dem ersten ausführlichen Lehrgespräch, von dem das Evangelium erzählt – dem nächtlichen Gespräch mit Nikodemus (Joh 2,23-3,21) –, von der Erwartung des Reiches Gottes her angeht (vgl. Joh 3,3.5).
- 4 Das Konzept des „erinnerten Jesus“ wurde maßgeblich von James D. G. Dunn entwickelt; vgl. ders., *Jesus Remembered*, Christianity in the Making Bd. 1, Grand Rapids / Cambridge 2003. Einen guten Einblick in das Konzept (und seine Variationen) eröffnet das Themenheft „Der erinnerte Jesus“; Zeitschrift für Neues Testament [ZNT] Heft 20, Tübingen 2007.
- 5 Vgl. G. Theißen / A. Merz, *Der historische Jesus*. Ein Lehrbuch, Göttingen 2001, 117. Das dort kurz vorgestellte, von D. Winter und G. Theißen entwickelte „historische Plausibilitätskriterium“ konkretisiert sich in folgenden Teilkriterien: „Historische Wirkungsplausibilität haben Jesusüberlieferungen, wenn sie als Auswirkungen des Lebens Jesu verständlich gemacht werden können – teils durch die Übereinstimmung unabhängiger Quellen, teils durch tendenzwidrige Elemente in diesen Quellen.“ (118) „Historische Kontextplausibilität haben Jesusüberlieferungen, wenn sie in den jüdischen Kontext des Wirkens Jesu passen und innerhalb dieses Kontextes als individuelle Erscheinungen erkennbar sind.“ (119) Allerdings werden diese Kriterien m. E. nur dann praktikabel, wenn man sie – statt auf isolierte Überlieferungsstücke – auf in mehreren Texten bezeugte Sachaussagen bezieht.
- 6 Dass die Botschaft vom Reich Gottes im Zentrum der Verkündigung Jesu stand, ist freilich in der Jesus-Forschung seit jeher weit hin anerkannt worden (vgl. die Forschungsüberblicke bei Theißen/Merz, Jesus, 22-29 und 223-226). Voten wie das von F. Vouga: „Die Interpretation der mit Jesus verbundenen Lehrtradition, die vom Konzept des Gottesreiches ausgeht, stammt aller Wahrscheinlichkeit nach nicht von Jesus selbst, sondern aus der nachösterlichen Interpretation des Jesus-Ereignisses durch die Tradition einer prophetischen und charismatischen Bewegung“ (ders., *Jesus als Erzähler*. Überlegungen zu den Gleichnissen, WuD 19, 1987, 63-85, hier 75), sind rare Ausnahmen.
- 7 Auch nach Markus (vgl. Mk 4,30-34) und Matthäus (vgl. Mt 13,31-35) richtet sich das Gleichnis vom Senfkorn primär, im Rahmen der öffentlichen Verkündigung Jesu, an eine Volksmenge, die nur z. T. Verständnis für ihn aufbringt. Zur Jüngerbelehrung dient es erst (wohl sekundär) in EvThom 20.
- 8 Die ausgewachsene Staude wurde höchstens drei Meter hoch und hatte lange, dünne Zweige; auf ihnen konnten sich nur kleinere Vögel für kurze Zeit aufhalten.
- 9 Vgl. ferner 1Henoch 90,30 (zu den „Vögeln des Himmels“ als Bild für die Weltvölker) sowie Joseph und Aseneth 15,7 (zum Motiv der „Zuflucht“, die die Völker bei Gott finden).
- 10 Vgl. die Regelung im Mischna-Traktat Kilajim 3,2.
- 11 Vgl. Plinius, *Naturalis historia* 19,54[170].
- 12 C. Kähler, *Jesu Gleichnisse als Poesie und Therapie*. Versuch eines integrativen Zugangs zum kommunikativen Aspekt von Gleichnissen Jesu, WUNT 78, Tübingen 1995, 81, stellt seine Auslegung des Gleichnisses demgemäß unter die Überschrift „Unkraut setzt sich durch“.
- 13 Der Ausdruck „Finger Gottes“ in Lk 11,20 erinnert dabei an Ex 8,12-15: Die Mückenplage wurde von den ägyptischen Magiern als Erweis der Bevollmächtigung Aarons durch Gott anerkannt – doch das verhärtete Herz des Pharao hat selbst dieser Erweis nicht erreicht.
- 14 H. Weder, *Gegenwart und Gottesherrschaft*. Überlegungen zum Zeitverständnis bei Jesus und im frühen Christentum, BThSt 20, Neukirchen-Vluyn 1993, spricht diesbezüglich vom „Aufblitzen der Gottesherrschaft im Jetzt“ (29).
- 15 Vgl. dazu z. B. die Sabbatlieder aus Qumran [4Q400-407].
- 16 Vgl. die entsprechenden Bitten im Achtzehnbiten- und im Kaddisch-Gebet.
- 17 Vgl. etwa Testament Dan 5,10-13; Kriegsrolle [1QM] 6,5f.; Assumptio Mosis 10.
- 18 Ob dieses „Terminwort“ und ähnliche Aussagen von Jesus stammen, ist umstritten.
- 19 So z. B. H. Conzelmann, *Grundriß der Theologie des Neuen Testaments*, München 1967, 130f.
- 20 Vgl. Lk 10,9 (im Bezug auf die von Jesus ausgesandten Jünger) sowie Lk 17,20f.; dort weist Jesus Pharisäer (im Rückblick auf die vorangegangene Heilung) explizit darauf hin, dass das Reich Gottes „mitten unter [ihnen]“ sei und sein Kommen nicht anhand von Zeichen berechnet werden könne (vgl. zur Auslegung F. Bovon, *Das Evangelium nach Lukas*, Band III: Lk 15,1-19,27, EKK III/3, Düsseldorf u. a. 2001, 165-168).
- 21 Vgl. etwa J. Jeremias, *Neutestamentliche Theologie*, Teil I: Die Verkündigung Jesu, Gütersloh 1971, 99-110: „Die anbrechende königliche Herrschaft Gottes“.
- 22 Wenn ein Tag anbricht, herrscht jedenfalls noch nicht das Sonnenlicht, sondern die Dämmerung.
- 23 Vgl. zu dieser Erklärung C. Burchard, *Jesus für die Welt*. Über das Verhältnis von Reich Gottes und Mission, in: ders., *Studien zur Theologie, Sprache und Umwelt des Neuen Testaments*, hg. von D. Sänger, WUNT 107, Tübingen 1998, 51-64, hier 56.
- 24 Weder, *Gegenwart*, 54.
- 25 Das gilt trotz der Zukunftsorientierung in den Seligpreisungen Lk 6,20f. wohl auch für die Armen und Hungernden – wie die Überlieferung von den Speisungswundern (Mk 6,34-44 u. ö.) nahe legt.
- 26 Die Zusammenstellung der Zielgruppen Jesu entspricht damit in etwa der Abfolge von Reichs-, Brot- und Vergebungsbitte im Vaterunser (Lk 11,2-4).
- 27 Dieser Umkehrruf ist daher nicht wie bei Johannes dem Täufer (vgl. Lk 3,7-9) durch das drohende Gericht motiviert.
- 28 Vgl. dazu J. Becker, *Johannes der Täufer und Jesus von Nazareth*, Neukirchen-Vluyn 1972, 87f.
- 29 Vgl. W. Eckey, *Das Markusevangelium*. Orientierung am Weg Jesu. Ein Kommentar, Neukirchen-Vluyn 1998, 261, der zur Deutung von Mk 10,15 mit Recht auf V. 16 verweist: Die Kinder „lassen sich, annahme- und hingabebereit, von ihm [sc. Jesus] umarmen und segnen“.
- 30 Vgl. F. Vouga, *Bergpredigt – Politik des Evangeliums?* ZNT 24, 2009, 42-47, hier 45.
- 31 Wohl auch deshalb schließt die Antwort, die Jesus dem inhaftierten Täufer auf seine Frage: „Bist du der Kommende, oder sollen wir einen anderen erwarten?“, zukommen lässt, mit dem Aufruf: „Selig ist, wer keinen Anstoß an mir nimmt“ (Mt 11,2-6). Vgl. dagegen die Mt 11,5 nahe stehende, jedoch die Befreiung der Gefangenen einschließende Aufnahme jesajanischer Heilszusagen in der „messianischen Apokalypse“ aus Qumran [4Q521], Frg. 2 Kol. II.
- 32 Zur Legitimität und Notwendigkeit des Vorgangs, „daß nach Ostern an die Stelle von Jesu Verkündigung die Verkündigung Jesu als des Christus, Kyrios und Gottessohnes tritt“, vgl. N. Walter, „Historischer Jesus“ und Osterglaube. Ein Diskussionsbeitrag zur Christologie, in: ders., *Praeparatio Evangelica*. Studien zur Umwelt, Exegese und Hermeneutik des Neuen Testaments, hg. von W. Kraus und F. Wilk, WUNT 98, Tübingen 1997, 56-77, hier 72(f.).
- 33 Zum Folgenden vgl. für die neutestamentlichen Evangelien F. Wilk, *Jesus und die Völker in der Sicht der Synoptiker*, BZNW 109, Berlin / New York 2002, 259-261.
- 34 Vgl. H.-J. Klauck, *Apokryphe Evangelien*. Eine Einführung, Stuttgart 2008, 147f.

Literaturempfehlungen

- Dunn, J. D. G.:** *Jesus Remembered* (s. Anm. 4), § 12: The Kingdom of God (S. 383-487).
- Theißen, G. / Merz, A.:** *Der historische Jesus* (s. Anm. 5), § 9: Jesus als Prophet. Die Eschatologie Jesu (S.221-255).

Das „Reich Gottes“ im Klassenzimmer

Didaktische Erschließungen

Von Gerhard Büttner

1. Voraussetzungen

Wenn wir vom *Reich Gottes* reden, dann treffen wir den Kernbestand von Jesu Botschaft. (Mk1,15). Doch sollen wir konkretisieren, was der *Begriff* meint, dann geraten wir entweder ins Stocken oder wir fangen an, Geschichten zu erzählen von den menschenfreundlichen Taten Jesu oder von unseren eigenen Hoffnungen in dieser Welt, für diese Welt und darüber hinaus. Doch wie soll man das unterrichten? Oft taucht das Thema implizit auf, wenn es um Gleichnisse oder Wunder geht, die Bergpredigt, um Frieden oder Zukunft. Dies ermöglicht viele Anknüpfungspunkte, doch steht zu erwarten, dass dies nicht dazu beiträgt, dass die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erwerben, am Ende ihrer Schulzeit diesen Begriff in ihrem aktiven Wortschatz zu haben. Dies impliziert zweierlei: Einmal erscheint es notwendig, sich Gedanken zu machen, in welcher Gestalt und in welchem Kontext das Thema in den verschiedenen Altersstufen üblicherweise erscheint. Zweitens käme es aber darauf an zu prüfen, ob und gegebenenfalls wie diese Thematisierungen zusammen hängen bzw. auf einander bezogen werden können im Sinne eines aufbauenden Lernens.

Ich untersuche dazu drei Felder: den begrifflich-exegetischen Kontext im NT, die metaphorologische Struktur des Begriffs und schließlich die kognitiv-strukturelle Dimension.

Wer die Evangelien synoptisch liest, dem wird auffallen, dass Mt in der Regel dort, wo Mk und Lk vom „Reich Gottes“ sprechen, den Begriff „Reich der Himmel“ bzw. „Himmelreich“ benutzt. Mt umschreibt damit den Begriff „Gott“ durch „Himmel“, um dem Missbrauch des Gottesnamens vorzubeugen. Wir sind an diesen jüdischen Gebrauch nicht gebunden; es fragt sich vielmehr, ob Himmelreich nicht eher verstanden wird als „Reich Gottes“. Empirische Studien zeigen, dass die Vorstellungen von einem „Reich“ sehr unklar sind, von territorialen Vorstellungen bis hin zum „Dritten Reich“. Beim Begriff „Himmel“ widerstreiten zwar die Vorstellungen von „sky“ und „heaven“, doch wird hier das Immaterielle leichter erfass-

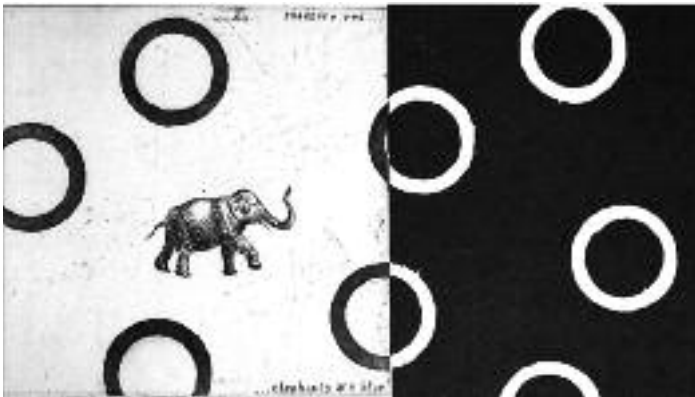
bar. Mt spielt auch bewusst mit diesem Begriff, wenn er im Senfkornvergleich davon spricht, dass in der ausgewachsenen Senfpflanze „die Vögel des Himmels“ (Mt 13,32) wohnen. Wie ich im Folgenden zeigen werde, ist zudem die Himmelsmetapher gerade in ihrer Rezeption vergleichsweise gut erforscht und lässt so didaktische Konsequenzen leichter formulieren als zum Begriff des „Reiches“.

Wenn wir vom Reich Gottes bzw. vom Himmelreich als Metapher sprechen, was soll das heißen? Ein Reich ist zunächst ein politischer Begriff – er bezeichnet ein bestimmtes Territorium. Was ein kleines Territorium wie eine Stadt oder Gemeinde ist, kann sich auch ein Grundschulkind schon vorstellen. Wenn dieses Territorium nun Gott gehört, er dort quasi König ist, dann kann man sich das ausmalen – von märchenhaft bis sozialutopisch. Doch, typisch für eine Metapher, zerbricht dieses Bild, weil Gott kein irdischer König ist und es an keinem Ort so ein Idealreich gibt. Es muss sich also um etwas Ähnliches handeln – aber eben doch ganz anders.

Für das Himmelreich funktioniert dieser Prozess ganz ähnlich. Die Ausmalungen dessen, was im Himmel ist, sind von dem des idealen Königreichs wohl oft gar nicht so fern. Für den Metaphernsprung bedarf es dann nur der Vaterunser-Sequenz „wie im Himmel, so auf Erden“. Die Metaphernforscher Lakoff und Johnson machen deutlich, wie sehr die Orientierungsmetaphern „oben“ und „unten“ auch die Aufladung des Himmelsverständnisses erklären. Sie zitieren anthropologische Grunderfahrungen (23ff): Wachsein, Gesund-Sein sind oben – Depression und Schlaf unten, Groß-Sein, Stark-Sein ist oben, das Gegenteil unten, Mehr ist oben, Weniger unten, Gut ist oben, Schlecht ist unten, Verstand ist oben, Gefühl ist unten. Diese Liste lässt erahnen, dass bereits Kinder mit dem Aufwachsen die Wertigkeit des Oben erfahren und von daher mit einem Ort „ganz oben“ wenig Probleme haben werden, sondern durchaus phantasieleitende Annahmen daraus herleiten.

Durch die Studien von Reto Luzius Fetz können wir die Genese der Himmelsvorstellung vom Kindes- zum Erwachsenenalter sehr gut nachvollziehen. Für das Kind stellt der Himmel einen konkreten Ort dar, im Bild des Hauses das

Obergeschoss, in dem Gott (mit seiner Frau?!), Jesus und den Engeln wohnt. Die Szenerie kann erweitert sein um Verstorbene, Sterne etc. Mit der Wahrnehmung der „Sky-Realität“ kommt es dann zu sogenannten Hybridkonstruktionen: Im Himmel koexistieren Engel mit Flugzeugen und Raketen. Dieses Hybridstadium ist sehr zählebig und bleibt bei den meisten Menschen zumindest rudimentär auch im Erwachsenenalter erhalten. Warum etwa fühlen sich die meisten Menschen auf hohen Bergen Gott näher? Warum sind wir intuitiv bereit, das Wetter mit Gott zu konnotieren? Andererseits beginnt die archaische Himmelsvorstellung sich im Grundschulalter aufzulösen. Wenn die Erde rund ist, macht es keinen Sinn einen Ort im Weltall als „oben“ zu bezeichnen. Je größer das Wissen über den Kosmos ist, umso weniger bleibt ein ausmachbarer Ort für einen religiösen Himmel. Andererseits wird der Himmelbegriff gebraucht, um in einer *Theologia negativa* das Gegenbild zur Immanenz zu benennen. Gott und der Himmel sind „jenseits“ der Immanenz – und gleichzeitig als anwesend und wirksam in dieser Welt gedacht. In der Sprache des Kirchentagsliedes heißt es dann: „Der Himmel geht über allen auf, auf alle über, über allen auf.“ Fetz bemerkt nun, dass eine abstrakte Begrifflichkeit vom Himmel leer bleibt, d. h., dass sie keine *lebendige Metapher* werden kann, wenn nicht die frühen Intuitionen wieder aktiviert werden können. D. h., die kindlichen Bilder von „Gottes Wohnungen“ (Jh-Ev) können die abstrakten Vorstellungen vom Jenseits Gottes füllen, gerade dann, wenn man den metaphorischen Charakter dieser Rede erkennt. Wer solche Bilder in der Kindheit nicht entwickeln konnte, läuft auf jeden Fall größere Gefahr „religiös unmusikalisch“ in dieser Frage zu bleiben und der Himmelbegriff wird ihm leer oder unzugänglich bleiben.



Andreas Amrhein, „... elephants are blue ...“, Radierung/Holzschnitt, 2004

2. Unterrichtliche Konsequenzen

Für die didaktische Erschließung kommt es nun darauf an, die skizzierten sozialwissenschaftlichen Erkenntnisse im Hinblick auf das Reich-Gottes-Thema umzusetzen. In einem ersten Schritt käme es darauf an, dass die Kinder den Reich-Gottes-Begriff und seine Bilder mit der eigenen Lebenswelt verknüpfen können. Dabei werden auch die oben erwähnten Himmelsbilder aus der „Gotteswelt“ mit einflie-

ßen. Im Laufe der Grundschulzeit wird das Thema dann im Hinblick auf die Jesus-Gestalt präzisiert. Dazu dienen einmal seine Wunder, zum anderen seine Gleichnisse. Im Kontext der Bergpredigt kommt es zum Ende der Sek I zu begrifflichen Präzisionen. In der gymnasialen Oberstufe kann man dann theologiegeschichtliche Rückgriffe auf die Bergpredigt, etwa im Sinne einer Ethisierung (Ritschl) oder einer Befreiungstheologie, zur weiteren Klärung behandeln. Ich werde im Folgenden diesen Vierschritt erläutern.

2.1 Baldermann: „Gottes Reich – Hoffnung für Kinder“

Ingo Baldermanns Vorgehen erscheint mir für die Entfallung des Themas in der Grundschule nach wie vor grundlegend. Er geht aus von den Verheißungen der Seligpreisungen (22). Die Kinder können die Liste „Weinende werden lachen, Hungernde werden satt, Sanftmütige werden die Erde besitzen“ ohne Mühe mit ihren Bildern fortsetzen: „... da spielen die Tiere mit den Menschen, da gibt es keinen Müll ...“. Mit der begrifflichen und bildlichen Ausgestaltung dieser Gottes- bzw. Jesuswelt können sie einerseits dem Reich Gottes eine „materielle“ Gestalt geben und es andererseits mit ihren individuellen Ängsten und Träumen verbinden.

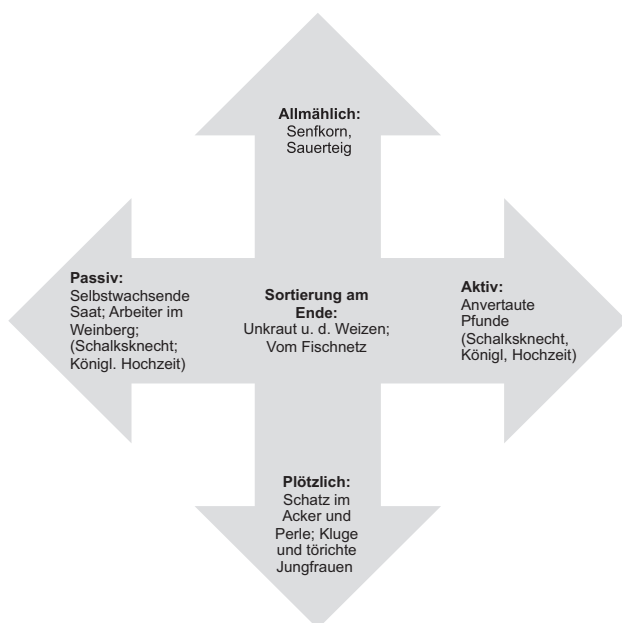
2.2 Jesu Wunder als Zeichen des Reiches Gottes

Die Wundergeschichten realisieren nun die Hoffnungen und Träume und kontextualisieren sie in der Jesuszeit. Menschen haben damals wie heute Hunger, sie sind krank oder sie sind den Naturgewalten ausgeliefert. Die Rettung durch den Gottesmann Jesus bringt einerseits reale Hilfe, andererseits wird deutlich, dass das, was Jesus tut, *Zeichen* sind (so im Johannes-Evangelium) gewissermaßen für das *Gesamtprogramm*. Das Wunder geschieht in dieser unserer Welt, doch gleichzeitig ist dies immer ein Stück der Gotteswelt, die Jesus mit seiner Person repräsentiert. Es gehört zum Wesen der neutestamentlichen Wundergeschichten, dass sie auf der Grenze angesiedelt sind zwischen dem, was „möglich“ ist, und dem, was „unmöglich“ ist. So werden die Heilungswunder in der Regel auch von Skeptikern Jesus zugestanden, Wunder wie die Brotwandlung in einem materiellen Sinne eher kritisch gesehen. Doch wo jeder Einzelne die Grenze zieht, hängt von Tradition und Lebenssituation ab. Wenn die Schülerinnen und Schüler zu Recht interessiert, was „in echt“ möglich war und ist, ist das legitim, doch lässt sich die Paradoxie nicht knacken, dass das Göttliche in einer Gestalt erscheinen soll, die unserer Welt und ihren Gesetzen entspricht. Jesus selbst hebt in seiner Antwort auf die Anfragen der Johannes-Jünger nach seiner Sendung (Mt 11,5) die Bedeutung seiner Wunder als Zeichen der mit ihm anfangenden Heilszeit hervor und spricht damit zumindest indirekt auch vom Reich Gottes. Diese Funktion der Wunder für das Reich Gottes deutlich zu machen, kann und soll – mit Baldermann – in der Grundschule beginnen und sich in der Sek I fortsetzen.

2.3 Das Reich Gottes gleicht ... – Gleichnisse

Ein Großteil der Gleichnisse Jesu ist explizit der Frage nach dem Reich Gottes gewidmet (Das Reich Gottes gleicht ...). Betrachtet man alle expliziten Reich-Gottes-Gleichnisse, dann ergibt sich ein narrativ gesponnenes Bedeutungsnetz zum Thema, aber eben *keine Begriffsdefinition* im engeren Sinne. Dies könnte zusammen hängen mit dem Respekt vor dem Gottesnamen, der eine begriffliche Verfügung eher verbietet, es könnte aber auch im Wesen einer Sache liegen, zu deren Wesen eine gewisse Unschärfe gehört, weil sie so eigentümlich u. a. zwischen Gegenwart und Zukunft, geistiger und materieller Welt aufgespannt ist.

