

# Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Bernhard Dressler:	<b>Extremismus und Schule</b>
Gerald Kruhoffer:	<b>Das Kreuz wird nicht geliebt</b>
Thomas Klie:	<b>Gewalt als Thema im RU</b>
Henning Ziebritzki:	<b>Gott, der gute Hirte</b>
Marion Thielebein:	<b>Picasso in Berlin</b>
Jörg Ohlemacher:	<b>Grenzen der Ökumene?</b>
Horst Georg Pöhlmann:	<b>Indoktrination oder Freiraum?</b>
Henje Becker	<b>Ökumenizität des Religionsunterrichts</b>
Deutscher Katechetenverein:	<b>Katholischer Thesenanschlag</b>
Wolfgang Preibusch:	<b>Neue Wege der Konfirmandenarbeit</b>
Dirk Oesselmann:	<b>In den Straßen von Sao Paulo</b>

Hans Werner Müller über A. Gerling/Thomas Klie:  
Wohnungslos - Aspekte der neuen Armut  
Eberhard Sievers über Eva Jürgensen:  
Feste und Gestalten im Jahreslauf  
Michael Künne über Mister Tao: Ein Film zur Gottesfrage  
Veranstaltungshinweise  
Neue Ausstellung im RPI:  
Friedrich Stork mit Bildern von Schöpfung und Kreuz

Nr. 1 / 1. Quartal 1993

Religionspädagogisches Institut Loccum  
der evangelisch-lutherischen Landeskirche  
Hannovers

rpi

## Inhalt

Jörg Ohlemacher:	Editorial .....	1
	<b>INFORMATIVES</b>	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche .....	2
	<b>GRUNDSÄTZLICHES</b>	
Bernhard Dressler:	Extremismus und Schule .....	6
Gerald Kruhoffer:	Das Kreuz wird nicht geliebt .....	17
	<b>PRAKTISCHES</b>	
Thomas Klie:	Gewalt als Thema im RU .....	20
Henning Ziebritzki	Gott, der gute Hirte .....	24
Marion Thielebein:	Picasso in Berlin .....	29
	<b>KONTROVERSESES – OFFEN GESAGT</b>	
Jörg Ohlemacher:	Grenzen der Ökumene? .....	31
Horst Georg Pöhlmann:	Indoktrination oder Freiraum? .....	34
Henje Becker:	Ökumenizität des Religionsunterrichts .....	36
Deutscher Katechetenverein:	Katholischer Thesenanschlag .....	38
	<b>GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE</b>	
Wolfgang Preibusch:	Neue Wege der Konfirmandenarbeit .....	39
Dirk Oesselmann:	In den Straßen von Sao Paulo .....	43
	<b>WISSENWERTES</b>	
Hans Werner Müller über A. Gerling /Thomas Klie:	Wohnungslos - Aspekte der neuen Armut .....	45
Eberhard Sievers über Eva Jürgensen:	Feste und Gestalten im Jahreslauf .....	45
Michael Künne über Mister Tao - ein Film zur Gottesfrage	.....	47
Veranstaltungshinweise	.....	48
Neue Ausstellung im RPI: Friedrich Stork mit Bildern von Schöpfung und Kreuz	.....	29

## Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Henje Becker, OLKR, Neuer Weg 88-90, 3340 Wolfenbüttel  
Dr. Bernhard Dressler, Uhlhornweg 10, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Thomas Klie, Kreuzhorst 2a, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Dr. Gerald Kruhoffer, Pastorenkamp 7, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Michael Künne, Hohe Str. 21 3078 Stolzenau  
Hans Werner Müller, Am Steinhof 44, 3013 Barsinghausen 8  
Dirk Oesselmann, c/o Igreja da Paz, Rua Verbo Divino 392, 04719 Sto. Amaro, São Paulo - S.P., Brasilien  
Siegfried Macht, Uhlhornweg 10, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Dr. Jörg Ohlemacher, Münchehägerstr. 8, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Prof. Dr. H.G. Pöhlmann, Schloßstr. 4, 4500 Osnabrück  
Wolfgang Preibusch, Hauptstr. 15, 2733 Kirchtimke  
Eberhard Sievers, Alte Dorfstr. 28, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Marion Thielebein, Niebuhrstr. 71, 1000 Berlin 12  
Henning Ziebritzkie, Bremer Weg 157, 3100 Celle, Klein Hehlen

## Impressum:

Der „Loccumer Pelikan“ wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum; er erscheint vier Mal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Institutes und seiner Arbeitsfelder. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der „Pelikan“ informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den Loccumer Pelikan regelmäßig kostenlos, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum, ebenfalls kostenlos.