Versucht man, die bei Zimmermann (1006) unter dem Stichwort „Königreich (Gottes)“ genannten Gleichnisse in ein Schema zu bringen, dann lässt sich ein Feld erkennen, das zwei Pole umfasst: Einmal wird die *passive* Seite betont, die die Initiative Gottes betont, andererseits die *aktive*, die auf das angemessene Handeln des Menschen abhebt. Dazu tritt die Zeitdimension. Betonen einige Gleichnisse den *allmählichen* Wachstumsprozess, so insistieren andere auf die *Plötzlichkeit* der Ankunft des Gottesreiches. Zwei Gleichnisse machen zudem deutlich, dass das Reich Gottes nicht in Reinform greifbar ist, die endgültige Scheidung aber erst am Ende (durch Gott) erfolgen kann und soll. Damit ergibt sich das folgende Schaubild:



Das Schema deutet bereits an, dass diese Zuordnung zwangsläufig fragwürdig bleiben muss, weil im Gleichnis vom Schalksknecht bzw. von der königlichen Hochzeit die Einladungs- bzw. Geschenkaktivität von „Gott“ ausgeht und das angemessene Verhalten bewusst als *Antwort* erwartet wird. Doch zeigt das Schaubild, dass es sinnvoll ist, mit einer Auswahl das Bedeutungsnetz der Reich-Gottes-Botschaft selbst mit den Schülerinnen und Schülern in der Weise zu erarbeiten, dass ein solches Modell entweder auf den Boden gelegt oder an einer Tapete dauerhaft festgehalten wird.

2.4 „Dein Reich komme!“ – Die Bergpredigt

Die Struktur, die sich narrativ auf der Basis der Gleichnisse erarbeiten lässt, zeigt sich in konzentrierter Form in der Bergpredigt, eine Zusammenstellung von Jesusworten durch den Evangelisten Matthäus. Die Seligpreisungen fokussieren die passive Seite der Reich-Gottes-Botschaft: Den Leidenden, Verfolgten, nach Gerechtigkeit Hungernden wird Gottes Glückseligkeit verheißen. Doch auch hier sind mit den Barmherzigen und den Friedensstiftern gleichzeitig auch „Aktive“ in die Liste mit aufgenommen. Es lässt sich ein Netzwerk derer erschließen, die erfasst von der Reich-Gottes-Idee nun ihrerseits zu deren Realisierung beitragen wollen, z. B. durch eine Auslegung der Thoragebote, die über deren reinen Wortlaut hinaus geht (Antithesen) mit dem Ziel, „vollkommen zu sein, wie der Vater im Himmel vollkommen ist“ (Mt 5,48). Im Aufbau der Bergpredigt wird nun aber deutlich, dass auch das ethische Wollen nur vorstellbar ist im Rahmen von Gottes eigenem Handeln, das wir im Vaterunser-Gebet erbitten: „Dein Reich komme!“ (Mt 6,10).

Bei einer Weiterführung (z. B. in der Sek II) kann man dann die verschiedenen Auslegungen der Bergpredigt thematisieren:

- als Sonderethik für Mönche;
- als Interimsethik im Angesicht der Naherwartung;
- als Medium der Sündenerkenntnis;
- als ethisches Programm der Sittlichkeit;
- die Aufnahme des Reich-Gottes-Gedankens in der Befreiungstheologie;
- etc.

3. Fazit

Das hier skizzierte Programm geht von einem logischen inneren Aufbau des Themas aus. Die Entfaltung konkreter Vorstellungen in der Grundschule wird dabei als Voraussetzung für die nachhaltige Erarbeitung von strukturiertem Wissen in höheren Klassen angesehen.

Prof. Dr. Gerhard Büttner ist Prof. i.R. für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie der Technischen Universität Dortmund.

Literatur

- Baldermann**, Ingo, Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, Neukirchen-Vluyn 1991.
- Büttner**, Gerhard, Roose, Hanna & Spaeth Friedrich, Was Jesus sagte: Gleichnisse und Bergpredigt, in: dies., Jesus Christus. Lehrhandbuch, Stuttgart 2011, 66ff.
- Fetz**, Reto Luzius, Die Entwicklung der Himmelssymbolik. Ein Beitrag genetischer Semiotik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 1985, 206-214.
- Lakoff**, George & Johnson, Mark, Leben in Metaphern, Heidelberg 2000.
- Zimmermann**, Ruben, Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007.

Patchwork-Religion bei Kindern und Jugendlichen zulassen – Contra

Von Michael Meyer-Blanck

Jeder hat seinen eigenen Glauben. Der eine glaubt an Allah, der zweite an Jesus, der dritte an Buddha und der vierte irgendwie an eine Mischung von alledem. Man greift auf die Dinge zurück, die für einen selbst Wahrheit sind und hat dann seinen eigenen Glauben. So etwa war es schon vor fast 20 Jahren von Jugendlichen in der Studie von Heiner Barz zu hören¹ und so ähnliche Äußerungen begegnen einem immer wieder im Unterricht. Wer das nicht wahrnimmt, ist naiv. Doch wer dabei stehen bleibt, handelt verantwortungslos.

Unterricht soll die Lernenden unterstützen, indem er die Gegenstände besser verständlich macht. Nun ist die experimentelle, zusammengesetzte Religion schon immer ein Kennzeichen des Jugendalters gewesen und das Schwärmen für buddhistische Sichtweisen beschäftigte schon Generationen von christlich sozialisierten Gymnasiasten, bevor die Religionspädagogen von der Patchwork-Religiosität zu reden anfangen. Es handelt sich eben nicht nur um ein historisches, sondern auch um ein entwicklungsbedingtes Phänomen. Ein experimentierender Glaube ist normal. Weltanschauungen bilden sich, indem man die Welt aus verschiedenen Perspektiven anschaut. (Und da wir inzwischen in einer hochflexiblen Gesellschaft leben, die lebenslang den Wechsel von Perspektiven und Loyalitäten verlangt, ist es kein Wunder, dass diese Art jugendlicher Anschauung inzwischen auch auf viele Erwachsene zutrifft.) Die Aufgabe des Unterrichts ist es, derartige Zusammenhänge zu klären und weiterzuführen. Unterricht hat Religion in ihrem Funktionieren zu erkennen, zu benennen und Alternativen aufzuzeigen.

Dass etwa der *Monotheismus* einen Fortschritt von der bloßen Ein-Gottes-Verehrung (Monolatrie) in der Achsenzeit um 500 v. Chr. bedeutet, und dass er mit einer ersten Form von Multikulturalität und Individualisierung im Exil zusammenhängt (Ez 18,19-23), kann Jugendlichen ganz neue Einsichten eröffnen. (Der Monotheismus ist darum auch nicht primär *abgrenzend*, sondern eher *entgrenzend* – weil sich der nun geglaubte Eine Gott auf den ganzen Erdkreis und auf alle Orte bezieht.)

Das Prinzip des entzogenen, *radikal transzendenten Gottes*, das im Islam alle Gottesvorstellungen der Menschen negiert und überholt, ist eine gut 1000 Jahre spätere Vorstellung, und auch sie hat eine besondere Funktion für das Verstehen der Welt. Die islamische Gottesvorstellung passt

sogar gut zur Patchwork-Religiosität, weil sie nicht die verschiedenen Vorstellungen Gottes kritisiert, sondern die Frage nach einer Vorstellung selbst aufhebt in die vollendete Entzogenheit Gottes (bis auf eine Ausnahme, und das ist die Überzeugung von Gottes Rechtleitung des verantwortlich handelnden Menschen). Es wundert nicht, dass manche vom Fragen ermüdete Menschen und besonders Jugendliche auf der Sinnsuche in diese faszinierende Radikalität einstimmen.

Das Gegenteil davon, nämlich die konsequente *Anthropologisierung der Gottesvorstellung*, macht das Großartige des Buddhismus aus. Die westliche Adaption davon überzeugte mit Hermann Hesse schon in den 1920er Jahren viele Gebildete in Deutschland, und bis heute spricht gerade diese Form von a-theistischer Theologie viele Jugendliche an.

Wie schließlich Christen es wagen, statt einer denkerisch befriedigenden Theorie Gottes lediglich eine Geschichte zu erzählen, in der *Gott selbst auf Erden* die Menschen trifft, wie Gott selbst schwach wird, ein Mensch wie wir und doch der Barmherzige und Allmächtige, der im Geist in der Gegenwart anzutreffen ist – das ist eine Sichtweise, die jedem auch nur ansatzweise denkenden Menschen eine Anfechtung ist. Doch der Mensch ist nicht nur ein Denker. Wenn die philosophischen Fragen befriedigend beantwortet sind, dann fangen die Lebensfragen erst an. Darum ist das christliche Bekenntnis philosophisch schwach, doch existenziell stark (vgl. 2 Kor 12,9f.).

Religionsunterricht muss realistisch vom Patchwork der Sinnorientierung ausgehen. Aber er soll die Dinge profilieren, aufklären und zur Unterscheidung helfen. Religionsunterricht verbreitet Klarheit und nicht die Faszination der Nacht, da alle Götter grau sind. Religionsunterricht führt nicht zum christlichen Bekenntnis, wohl aber zum Verstehen dieses Bekenntnisses. Wer Patchwork-Religiosität nicht wahrnimmt, ist naiv. Doch wer dabei stehen bleibt, handelt gegen seine Profession.

Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck ist Professor für Religionspädagogik an der Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn.

¹ Heiner Barz, *Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern*, Opladen 1992, 111-140, vgl. besonders die Zitate 119. 134.

Patchwork-Religion bei Kindern und Jugendlichen zulassen – Pro

Von Carsten Gennerich

Der Begriff der „Patchwork“-Religion beschreibt einen religiösen Weltzugang, bei dem heterogene Traditionselemente, auch Synkretismen genannt, in je persönlicher Mischung angeeignet werden. Wie ist ihre unbestreitbar weit verbreitete Existenz einzuschätzen? Es lässt sich zeigen, dass sich empirisch beobachtbare Synkretismen sehr oft als direktes Resultat von Versuchen des empathischen Fremdverstehens ausweisen lassen. Immer wenn ich den fremden Anderen versuche zu verstehen, muss ich mich zugleich bemühen, die Weltwahrnehmung des anderen zu rekonstruieren und nachzuempfinden. Das bedeutet, dass die von mir in mich hineingenommenen Teile des Weltzugangs des anderen eben immer auch meine eigene Weltwahrnehmung transformieren. Es kommt gewissermaßen zu einem stillen, meist unbewussten Dialog zwischen meinem Zeichensystem und dem des fremden Anderen. Wenn mir also auch und gerade als Christ am Ethos des Fremdverstehens liegt, dann muss ich die Möglichkeit akzeptieren, dass Ausdrucksgestalten des Glaubens übernommen werden und sich entwickeln können, die zu einem als strikt kohärent gedachten theologischen System in Spannung oder vielleicht sogar in Widerspruch stehend aufgefasst werden könnten.

Die Frage ist, wie solche Widersprüche in einer christlichen Perspektive zu bewerten sind. Im Philipperhymnus (Phil 2) heißt es, dass Christus in der Zuwendung zum Fremden – und das meint: zur Menschheit – an seinem göttlichen Identitätsanspruch ‚sich selbst entäußernd‘ nicht festhielt und Mensch wurde und eben darin die Frage seiner Identität Gott anvertraute. Im Anschluss an dieses Gottvertrauen könnten daher Menschen im Glauben unaufgeregt und gelassen auch solche Ausdrucksformen des Glaubens in der eigenen Person wahrnehmen, die sich vielleicht zunächst als Synkretismus-Elemente identifizieren ließen. Durch „Patchwork“-Elemente muss eine christliche Identität nicht beschädigt werden, sie könnte sogar bewusster werden.

Wenn desweiteren das Evangelium „ewig“ gilt, dann ist es eben nicht in den endlichen, sich kulturell verändernden religiösen Semantiken lebendig. Zweifellos liegt die Funktion religiöser Sprache darin, dass sie uns die Hoffnung auf den Geist Gottes präsent halten soll. Aber kein semantisch vollständig ausformuliertes Gerüst an dogmatischen Formularen vermag im Individuum eine Gefühls- und Verstehenswelt zu bewirken, die eine präzise Abbildung der formulierten Vorstellungsfiguren abgibt. Deshalb

lebt „geistlich“ das einzelne Individuum wie auch insgesamt das Christentum darin, dass es auf den Geist Gottes hofft.

Zum Beispiel: In der Entstehungszeit der christlichen Gemeinden sah man, dass in anderen Gemeinden auch andere Dinge gelehrt wurden, die man mit der eigenen Glaubenseinsicht als eigentlich unvereinbar ansah. Die Hoffnung, dass es doch *ein* Geist sei, der in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen Worten denselben Christusglauben bewirke (Apg 15,8), erfuhr man in dieser Situation als Lösung. Derselbe Glaube an die Einheit des Geistes könnte auch heute eine Freiheit gewähren, unterschiedliche konkretisierende Formulierungen des Glaubens zu erproben und gelassen auf die Vielgestaltigkeit der Wortwelten zu blicken. Wenn ich also bereit bin, mich auf die religiöse Wortwelt auch aus einer anderen Glaubenskultur einzulassen, dann könnte ich gerade darin versuchen, in Freiheit dem Geist Gottes nachzuspüren.

Zweifellos kann in manchen Situationen die Konzentration auf genau einen, bestimmt abgegrenzten Traditionsbestand das Individuum stützen und stärken. Ebenso aber kann diese Geschlossenheit in einer neuen Situation das Individuum überfordern, neue lebensdienliche Deutungen zu entwickeln. Legt man da, mit Luther, das Gewicht auf das „pro me“ der Lebensdeutungsfunktion des Glaubens, kann es hilfreich sein, dass in den heute immer schneller wechselnden Lebenskontexten die Aneignung von sich verändernden Ausdrucksgestalten des Glaubens möglich wird – solange sie ihren *Grund* finden in der Hoffnung auf den *einen* Geist Gottes, von dem wir glauben wollen, dass er weht wo und wie er will.

Religiöse Ausdrucksgestalten fremder Religionskulturen pflegen immer erst einmal als synkretistisch identifiziert zu werden. Leicht wecken sie die Furcht vor einem „patchwork“, das mehr verwirrt als stabilisiert. Aber jener Geist Gottes, auf den wir in Christus hoffen, gibt allemal den Kompass ab, dem zu folgen wir uns mit Hilfe vielfältiger Ausdrucksgestalten bemühen. Auf die Bewusstmachung des Verhältnisses zwischen diesem Kompass und den ihm gemäßen religiösen Ausdrucksgestalten kommt es also an, nicht auf den Versuch, „patchwork“ grundsätzlich zu bekämpfen.

Prof. Dr. Carsten Gennerich ist Professor für Gemeindepädagogik an der Evangelischen Hochschule Darmstadt.

Ist das gerecht?!

Ein Lernweg zur Erarbeitung eines Gottesdienstes mit Jugendlichen zum „Reich Gottes und seiner Gerechtigkeit“

Von Lissy Weidner

Wie es dazu kam

Ein Konfi-Nachmittag im Dezember. Drei Gymnasiastinnen klagen in der Einstiegsrunde über die vielen Arbeiten, die noch geschrieben werden. „Und das ist unfair: Der Vater von D. ist Engländer und sie kriegt immer ‘ne Eins in Englisch; dabei ist das doch klar, dass sie das kann. Ich meine, die müsste doch anders bewertet werden, wenn der Engländer ist.“ Die Realschülerinnen und -schüler klagen auch: „Auf Haupt oder Förder müsste man sein – aber dann wär’ man ja doof!“

Im sich anschließenden Gespräch wird deutlich: Der Wert, den ich habe, hängt zunächst von der Schulform ab, die ich besuche, und dort dann von den Zensuren, die Ende Januar im Zeugnis stehen werden.

Beim Konfi-Nachmittag im Januar beschäftigen wir uns mit Matthäus 20,1-16, dem Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg.

Das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit

Ein Weinbergbesitzer wirbt zur Erntezeit Tagelöhner für die Arbeit in seinem Weinberg an – im Palästina zur Zeit Jesu ein üblicher Vorgang. Zu Beginn des Arbeitstages um 6.00 Uhr morgens geht er zum Markt, auf dem Arbeitslose auf einen Tagesjob warten, und stellt einige von ihnen an. Für einen Silbergroschen als Lohn sollen sie bis zum Ende des Arbeitstages um 18 Uhr arbeiten. Dieser Lohn ist nicht hoch, aber fair: Er sichert das Leben für einen Tag. Dieser Tag ist – aus Sicht der geworbenen Tagelöhner – gerettet!

Um 9.00 Uhr wirbt er weitere Arbeiter an, ebenso um 12.00 Uhr, 15.00 Uhr und sogar noch – nur eine Stunde vor Feierabend – um 17.00 Uhr. All diese Arbeiter scheinen froh zu sein, überhaupt noch angeworben zu werden; denn sie fragen nach keinem konkreten Lohn. „Ich will euch geben, was recht ist“, sagt der Weinbergbesitzer.

Um 18.00 Uhr weist er seinen Verwalter an, mit der Auszahlung bei den zuletzt Gekommenen zu beginnen. Sie erhalten einen Silbergroschen. Die zuerst eingestellten Arbeiter sehen dies und rechnen sich aus, dass ihr Lohn entsprechend höher ausfallen muss; sie erhalten jedoch ebenso einen Silbergroschen. Als sie sich beim Weinbergbesitzer darüber beschweren, für mehr Leistung denselben Lohn erhalten zu haben wie die zuletzt Gekommenen, verweist er sie zunächst auf die getroffene Absprache: „einen Silbergroschen für einen Arbeitstag“ und treibt damit den Konflikt zwischen Güte und Gerechtigkeit auf die Spitze. Dann jedoch lädt er sie ein zu einer neuen Sichtweise dessen, „was recht ist“: der Sichtweise der Güte, die jedem Menschen das zukommen lässt, was er zum Leben braucht.

Ihr seid mehr wert als eure Leistung!

„Denn das Himmelreich gleicht...“ leitet Matthäus das Gleichnis ein. In der Welt der Jugendlichen, in unserer Welt, steht die Höhe des Lohnes, den jemand erhält, in direkter Abhängigkeit von der erbrachten Leistung – ob es sich nun um den Arbeitslohn eines Elternteils handelt oder um Zeugnisnoten.

Problematisch ist dabei nicht die Anerkennung der Leistung an sich, sondern die mit ihr verbundene Wertung: Die messbare Leistung, die sich in dem ausdrückt, was ich mir „leisten“ kann oder in welcher Schulform ich welche Zeugnisnoten erhalte, bestimmt den Platz in der Rangliste der Konfirmandengruppe. Nicht messbare Leistung hat und gibt keinen Wert. Und nur zu oft keinen Selbstwert.

Gottes Gerechtigkeit durchbricht diesen Zusammenhang von Leistung und Lohn durch den Blick der Güte. Die Güte blickt nicht in die Vergangenheit: „Was hast du geleistet?“, sondern in die Zukunft: „Was brauchst du zum Leben?“ Dabei begegnet sie uns im Gleichnis nicht als Moralpredigt mit neuer Leistungsforderung („So gütig musst

du auch sein!“), sondern behutsam werbend: „Siehst du scheel drein, weil ich so gütig bin?“

Mit dieser Frage werden Hörende oder Lesende mit hinein genommen in die Geschichte und werden eingeladen, Gottes Gerechtigkeit selbst zu erleben: „Ihr seid mehr wert als eure Leistung!“ Entsprechend bieten sich zur Erarbeitung des Gleichnisses mit den SuS Wege an, die auch sie in diese Geschichte mit hinein nehmen.

Die Vorbereitung

Die Vorbereitung des Gottesdienstes

- bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich ihres eigenen Verständnisses von Gerechtigkeit bewusst zu werden.
- Sie lässt sie danach das Gleichnis aus der Perspektive unterschiedlicher Figuren der Geschichte heraus erleben und so
- das Gerechtigkeitsverständnis Jesu als Einspruch gegen das Leistung-Lohn-Denken kennen lernen.
- Sie lädt die Schülerinnen und Schüler ein, Gottes Güte als Grund seiner Gerechtigkeit zu erkennen und sich selbst und auch andere mit dem Blick dieser Güte sehen zu wagen.

Erster Schritt:

Zunächst erhalten die SuS den Auftrag, in Kleingruppen eine kurze Szene zu entwerfen, die wahlweise den Titel „Das ist gerecht!“ oder „Das ist ungerecht!“ trägt. Die Szenen werden der Großgruppe dann ohne Überschrift vorgespielt; alle beurteilen, ob das Gesehene und Gehörte „gerecht“ oder „ungerecht“ ist.

In der Erprobung spielten sich die meisten Szenen im Kontext Schule ab; eine große Rolle spielte dabei die Gleich- oder Ungleichbehandlung von Jugendlichen unterschiedlicher Lernstärke. So wurde z.B. die Entscheidung eines Lehrers als „gerecht“ vorgestellt und besonders gelobt, auch ein stets Einsen schreibendes Mädchen beim Stören im Unterricht zu ermahnen und nicht – wie häufig erlebt und als „ungerecht“ vorgespielt – die Unruhe ohne Erkundung gleich an den schwächeren Schülern fest zu machen.

Weitere Themen waren Geschwisterkonflikte und das Verhalten der Eltern in ihnen; nur eine Szene spielte sich in der Arbeitswelt ab: So wurde dargestellt, dass die Mutter eines Jungen, die von einer Leiharbeitsfirma angestellt als Raumpflegerin eine Arztpraxis putzt, einen viel geringeren Stundenlohn erhält als ihre Kollegin, die direkt bei der Praxis angestellt ist.

Zweiter Schritt:

Im Anschluss an die Diskussionen zum Thema Gerechtigkeit werden die SuS gebeten, Paare zu bilden und jeweils festzulegen, wer von ihnen Person A und wer Person B ist. Alle SuS setzen sich dann in der Mitte des Raumes auf den Boden und erhalten folgende Spielanweisung:

„Ihr lebt im Palästina zur Zeit Jesu. Und ihr habt leider alle kein festes Arbeitsverhältnis. Deshalb steht ihr morgens vor Sonnenaufgang auf und geht auf den Marktplatz, um einen Tagesjob zu bekommen. Der übliche Arbeitstag geht von 6.00 Uhr bis 18.00 Uhr; dann erhalten die, die einen Job ergattert haben, ihren Lohn. Ein Silbergrotschen für einen Tag ist der übliche Lohn; er reicht euch zum Leben für einen Tag. Wer Glück hat, verdient mehr, wer Pech hat, weniger – oder findet auch gar keinen Job, weil ihr viele seid.

Ich werde euch gleich eine Geschichte vorlesen, die um 6.00 Uhr morgens beginnt – im Text ist das die „Stunde Null“ – und um 18.00 Uhr – im Text „Stunde Zwölf“ – endet. Ihr sitzt alle auf dem Marktplatz und wartet auf Arbeit. Und ihr bewegt euch bitte zu der Geschichte so, wie es zu eurer Rolle – A oder B – passt. Eure Situation, auf einen Job zu warten, ändert sich erst, wenn ihr als A oder B ausdrücklich erwähnt werdet.

Achtet auf das, was ihr in eurer Rolle empfindet und versucht, es in eurer Körperhaltung und Mimik zum Ausdruck zu bringen.“

Dann wird Mt. 20,1-8 mit zwei kleinen Einschüben sehr langsam und mit Pausen vorgelesen: In V.2 wird gelesen: „Und als er mit allen Personen, die A heißen, einig wurde ...“, in V. 6: „Um die elfte Stunde aber ging er aus und fand alle, die B heißen, und sprach zu ihnen ...“. Zur Unterstützung des Empfindens der Länge der Zeit können Gongschläge die Erzählung in Stunden gliedern.

Dritter Schritt:

Nun wird das Arbeitsblatt **M 1** („Ein Tag im Leben von Micha und Habakuk“) ausgeteilt und die SuS werden gebeten, sich in den gebildeten A-B-Paaren zusammen zu setzen, gemeinsam Gesichtsausdrücke für die beiden Tagelöhner auf den Bildern zu bestimmen und diese dann einzuzichnen. Auf dem letzten Bild sollen sie in die Sprechblase eintragen, welcher Arbeiter welchen Lohn erhalten wird.

Im Anschluss daran stellen sich jeweils zwei Paare ihre Blätter gegenseitig vor und diskutieren Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

In der Erprobung gab es sowohl „Michas“, die zwölf Silbergrotschen erhielten, als auch „Habakuks“, denen ein Zwölftel ausgezahlt wurde. Vier Paare hatten beiden einen Silbergrotschen zugeteilt, andere Micha zwei und Habakuk einen Silbergrotschen.

Vierter Schritt:

Alle A und B nehmen ihre Position am bisherigen Ende der Erzählung (V.8) im Raum wieder ein. Die Geschichte wird bis zum Ende vorgelesen; die SuS stellen die Figuren wie zuvor in Gestik und Mimik dar.

Das folgende „Stuhltheater“ kann nun den unterschiedlichen Figuren des Gleichnisses Sprache verleihen. Drei Stühle werden jeweils mit einem farbigen Tuch als Stuhl einer der drei folgenden Rollen gekennzeichnet: Micha (A), Habakuk (B), Weinbergbesitzer (C). Die SuS werden aufgefordert, die Stühle – unabhängig von ihrer zu Beginn der

Erzählung zugeteilten Rolle A oder B – frei nach Wunsch zu besetzen und ein kurzes Statement zum Geschehen aus dieser Rolle heraus zu geben. Im Anschluss daran entsteht eine Diskussion zwischen den drei Rollen, in die sich alle SuS einfügen können, indem sie sich für kurze Zeit hinter einen der Stühle stellen und die Person doppeln.

In der Erprobung kam der Weinbergbesitzer nur im Eingangsstatement zu Wort: „Ich konnte das nicht mit ansehen, wie der Habakuk da immer noch so da saß. Der brauchte ja auch was zu essen.“ Mehrere „Michas“ und „Habakuks“ lieferten sich dann eine rege Diskussion, an deren Ende Habakuk sagte: „Vielleicht war es nicht ganz gerecht, aber es war einfach richtig so!“

Abschluss:

Der Konfinachmittag endet nach diesem „Stuhltheater“ mit dem Impuls:

„So ist es bei Gott“, sagt Jesus, wenn er seine Geschichte mit den Worten: „Denn das Himmelreich gleicht...“ beginnt. Bei uns ist es meistens anders, das habt ihr in euren Spielszenen zu Beginn gezeigt. Und Jesus sagt: „Trachtet nach dem Reich Gottes und nach seiner Gerechtigkeit ...“ auch in eurem Leben – das berichtet der Evangelist Matthäus, der dieses Gleichnis von Gottes Gerechtigkeit aufschrieb. Überlegt, wie wir das in einem Gottesdienst am Sonntag nach der Zeugnisvergabe ausdrücken können.

Aus Stichworten zur Geschichte aus den jeweiligen Rollen von „Micha“ und „Habakuk“ heraus kann nun ein Dialog für den Gottesdienst formuliert werden (vgl. als Anregung **M 2**).

Der Gottesdienst

Der Gottesdienst war ein normaler Sonntagsgottesdienst in der Kirche; am Freitag zuvor hatte es Zeugnisse gegeben.

Keyboardvorspiel zweier Konfirmandinnen

Begrüßung

Eingangslied

Drei Spielszenen, eingeleitet von Konfis mit den Worten:

„Freitag hat es Zeugnisse gegeben. Im Dezember, als wir für das Krippenspiel übten, wurden jede Woche mindestens zwei Arbeiten geschrieben – uns hat nichts anderes mehr beschäftigt. Und wir haben gesagt, dass das alles oft ganz schön ungerecht ist. Beim Konfinachmittag im Januar haben wir uns deshalb mit dem Thema „Gerechtigkeit“ beschäftigt. Was ist gerecht?“

Die Spielszenen wurden in der Erprobung bewusst so ausgesucht, dass je eine aus dem Kontext Schule, dem Kontext Familie und dem Kontext Arbeitswelt kam. Am Ende jeder Spielszene froren die Spielenden in ihrer Haltung ein und die Gesamtgruppe fragte im Chor: „Ist das gerecht?“

Gemeinsam gesprochenes Psalmgebet.

Worte nach Psalm 63:

„Mein Gott, dich suche ich.
Meine Seele verlangt nach dir.
Ich dürste nach dir
wie trockenes Land nach dem Regen.
Ich schaue nach dir,
deine Nähe zu erfahren.
Denn deine Güte allein
gibt meinem Leben Sinn. Amen.“

Lied: Jesus ist kommen (EG 66, 1,2 + 7)

(Währenddessen kommt ein Konfirmand mit einem großen Gong in den Altarraum, mit dem er während der szenischen Dialogpredigt die Zeiten schlägt. Auch „Micha“ und „Habakuk“ setzen sich auf Sitzkissen in den Altarraum.)

Predigt als in Szene gesetzter Dialog (siehe M 2)

Lied: Du bist Du

(Das Liederheft für die Kirche mit Kindern 79, 1-3)

Bekanntmachungen

Lied: Wenn das Brot, das wir teilen, als Rose blüht

(Mein Liederbuch 2, Ökumene heute, tvd-Verlag, B 230)

Gemeinsames Mahl mit Weintrauben und Brot, das durch die Reihen gegeben wird, eingeleitet mit den Worten:

„Unsere Geschichte ist eine Geschichte vom Reich Gottes, vom Himmelreich, wie Jesus sagt. ‚Wie im Himmel, so auf Erden‘, so beten wir jeden Sonntag im Gottesdienst – auch gleich wieder. Denn das Reich Gottes beginnt nicht erst, wenn wir tot sind. Es will heute bei uns lebendig werden. –

Als Zeichen dafür teilen wir jetzt Weintrauben und Brot.
An Gottes Tisch ist die Spaltung zu Ende
zwischen Starken und Schwachen,
Schnellen und Langsamen,
Berühmten und Unbekannten,
Glückskindern und Pechvögeln.
An Gottes Tisch gibt jede und jeder weiter, was er hat.
An Gottes Tisch bekommt jede und jeder, was er zum Leben braucht.
Aus Gottes Güte.“

Lied: Lasst uns den Weg der Gerechtigkeit gehen, dein Reich komme ...

(Mein Liederbuch 2, Ökumene heute, tvd-Verlag, B 171)

Gebet und gemeinsam gesprochenes Vater unser

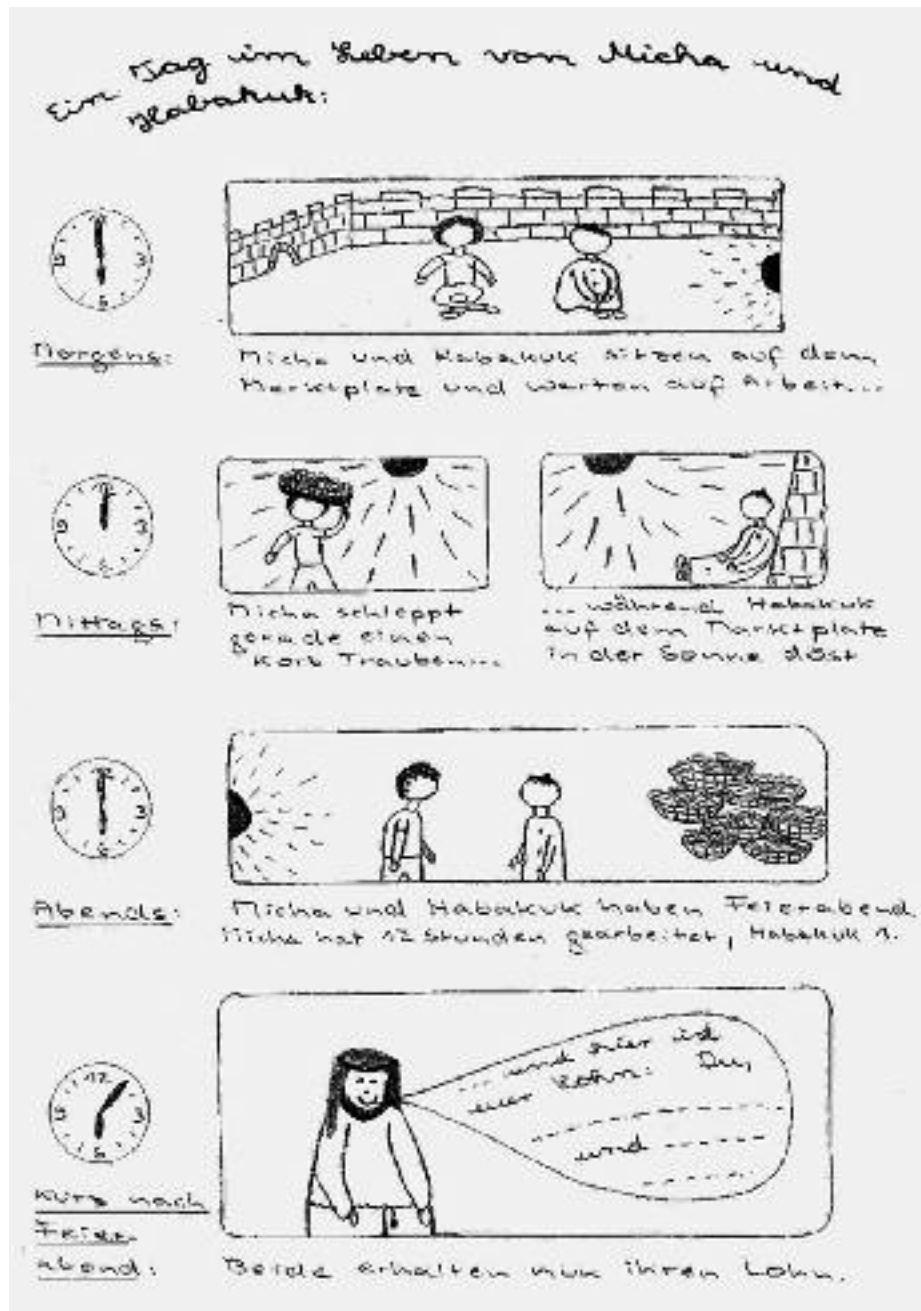
Segen

Lissy Weidner ist Dozentin für Biblidrama am Religionspädagogischen Institut Loccum.

M 1: Arbeitsblatt „Ein Tag im Leben von Micha und Habakuk“

22

praktisch



HINWEIS

Wir haben für Sie M 2 zu diesem Artikel und das Arbeitsblatt M 1 im Format Din-A-4 unter der Adresse www.rpi-loccum.de/pelikan ins Internet gestellt.

M 2: Predigt als in seiner geistlichen Dialekt

Die Predigt ist ein zentraler Bestandteil des kirchlichen Lebens. Sie ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

In der Predigt wird das Evangelium in der Regel in der ersten Person Singular gehalten. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird. Die Predigt ist eine Form der Verkündigung des Evangeliums, die in der Regel von einem Geistlichen gehalten wird.

Neues von der Seele

Von Melanie Beiner

Von der Seele reden –

ist im Alltagssprachlichen Gebrauch selbstverständlich. Das Wort Seele gehört zu denen, von denen wir alle irgendeine Vorstellung haben und es doch nicht richtig fassen und erklären können. In sprachlichen Wendungen kommt der Gehalt der Seelenvorstellung zum Ausdruck: sich etwas von der Seele reden, ein Herz und eine Seele sein, es liegt mir etwas auf der Seele, die Seele baumeln lassen.

Obwohl in der alltäglichen Kommunikation der Begriff der Seele wichtig ist, hat in den letzten Jahrzehnten, vor allem in der evangelischen Theologie, das Bemühen um eine Verständigung über den Seelenbegriff nachgelassen. Dazu beigetragen hat, dass eine Sicht des Menschen, die diesen in Seele und Leib, in Geist und Körper, also in zwei voneinander unterschiedene „Teile“ trennt, aufgegeben wurde. Im Zuge der Rede von der „Ganzheitlichkeit“ wurde es dann schwer, die Vorstellung von der Seele greifbar zu machen, ohne einer solchen Aufteilung des Menschen Vorschub zu leisten.

Die Frage nach der Ganzheitlichkeit und der Bedeutung der Seele in diesem Zusammenhang hatte vor allem Auswirkungen auf die Vorstellung der Auferstehung. Je enger Seele und Leib miteinander in Verbindung gedacht werden, desto stärker muss der Gedanke sein, dass auch „der ganze Mensch stirbt“, und nicht etwa nur der Körper, während die Seele unsterblich ist, aus dem leblosen Körper „entweicht“ und in den Himmel steigt.

In der protestantischen Theologie der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gewann die sog. Ganztodtheorie große Bedeutung und mit ihr wurde der Gedanke einer Unsterblichkeit der Seele quasi aus der protestantischen Theologie verabschiedet. Programmatisch fragt der Neutestamentler Oscar Cullmann in den sechziger Jahren „Unsterblichkeit der Seele oder Auferstehung der Toten?“ und bezeichnet den platonischen Unsterblichkeitsgedanken mit der neutestamentlichen Vorstellung von der Auferstehung als unvereinbar.

In eben dieser Linie liegt das Verständnis Eberhard Jüngels, wie es in seinem durch Theologengenerationen gegangenen Buch „Tod“ zum Ausdruck kommt. Jüngel nimmt die Barthsche Vorstellung auf, dass individuelle

Auferstehung allein als „Verewigung gelebten Lebens“ vorstellbar ist: „Der Mensch als solcher hat also kein Jenseits, und er bedarf auch keines solchen; denn Gott ist sein Jenseits.“ (153)

Bleibt die Ewigkeit allein eine Verewigung dessen, was war, dann geht eine wesentliche Hoffnung verloren: die Hoffnung auf Vollendung des Lebens. Die Gebrochenheit und Schuldhaftigkeit menschlichen Daseins fragt ja nicht nur nach einer göttlichen Wirklichkeit, in deren Licht die wahre Bestimmung des Menschen aufscheint; sie ruft ja gerade auch nach einem Akt, der die Vollendung oder Verwandlung meines Daseins in eben diese eschatische Bestimmung und die Teilhabe an der Gegenwart Gottes vollzieht.

Es geht also in der protestantischen Theologie darum, ein Verständnis der Seele des Menschen wiederzugewinnen, das den platonischen Dualismus vermeidet, aber die Hoffnung auf Vollendung und eine individuelle Teilhabe am ewigen Leben nicht ausschließt.

Seelenleben – biblisch

Mit ‚Seele‘ wird im Alten Testament das hebr. Wort ‚näfäsch‘ übersetzt. Es hat verschiedene Bedeutungen:

Seele im Sinne von ‚näfäsch‘ hat die Bedeutung von Kehle oder Schlund. „Die sollen dem Herrn danken, dass er sättigt die durstige Kehle (‚näfäsch‘) und die Hungrigen füllt mit Gutem.“ (Psalm 107). In dieser Bedeutung steht der Ausdruck Seele auch in Verbindung mit dem Atem. „Jahwe gestaltete den Menschen aus Staub vom Ackerboden und blies in seine Nase Lebensatem; so wurde der Mensch eine lebendige Seele.“ (Gen 2,7)

Es ist das körperliche Organ, das von der Nahrungsaufnahme zum Gefühl der Sättigung führt, durch das alles, was der Körper braucht, durchgeht. Durch die Kehle nimmt der Mensch auf, was er körperlich braucht, um am Leben zu bleiben. Insofern ist

„Seele / näfäsch“ das menschliche ‚Organ‘, mit dessen Hilfe die elementaren körperlichen Bedürfnisse gestillt werden.

Deshalb ist mit ‚näfäsch‘ im übertragenen Sinn auch Leben allgemein oder Lebenskraft gemeint. „Elia wünschte sich zu sterben und sprach: Es ist genug, so nimm nun, Herr, meine ‚näfäsch‘; ich bin nicht besser als meine Väter.“ (1Kö 19,4)

Schließlich finden sich häufig Gefühlsausdrücke in Verbindung mit ‚näfäsch‘. „Darum freut sich mein Herz, und meine ‚näfäsch‘ ist fröhlich...“ (Psalm 62,2); „Sage mir, du, den meine ‚näfäsch‘ liebt, wo du weidest, wo du ruhst am Mittag.“ (Hoh 3,1f).

Seele im Sinne von ‚näfäsch‘ bezeichnet die Vitalität des Menschen; alles, wodurch er sich aufgrund seiner körperlichen Regungen lebendig spürt. Ist alles gegeben, was der Mensch zu dieser Vitalität braucht, ist die Seele gestillt; in ihr erlebt der Mensch aber ebenso die eigene Bedürftigkeit und Angewiesenheit auf die Erfüllung dieser Bedürfnisse durch Nahrung, Luft oder soziale Beziehungen.

Im Neuen Testament wird das Wort ‚psyche‘ mit Seele übersetzt. Daneben steht für ‚psyche‘ aber auch Leben. „Denn wer sein Leben (psyche) erhalten will, der wird s verlieren; und wer sein Leben (psyche) verliert um meinetwillen und um des Evangeliums willen, der wird s erhalten. Denn was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme an seiner Seele (psyche) Schaden?“ (Mk 8,35f) An allen Stellen steht psyche, einmal mit Leben, einmal mit Seele übersetzt. Das Wort ‚psyche‘ taucht im NT sehr viel seltener auf als ‚näfäsch‘ im AT. Es wird einerseits allgemeiner auf das Leben insgesamt bezogen, andererseits tauchen Differenzierungen zwischen Seele, Geist und Körper auf. „Er aber der Gott des Friedens, heilige euch durch und durch und bewahre euren Geist samt Seele und Leib unversehrt...“ (1 Thess 5,23). Es bleibt aber auch im Neuen Testament die Tendenz, die Seele auf das sinnliche, körperliche, bedürftige und vergängliche Dasein zu beziehen. „Es wird gesät ein natürlicher (psychikon) Leib und wird auferstehen ein geistiger (pneumatikon) Leib.“ (1 Kor 15, 44).

Sowohl im Alten als auch im Neuen Testament ist die Seele auch Gesprächspartnerin im Zwiegespräch eines Menschen mit sich. Sie wird sozusagen als „inneres Ich“ angesprochen: „Sei nun wieder zufrieden, meine Seele, denn der Herr tut dir Gutes.“ (Psalm 116,7)

Neues von der Seele

In jüngster Zeit gibt es erste Ansätze in der protestantischen Theologie, das Verständnis der Seele neu zu formulieren. Konrad Stock widmet sich einer Psychologie in der protestantischen Theologie und bestimmt Seele als „diejenige ursprüngliche Gegebenheit kraft derer personales Dasein

sich ... als ursprünglich begehrend erlebt.“ Das, was die Person ausmacht, ihre Identität, wird ihr gleichermaßen durch die Gottesbeziehung als auch durch ihre sozialen Bezüge am eigenen Leib erlebbar. Für dieses so begründete Selbsterleben steht der Begriff „Seele“. „Insofern schließt der Tod zwar möglicherweise das Ende des irdischen Selbsterlebens (...), keinesfalls jedoch das Ende des Selbsterlebens überhaupt ein.“ (TRE 30, 771)

Konrad Stock bestimmt das Verständnis der Seele neu aus dem Interesse an einer protestantischen Anthropologie bzw. Psychologie. Christof Gestrich verfolgt das Interesse einer neuen evangelischen Eschatologie und fragt von daher nach dem Verständnis der Seele. Mehr noch als Stock bestimmt Gestrich die Unabgeschlossenheit der Entwicklung des Menschen und die soziale Dimension, ja fast kreatürlich-kosmische Dimension der Seele (vgl. Gestrichs Artikel in diesem Heft). Gestrich bindet dieses Seelenverständnis dann mit einer eschatologischen Vorstellung zusammen, die den Aspekt der Vollendung stärkt: „Die Identitätsproblematik einer menschlichen Person kommt mit dem biologischen Ableben noch nicht zu ihrem Abschluss, auch nicht zu einem Abbruch. An mir und meinem Leben wird dann noch weiter gearbeitet. Das Erreichen meiner ‚Ich-Identität‘ ist aber nicht mein Privatziel. Meine Seele ist nicht etwas bloß mir ‚Innerliches‘. Sie ist der Inbegriff der Sozialität.“ (Gestrich 2009, 156)

Die Seele als Ort der Verknüpfung verschiedener Erfahrungen und Lebenslinien in der Person wird durch den Tod nicht vernichtet. „Dass dieser Mensch nun sterben musste, bedeutet für dieses einmalige Beziehungsgewebe selbst nicht, dass nun auch *es* seine eigene Notwendigkeit in Frage stellen und zurücknehmen müsste. *Sondern es bedeutet, dass die Seele inzwischen eine neue Gestalt braucht.*“ (Gestrich 2009, 211)

Beide Ansätze betonen die Bedeutung der Seele als Modus des Selbsterlebens des Menschen in seiner Bedürftigkeit und seines Begehrens. Beide Ansätze gehen auch davon aus, dass dieses Selbsterleben durch die Beziehung zu Gott konstituiert ist und dieses Selbsterleben, in welcher Gestalt auch immer, durch die irdische und körperliche Begrenzung menschlichen Daseins nicht aufgehoben, sondern schließlich vollendet wird. Mit diesem Gedanken gehen sie über die protestantische Theologie des 20. Jahrhunderts hinaus.

Die Seele ist der Begriff für die Selbsterfahrung des Menschen, die sich durch sein leibhaftes In-der-Welt-Sein ausprägt. Die Seele ist irdisch nur Seele in einer körperlichen, und damit sozialen Gestalt. Diese Ausprägung bleibt. Durch den Tod ändert sich aber die Körperlichkeit und die Seele gewinnt in der Auferstehung eine neue Gestalt.

Didaktische Überlegungen

Das individuelle Erleben als Selbsterleben im Unterschied zu anderen, in Abgrenzung von anderen und Annäherung an andere, spielt für Jugendliche eine besondere Rolle. Es findet eine Auseinandersetzung mit dem eigenen „Ich“ statt,

in der die Bedeutung der subjektiven Seite des Selbsterlebens, Gefühle, Wünsche, Sehnsüchte, besonders groß ist.

In einer Unterrichtseinheit über die Seele wird deshalb der individuelle und subjektive Zugang zum Phänomen Seele als Ausgangspunkt gewählt. Gleichzeitig gilt es, empathische Zugänge zu ermöglichen, die die Bedeutung der sozialen Dimension der menschlichen Seele, ihre Wirkung auf andere und die Bedeutung der Wirkung anderer auf die eigene Seele thematisiert.

Darüber hinaus bietet das Thema die Möglichkeit, Begriffsarbeit als Deutungslernen zu vollziehen. Ein Wort sagt nicht, was ist, sondern was wir uns darunter vorstellen. Schon die biblischen Bedeutungsgehalte lassen die Interpretationsbedürftigkeit, aber auch die Interpretationsfähigkeit von Begriffen deutlich werden. Es geht mit dem Thema Seele auch um das Entschlüsseln und das Einüben hermeneutischen Denkens. Dazu gehört auch, dass ästhetische Zugänge gewählt werden. Sie lassen eher subjektive Ansichten denn vermeintlich faktische Realitäten zu.

Schließlich trifft die Frage nach der Unsterblichkeit der Seele weit verbreitete und durch viele religiöse Versatzstücke geprägte Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen (und Erwachsenen). Mit der Frage danach, „was bleibt“, setzen sich Kinder und Jugendliche auseinander. Die Rede von der Unsterblichkeit ist erfahrungsgemäß konsensfähiger als die Rede von der Auferstehung. Die Vorstellung der Kontinuität liegt näher als die des Abbruchs, des Nichtseins und einer Neuschöpfung. Der Wunsch der Jugendlichen nach „Lebens“-Dauer und die Hoffnung auf Veränderung kann auch theologisch eine neue Sensibilität im Umgang mit christlichen Hoffnungsvorstellungen wecken. Insofern kann das Thema Seele dazu beitragen, das christliche Verständnis des Menschen in seiner Endlichkeit einerseits und seiner ewigen Bestimmung andererseits deutlich zu machen und durch die Interpretationen und Bilder, durch die Hoffnungen und das Lebensinteresse der Schülerinnen und Schülern neu zu konkretisieren.

Die Einheit im Überblick

A. Was ist die Seele?

1. Meine Seele – selbst betrachtet
2. Wenn die Seele duften könnte – Seeleneindrücke wahrnehmbar machen

B. Die Seele in der Bibel

1. Seelenverse in der Bibel
2. Biblische Vorstellungen von der Seele
3. Die Seele und Gott – Zwiegespräch mit der Seele

C. Die Seele bleibt in Ewigkeit – Seele und Unsterblichkeit

1. Wie geht es mit der Seele weiter?
2. „Unsterblich“ schön – „unsterblich“ verliebt – ein Wort und seine Bedeutungen
3. Die unsterbliche Seele

Ablauf der Unterrichtseinheit

A. Was ist die Seele?

A.1 Meine Seele – selbst betrachtet

Das deutsche Wort „Seele“ kommt von „See“.

Stell dir vor, deine Seele ist wie ein See. Es gibt Zeiten, da ist sie ganz ruhig und still; und es gibt Zeiten, da stürmt es und die Wogen gehen hoch. Es gibt Zeiten, da glänzt sie und strahlt, und es gibt Zeiten, da ist sie wie trübes Wasser.

Nimm dir Zeit und überlege für dich:

- Was hilft deiner Seele, ruhig zu werden?
- Was lässt sie aufbrausen?
- Was bringt sie zum Glänzen?
- Was macht sie trüb?

Nimm dir jeweils ein Bild (M 1), zu dem dir etwas einfällt; schreibe es auf.

A.2 Wenn die Seele duften könnte – Seeleneindrücke wahrnehmbar machen

Die Seele ist kein Organ im Körper wie das Herz oder die Lunge. Trotzdem gibt es sie, und man kann sie spüren.

Suche dir eines der Bilder der Personen aus (M 2). Betrachte es einen Moment. Mache dir Gedanken darüber, was in diesem Menschen vorgeht. Dann geh die Stationen entlang, versuche, etwas von der Seele wahrnehmbar zu machen:

- a. Wenn diese Seele eine Farbe hätte ...
Suche dir eine Farbe, die zu dieser Seele passt. Gib dem Bild diese Farbe.
- b. Wenn diese Seele duften würde ...
Suche einen Duft aus, der zu dieser Seele passt und beträufel den Rand des Bildes ein wenig mit Öl.
- c. Wenn diese Seele fühlbar wäre ...
Suche einen Stoff aus und klebe ein Stück davon auf das Blatt.
- d. Wenn diese Seele hörbar wäre ...
Suche dir einen Ton, der zu dieser Seele passt und lass ihn einige Male klingen.
- e. Was diese Seele braucht ... / Was diese Seele gibt ...
Schreibe auf das Bild oder mache Zeichen dafür: „Was diese Seele braucht“ oder „Was diese Seele gibt“ oder beides.

(Material: Stationenarbeit mit vier Tischen: 1. Farben, 2. Öldüfte, 3. Stoffreste, 4. Klanginstrumente)

B. Die Seele in der Bibel

B.1 Seelenverse in der Bibel

„Seelenverse“ (M 3) entweder auf einem Blatt oder einzeln auslegen.

In der Bibel kommt die Seele häufig vor. Einige Verse findest du auf dem Blatt (auf den Karten). Lies die Verse in Ruhe durch. Welcher gefällt dir spontan? Welcher passt zu deinem Seelenbild? Welcher passt zu deinen eigenen Seebildern, die du anfangs bearbeitet hast? Schreibe deine Seelenverse auf.

B.2 Biblische Vorstellungen von der Seele

Text M 4 lesen.

Lies dir noch einmal die Bibelverse durch. Versuche, sie den Bedeutungen zuzuordnen.

- In welchem Vers kann man für Seele auch Kehle einsetzen?
- In welchem Vers meint Seele so etwas wie Gefühle?
- In welchem Vers steht Seele für das Leben des Menschen insgesamt?
- Welche Bedeutungen fallen dir noch ein?

Erstellt jeweils eine Sammlung: Die Seele als Kehle / Die Gefühlsseele / Die Seele und das ganze Leben.

Gestaltet jeweils ein Plakat mit Bildern, die die Verse illustrieren.

B.3 Die Seele und Gott – Zwiegespräch mit der Seele

In manchen Bibeltexten erscheint die Seele wie eine Art innerer Gesprächspartner oder innere Gesprächspartnerin, oder eine Art „Gefühls-Ich“, mit dem man sprechen kann. Suche dir einen der Bibeltexte aus (M 5).

- Was erfährst du über den „Zustand“ der Seele, wie geht es ihr? Beschreibe es mit eigenen Worten.
- In jedem Text geht es um die Verbindung der Seele mit Gott. Was erfährst du darüber, was die Seele von Gott will, was sie tun soll oder was Gott über die Seele sagt? Markiere die entsprechenden Stellen.
- Stell dir vor, du bist diese Seele. Was würdest du Gott sagen? Worum würdest du ihn bitten, wofür würdest du ihm danken? Schreibe ein Gebet, in dem dies vorkommt. Als Hilfestellung kannst du den Anfang wählen: Gott, ich bin eine ... Seele ...
- Ein Theologe hat die Seele beschrieben und gesagt: „Die Seele ist Ohr für Gott.“ Was könnte er damit gemeint haben? Was meinst du dazu? Findet eigene Beschreibungen, was die Seele ist.

C. Die Seele bleibt in Ewigkeit – Seele und Unsterblichkeit

C.1 Wie geht es mit der Seele weiter?

Bildbetrachtung – Engel holt die Seele eines Sterbenden, 15. Jhdt. (M 6)

C.2 Unsterblich schön – unsterblich verliebt – ein Wort und seine Bedeutungen

- „Unsterblich bin ich, wenn ich niemals aufhöre zu existieren.“
- „Unsterblich bin ich, wenn sich andere an mich erinnern.“
- „Unsterblich bin ich, wenn das, was ich geschaffen habe, auch nach mir da ist.“
- „Unsterblich bin ich in meinen Kindern und Kindeskindern.“

Gibt es weitere Bedeutungen von unsterblich? Sucht in Zeitungen / evtl. Todesanzeigen / Werbung etc. Beispiele dafür, in welchem Zusammenhang von unsterblich gesprochen wird.

Beschreibt das Gefühl der Unsterblichkeit in dem Lied „Unsterblich“ von den „Toten Hosen“ (M 7) Woher kommt es? Wie wirkt es sich aus? Wie sieht „unsterblich sein“ aus in diesem Lied?

C.3 Die unsterbliche Seele

„Der Mensch ist seiner Seele nach unzerstörbar. Aber die Welt kann es nicht begreifen noch glauben, dass die Seele unsterblich ist.

Warum fürchten wir den Tod, wir, die wir nicht sterben können, sondern notwendigerweise unsterblich sind?

Mit wem Gott redet, (sei es im Zorn oder in der Gnade), der ist gewiss unsterblich.“

Martin Luther

Fertigt einen Seelenraum an. Macht eine Installation aus Material. Was ist in der Seele und wodurch soll es verkörpert werden? Setzt darin auch den Satz von Luther künstlerisch um: Mit wem Gott redet, der ist unsterblich.

Ich glaube, dass Gott das Werk, das er mit einem Menschenleben angefangen hat, auch vollenden wird. Wenn Gott Gott ist, kann ihn auch der gewaltsame Tod nicht daran hindern. Darum glaube ich, dass die Geschichte Gottes mit unserem Leben nach dem Tod weitergehen wird, bis jene Vollendung erreicht ist, in der eine Seele Ruhe findet.

Jürgen Moltmann

Der Mensch besteht aus zwei Kräften: wir sind frei und vernünftig auf der einen Seite, wir lassen uns aber auch von Trieben und Mächten leiten auf der anderen Seite. Die Seele muss beides miteinander verbinden. Wenn beide Kräfte in Übereinstimmung miteinander sind, ist der Mensch er selbst geworden. Die innere Reifung des Menschen ist noch nicht abgeschlossen, wenn er stirbt. Nur dass er stirbt, bedeutet noch nicht, dass die Seele die Übereinstimmung geschafft hat. Auch der Gehirntod ist nicht das Ende der Seele. Das seelische Leben ist also im Sterben nicht zu Ende und es ist auch nicht festgebunden im Gehirn. Bis an das Ende aller Tage bleibt die Seele in Arbeit. Gott ist es, der den Ausgleich schafft und deshalb braucht die Seele Gott.

Christof Gestrinch

Wenn wir sterben, hören alle Beziehungen zu anderen Menschen auf und wir erleben uns selbst auch nicht mehr. Eine Unsterblichkeit der Seele gibt es nicht. Wir sind ein Teil in der Geschichte, die Gott mit uns Menschen erlebt hat, und nur diese Geschichte Gottes bleibt ewig.

nach Eberhard Jüngel

Alle drei Positionen machen Gott stark. Aber alle folgern daraus etwas anderes für das weitere Bestehen der Seele. Ordnet folgende Sätze den Positionen zu:

Gott ist stark. Er hat eine Geschichte mit uns Menschen. Wir Menschen leben nach dem Tod nicht mehr als einzelne Menschen. Es lebt aber Gott und mit ihm seine Geschichte mit jedem einzelnen von uns.

Gott ist stark. Darum bringt er zu Ende, was er angefangen hat. Die Seele des Menschen bleibt auch im Tod erhalten, weil Gott sie vollenden will.

Gott ist stark. Die Seele des Menschen ist mehr als das Gehirn. Sie führt den Menschen zur Reifung, damit er mit seiner Freiheit und seiner Abhängigkeit leben kann. Gott hilft dabei. Er hilft der Seele, bis sie ganz gereift ist, auch wenn das Gehirn nicht mehr da ist und der irdische Körper schon tot.

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

Literatur

Gestrinch, Christof: Die Seele des Menschen und die Hoffnung der Christen. Evangelische Eschatologie vor der Erneuerung, Frankfurt 2009.

Nauer, Doris: Seelsorge. Sorge um die Seele, Stuttgart 2010.

Jüngel, Eberhard: Tod, Stuttgart 1971.

Theologische Realenzyklopädie 30, Art. Seele, Berlin, New York 1999, S. 733 – 773.

Seele. Entwurf 2/ 2011, 42. Jahrgang

Wolff, Hans Walter: Anthropologie des Alten Testaments, neu hrsg. von Bernd Janowski, Gütersloh 2010.

HINWEIS

Wir haben alle Materialien zu diesem Artikel für Sie im Internet zusammengestellt. Sie finden sie unter der Adresse www.rpi-loccum.de/pelikan

M 1: Meine Seele – selbst betrachtet

Meine Seele ist wie ein ruhiger See, wenn ...



© Foto: Melanie Beiner

Meine Seele ist wie eine stürmische See, wenn ...



© Foto: iStockphoto.com/dan_prat

Meine Seele ist wie eine glänzende See, wenn ...



© Foto: iStockphoto.com/TomFullum

Meine Seele ist wie ein trüber See, wenn ...



© Foto: Sepp Boschetto, Buchbach (www.panoramio.com)

M 2: Wenn die Seele duften könnte – Seeleneindrücke wahrnehmbar machen

Bilder zum Bearbeiten entsprechend der Aufgabe einzeln in die Mitte eines Blattes kopieren



Foto: Ivi, „Grinsekatze“



Foto: Klick, „old and tired“



Foto: Kevin Kurz, „Franziska #2“



Foto: Franziska Elsner, „Pure Freude“



Foto: bella23, „Traurig sein ...“



Foto: DieLoll3, „Selbstportrait“



Foto: connor212, „Babyface“

© Alle Fotos: CC-Lizenz (BY 2.0)
(<http://creativecommons.org/licenses/by/2.0/de/deed.de>)
Quelle: www.piqs.de

Reden über ein Tabu: Vom Wandel im Umgang mit Tod und Trauer

Eine Unterrichtseinheit für die neunte Klasse

Von Christina Rost

Didaktische Überlegungen

Der Schwerpunkt der Unterrichtsreihe liegt auf der Untersuchung des gesellschaftlichen Wandels im Umgang mit Tod und Trauer. Die Schülerinnen und Schüler lernen im Verlauf der Einheit traditionelle und moderne, aber vor allem unterschiedliche Umgangsformen kennen und erleben, wie sich Trauer in ihrem wahrnehmbaren Umfeld äußert. Dabei spielen nicht nur gesellschaftliche, sondern auch individuelle Bewältigungsmöglichkeiten eine Rolle. Somit erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in gesellschaftliche, individuelle, traditionelle sowie moderne Möglichkeiten, Tod und Trauer zu verarbeiten. Die verschiedenartigen Umgangsweisen können im Austausch mit den Mitschülern beurteilt werden um schließlich einen eigenen Standpunkt zum (moralisch verantwortbaren) Umgang mit Tod und Trauer zu entwickeln.

Es wurden möglichst authentische Materialien zusammengestellt, die den Schülerinnen und Schülern auch in ihrem Umfeld begegnen könnten: Dazu zählen neben dem Friedhof als realem Ort der Trauer und des Todes Zeitungs-

artikel, in denen über den Umgang mit dem Tod informiert wird. Auch in der Rockmusik wird der Tod zum Thema gemacht, was am Beispiel des Songs der Toten Hosen erarbeitet wird. Schließlich wird das Internet durch die Memorials der virtuellen Friedhöfe zu einer Begegnungsstätte mit dem Tod.

Neben den affektiven Elementen darf die Wissensvermittlung nicht vernachlässigt werden, denn eine umfassende gedankliche Auseinandersetzung und Meinungsbildung ist nur auf der Basis von fundierten Informationen möglich. Die Schülerinnen und Schüler erhalten informative Texte, die sich mit den Themen Bestattungsformen, Grabmalsymbolik, Grabgestaltung und dem Umgang mit Tod und Trauer bei Verlust eines Kindes auseinandersetzen. Sie erarbeiten in einer längeren Gruppenarbeitsphase unterschiedliche Veränderungsprozesse und ergänzen ihr Wissen um eigene Beobachtungen auf dem Friedhof.

Hauptanliegen der Unterrichtseinheit:

Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Gesprächsbereitschaft und -fähigkeit über den Tod und die damit verbundene Trauer entwickeln, indem sie sich auf kognitiver und affektiver Ebene mit unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Tod und Trauer auseinandersetzen.

Die für die Unterrichtseinheit relevanten Aspekte des Wandels und Umgangs unserer Gesellschaft mit Tod und Trauer sollen im Folgenden differenzierter erläutert werden.

Zum Wandel im Umgang mit Tod und Trauer

Noch bis zum Ende des 19. Jahrhunderts lag die Lebenserwartung bedingt durch unzureichende ärztliche Versorgung, mangelnde Hygiene und Ernährung, harte Arbeit sowie häufige Epidemien im Durchschnitt bei nur 37 Jahren.¹ Die Pflege Sterbender und die Totenfürsorge fanden



Pieter Claesz (1597/1598-1660), *Vanitas-Stilleben*.
Quelle: <http://de.wikipedia.org>

in der Wohnung unter Beteiligung der Familie statt. Auch die Anlage der Gräber auf dem Kirchhof, der Schauplatz des täglichen Lebens war, hatte zur Folge, dass die Toten ständig in der Gegenwart der Lebenden waren.

Anders wurde mit dem Tod eines Kindes umgegangen. Aufgrund der hohen Kindersterblichkeit und einer geringeren Stellung des Kindes in der Familie war bis in das 19. Jahrhundert hinein das Begräbnis von Kindern viel schlichter als das von Erwachsenen, es fand zumeist unter Ausschluss der Öffentlichkeit und ohne Anwesenheit der Eltern statt.² Seelnonnen wurden mit der Bestattung beauftragt, dabei war ihnen untersagt, mit ihrer traurigen Last die öffentlichen Droschken und Bahnen zu benutzen. Kindergräber fanden sich auf den Friedhöfen abgesondert von den Erwachsenengräbern, ungetauft verstorbene Kinder erhielten einen vom Friedhof separierten Platz, der „Unschuldige Kinder-Friedhof“³ genannt wurde. Im Allgemeinen wurde die Trauer um verstorbene Kinder, besonders wenn es sich um Kleinkinder und Totgeburten handelte, in der Gesellschaft nicht thematisiert.⁴

Die fortschreitende medizinische Entwicklung führte zu einer gestiegenen Lebenserwartung und somit zur „Verdrängung des Todes aus der jungen und mittleren Generation“.⁵ Die Kommerzialisierung und Institutionalisierung der Bestattungskultur durch die Zunahme professioneller Bestattungsunternehmen trug in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dazu bei, dass der Umgang mit dem Tod der Wahrnehmung nicht unmittelbar Betroffener entzogen wurde.

Neben den bereits genannten Faktoren waren die Verlagerung der Friedhöfe vor die Tore der Stadt und die Einführung der Feuerbestattung dafür verantwortlich, dass der Tod zunehmend aus dem öffentlichen Leben verschwand.

Mit dem veränderten Umgang mit Tod und Sterben gingen neue zeremonielle Formen der Trauer einher. Zu den gesellschaftlichen Verlierern dieser Entwicklung zählten vor allem die Kirchen. Nicht mehr das christliche Gotteshaus, sondern die kommunalen Leichenhallen und die Feuerhallen der Krematorien wurden zu Orten der Trauer.⁶

Neben der Anonymisierung und Tabuisierung von Tod und Trauer einerseits ist andererseits die Trauerkultur „unkonventioneller, breiter und bunter geworden“;⁷ sie schafft sich neue Orte, die immer häufiger abseits der Friedhöfe liegen. Dazu zählen Selbsthilfegruppen, die Angebote für Trauernde bereithalten. Zudem ist durch die Nutzung des Internets in Form der virtuellen Friedhöfe eine völlig neue Variante von Trauer und Gedächtnis entstanden.

Friedhöfe und Grabgestaltung

Im Mittelalter waren Kirche und Kirchhof die klassischen Orte der Bestattung, da es der christliche Glaube erstrebenswert erscheinen ließ, in der Nähe der Reliquien begraben zu werden.⁸ Die Bestattung erfolgte meist in gemeinschaftlichen Grabgruben, die bis zum 12. Jahrhundert mehrheitlich anonym blieben; wichtig war die Übereignung des Leichnams an die Kirche.⁹ Lediglich dem Klerus und

wohlhabenden Bürgern wurde ein Begräbnisplatz innerhalb der Kirche zugestanden, ihre Gräber waren mit Portraitfiguren, Bildnissen und umfangreichen Inschriften verziert. Das Grab im Gotteshaus war somit nicht nur Ausdruck religiöser Tradition, sondern auch gesellschaftlichen Prestigedenkens.



Vanitas-Motive erlöschende Kerze, Sanduhr, Totenschädel auf einem Grabstein in der Wallfahrtskirche Maria Trost in Fernitz, Österreich

Foto: Marion Schneider & Christoph Aistleitner,
Vanitas Maria Trost Fernitz Austria (CC BY-SA 2.5)
(<http://de.wikipedia.org>)

Im Spätmittelalter wurden die Friedhöfe aus hygienischen Gründen (Pest) außerhalb der Städte neu errichtet. Ästhetische Gestaltungsprinzipien spielten dabei noch keine Rolle und die Grabfelder glichen mit ihren vereinzelt Grabmalen wüsten Äckern.¹⁰

Durch die Abschaffung der Massengräber und die Einführung des Einzelgrabs wurden im 18. Jahrhundert weitere hygienische Maßnahmen getroffen. Zu diesem Zeitpunkt setzte sich die Gewohnheit durch, die Gräber regelmäßig zu besuchen. Das Grab wurde zum Ort des Gedenkens, dementsprechend kam auch der Grabkunst größere Bedeutung zu. Besonders das gehobene Bürgertum demonstrierte sein gestiegenes Ansehen auch nach dem Tod durch pompöse Grabmale mit symbolbeladenen Skulpturen oder Informationen zur individuellen Lebensleistung.

Die Grabstätten der Oberschicht wurden von vielen Friedhofsexperten kritisiert. Träger der Kritik waren die Anhänger der Friedhofsreformbewegung. Sie propagierten die Gleichheit aller Menschen im Tod und griffen dabei auf Gedanken und ästhetische Ideale der Aufklärung zurück. Die Reformer bemühten sich um eine neue Form der Friedhofsästhetik und forderten, dass das einzelne Grabmal sich grundsätzlich der Gesamtanlage des Friedhofs unterzuordnen habe.¹¹ Da derartige Reformbestrebungen in der Bevölkerung auf wenig Verständnis stießen, wurden die neuen Ziele in der Friedhofsordnung gesetzlich reglementiert. Seitdem sind auf deutschen Friedhöfen bestimmte Grabfelder speziellen Gestaltungsvorschriften unterworfen, die z.B. Form, Beschaffenheit und Größe des Grabsteins festlegen. Erst in den 60er Jahren traten auf Druck der Grabmalindustrie und der Bevölkerung Lockerungen der Vorschriften ein. Die Zunahme der anonymen Gräber scheint nun (ungewollt) das Ideal der Friedhofsreform von einer einheitlichen Friedhofsgestaltung zu vollenden.

Bestattungskultur im Wandel

Der Wandel der Bestattungskultur zeigt sich in der stetigen Zunahme der Feuerbestattung und dem Rückgang der Erdbestattung. Den Hintergrund für die Einführung der Feuerbestattung im ausgehenden 19. Jahrhundert bildete die Kritik an den hygienischen Zuständen auf den Friedhöfen, aber auch die Forderung nach einer platzsparenden und preisgünstigen Bestattungsart.¹²

Mit dem Bau des ersten Krematoriums in Gotha (1878) vollzog sich schließlich jene Technisierung im Umgang mit den Toten, die auch eine Veränderung der zeremoniellen Trauerformen zur Folge hatte. So entfällt der bei der Erdbestattung übliche Abschied am offenen Grab unter Anteilnahme der Trauergäste, da die Urnenbeisetzung erst mit großem zeitlichen Abstand erfolgt. Oftmals sind nur die engsten Angehörigen anwesend. Auch geht der Beisetzung nur in seltenen Fällen ein Gottesdienst voran, denn die zentrale Trauerfeier findet nicht in der Kirche, sondern im städtischen Krematorium statt.

Während die Kirche die Feuerbestattung seit 1964 offiziell gestattet, sprechen sich Theologen heute gegen die steigende Tendenz zur anonymen Bestattung aus, bei der die Urne auf einem Gemeinschaftsfeld beigesetzt wird, ohne dass Einzelgrabstellen auf die Verstorbenen hinweisen. Der Zeitpunkt und die Stelle der Beisetzung werden in der Regel selbst den nächsten Angehörigen nicht bekannt gegeben. Viele Menschen entscheiden sich für eine anonyme Bestattung, da die Kosten für Grabstein und Sarg entfallen und sie den Angehörigen die aufwendige Grabpflege nicht zumuten wollen. Für die Hinterbliebenen ist diese Bestattungsform jedoch für die Trauerbewältigung problematisch.

Nicht nur der Trend zur Anonymisierung, sondern auch zur Individualisierung ist für den modernen Umgang mit dem Tod charakteristisch. So steigt in jüngster Zeit der Wunsch nach Alternativen zu traditionellen Bestattungsplätzen und -formen. Ein Beispiel stellt das in der Schweiz entwickelte und seit 2001 auch hierzulande praktizierte Konzept des Friedwaldes dar. Zu weiteren alternativen Bestattungsarten zählen die Seebestattung oder das Verstreuen der Asche aus einem Heißluftballon. Trotz des in Deutschland herrschenden Friedhofszwanges werden die Ideen im Umgang mit den Toten immer ausgefallener: Es besteht mittlerweile die Möglichkeit, Teile der Kremationsasche in Diamanten umzuwandeln oder geringe Aschemengen in Miniatururnen ins Weltall schießen zu lassen.¹³

Grabmalssymbolik im Wandel

Besonders seit dem Mittelalter entwickelte sich ein reiches Zeichensystem von symbolischen Figuren, Allegorien und Emblemen, mit denen die Vergänglichkeit des Menschen und der irdischen Freuden thematisiert wurde. Vor allem der Totenschädel wurde im 16. Jahrhundert zum Symbol der Vergänglichkeit. Weitere Symbole, die auch auf alten Grabmälern zu finden sind, waren die Sanduhr, die erlöschende Kerze und die verwelkte Blume.

Eine intensive Auseinandersetzung mit der Vergänglichkeitsthematik kommt in den Vanitas-Stillleben barocker Maler zum Ausdruck. Vanitas-Symbole wollen meist in moralisierender Absicht an die Vergänglichkeit des Lebens und der irdischen Güter erinnern. Ebenso wie Memento-mori-Darstellungen führen sie dem Menschen die eigene Sterblichkeit vor Augen und rufen indirekt zum verantwortlichen Umgang mit der begrenzten Lebenszeit auf. Der persönlichen Betrachtung des Todes (*Meditatio mortis*) dienten noch zu Anfang des letzten Jahrhunderts auf massenhafte Verbreitung angelegte Lithographien und Kupferstiche mit Vergänglichkeitssymbolen und drastischen Mahnsprüchen, die von Hausierern vertrieben wurden.

Die Grabmalssymbolik heute greift auf christliche Motive zurück, die Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod spenden. Immer beliebter sind auch persönliche Zeichen, die Auskunft geben über Vorlieben, Interessen oder Berufe der Verstorbenen. Diese Tendenz zur Individualisierung lässt sich zum einen mit der Abwendung vom Glauben, zum anderen mit der Würdigung des Verstorbenen begründen. Es ist nicht mehr alleine der Tod, der den Menschen (auch im Hinblick auf das eigene Leben) quält, sondern vielmehr der Verlust eines einzigartigen Menschen.

Strukturierung des Lernprozesses

Die Einheit ist in Anlehnung an den Verlauf einer Unterrichtsstunde in die Phasen „Hinführung“, „Erarbeitung und Auswertung“ und „Problematisierung“ gegliedert.

1. Phase:

Einführung in die Thematik Tod und Trauer

Zu Beginn der Einheit wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, eigene Gedanken und Erfahrungen zum Tod zu formulieren. Dazu bildet das Lied „Alles ist eins“ von den Toten Hosen den Einstieg.

Nach der akustischen Präsentation werden spontane Höreindrücke der Schülerinnen und Schüler gesammelt. Um ihnen den Inhalt des Liedes zu vergegenwärtigen, wird der Text genauer analysiert. Dabei bietet es sich an, die bildhafte Sprache in konkrete Aussagen „übersetzen“ zu lassen. Diese Aussagen über den Tod bilden den Ausgangspunkt für das Formulieren eigener Gedanken. Angestrebt wird eine Erarbeitungsphase, in der die Schülerinnen und Schüler in Ruhe ihre Gedanken auf Kärtchen notieren und auf dem Plakat befestigen, sodass eine gewisse Anonymität gewahrt bleibt. Das Plakat, das in Form eines Kopfes gestaltet ist, vereint die Gedanken der Klasse und steht in Verbindung mit dem Arbeitsauftrag: *Was geht dir durch den Kopf, wenn du an den Tod denkst?* Das fertig gestellte Plakat gibt Anlass zum Gespräch.

In der zweiten Stunde wird die mit dem Tod verbundene Trauer betrachtet. Den Ausgangspunkt bilden die Erfahrungen der 18-jährigen Stefanie, die in Form eines Tagebucheintrags von ihren Gefühlen nach dem Verlust des

Bruders erzählt. Der Bericht basiert auf einer wahren Begebenheit.

Da der Text mit der Aufgabe, die beschriebenen Gefühle zu notieren, in die vorbereitende Hausaufgabe verlagert wird, erfolgt der Einstieg in die Stunde über das Bild „Wie

ein Keil“, das ebenfalls in einem Trauerprozess entstand. Im weiteren Verlauf der Stunde lernen die Schülerinnen und Schüler die Trauerphasen von Verena Kast kennen. Sie sollen prüfen, ob die Trauerphasen mit Stefanies realen Erfahrungen übereinstimmen.

Stunde	Thema/Inhalt
1. Stunde	Äußern von Gedanken über den Tod • Akustischer Impuls: Die Toten Hosen „Alles ist eins“ • S. äußern sich zu Stimmung und Inhalt des Liedes • Analyse des Liedtextes (M 2) • Ausgehend vom Songtext formulieren die S. eigene Gedanken zum Tod • Austausch über die unterschiedlichen Vorstellungen
2. Stunde	Gefühle und Bedürfnisse im Zusammenhang mit Trauer Vorbereitende Hausaufgabe: Text: Stefanie trauert (M 4) lesen und Bearbeitung der Aufgaben. • Bildimpuls: Wie ein Keil (M 5) • S. beschreiben das Bild und deuten es im Kontext der Trauer • S. benennen die mit Trauer verbundenen Gefühle, Bedürfnisse und Verhaltensweisen (Abfrage der Hausaufgabe) • Überleitung: Trauern ist ein individueller Prozess, der bei jedem Menschen anders verläuft. Dennoch gibt es Gesetzmäßigkeiten. Die Psychologin Verena Kast hat Trauernde begleitet und ein Modell von Trauerphasen entwickelt, das als wichtige Grundlage für die Verarbeitung von Trauerprozessen gesehen wird. • Erarbeitung der Trauerphasen als Textpuzzle (M 6) • S. bringen die Trauerphasen in eine sinnvolle Reihenfolge und formulieren für jede Phase eine Überschrift • S. ordnen Stefanies Äußerungen den Phasen zu

2. Phase: Erarbeitung und Auswertung des gesellschaftlichen Wandels im Umgang mit Tod und Trauer

Durch die Untersuchung thematischer Schwerpunkte in Gruppen bleibt das komplexe Thema übersichtlich.

Die Materialien für die einzelnen Gruppen sind weitgehend parallel aufgebaut. Allen Gruppen wird ein informativer Text zur Verfügung gestellt, der durch zusätzliches Material und weiterführende Fragestellungen erschlossen werden soll.

Jede Gruppenarbeit beinhaltet eine Internetrecherche. Eine andere Aufgabenform bezieht sich auf die Beurteilung der erworbenen Kenntnisse. Die Schülerinnen und Schüler werden z.B. dazu aufgefordert, in der Gruppe über traditionelle und moderne Bestattungsformen zu diskutieren. Zusätzlich werden jeder Gruppe Beobachtungsaufgaben für den Friedhofsbesuch bereitgestellt.

Die Friedhofsbegehung

Auf dem Friedhof nehmen die Schülerinnen und Schüler die in den Texten angesprochenen Sachverhalte vor Ort wahr und erfahren, dass sich der Wandel im Umgang mit Tod und Trauer auch in ihrer Umgebung beobachten lässt.

Damit alle einen umfassenden Einblick in die Friedhofsanlage erhalten, beginnt die Exkursion mit einer Führung. Mögliche Stationen der gemeinsamen Begehung können

ten alte, prunkvoll gestaltete Gräber der Erdbestattung im Kontrast zu modernen Urnengemeinschaftsanlagen, anonyme Grabfelder, Gräber mit und ohne Gestaltungsvorschriften, Kindergräber sowie die Friedhofskapelle sein. Auch haben viele Friedhöfe heutzutage Orte des Gedenkens an früh- und totgeborene Kinder eingerichtet, so gibt es z.B. auf dem Peiner Friedhof seit 2005 die „Lichtung für kleine Seelen“ (vgl. M 8).

Die Schülerinnen und Schüler können dazu aufgefordert werden, unterschiedliche Grabstätten miteinander zu vergleichen, die Atmosphäre der besuchten Orte in Worte zu fassen oder Gründe zu überlegen, die für oder gegen die Wahl bestimmter Bestattungsformen sprechen.

Sie sollten ihre bisherigen Arbeitsergebnisse präsentieren, damit sie ihren Mitschülern Hintergrundinformationen liefern können. Dafür bieten sich kurze Vorträge an entsprechenden Erkundungsstätten an, in denen die Klasse z. B. über die Hintergründe der Feuerbestattung oder die Inhalte der Gestaltungsvorschriften berichtet.

Im Anschluss an die gemeinsame Begehung wird den Schülerinnen und Schülern Zeit gegeben, Orte, die sie bewegt haben, erneut zu besuchen. Auch sollen sie die im Material bereitgestellten Beobachtungsaufgaben bearbeiten und sind dadurch zum Austausch über die Thematik angehalten.

Da die Schülerinnen und Schüler in dieser Phase aufgrund der Gruppenthemen unterschiedliche Schwerpunk-

te setzen, ist es – nach Absprache mit der Friedhofsverwaltung – sinnvoll, die Beobachtungen fotografieren zu lassen, damit diese in der Ergebnispräsentation auch für die Mitschüler sichtbar werden.

Mit einem abschließenden Treffen in der Kapelle und einer kurzen Reflexion findet die Exkursion ihr Ende.

Insgesamt sollten drei Unterrichtsstunden für den Friedhofsgang eingeplant werden.

Plakatgestaltung und Galeriegang

Jede Gruppe hat die Aufgabe, aus den erarbeiteten Informationen und den eigenen Beobachtungen während des

Friedhofsbesuches ein informatives Plakat zu gestalten. Während des Galeriegangs erarbeiten die Schülerinnen und Schüler eigenständig die Inhalte der anderen Gruppen.

Für die Auswertung erhalten die Schülerinnen und Schüler Arbeitsblätter, auf denen Fragen verzeichnet sind, die sich mit Hilfe der Plakate beantworten lassen. Diese können entweder von den einzelnen Gruppen oder von der Lehrkraft entworfen werden. Mögliche Fragen können die Schülerinnen und Schüler auf dem Arbeitsblatt notieren, sie werden in der sich anschließenden Plenumsphase von den Experten beantwortet.

Stunde	Thema/Inhalt
3. Stunde	Brainstorming: Der Friedhof, ein Ort des Todes und der Trauer S. nennen ihre Assoziationen und Erwartungen zum Friedhofsgang - Überleitender Impuls: Wir werden den Friedhof nicht nur besuchen, sondern auch untersuchen. Er gibt Auskunft darüber, wie wir als Einzelne und als Gesellschaft mit dem Tod umgehen. Dabei hat sich der Umgang mit dem Tod in der Geschichte gewandelt. Erarbeitung des Wandels 1: Bildung von Expertengruppen / Einarbeitung in die Gruppenthemen Gruppe 1: Umgang mit Tod und Trauer beim Verlust eines Kindes (M 8) Gruppe 2: Bestattungsformen (M 9) Gruppe 3: Grabmalsymbolik (M 10) Gruppe 4: Grabmalgestaltung (M 11)
	Exkursion zum Friedhof - Führung durch die Lehrperson - Zeit für eigene Erkundung der Schülerinnen und Schüler und Bearbeitung der Aufgaben
5. Stunde 6. Stunde	Erweiterung des Brainstormings: Der Friedhof: ein Ort des Todes und der Trauer S. nennen ihre Eindrücke vom Friedhofsbesuch und erweitern das Brainstorming um neue Erfahrungen Erarbeitung des Wandels 2: Plakaterstellung
7. Stunde	Auswertung der Schülerergebnisse: Galeriegang - Beim Gang durch die Galerie erarbeiten sich die S. die Gruppenergebnisse mit Hilfe von Fragebögen - Abschließende Gesprächsrunde

3. Phase: Problematisierung am Beispiel aktueller Umgangsformen der Mediengesellschaft

Die letzte Phase stellt eine Art Problematisierung des Umgangs mit Tod und Trauer in der modernen Mediengesellschaft dar.

Der Einstieg in die Stunde erfolgt über den Grabstein von Gertrud Bruns, der aufgrund der angegebenen Internetadresse öffentliches Aufsehen erregt hat. Da er im Kontrast zu den Beobachtungen auf dem Friedhof steht, bietet er Gesprächsstoff und regt zu Vermutungen über

mögliche Inhalte der Gedenkseite an. Damit die geäußerten Erwartungen der Schülerinnen und Schüler nicht unberücksichtigt bleiben, wird die Präsentation der Gedenkseite von Gertrud Bruns zur Überleitung für die Untersuchung des Paradiesfriedhofs genutzt. Aus der Fülle der Internetfriedhöfe ist der Paradiesfriedhof aufgrund der unterschiedlichen Gestaltung der Memorials besonders geeignet. Er enthält nicht zu viele Einträge, sodass man in einer Unterrichtsstunde den gesamten Friedhof gut überblicken kann.

Die Einheit endet mit einem Ausblick in die Zukunft. Durch den abschließenden Impuls: „Sind virtuelle Friedhöfe die Gedenkstätten der Zukunft?“ stellen die Schüle-

rinnen und Schüler – als Expertinnen und Experten – Prognosen an. Dabei sollte zur Sprache kommen, dass der Wunsch, die Individualität des Verstorbenen herauszustellen, als zentrales Motiv für die Einrichtung virtueller Gedenkstätten gesehen werden kann. Erinnerungen können auf eine Weise gestaltet werden, die verschiedene Sinnesmodalitäten anspricht und durch Todesanzeigen oder Grabinschriften nicht erreicht werden kann. Natürlich ist die Gedenkseite jederzeit veränderbar und kann in flexibler Weise den verschiedenen Stadien von Trauer angepasst werden.

Zudem werden Internetfriedhöfe den demographischen Veränderungen in unserer Gesellschaft gerecht, da die Toten jederzeit und überall erreichbar sind.

Auf der anderen Seite erscheint das oft propagierte ewige Weiterleben im Cyberspace aufgrund der Schnelllebigkeit vieler Seiten zweifelhaft. Auch vernachlässigen Internetfriedhöfe den Aspekt der körperlichen Vergänglichkeit. Im Gegensatz zum realen Friedhof sind sie kein Ort der (Toten-)Ruhe, des Abschieds und der Vergangenheit, sondern Ort der Gegenwart und der Möglichkeit ständiger Begegnung.

Stunde	Thema/Inhalt
8. Stunde	Virtuelle Friedhöfe – Erinnerungsstätten der Zukunft? • Präsentation des Grabsteins von Gertrud Bruns (M 13) • S. beschreiben den Grabstein und stellen die Internetadresse als Besonderheit heraus, sie äußern Vermutungen über Inhalte der Gedenkseite • Präsentation der Gedenkseite von Gertrud Bruns (www.friedort.de/GertrudBruns/) • Impuls: Die virtuelle Gedenkseite von Gertrud Bruns ist ein Beispiel für die modernste Form der Auseinandersetzung mit Tod und Trauer in unserer Gesellschaft. • Seit Anfang der 90er Jahre gibt es im Internet virtuelle Friedhöfe, ihr werdet nun einen Internetfriedhof genauer untersuchen. • Der Paradies – Friedhof als Beispiel für virtuelle Gedenkstätten (www.paradies-friedhof.de) • Die Schülerinnen und Schüler untersuchen den Paradies-Friedhof unter Berücksichtigung vorgegebener Aufgaben (M 15) • Präsentation der Beobachtungsaufgaben • Die Schülerinnen und Schüler beurteilen virtuelle Friedhöfe als Erinnerungsstätten der Zukunft

Christina Rost ist Lehrerin für Deutsch und Evangelische Religion am Gymnasium am Silberkamp in Peine.

Anmerkungen

- ¹ Vgl. Bayer, Marion: Memento mori, in: Törner, Günter / Weindl, Birgit: Knockin' on Heaven's door, Gütersloh 2003, S.111.
- ² Vgl. Artikel *Kinderbegräbnis*, in: Großes Lexikon der Bestattungs- und Friedhofskultur, S.166.
- ³ Vgl. Artikel *Kindertod*, in: Großes Lexikon der Bestattungs- und Friedhofskultur, S.168.
- ⁴ Heute zählt der Verlust des eigenen Kindes zu den tragischsten Erfahrungen überhaupt. Dementsprechend wird auch der Trauerverarbeitung größere Bedeutung zugesprochen. Zahlreiche Selbsthilfegruppen bieten Betroffenen Unterstützung an und es gibt vielfältige Angebote für Eltern, die ihr Kind während oder kurz nach der Schwangerschaft verloren haben. So organisiert z.B. die Gruppe „Schmetterling“⁵ neben seelsorgerlicher und therapeutischer Begleitung, ökumenische Gedenkgottesdienste für trauernde Kinder und Eltern. Die Initiative Regenbogen⁶ engagiert sich für Änderungen im Bestattungsrecht, da früh- und totgeborene Kinder bis zu einem Gewicht von 500g in Deutschland nicht bestattungspflichtig sind und oftmals im Krankenhaus „entsorgt“ werden. Mittlerweile wurden auf vielen Friedhöfen spezielle Plätze errichtet, an denen auch diese Kinder bestattet werden können.

- ⁵ Bölkser-Schlicht, Franz: Trauerformen und Friedhofskultur im historischen Wandel, in: Howe, Jürgen (Hrsg.): Lehrbuch der psychologischen und sozialen Alterswissenschaft, Heidelberg 1992, S.11.
- ⁶ Vgl. Fischer, Norbert: Zur Geschichte der Trauerkultur in der Neuzeit, S.50.
- ⁷ Ebd. S.53.
- ⁸ Vgl. Fischer, Norbert: Zur Geschichte der Trauerkultur in der Neuzeit, S.42.
- ⁹ Studer, Andreas: Wie möchtest du einmal begraben werden, das heißt: Wie möchtest du jetzt leben? in: RL 3 /1990, S.4.
- ¹⁰ Vgl. Artikel Friedhof, in: Großes Lexikon der Bestattungs- und Friedhofskultur, Hrsg: Zentralinstitut für Sepulkralkultur, Kassel 2002, S.90.
- ¹¹ Vgl. Artikel Friedhofsreform, in: Großes Lexikon der Bestattungs- und Friedhofskultur, S.100.
- ¹² Vgl. Fischer, Norbert: Zur Geschichte der Trauerkultur in der Neuzeit, S.47.
- ¹³ Für weitere ungewöhnliche Bestattungsformen siehe: <http://www.g-o.de/>, Stichwort: Bestattung.

M 13: Grabstein von Gertrud Bruns (über Beamer präsentiert)



Quelle: <http://www.friedort.de/Dissens/dissens.html>

M 15: Arbeitsblatt: Der Paradiesfriedhof

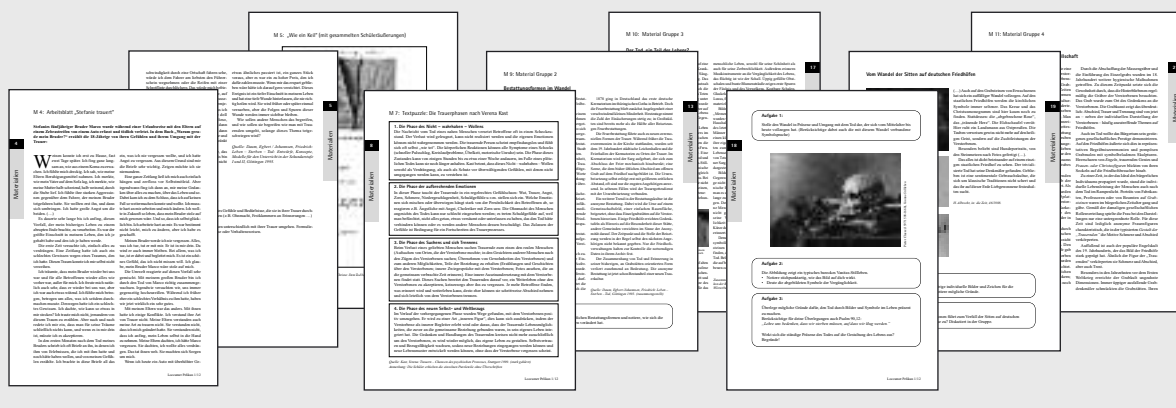
**Virtuelle Gedenkstätten:
Der Paradies-Friedhof –
www.paradies-friedhof.de**



1. Lies den Eingangstext. Was ist der Sinn des Internetfriedhofs?
2. Sieh dir einige Gedenkstätten an und notiere stichpunktartig wesentliche Gestaltungselemente.
3. Wie beurteilst du die Internetfriedhöfe?
Wäge ab: Was spricht für, was spricht gegen diese moderne Art der Erinnerungskultur?

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel können wir aus Urheberrechtsgründen nur zu Unterrichtszwecken auf Anfrage zur Verfügung stellen. Bitte wenden Sie sich an carmen.borggreffe@evlka.de, Betreff: „Artikel Chr. Rost“.



Das Kerncurriculum der gymnasialen Oberstufe für Evangelische Religion

Eine Einführung

Von Sabine Dreyer

Nun also liegt es vor, das Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe im Fach Evangelische Religion (im Folgenden KC GO). Vieles, was dort zu lesen ist, erscheint auf den ersten Blick vertraut. Wieder geht es um erwartete Kompetenzen – inhaltsbezogene und prozessbezogene. Inhaltlich wird dabei differenziert in die bekannten sechs Bereiche, auch die fünf prozessbezogenen Kompetenzbereiche sind die, welche wir schon gut aus dem Kerncurriculum für die Jahrgänge 5-10 (KC SEK I) kennen.

Zudem erscheinen erneut verbindliche Grundbegriffe und biblische Basistexte. Insofern schließt das KC GO nahtlos an das KC SEK I an.

Zu diesen bereits vertrauten treten in der Oberstufe noch weitere Aspekte. Deshalb möchte ich hier folgenden Fragen nachgehen: Was ist neu im Vergleich zum KC SEK I, was muss in der Oberstufe zusätzlich bedacht werden? Wie steht es mit der praktischen Umsetzbarkeit? Erwartet uns am Ende die gleiche Sisyphusarbeit beim Erstellen eines schulinternen Fachcurriculums wie nach Erscheinen des KC SEK I?

Was ist neu gegenüber dem KC SEK I oder muss zusätzlich bedacht werden?

Das KC GO gilt für mehrere Schulformen, „die Qualifikationsphase des Gymnasiums sowie für die Einführungsphase und Qualifikationsphase der Gesamtschule, des Beruflichen Gymnasiums, des Abendgymnasiums und des Kollegs“ (KC GO 12), ist aber aufgrund der übersichtlichen Gliederung gut selektiv lesbar. Außerdem gibt es die drei üblichen Kursformen (vierstündiges Prüfungsfach erhöhtes Niveau, vierstündiges Prüfungsfach normales Niveau, zweistündiges Ergänzungsfach).

Die von den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPA) vorgeschriebenen fünf prozessbezogenen Kompetenzbereiche werden durch 24 prozessbezogene Kompetenzen genau definiert. Diese Kompetenzen sind im

KC GO wörtlich aus den EPA entnommen. Anders als noch im KC SEK I findet man sie allerdings nicht nur den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen überblicksartig vorangestellt. Vielmehr sind sie diesmal als „vorrangig zu fördernde Kompetenzen“ den einzelnen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen in einer Auswahl von sieben bis neun Kompetenzen bereits zugeordnet. Das bedeutet, dass sie sich im Gegensatz zu den 34 inhaltsbezogenen Kompetenzen auch wiederholen.

Jeder der sechs inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche ist in zwei bis drei Schwerpunkte (thematische Aspekte) unterteilt, welche wiederum durch zwei bis drei inhaltsbezogene Kompetenzen ausgeschärft werden. Die dabei gewählten Formulierungen erinnern sehr an die liebgewonnenen Erläuterungen aus den Vorgaben für das Zentralabitur, was die Erstellung des schulinternen Fachcurriculums irgendwie lösbarer erscheinen lässt als noch beim KC SEK I. Beispielhaft seien die drei thematischen Aspekte und die dazu gehörigen inhaltsbezogenen Kompetenzen für den Kompetenzbereich Gott aufgeführt (KC GO 23):

1. Die Rede von Gott – Gott: Wer ist das?

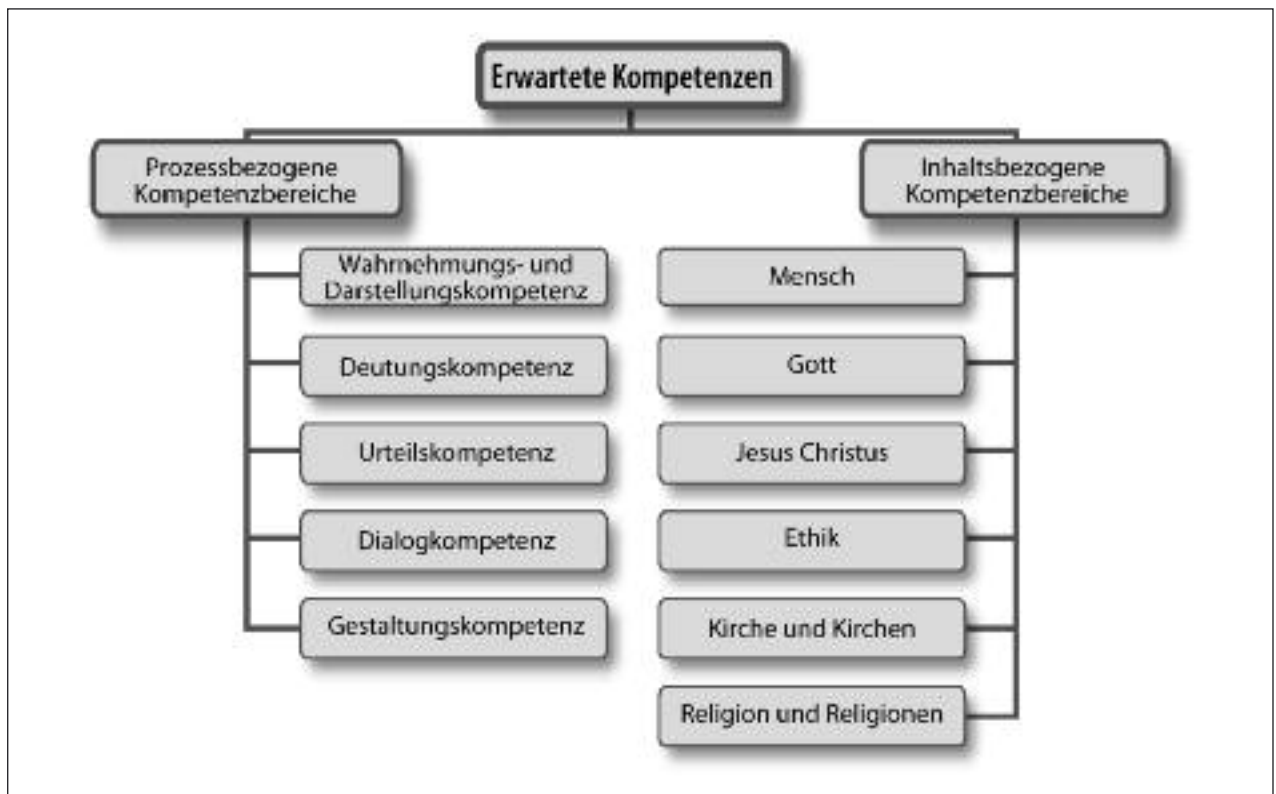
Die Schülerinnen und Schüler ...

- erklären die Spannung zwischen der Rede von Gott und der Unverfügbarkeit Gottes
- setzen sich mit der Auffassung auseinander, dass „Gott“ das bezeichnet, woran Menschen ihr Herz hängen und worauf sie sich bedingungslos verlassen

2 Gott in Beziehung –

Was heißt es, an Gott zu glauben?

- zeigen auf, wie sich Menschen als von Gott angesprochen erfahren und wie sich dies auf ihr Leben auswirkt
- setzen sich mit der Theodizee-Frage und der Erfahrung der Abwesenheit Gottes auseinander



- interpretieren die Shoah als tiefste Durchkreuzung des Redens von Gott
- 3. Streit um die Wirklichkeit Gottes – Was hält der Kritik stand?**
- nehmen zu einem klassischen religionskritischen Konzept theologisch begründet Stellung
- setzen sich mit kritischen Anfragen der modernen Naturwissenschaften an den Glauben auseinander

Zusätzlich werden, wie im KC SEK I, zu den Kompetenzen beispielhafte Inhalte für den Kompetenzerwerb angegeben.

Eine große Stärke des KC GO entfaltet sich im Anhang in Form der „Anregungen für ein schulinternes Fachcurriculum“ (KC GO 39-46). Die dort angebotenen Beispiele für Halbjahresthemen und Sequenzpläne für alle Kursarten sind bei der Erstellung eines solchen Curriculums ausgesprochen hilfreich, vor allem, da sie weitaus umfassender ausfallen als die Beispiele im KC SEK I.

Die Möglichkeiten einer konfessionellen Kooperation mit dem Fach Katholische Religion wirken aufgrund der grundsätzlich unterschiedlichen Herangehensweise (dem katholischen Kerncurriculum liegt ein Modulsystem zugrunde) eingeschränkter als beim KC SEK I. Bei genauer Betrachtung gibt es aber weitgehend identische prozessbezogene Kompetenzen und viele große Ähnlichkeiten in den Formulierungen der einzelnen inhaltsbezogenen Kompetenzen, welche dann auf Fachkonferenzebene die Grundlage für eine Zusammenarbeit bilden können.

Wie steht es mit der praktischen Umsetzbarkeit?

Um es vorwegzunehmen: Unterm Strich scheint es weitaus weniger zeitintensiv zu sein, das KC GO umzusetzen als das KC SEK I. Das hat diverse Gründe, die einerseits bereits angeklungen sind und andererseits auf der Hand liegen.

Bezüglich der Qualifikationsphase gibt es zunächst einmal lediglich zwei Jahrgänge, für die geplant wird. Erstellt werden müssen – je nach Vorhandensein – vier Halbjahrespläne für maximal drei Kurstypen, die jeweils in Sequenzpläne zu entfalten sind. Das hört sich erst einmal sehr umfangreich an, doch macht das KC GO genaue Vorgaben, wie die Differenzierung zwischen den drei Kursniveaus auszusehen hat, so dass zumindest für die vierstündigen Prüfungskurse bei der Halbjahresplanung weitgehend parallel vorgegangen werden kann. Dabei ist den Niveauunterschieden, die das KC GO erneut recht genau vorgibt, Rechnung zu tragen. So sollen Unterschiede zwischen erhöhtem und normalem Niveau gemacht werden „im Hinblick auf die Komplexität des Stoffes, im Grad der Differenzierung und Abstraktion der Inhalte und Begriffe, im Anspruch an Methodenbeherrschung und in der Selbstständigkeit der Lösung von Problemen“ (KC GO 13).

Hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenzen müssen in beiden Kurstypen alle 24 prozessbezogenen Kompetenzen aus den fünf gegebenen Bereichen sowie alle 34 inhaltsbezogenen Kompetenzen aus den sechs definierten Kompetenzbereichen im Laufe der vier Halbjahre berücksichtigt werden. Hierbei tut man sich anfangs wahrscheinlich schwer. Denn eigentlich könnte jeder der sechs Bereiche mühelos ein ganzes Halbjahr füllen. Spätestens nach dieser Entdeckung beschleicht einen das leise Gefühl, als würde man

bei der Entwicklung dieser Halbjahresthemen von den Fachkonferenzen Religion die Quadratur des Kreises erwarten.

Doch die Frage, wie sechs mächtige inhaltsbezogene Kompetenzbereiche auf vier Kurshalbjahre zu verteilen sind, ist falsch gestellt. Wie schon das KC SEK I fordert das KC GO Anforderungssituationen als Ausgangspunkt der Planung, zu deren Bewältigung dann die ausgewählten Kompetenzen aus verschiedenen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen dienen sollen. Als mögliche Planungsgrundlage können zum Beispiel geeignete Lehrbuchkapitel dienen; das KC GO macht aber auch andere Verfahrensvorschläge (KC GO 15). Wie die ersten Implementierungsveranstaltungen gezeigt haben, lässt sich eine solche Zusammenstellung der Themen in der Praxis (nicht nur mit Hilfe der Beispiele) erfreulich gut bewältigen.

Dabei ist auch dienlich, dass das KC bereits eine Vorauswahl aus den prozessbezogenen Kompetenzen vorgeschlagen hat. Sicher: Dem einen oder der anderen könnte eine Rückbesinnung auf alte Zeiten, in denen man sich bei der Kursfolge weitgehend auf die vier „Klassiker“ Gottesfrage, Jesus Christus, Anthropologie und Ethik beschränkte, ein möglicher Einstieg sein. Auch das ist nicht grundsätzlich verboten, solange alle Kompetenzbereiche berücksichtigt werden und die letzte Steuerungsfunktion von den Anforderungssituationen ausgeht. Wie auch immer man diese Planung angehen möchte (auf einer Fortbildung für die Implementierung des KC GO waren die Kompetenzen als Puzzleteile sehr beliebt), das KC GO gibt eine klare Linie vor: „Halbjahresthemen sind weder identisch mit Unterrichtssequenzen noch mit den Kompetenzbereichen.“ (KC GO 15). Hat man schließlich auch noch passende biblische Basistexte und geeignete verbindliche Grundbegriffe zugeordnet, ist man fertig – und zwar wirklich viel schneller, als anfangs befürchtet, und noch dazu effizienter: Musste in den letzten Jahren aufgrund der Zentralabiturerlasse zumindest in den Prüfungskursen der Unterricht jedes Jahr neu konzipiert werden, ist das neue schulinterne Curriculum längere Zeit gültig. Auch wenn natürlich Erfahrungen ausgewertet und eingearbeitet werden müssen, muss die Grundstruktur nicht jedes Jahr wieder überarbeitet werden.

Und das zweistündige Ergänzungsfach? Hier gestaltet sich die Arbeit im Prinzip genauso, nur in abgespeckter Form. Wieder müssen alle 24 prozessbezogenen Kompe-

tenzen in den vier Kurshalbjahren vorkommen. Abstriche werden aber bei den inhaltsbezogenen Kompetenzen gemacht, die um die Hälfte auf 17 gekürzt wurden. Acht davon setzt das KC GO (14), die verbleibenden neun wurden zur Auswahl in die Hände der Fachkonferenzen gelegt, ebenso wie die Reduzierung auf eine Auswahl von biblischen Basistexten und verbindlichen Grundbegriffen.

Dem, der zu einer abschließenden Beurteilung des KC GO gelangen möchte, stellen sich viele neue Fragen. Deren Antworten werden sich größtenteils erst im Laufe der Arbeit klären. Die Frage nach der Umsetzbarkeit kann aber schon jetzt mit einem klaren Ja beantwortet werden. Damit einher geht aber auch die Frage nach der Praxistauglichkeit. Die kann ich derzeit nur bedingt bejahen, da ich Bedenken bei den zweistündigen Kursen als Ergänzungsfach habe. Sie scheinen mir überfrachtet, vor allem vor dem Hintergrund, dass es sich ja genaugenommen um eine Belegungsverpflichtung über vier Kurshalbjahre handelt, von denen nur zwei Kurse einzubringen sind. Das wirkt sich oft genug negativ auf das Engagement der Schülerinnen und Schüler aus. Diesem Phänomen lässt sich eher durch lebensnahe und existentiell relevante Themen begegnen, die auch liturgische, spirituelle und rituelle Angebote enthalten und in denen die Fachkolleginnen und Fachkollegen die Gelegenheit zu flexiblerem Handeln haben. Bleibt schließlich noch die alles entscheidende Frage, ob das KC GO hilfreich im Hinblick auf eine zuverlässige Abiturvorbereitung unserer Schülerinnen und Schüler ist. Diese liegt inhaltlich jetzt in der Verantwortung der Fachkonferenzen und ihrer Umsetzung des KC GO für das schulinterne Fachcurriculum, denn das Kultusministerium gibt für die Abiturjahrgänge ab 2014 nur noch Hinweise auf vertiefend zu fördernde inhaltsbezogene Kompetenzen heraus. Dies wird dann zwangsläufig Auswirkungen auf die schriftlichen Abiturprüfungen nach sich ziehen, da nun neue Aufgabenformate gefunden werden müssen, die in der Regel mehrere Lösungen zulassen. Daher muss hier ein „Wir werden sehen...“ als Antwort genügen.

Sabine Dreyer ist Studiendirektorin am Vincent-Lübeck-Gymnasium in Stade mit den Fächern Ev. Religion und Englisch.

Vorschau auf das nächste Heft

Ausgabe 2/2012 mit dem Schwerpunktthema: „Inklusion“

Erscheinungstermin: Ende Mai 2012

„Diese Kirche ist keine Kirche!“

Kirchenraumpädagogische Einsichten und Ausblicke

Von Antje Roggenkamp und Jürgen Heumann

Als Göttinger und Oldenburger Studierende im Sommersemester 2010 gemeinsam die Göttinger Jacobikirche erkundeten¹, äußerte eine Oldenburger Studierende spontan: „Diese Kirche ist keine Kirche!“ Der Ausruf gab zu denken – nicht nur den Göttinger Studierenden. Befand sich die Seminargruppe doch im Innenraum einer gotischen Hallenkirche, deren kunstgeschichtlicher Rang unumstritten ist: die in gedämpften Renaissance-Farben ausgestalteten tanzenden Säulenpfeiler, die Fenster von Johannes Schreiter zum Psalm 22 und last but not least der in Deutschland einzig erhaltene, seit 1402 in Gebrauch befindliche Wandelaltar machen die Kirche zu einer Attraktion für Bildungsreisende². Und es war genau dieser Eindruck, den die Studierende offensichtlich zu artikulieren suchte: „Diese Kirche ist keine Kirche, sondern ein Museum.“

Als wir einige Wochen später beim Gegenbesuch die in der Innenstadt von Oldenburg gelegene Lambertikirche³ betraten, „wiederholte“ sich die Szene. Einer Göttinger Studentin entfuhr es wiederum spontan: „Diese Kirche ist keine Kirche!“ Die dreireihig übereinander geordneten Logen sowie das nach oben hin offene, Licht durchflutete Kuppeldach ließen sie an ein Theater denken.

Gerade der Umstand, dass die Reaktionen so ähnlich ausfielen, erschien uns bedenkenswert.

Eine mögliche Deutung für die studentischen Spontanäußerungen eröffnet Andreas Martin, der eigene Kirchenraumerfahrungen auf lebensgeschichtliche Primärerfahrungen bezieht. Er schreibt: „Religiös bedeutungsvoll wird für mich aber vor allem der schlichte weiße Raum sein, die Konzentration aufs Elementare und Wesentliche, auf das ‚Es geschieht ...‘. Das hat etwas mit meiner eigenen religiösen Sozialisation zu tun und natürlich auch mit meiner religiösen Lebenswelt.“⁴ Bezieht man Mertins Hinweis auf die oben geschilderten Äußerungen, so deutet Einiges darauf hin, dass auch den Aussagen der Studierenden ähnliche, wenn auch unbewusste Kriterien zugrunde lagen. Die eigene Heimatkirche erscheint als ideales Modell, an dem sich alle anderen Kirchen zu messen haben.

Uns scheint, dass das Problem einer subjektiv-biografiehafteten Situation in kirchenraumpädagogischen Dis-

kursen in seiner Brisanz für das Abschließen oder Fördern von Lernprozessen noch nicht ausreichend gewürdigt wurde.

Im Folgenden sei daher der Versuch unternommen, diese Beobachtung in unser eigenes kirchenraumpädagogisches Konzept zu integrieren.

Der artefakt-orientierte Ansatz und seine kirchenraumpädagogische Vorgeschichte

Einige Vorbemerkungen: Unser eigenes Konzept hatte ursprünglich das Ziel, Kirchen verschiedener Stilepochen in unterschiedlichen Regionen in einer gemeinsamen Studierendengruppe zu erschließen. Aus verschiedenen Gründen erschienen uns dazu die in der kirchenraumpädagogischen Praxis⁵ gebräuchlichen Ansätze aber als wenig geeignet:

- Die Zentrierung auf historische, oft mittelalterliche Kirchen (Gotik), die typologische Einteilung der Rezipienten, einschließlich der Konzepte „geistlicher Kirchenführungen“ können u. E. jenen Menschen den Zugang erschweren, die sich biographisch und spirituell nicht entsprechend „verorten“ können.
- Die Unsicherheit, als was das Kirchengebäude denn nun anzusehen sei, „nur“ als äußere Hülle des Wortes Gottes, oder als durch die Art und Weise seines „Gebrauchs“ doch „geheiligter Raum“; also mit Luther, ob Gottesdienste grundsätzlich überall stattfinden können, eben auch im Schweinstall – oder nur in durch das Wort der Predigt „geweihten“ Räumen⁶.
- Die Vernachlässigung des Problems, was der Einzelne in der Auseinandersetzung mit dem Kirchenraum lernen könne.

Unser artefaktorientierter Ansatz nimmt gegenüber den genannten Ansätzen seinen Ausgang grundsätzlich bei dem konkreten Artefakt (Objekt) und fragt nach dessen (nicht-selbstzweckhaften) Gebrauch, d. h., es wird nicht nach dem offensichtlichen Sosein oder einer stimmigen Analogie zu einer anderen Wirklichkeit gefragt bzw. diese stillschweigend vorausgesetzt, sondern, die jeweils subjektive (evtl.

aller Offensichtlichkeit widersprechende) Ingebrauchnahme eines Artefaktes wird als Ausgang eines Lernprozesses ernst genommen. Wenn die studentische Äußerung, „diese Kirche ist keine Kirche“, das offensichtliche „Kirchesein“ des konkret erlebten Gebäudes nicht akzeptiert, dann signalisiert diese Äußerung – unbewusst – eine andere Ingebrauchnahme und bietet eine besondere Lernchance; eine Lernchance, das vermeintlich Offensichtliche so infrage zu stellen, dass ein neuer Blick auf das Artefakt mit seinen noch nicht frei gelegten Wirklichkeitsdeutungen möglich wird, oder dass das in ihm Gemeinte unter dem Schutt der Deutungen tatsächlich zur Sprache kommen kann.

Die Fokussierung auf die Frage des nicht-selbstzweckhaften Gebrauchs eines konkreten Artefakts vollzieht sich nicht nur in der Gegenwart, sie erfolgt auch in Zeit und Raum⁷. Die Frage nach dem nichtselbstzweckhaften Umgang mit einem konkreten Artefakt in Zeit und Raum weist dann

- einerseits auf seinen Gebrauch in Geschichte und Raum zurück (komplexeres Artefakt). Konkret kann dies durch die Beteiligung von Pastoren, Diakonen, speziellen Kirchenführern oder Gemeindegliedern möglich werden, die über die aktuelle oder eine frühere Verwendung Bericht erstatten.
- Andererseits eröffnet die Frage nach dem nicht-selbstzweckhaften Gebrauch in der Gegenwart bedeutsames Lernen: die in Gemeinschaft lernenden Nutzer haben sich darüber zu verständigen, wie sie mit diesem konkreten Artefakt umgehen können. Der kommunikative Austausch über den Gebrauch des konkreten Artefakts nimmt dabei die in Raum und Zeit ausgebildeten Lösungen zur Kenntnis und entwickelt eigene Gebrauchs- oder Einsatzweisen. Aus den vielfältigen, konkret reflektierten Möglichkeiten wählt das einzelne Subjekt am Ende idealerweise die für sich selbst stimmige aus (subjektiv-reflexives Artefakt); dies allerdings auch
- unter einem bislang nicht sonderlich beachteten Phänomen, nämlich seiner „Gefühlsgestimmtheit“.

Mit dem hier vertretenen Ansatz korreliert auch ein religionspädagogisch gewendeter Ansatz des „Neuen Lernens“ (Sander-Gaiser)⁸. In ihm wird angenommen, dass kulturelle Artefakte ein bedeutungsvolles Lernen aus sich heraussetzen können, vor allem dann, wenn sie in eine Situation der Anwendungsorientierung (situated action) eingebunden sind. Der Einzelne hat dabei durch entsprechende (kommunikative) Lernumgebungen prinzipiell die Möglichkeit, sich mit seinen spezifischen Voraussetzungen in den Lernprozess subjektiv einzubringen.

Kirchgänge in Oldenburg

Die Lambertikirche

Nach ersten Wahrnehmungen⁹ und einem etwa halbstündigen Entdeckungsgang durch die Lambertikirche gingen wir aus dem Gebäude heraus. Die Arbeit mit dem konkreten Artefakt Lambertikirche begann. Eine Studentin zitierte in ihrem Referat Ken Fowletts „Säulen der Erde“ nicht

unabsichtlich diejenige Stelle, an der Jack der Zimmermann darauf hinweist, dass schon die kleinste Abweichung eine gotische Kirche zum Einsturz bringen könne¹⁰. Wie im englischen Mittelalter so kam es auch in Oldenburg wie es kommen musste: Die im 13. Jahrhundert ursprünglich gotisch erbaute Lambertikirche, die 1374 um einen entsprechenden Chor und Seitenschiffe erweitert worden war, stürzte 1791 ein und machte dadurch den Weg für den klassizistischen, in Anlehnung an das Pantheon in Rom errichteten Rundbau im *rechteckigen* Inneren der gotischen Kirche frei¹¹. Weitere bauliche Veränderungen schlossen sich an: Ab 1875 erfolgte eine neugotische Umgestaltung der Kirche (entsprechend dem sogenannten Eisenacher Regulativ, einer Vorschrift, Kirchen in gotischer Form zu errichten) mit Hauptturm und später vier Eck-Türmen als wieder Geld in den Kassen vorhanden war.



Lambertikirche Oldenburg: Rotunde
Foto: Marvins21 (CC BY-SA 3.0)
(<http://de.wikipedia.org>)

1968 baute Oesterlen vor allem den Chorraum in seinem puristischen Stil um, 2007 erfolgte dann der bislang letzte Umbau durch Walther Hirche, der die obersten Emporen erst wieder zugänglich machte. Das Baugeschichtliche stand im Referat der Studentin zunächst im Vordergrund. Unterbrochen wurde es von ihren Hinweisen auf die kirchengeschichtliche Stellung der Lambertikirche als Fürsten-, Stadt-, aber auch Bischofskirche.

Räumliche Erklärungen schlossen sich an. Durch die Drehung des Chorraums 1795 befindet sich die Fürstenloge nicht länger über dem Kanzelaltar, sondern ihm gegenüber. Nun dominiert die Orgel das Altar-Szenario. Die Fürsten haben nicht mehr den privilegierten Blick auf die Gemeinde während der Predigt. Auch sehen sie nicht mehr in der Herrlichkeit vermeintlichen Gottesgnadentums von oben auf den Pfarrer herunter. Hat diese *aufklärerische* Entscheidung eine absolutismuskritische Spitze?

Zurück in der Kirche „outete“ sich eine andere Studentin als gegenwärtige Nutzerin der Kirche. Sie führte uns nicht nur die städtebauliche Bedeutung vor Augen, die die Kirche für Oldenburg hat: Von vielen Stadtteilen seien ihre Türme zu erblicken. Die Kirche liegt zentral am Eingang der Fußgängerzone – so mancher Einkaufsbummel endet in der Ruhe hinter den Kirchenmauern. Besondere High-

lights kultureller Art – Orgelkonzerte und Ausstellungen – runden touristische Stadtführungen ab, die die Oldenburger Stadtgeschichte an den verschiedenen Baustilen der Lambertikirche aufzeigen. Nicht zu vergessen ist auch, dass sich die Gemeinde sozial engagiert – unabhängig von Konfession oder Religion. Für die Studentin spielte schließlich ein Vers aus dem Jeremiabuch eine besondere Rolle: „Suchet der Stadt Bestes!“ (Jer 29,7)

Am Ende dann doch noch ein einzelnes Artefakt: Der Sarg von Graf Anton Günther befindet sich heute im „abgetrennten“ Chorraum – wenn auch in einer Seitennische. Während die Särge ursprünglich als Memorial geschaffen worden sind, hatte die Gemeinde sie zwischenzeitlich in den Keller verbannt. Ob es irgendjemand gibt, der sich diese Särge in rückwärtsgewandter Sehnsucht nach dem absolutistischen Herzog ansieht? Bringen wir im Gegenüber zu den Särgen die allgemeine Vergänglichkeit zur Sprache? Machen wir uns bewusst, dass wir im Tode doch alle gleich sind? Auch wenn der eine pompös, der andere nüchterner betrauert wird? Über das Gefühl im Gegenüber zum Tod sagt dies noch nichts, vielleicht aber etwas über den Umgang mit dem Tod.

Fast unmerklich ließ die Frage nach dem Gebrauch der konkreten Artefakte komplexere Überlegungen entstehen. Die Gruppe diskutierte am Beispiel von Fürstenloge und Särgen absolutismus- und sozialkritische Gedanken. Es entstand so etwas wie existentielle Betroffenheit: Wo ist der Platz des Einzelnen in der Gemeinde, in der Welt? Wo ist mein Platz? Das Besondere dieses Artefakts wurde sichtbar – jedoch anders als es nach dem bau- und stadtgeschichtlichen Referat zu vermuten war.

Bei dem von uns ursprünglich für die Lambertikirche „vorgesehenen“ Thema, dem kulturellen Artefakt „Vernunft und Glaube“, waren wir inzwischen angekommen. Die *tempelartige Rotunde* bindet sich in dieses Thema ein. Es steht zu vermuten, dass zwar nicht der 1667 verstorbene Graf Anton Günther, wohl aber Herzog Peter Friedrich Ludwig ähnlich aufklärerische Ziele verfolgte, wie König Friedrich der III., als er in Berlin die katholische Hedwigskirche errichten ließ: die Anklänge an das Pantheon sind nicht nur gewollt, sie stehen für die Toleranz gegenüber anderen Religionen und Konfessionen. Nimmt man dies ernst, dann ist der Bezug zur Gegenwart unverkennbar.

Die Friedenskirche

In der Friedenskirche vollzog sich das Lernen auf ähnliche Weise. Die methodistische aus dem 19. Jahrhundert stammende Kirche befindet sich am Anfang der „Heiligen Meile“ – neben Garnisonkirche, katholischer Peterskirche und ehemaliger (in der Reichspogromnacht zerstörten) Synagoge.¹² An der großen Ausfallstraße ins Ammerland gelegen, schien sie den Vorstellungen der Studierenden von einer Kirche eher zu entsprechen: Die allermeisten fühlten sich an ihre heimatlichen Dorf- oder neugotischen Stadtkirchen erinnert.

Die „Oma-Atmosphäre“, die sich hier in Geruch, Beleuchtung und kuscheliger Atmosphäre im ersten Stock ausbreitet, wurde zwar später kritisch ironisiert, dies hielt

beim Besuch aber niemanden davon ab, sich an diesem Ort gebauter methodistischer Ekklesiologie irgendwie wohlzufühlen. Die Gemeinde trägt – so die Studierenden – im buchstäblichen Sinne die Ekklesia, insofern sich die Gemeinderäume im Erdgeschoß, die Kirche im ersten Stock darüber befindet. Ein hoher Turm war den Methodisten nicht gestattet, auf einen Chorraum verzichteten sie von sich aus. Zwar trug der nüchterne Stil, der seit der letzten Renovierung vorherrscht, dazu bei, sich im Kirchenraum wohlzufühlen, gleichwohl konnte sich niemand vorstellen, in einem solchen „Wohnzimmer“ zu wohnen. Die einzelnen Artefakte forderten aber zum näheren Betrachten heraus. Die erhöhte Kanzel vor der Wand ohne Kruzifix oder Kreuz, der sich stattdessen an dieser Stelle befindende Spruch „Gott ist Liebe“, der Abendmahlstisch, sowie eine Art Ambo oder zweites Lesepult zogen die Aufmerksamkeit der Studierenden auf sich. Der Taufstein, den der Pastor eigentlich aus der Kirche hatte entfernen wollen, blieb als von der Gemeinde wegen seiner Drifüßigkeit geliebt, im Innern erhalten. Man deutet(e) ihn auf die Trinität oder als Krippe von Bethlehem.



Friedensplatz und Friedenskirche
Foto: © PhotoShot (www.panoramio.com)

Die Studierenden empfanden die mehrstufige Kanzel eher als abschreckend – sie bringe Machtbewusstsein zum Ausdruck, stehe man dort oben, entwickle man zwangsläufig Allmachtsphantasien. Der im Nachgespräch anwesende Pastor bestätigte, dass er es vorziehe, von unten zu predigen. Nur zu hohen Festtagen steige er dorthin, wenn die Kirche überfüllt wäre.

Der Spruch hinter der Kanzel wurde von Einigen als kitschig empfunden: Gott ist Liebe. Zwar weiß man um die Bedeutung des Corpus Johanneum, die großen roten Lettern wirkten aber auf alle befremdlich. Deutet man ihn allerdings auf dem Hintergrund methodistischen Welt- und Gemeindeverständnisses¹³ – des Engagements für den Frieden in dieser Welt – dann ist er plausibel und erweist sich als eine Möglichkeit, heterogene Vielfalt des Protestantis-

mus zur Sprache zu bringen. Hinter der machtförmigen Kanzel angebracht, mag er darüber hinaus dazu dienen, Gott allein die Ehre zu erweisen. Während das Arrangement in der heimatlichen Kirche befremden dürfte, erschien es hier – vor dem Hintergrund einer eigenen protestantischen Theologie und Frömmigkeit – irgendwie stimmig!

Den zweiten Ambo empfanden die Studierenden als weniger problematisch. Er wird von ihnen nicht als spezifisch methodistisch, sondern als genuiner Bestandteil christlicher Glaubenspraxen aufgefasst. Warum? Die Studierenden kennen ähnliche Gebetsbücher, vielleicht mit etwas weniger Gebeten – aber immerhin. Einladungen zum Gebet seien auch in ihren Heimatgemeinden gang und gäbe.

Gemeinsame Glaubenspraxen stehen auch im Vordergrund: Das Christentum gehe auf den Einzelnen zu, stelle seine Not ins Zentrum. Was zur Sprache kommt, konkretisiert sich an Abendmahlstisch und Friedenssäule vor der Kirche. Während der Tisch, an dem die Gemeinde ein wirkliches Abendessen zelebriert – jeder bringt etwas mit – die (urchristliche) Solidarität und Gerechtigkeit zum Ausdruck bringe, lenkt sein Gebrauch umgekehrt den Blick auf mögliche Fehlentwicklungen: aus Respekt vor der anderen Religion solle man darauf verzichten, den Kult nachzuspielen oder nachzustellen, so die Studierende.

Die Friedenssäule bindet schließlich die größte Aufmerksamkeit an sich. Von der Stadt Oldenburg aufgestellt, dient sie dem Gedenken der militärischen Opfer zweier Weltkriege, nicht aber den zivilen Opfern, auch wenn einige Frauen – Rotkreuzschwestern (?) – unter den Namen verzeichnet sind. Dem Versuch, Kanzelzitat und Friedenssäule zu verbinden, wurde von den Studierenden eine Absage erteilt – zu unpräzise; am Beispiel der Friedenskirche ließe sich aber erarbeiten, dass Frieden eine bleibende Aufgabe ist. Insofern stand am Ende die gemeinsame Einsicht, dass nicht – wie in der Göttinger Jacobikirche¹⁴ – der Weg das Ziel, sondern das Ringen um den Frieden dauerhafte Aufgabe sei.

Beide Kirchgänge zeigten, dass die Seminargruppe, ihre je eigenen (subjektgeprägten) Zugriffe auf die erarbeiteten Artefakte hatte. Die Ergebnisse waren eben nicht einheitlich; jeder formulierte aufgrund der Erarbeitung eigene Lernergebnisse. Allerdings waren diese Ergebnisse *innerhalb* der Lerngruppe kommunizierbar. Informationen über den „historischen Gebrauch“ der Artefakte wurden „subjekt-spezifisch“ in den je einzelnen Lernprozess eingearbeitet.

Ausbildung von Interesse durch ein konkretes Artefakt – die Bedeutung emotionalen Lernens

Geht man davon aus, dass der Ausruf „Diese Kirche ist keine Kirche!“ zwar als spontan artikulierte Emotion anzusprechen ist, dass ihm aber vor allem eine komplexere Emotion (Naurath¹⁵) zugrunde liegt, dann genügt es nicht, dies lediglich anzusprechen und damit bewusst zu machen.

Denn, der komplexeren Emotion lag jeweils eine spezifische Irritation der Basisemotion zugrunde: statt Lust traten nicht unbedingt Unlust, wohl aber Befremdung und damit spezifische Fragestellungen auf.

Vielleicht führt aber die Kant'sche Unterscheidung zwischen sinnlichen und intellektuellen Aspekten weiter.¹⁶ Er stellt diese in einen Zusammenhang mit dem Interesse der Vernunft, das aus der Beschäftigung mit einem Gegenstand hervorgehe. Insofern könnte sich auch an dieser Stelle der artefaktorientierte Ansatz als hilfreich erweisen – und zwar insbesondere dann, wenn man sich die Grundstruktur des Vorgangs im Einzelnen vor Augen führt. Das Befremden schien sich konkret auf ein aus der Anschauung entspringendes Gefühl, also vor allem auf den Umgang mit einem ideellen Konstrukt „Kirche“ zu beziehen, dessen reale Vorstellung kein Wohlgefallen auslöste, sondern sich als (Vor-)Urteil artikulierte. *Das Ziel des Umgangs mit dem emotionalen Urteil kann dann aber nicht die kognitive „Bearbeitung“ der Emotionen sein, sondern muss deren Überführung in ein spezifisches Interesse sein. Dazu ist es erforderlich, die Lernenden ihre je eigenen Wahrnehmungen, Frage- und Problemstellungen artikulieren zu lassen,*

- *so dass der konkrete Gegenstand als kulturelles Artefakt in seiner Fragwürdigkeit wahrgenommen, benannt und erkannt wird,*
- *darin Interesse erweckt*
- *und somit Lernprozesse eingeleitet werden.*

Diese Einsicht hat auch insofern Konsequenzen, als den ursprünglichen Emotionen künftig explizit mit der Frage nach dem Interesse zu begegnen ist.

Ausblicke

1. Unsere Grenzgänge zwischen Göttingen und Oldenburg wiesen auf spezifische Schwierigkeiten bei der Kirchen-erkundung hin. In emotionaler Hinsicht muss spontanen Intuitionen Raum gegeben werden.
2. Insgesamt stand dabei ein Ansatz zur Diskussion, der als Alternative zu gängigen kirchenpädagogischen Konzepten entwickelt worden ist. Der „artefakttheoretische“ Zugriff basiert auf neueren psychologischen Einsichten zur (kommunikativen) Gebundenheit des menschlichen Geistes an kulturelle Artefakte, die sich aus konkreten Gegenständen entwickeln, gemeinschaftlich in Zeit und Raum erschlossen werden und im gemeinsamen Diskurs reflexive Bedeutung erlangen.
3. Konkrete Ergebnisse dieser Auseinandersetzung bestanden mit Blick auf die von uns „besuchten“ Oldenburger Kirchen in spezifischen Verdichtungen kultureller Artefakte: die Bedeutung der Lambertikirche als Wahrzeichen der Stadt Oldenburg (sichtbare Heterotypie), als im Baukörper verdichtete Stadtgeschichte und als sozialer Mittelpunkt wurde gemeinsam in absolutismus- und sozialkritischer Perspektive fortgeführt, bis am Ende das Oberthema „Vernunft und Glaube“ an den verdeckten Bauelementen und ihrer figurativen Bedeutung als

versinnbildlichter Toleranz zur Sprache kam. Die Erinnerung an die Opfer des Nationalsozialismus sowie die Gestaltung eines feierlich gedeckten Tisches stand im Zentrum vielfältiger Auseinandersetzungen mit der methodistischen Friedenskirche. Dass der Frieden eine nicht aufzugebende Aufgabe ist, um die sich jeder Einzelne bemühen muss, war das vorrangige Resultat dieser Auseinandersetzung über die Feststellung von Konfessionsgrenzen sowie den Abbau von Vorurteilen hinweg.

4. Dass im Zentrum des emotionalen Lernens vor diesem Hintergrund die Umwandlung von irritierendem Befremden in Interesse steht, war das für uns neue Resultat, das die gemeinsame Kooperation am Ende erbrachte. Dass von dieser Einsicht jeder Einzelne auf seine Weise profitieren wird, ist im vielschichtigen Sinne des Wortes „anzunehmen“.
5. Die Ergebnisse unserer artefaktorientierten Kirchgänge machen für Lehrerbildung und für schulisch-kirchenpädagogische Projekte deutlich, dass die subjektiven Zugriffsweisen der Lernenden auf Artefakte hinsichtlich ihres Gebrauchs im Unterschied zu bisherigen kirchenpädagogisch-intentionalen Ansätzen einen deutlicheren Stellenwert erhalten müssen. Nicht nur das historische, kunstwissenschaftliche, theologische Wissen um kirchenpädagogische Artefakte sind für einen Lernprozess bedeutsam; Bedeutsamkeit und damit auch biografische Relevanz erhalten Artefakte erst durch die bewusste, interesseorientierte Arbeit an und mit ihnen. Offensichtlich spielen sie damit für ein historisches Lernen oder ein Erinnerungslernen eine eigene Rolle.

Prof. Dr. Jürgen Heumann ist Prof.i.R. für Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

Dr. Antje Roggenkamp ist Studienrätin am Theodor-Heuss-Gymnasium Göttingen.

Anmerkungen

- 1 Der vorliegende Aufsatz knüpft an die Dokumentation des ersten Teils des Seminars, der in Göttingen stattfand und in Theoweb reflektiert wurde, an. Vgl. Antje Roggenkamp, Artefakte im Kirchenraum. Kirchenraumpädagogische Überlegungen, in: Theoweb. Zeitschrift für Religionspädagogik 9/ 2010, H.2, 150-198.
- 2 Zum Ganzen vgl. u.a. Bernd Carqué/ Hedwig Röckelein (Hrsg.), Das Hochaltarretabel der St. Jacobi-Kirche in Göttingen, Göttingen 2005; Yvonne Besser, Religiöse Bildsprache der nichtfigurativen Moderne. Der Fensterzyklus zu Psalm 22 von Johannes Schreier in der Jakobi-Kirche Göttingen, Frankfurt 2009.
- 3 Vgl. Reinhard Rittner (Hrsg.): Oldenburg und die Lambertikirche, Holzberg, Oldenburg 1988.
- 4 Andreas Mertin, Die Kirche als Jurassic-Park? Oder: Lässt sich religiöses Raumgefühl pädagogisch klonen?, in: Sigrid Glockzin-Bever/ Horst Schwebel (Hrsg.), Kirchenraum-pädagogik. Münster 2002 [Ästhetik – Theologie – Liturgik, Bd.12], 2002, S. 126.
- 5 Franz Heinrich Beyer hat verschiedene theoretische Zugänge zusammengestellt – so benennt er den liturgischen, den kirchenpolitischen (EKD), den atmosphärischen (Böhme) und den gesellschaftspolitischen (Schoffner) Ansatz. Vgl. Franz-Heinrich Beyer, Geheilte Räume. Theologie, Geschichte und Symbolik des Kirchengebäudes, Darmstadt, 2.Aufl. 2009.
- 6 Horst Schwebel, Die Kirche und ihr Raum. Aspekte der Wahrnehmung, in: Glockzin-Bever/Schwebel, aaO, 9-30, 13 f. Klaus Raschok, „...an keine Stätte noch Zeit aus Not gebunden“ (Martin Luther) Zur Frage des heiligen Raumes nach lutherischem Verständnis, in: Glockzin-Bever/Schwebel, aaO, 99-114, 100.

Impressum

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

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

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

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

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Auflage: 10.500

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 05766/81 - 136, Telefax: 05766/81 - 184,
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de
Bankverbindung: Konto-Nr. 60 50, Ev. Kreditgenossenschaft Kassel, BLZ 520 604 10

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Dr. Melanie Beiner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Gerhard Büttner, Technische Universität Dortmund,
Campus Nord, Institut für Evangelische Theologie,
44227 Dortmund

Sabine Dreyer, Vincent-Lübeck-Gymnasium,
Glückstädter Straße 4, 21682 Stade

Prof. Dr. Carsten Gennerich, Evangelische Hochschule
Darmstadt, Zweifalltorweg 12, 64293 Darmstadt

Prof. Dr. Christof Gestrich, Bülowstr. 6, 14163 Berlin

Prof. Dr. i.R. Jürgen Heumann, Ernst-Barlach-Straße 6,
26129 Oldenburg

Christiane Kürschner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck, Rheinische Friedrich-Wilhelms-
Universität Bonn, Evangelisch-Theologische
Fakultät, An der Schlosskirche 2-4, 53113 Bonn

Dr. Antje Roggenkamp, Theodor-Heuss-Gymnasium Göttingen,
Grotefendstr.1, 37075 Göttingen

Christina Rost, Gymnasium am Silberkamp,
Am Silberkamp 30, 31224 Peine

Lissy Weidner, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Florian Wilk, Georg-August-Universität Göttingen,
Theologische Fakultät, Platz der Göttinger Sieben 2,
37073 Göttingen

- 7 Nach Kant ereignet sich im Übrigen jedes Erkennen unter den Bedingungen der reinen Anschauung von Zeit und Raum. Vgl. Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, Stuttgart 1982 (2. Aufl. Riga 1787), 147.
- 8 Sander-Gaiser, Neue Lerntheorien und ihre Relevanz für den kompetenzorientierten Religionsunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 7 (2008), H. 1, 275-294.
- 9 Im Seminar kamen nicht nur die oben erwähnten, sondern auch sehr andere spontane Äußerungen zur Sprache überwiegend von den Oldenburger Studierenden, die die Helligkeit der Kirche als wohltuend empfanden und ihre klare Struktur – etwa im rückblickenden Vergleich mit der Jakobikirche – bevorzugten.
- 10 Ken Fowlett, Die Säulen der Erde, Bergisch-Gladbach 2006 (London/New York 1989), 968f.
- 11 Dem Referat zugrunde lag das Buch von Reinhard Rittner aaO, sowie: Evangelisch-lutherische Kirchengemeinde Oldenburg (Hrsg.), Die Lambertikirche in Oldenburg, kleiner Kirchenführer, Oldenburg 2004 und Klaus Brake / Rainer Krüger, Oldenburg im Profil, Oldenburg 1994.
- 12 Zum Ganzen vgl. auch: Ev.-methodistische Kirche – Friedenskirche – Bezirk Oldenburg (Hrsg.), 100 Jahre Friedenskirche Oldenburg (1898-1994), Oldenburg 1994.
- 13 Lothar Elsner/ Ulrich Jahreis et al. (Hrsg.), Das Soziale Bekenntnis der Evangelisch-methodistischen Kirche. Geschichte – aktuelle Bedeutung – Impulse für die Gemeinde, Göttingen 2008.
- 14 Vgl. Anm. 1 u. 2.
- 15 Elisabeth Naurath, Gewaltprävention als Genderthema. Die Bedeutung von Emotionen für ethische Bildungsprozesse im Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan 2/2010, 58-61, 58, 60. Vgl. auch Dies.: Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik, Neukirchen 2007, bes. Kap. 4 und 5.
- 16 „Vergnügen ist das Gefühl der Beförderung, Schmerz das seines Hindernisses des Lebens.“ Immanuel Kant: Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Herausgegeben und eingeleitet von Wolfgang Becker, Nachwort von Hans Ebeling. Reclams Universal-Bibliothek Nr. 7541 (4), Stuttgart 1983, § 59f.

Buch- und Materialbesprechungen

Helge Burggrabe, Tilmann Evers, Stefanie Spessart-Evers, Heike Radeck und Ingrid Riedel

Chartres – Lauschen mit der Seele

Eine spirituelle Entdeckungseise

Kösel-Verlag München 2011

239 Seiten, 209 farbige Abbildungen

ISBN 978-3-466-36878-5, 22,00 Euro



„Lauschen mit der Seele“ - treffen der kann eine Einladung nach Chartres nicht ausgesprochen werden. Schon die Einführung lässt Leserinnen und Leser ein Gefühl des Lauschens mit der Seele verspüren, das Chartres-Pilger eigentlich nur bei der direkten Begegnung mit der Kathedrale von Chartres erleben.

Der Autor und Chartresexperte Helge Burggrabe, Musiker, Komponist und Seminarleiter, und seine vier Koautoren, allesamt namhafte Vertreter aus den Bereichen Theologie, Soziologie, Psychologie und Kunstgeschichte, führen Lesende differenziert und feingefühlig hin auf einen Pilgerweg zur intensiven Begegnung mit der Kathedrale von Chartres. Dabei wird dieser über Jahrhunderte hin durchbetete Kirchenraum auch als ein Ort der Weisheit vorgestellt.

Helge Burggrabe leitet die Leser über sieben Stationen auf den Weg von außen um die Kathedrale herum, vorbei am Königsportal hinein in die Unterkirche bis zu den Wurzeln des alten Gebetsortes. Dann folgt der Weg nach innen, über die Schwelle hinein in jenen weiten heiligen Raum, der noch heute Gläubige und Touristen aus ehrfurchtsvollem Staunen still werden lässt. Bei geschulten Beobachtern stellt sich das Erlebnis des Wiedererkennens der historischen und biblischen Gestalten ringsum bis hoch hinauf in die strahlenden Buntglasfenster wie von selbst ein. Beeindruckend sind die Gedanken des Musikers Helge

Burggrabe über elementare Verbindungen zwischen Musiktheorie, Mathematik, Architektur und dem Bildprogramm des gesamten Kirchenraums. Zum bewussten Erlebnis wird der Gang durch das Labyrinth zum Erschließen des eigenen Lebensweges. Diese tiefgreifende Erfahrung der Abschiedsstation mit Körper, Geist und Seele kann dem Einzelnen einen Zugang zu neuen Weiten für sein eigenes Leben eröffnen, in Chartres direkt oder auch beim Lesen zu Hause. Zudem vertiefen alle vier Koautoren die einzelnen Stationsthemen aus ihrer Perspektive mit fundierten Sachbeiträgen oder auch bewegenden Erfahrungsberichten. Hinzu kommen mehr als zweihundert Farbfotografien aller Autoren, die mit ihrer eigenen künstlerischen Ausdruckskraft das Gesagte veranschaulichen.

In der vorgelegten Veröffentlichung zur Kathedrale von Chartres bekommen Leserinnen und Leser ein neuartiges Handwerkszeug an die Hand, kognitiv und spirituell ungewohnte Zugänge zu jahrhundertealten Zeugnissen der Bauschulen, ihrer Baumeister und Künstler und deren biblischen Vorlagen zu erlangen. Für kirchenpädagogische Fachkräfte hält diese Veröffentlichung eine sprudelnde Quelle zum Vertiefen ihres bisherigen Fachwissens bereit. Nach seinem musikalischen Gesamtkunstwerk „Stella Maris“ – ein Marienoratorium ist Helge Burggrabe gemeinsam mit seinem Autorenteam ein stimmiges literarisches Kunstwerk gelungen, das als kunsthistorischer Reiseführer, spirituelles Pilgerbuch und persönliches Begleitbuch für den eigenen Lebensweg gelesen werden kann. Die Veröffentlichung füllt somit eine Lücke in der Fachliteratur zur Kathedrale von Chartres, nicht zuletzt auch dank der mündlichen Vorarbeit von Kathedralführer Wolfgang Larcher, dem diese spirituelle Entdeckungsreise gewidmet ist.

Portraits der Autorinnen und Autoren sowie ein umfangreiches Literatur- und Quellenverzeichnis vervollständigen die Veröffentlichung.

Christiane Kürschner

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Evangelische Theologie als Fernstudium – Neuer Studiengang startet 2012

Im Oktober 2012 startet zum 14. Mal der Fernstudiengang Ev. Theologie an der Universität Hildesheim. Das Studium richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer des Landes Niedersachsen, die die Lehrbefähigung für das Fach Ev. Religion erhalten wollen. Mit dem Fernstudium besteht die Möglichkeit, berufsbegleitend Ev. Theologie zu studieren. Das Studium dauert zwei Jahre und schließt mit einer Prüfung ab.

Darüber hinaus steht der Studiengang auch Lehrerinnen und Lehrern offen, die noch nicht im Landesdienst sind oder aus anderen Bundesländern kommen.

Detaillierte Informationen zu Aufbau und Inhalt des Studiums und zur Anmeldung erhalten Sie beim Institut für Ev. Theologie der Universität Hildesheim, Prof. Dr. C. Jochum-Bortfeld, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim; jochum@uni-hildesheim.de; 05121/883-523 o. -532; <http://www.uni-hildesheim.de/index.php?id=3733>.

Institut für Islamische Theologie nimmt Arbeit auf

An der Universität Osnabrück wird das bundesweit größte Institut für Islamische Theologie in Kürze seine Arbeit aufnehmen. In Zusammenarbeit mit der Islamischen Theologie der Universität Münster wird das mit sieben Professuren ausgestattete Osnabrücker Institut das „Zentrum für Islamische Theologie Münster/Osnabrück“ bilden.

Ein Beirat aus jeweils drei Vertretern des Landesverband der Muslime in Niedersachsen („Schura“) und der Türkisch-Islamischen Union der Anstalt für Religion (DITIB) sowie drei von der Universität und den Verbänden benannte Theologen soll gewährleisten, dass die Muslime an Studieneinheiten und der Besetzung der Professuren mitwirken.

Zum Wintersemester 2012/2013 beginnt die reguläre Ausbildung islamischer Religionslehrer für Grund-, Haupt- und Realschulen. Studenten können dann erstmals in Deutschland islamische Religionspädagogik als zweites Fach in einem Bachelor- oder Masterstudiengang belegen. Bislang war das seit 2007 nur als drittes Erweiterungsfach möglich. Neben der Ausbildung von Religionslehrern wird in Osnabrück auch die sehr erfolgreiche Imam-Weiterbildung fortgeführt. (epd 2.2.12 [gekürzt])

Projektwochen „DenkWege zu Luther“

„Ein Christenmensch ist ein freier Herr aller Dinge und niemandem untertan“ – mit dieser Überzeugung hat Martin Luther Geschichte gemacht. Seine Impulse aus der Reformationszeit prägen noch heute die Gegenwart; das will der Beitrag der Evangelischen Akademien in Thüringen und Sachsen-Anhalt zur Lutherdekade zeigen. „DenkWege“ zu Luther sind ein länder- und fächerübergreifendes Bildungsangebot für Schulen und Berufsschulen. Die (religions-)philosophische Projektwochen sind für Schüler ab der 9. Klasse geeignet. Näheres unter www.luther2017.de/165-denkwege-zu-luther. (EKD, 27.1.12)

„Musik ist die beste Gottesgabe“

Musik ist unter den Künsten die wichtigste für die evangelische Kirche. Insbesondere seit Martin Luther den Gesang im Gottesdienst förderte, haben sich Musik und Theologie, religiöse und musikalische Praxis gegenseitig bereichert. Anlässlich des „Jahres der Kirchenmusik 2012“ widmet sich das neueste Themenheft der Liturgischen Konferenz aus der Reihe „Liturgie und Kultur“ den Wechselbeziehungen zwischen Kirchenmusik und Gegenwartskultur, ästhetischen und theologischen Fragen nach dem Verhältnis von gelebter Religion und gegenwärtigen Musikkulturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Das Heft kann für 4,50 Euro beim Kirchenamt der EKD bestellt werden. Näheres unter www.ekd.de/liturgische_konferenz/publikationen/liturgie_und_kultur.html. (EKD, 27.1.12)

„Fröhlich und zuversichtlich durch die Welt“

„Soviel Du brauchst“ lautet die Losung des Hamburger Kirchentages 2013. Am Hamburger Michel hängt bereits das Banner mit dem Bibelwort. Der Text aus dem Alten Testament soll den Blick auf die Spannung zwischen Arm und Reich lenken. Zum 34. Deutschen Evangelischen Kirchentag vom 1. bis 5. Mai 2013 werden mehr als 100.000 Teilnehmer in Hamburg erwartet. Der Kirchentagspräsident Gerhard Robbers sagte, die Losung sei ein Aufruf, fröhlich und zuversichtlich durch die Welt zu gehen. (EKD, 6.2.12)

Kirche will mit Hip-Hop Jugendliche begeistern

Mit Popmusik oder Handyfilmen will die hannoversche Landeskirche Jugendliche für Gottesdienste begeistern. Gemeinsam mit Experten aus dem Michaeliskloster Hildesheim, dem Landesjugendpfarramt, dem Haus kirchlicher Dienste in Hannover und dem Religionspädagogischen Institut Loccum werden rund 70 Teilnehmern in einer Workshop-Reihe neue Formen für Jugendgottesdienste erarbeiten. Die Teilnehmer des Projekts „Nähme ich Flügel“ sind zwischen 15 und 60 Jahren alt und kommen aus Schulen, von Jugendeinrichtungen und Kirchengemeinden. Die Ergebnisse sollen im September in Buchform veröffentlicht werden. (epd 3.2.12 [gekürzt])

Festivals für Kinderchöre in ganz Niedersachsen

Rund 24 regionale Festivals laden Kinderchöre zwischen Februar und Juni in ganz Niedersachsen zum Mitsingen ein. Initiiert wird das Projekt unter dem Motto „Kleine Leute – bunte Lieder“ vom Landesmusikrat Niedersachsen. Den Kindern soll so die Freude an der eigenen Stimme vermittelt werden. Den Auftakt bildete am 4. Februar ein Kinderchortreffen in Hildesheim. Die Kinderchorfestivals gelten als Fortsetzung der Aktion „Klasse! Wir singen“, an dem sich im vergangenen Jahr 135.000 Schüler beteiligten. Zum Abschlusskonzert am 2. Juni werden zehn Chöre in das Landesfunkhaus des NDR in Hannover eingeladen. (epd 4.2.12 [gekürzt])

Veranstaltungen von März bis Mai 2012

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2012 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2011) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Kirchenpädagogik

Herr, ich habe lieb die Stätte deines Hauses

Musische Zugänge zum Kirchenraum

für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, kirchenpädagogisch Interessierte aus anderen Berufen

9. - 11. März 2012

Leitung: Christiane Kürschner, Elisabeth Hahn

Kosten: 54,00 Euro

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Fachtagung

Religionsunterricht an Waldorfschulen

für Lehrerinnen und Lehrer, die an Waldorfschulen Religionsunterricht erteilen

Thema und Inhalt werden zeitnah bekannt gegeben.

12. - 14. März 2012

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Almuth Tippkötter

Fortbildungsreihe:

Fachtagung Fachberatung

für Fachberaterinnen und Fachberater, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen Fortbildungsreihe der Landes-schulbehörden in Kooperation mit dem Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim und dem RPI Loccum

9. - 10. Mai 2012

Beginn 10.00 Uhr

Ort: RPI Loccum

Leitung: Ulrich Dettling, Dr. Friedhelm Kraft, Franz Thalmann

Loccumer Elternratstagung

für die Vertreterinnen und Vertreter der Stadt-, Samt-, Gemeinde-, Kreis- und Landeselternräte

Thema und Inhalt werden zeitnah bekannt gegeben.

4. - 5. Mai 2012

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft/ Christiane Kürschner

Fachtagung Schulaufsicht/Schulinspektion

Kompetenzorientierung als Paradigmenwechsel – eine Zwischenbilanz

für Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirken und dem Kultusministerium, Schulinspektorinnen und Schulinspektoren

14. - 15. Mai 2012

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Konferenz der Fachseminarleiterinnen und -leiter

Kain und Abel – Annäherungen an einen elementaren Text

für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion (fester Teilnehmerkreis)

21. - 23. Mai 2012

Leitung: Dietmar Peter

Religionsunterricht oder Werte und Normen?

für Studierende der Universität Hannover und alle Interessierten

29. - 30. Mai 2012

Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Prof. Dr. Dr. Harry Noormann

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Kolloquium Kindertagesstätten

für Fachkräfte in Aus- und Fortbildung und Fachberatung

12. - 13. März 2012

Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge

Wenn wir Gott nicht verstehen ...

„Schwierige“ Bibelgeschichten in der Kindertagesstätte

für sozialpädagogische Fachkräfte

Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, Telefon 0511/3604253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de

23. - 25. Mai 2012

Leitung: Ralf Rogge, Lissy Weidner

Kursreihe: Einführung in die Religionspädagogik

Kooperationstagung DW und RPI

für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gemäß Rundverfügung G14/2000

Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover, Ebhardtstraße 3A, 30159 Hannover, Telefon: 05 11 / 36 04 253, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-Hannovers.de

7. - 11. Mai 2012

Leitung: Ralf Rogge, Andrea Luckner

■ GRUNDSCHULE

UBUNTU – Gemeinsam sind wir stark!

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen und das Konzept von „UBUNTU“ kennen lernen möchten in Kooperation mit dem HkD (Haus kirchlicher Dienste), Hannover, Arbeitsstelle Friedensarbeit

Weitere Informationen sind unter www.ubuntu-projekt.de zu finden.

16. - 17. März 2012

Beginn: 10.00 Uhr; Ende: 16.00 Uhr

Leitung: Beate Peters, Klaus Burckhardt

Ferienkurs

Biblische Geschichten und ihre Spielräume – Gleichnisse

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule oder Sek I evangelischen Religionsunterricht erteilen

23. - 25. März 2012

Leitung: Dietmar Peter, Beate Peters

Kursreihe

„Theologisieren und Philosophieren mit Kindern“

Kurs 4: Theologisieren mit biblischen Geschichten

(geschlossener Teilnehmerkreis)

26. - 28. April 2012

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Beate Peters

■ HAUPT-, REAL- UND OBERSCHULE

Weiterbildung

„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“

Kurs II: Einführung in das Alte Testament

(geschlossener Teilnehmerkreis)

2. - 4. Mai 2012

Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

Loccumer Konferenz für Schulleiterinnen und Schulleiter an Haupt-, Real- und Oberschulen
Lust und Frust beim Lehren und Lernen:
Vom sinnvollen Umgang mit „Disziplin“
 für Rektorinnen und Rektoren an niedersächsischen Haupt-, Real- und Oberschulen

23. - 24. April 2012, Beginn: 10.00 Uhr
 Leitung: Dietmar Peter

Buddhismus und Hinduismus –
Die Faszination des Fremden
 für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Haupt-, Real- oder Oberschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

7. - 9. Mai 2012
 Leitung: Dietmar Peter

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

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

14. - 16. März 2012
 Leitung: Rainer Merkel

Ferienkurs
Abi-Werkstatt „Der unverfügbare und der erfahrbare Gott“
(Zentralabitur 2013)
 für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

26. - 28. März 2012
 Leitung: Rainer Merkel

Weiterbildung
„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich II“
 (geschlossener Teilnehmerkreis)

19. - 21. April 2012
 Leitung: Wolfgang Klein, Rudolf Tammeus

Neu in der Schule – Gymnasium und Gesamtschule
„Schülerorientierte Didaktik am Beispiel biblischen Lernens“
(Modul 2)

für Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrerinnen und Lehrer, die (als Neueinsteiger) an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

18. April 2012, Beginn: 10.00 Uhr
 Leitung: Rainer Merkel, Matthias Hülsmann

Moderne Naturwissenschaften und der Glaube
 für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

23. - 25. Mai 2012
 Leitung: Rainer Merkel

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

Weiterbildung
Evangelischer Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen
Religionen der Welt (am Beispiel: Judentum, Islam, Buddhismus)
 für Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas für das Fach Evangelische Religion (geschlossener Teilnehmerkreis)

11. - 13. April 2012
 Leitung: Bettina Wittmann-Stasch,
 Sabine Berger, Landesfachberaterin

Neu in der Schule
 für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die aus der Gemeinde an eine Berufsbildende Schulen wechseln, sowie für Vikarinnen und Vikare, die ein Berufsschulsondervikariat absolvieren
 Bei Interesse wenden Sie sich bitte an das Landeskirchenamt, Herrn OKR Gerd Brinkmann, 0511/1241-607.

Didaktisches Seminar II

15. - 17. März 2012

Didaktisches Seminar III

22. - 23. Mai 2012

Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Dirk Bischoff

Werkstattarbeit: Religionsunterricht in Niveaustufe 3

Schwerpunktthema: „Wo war denn da (Ihr) Gott?“
 für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

16. - 18. April 2012
 Leitung: Bettina Wittmann-Stasch

Fachleiter-Konferenz

für Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Fachberaterinnen und Fachberater für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

25. April 2012, Beginn: 10.00, Ende: 17.00 Uhr
 Leitung: Bettina Wittmann-Stasch,
 Heiko Lamprecht

Werkstattarbeit:

Religionsunterricht im Berufsfeld Altenpflege
 für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen in Altenpflege evangelischen Religionsunterricht erteilen

7. - 9. Mai 2012
 Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Sylke Schuhknecht

„Wirklichkeit und Wahrheit“

für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die in Berufsbildenden Schulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

30. Mai - 1. Juni 2012
 Leitung: Bettina Wittmann-Stasch

■ LERNWERKSTATT

Loccumer Werkstatt Religionsunterricht

Zusatzangebot 1: Einführung ins Gitarrespielen I
 für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen

19. - 20. April 2012, Beginn: 10.00 Uhr
 Leitung: Beate Peters

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Medienbörse Sekundarstufe II

für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
 in Kooperation mit dem Evangelischen Medienverleih Hannover

19. - 21. April 2012
 Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

Medienbörse Sekundarstufe I

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

31. Mai - 2. Juni 2012
 Leitung: Steffen Marklein, Marion Wiemann

■ SCHULSEELSORGE

Weiterbildung Schulseelsorge

Zertifikatskurse
 für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen
 (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kursreihe V:
Seminar 5: 2. - 4. Mai 2012
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Hartmut Talke

Kursreihe VI:
Seminar 4: 26. - 28. April 2012
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Almut Künkel

14. April 2012
Marktkirche Hannover
Leitung: Christiane Kürschner

12. Mai 2012
Petrikirche Hannover Kleefeld
Leitung: Christiane Kürschner

■ VOKATION

Vokationstagung

„Mit Freude Religion unterrichten“

Einführung in die Praxis des evangelischen Religionsunterrichts
für Lehrkräfte aller Schulformen, die fachfremd evangelischen Religionsunterricht erteilen (möchten)
Informationen zum Anmeldeverfahren sind unter www.kirche-schule.de zu finden.

6. - 10. März 2012
Leitung: Beate Peters

Vokationstagung

„Freude an der Religion wecken“

für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultas Religion
Informationen zum Anmeldeverfahren sind unter www.kirche-schule.de zu finden.

8. - 10. März 2012
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Vikarskurs 13: Lehrgang Religionspädagogik

19. - 30. März 2012
Leitung: Dr. Melanie Beiner

Vikarskurs 13: Mentorentag

21. - 22. März 2012
Leitung: Dr. Melanie Beiner

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Ausbildung Kirchenpädagogik 2012

Zu Gast bei Gott und Geschwistern

für haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Gemeinden, Lehrerinnen und Lehrer, kirchenpädagogisch Interessierte aus anderen Berufen
Kosten: 300,00 Euro; Lehrmaterial: Handbuch der Kirchenpädagogik, H. Rupp (Hg.), 25,00 Euro

9. - 11. März 2012
Treffpunkt Kirchenpädagogik RPI Loccum
Leitung: Christiane Kürschner

„Wir fahren nach Chartres“

Studienreise zur Kathedrale von Chartres

für kirchenpädagogische Fachkräfte, haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Kirchengemeinden, Religionslehrkräfte und Interessierte
Kosten: 850,00 Euro incl. Fahrt, Unterkunft im DZ (EZ mit Zuschlag), Halbpension.
Weitere Informationen finden sich im Flyer des RPI unter www.rpi-loccum.de.

Erste Begegnung der Gruppe und Einführung

4. März 2012, 10.00 - 18.00 Uhr
Ort: RPI Loccum
Leitung: Helge Burggrave und Christiane Kürschner

Studienreise nach Chartres

22. - 28. April 2012
Leitung: Christiane Kürschner

■ KONFIRMANDENARBEIT

Große Wirkung – wenig Aufwand

Ideen- und Methodensteinbruch für die Arbeit mit unterschiedlichen Jugendlichen

für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren sowie Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit
5. - 6. März 2012
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Wo bleiben denn die Jungs?

für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren sowie Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit
6. - 7. März 2012
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Mach mit im Team! – Fit für Konfer in der Region

für ehrenamtliche Jugendliche in der Konfirmandenarbeit und solche, die es gerne werden wollen (ab 14 Jahren)
23. - 26. März 2012
Ort: Asel/Ostfriesland
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Anja Kostka, Olaf Wittmer-Kruse

Konfirmandenarbeit – best of

Einheiten, Ideen und Materialien austauschen und erarbeiten
FEA-Kurs für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren (in den ersten Amtsjahren)
7. - 9. Mai 2012
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Claudia Prössel

Hinweise zum Veranstaltungsprogramm des RPI

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist in der Regel 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 Euro 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 (54,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.30 Uhr: 4,00 Euro), 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.

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Neuerscheinungen im RPI



Thomas Klie, Rainer Merkel, Dietmar Peter (Hrsg.)

Performative Religionsdidaktik und biblische Textwelten

Loccumer Impulse 3

ISBN 978-3-936420-41-8

114 Seiten, 9,80 Euro



Rainer Merkel

Grundbegriffe und Bibeltexte für den Religionsunterricht. Schuljahrgänge 5 bis 10

Loccumer Impulse 4

ISBN 978-3-936420-42-5

100 Seiten, 5,00 Euro

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Unsere aktuelle Ausstellung:

Mit Gott kann man reden – Gebet

bis Juni 2012

Erarbeitet von:

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

Terminanfragen:

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

Inhaltliche Information und Begleitung:

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

www.rpi-loccum.de/lernwerkstatt