Redaktion: Thomas Klie, Joachim Kreter, Michael Künne, Dr. Jörg Ohlemacher.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wider.

Graphik und Layout: M. Künne  
V.i.S.P.: Michael Künne

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, Postfach 21 64, 3056 Rehburg-Loccum 2.

Tel. 0 57 66 / 81-0,  
Telefax: 0 57 66 / 81 184

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

## Liebe Kolleginnen und Kollegen,

eine 'zentrale Steuerung der rechtsextremistischen Gewalttaten' lasse sich nicht feststellen, heißt es im neuesten Verfassungsschutzbericht des Bundesinnenministeriums. Es mag ja sein, daß es keine gesamtdeutsche Zentrale gibt, aber die stetig wiederholten Darstellungen von Polizei, Justiz und Innenministerien, daß es sich bei den fremdenfeindlichen und antisemitischen Gewalttaten vor allem um spontane Aktionen Einzelner oder kleiner Gruppen handele, ist schlicht nicht mehr glaubwürdig. Wenn sich in bestimmten Regionen solche verbrecherischen Gewalttaten wiederholen, wenn Erkenntnisse bestehen über den Personenkreis der Täterinnen und Täter und wenn zugleich seit mehr als 30 Jahren bekannt ist, daß es neonazistische und rechtsextremistische Gruppen, die in Schulungslagern auf gewaltsame Aktionen vorbereitet werden, gibt - warum zählt da keiner 2 und 2 zusammen? So schlecht kann unsere Polizei und unser Verfassungsschutz gar nicht sein, daß sie darüber keine Erkenntnisse hätten. Liegen solche Daten aber vor, warum werden sie der Öffentlichkeit vorenthalten? Sind da wieder einmal 'höhere Interessen' im Spiel?

Manch böser Verdacht bekommt in den letzten Wochen Nahrung. Hat in Polizei, Bundesgrenzschutz und Justiz längst der Marsch durch die Institutionen stattgefunden? Daß es eine Selbstreinigung in der Justiz nach der Zeit des Nationalsozialismus nicht gegeben hat, ist bekannt. Vererben sich hier gleichsam Einstellungen? Das Hannoveraner Urteil zur Unzumutbarkeit von Unterkünften für Asylbewerber in deutschem Wohngebiet deutet wieder einmal in diese Richtung. Und bei der Polizei und beim Bundesgrenzschutz - wie sehen da die Führungskader aus, welche Einstellungen vertreten sie, was hat sie geprägt? Hinter vorgehaltener Hand erfährt man manches, aber solche Informationen helfen kaum weiter. Man darf auch gewiß nicht alle unterschiedslos in einen Topf werfen, aber wann packt man innerhalb der „Ordnungskräfte“ die Fragen nach der eigenen Gewaltbereitschaft und der Einstellung zu Menschen fremder Nationalität bei uns an? Und ist ein solcher Versuch ohne Rückbesinnung auf deutsche Unheilsgeschichte überhaupt sinnvoll?

Auch wenn manche Politiker es nicht mehr wahrhaben wollen: Wir leben immer noch in der Haftungsgemeinschaft mit den Generationen vor uns. Die Schatten der Vergangenheit haben uns ohnehin längst eingeholt. Man beeilt sich etwas zu schnell, darauf hinzuweisen, daß wir keine Weimarer Verhältnisse hätten. Aber haben wir Politik mit Mitteln der Gewalt auf der



Straße nicht gerade erlebt? Das politische Bubenstück von Rostock führt jetzt zu einer ersten Konsequenz. Ein Innenminister soll seinen Hut nehmen. Aber wo sitzen die wirklich Schuldigen, vielleicht doch in Bonn? 'Ein wenig Zündeln könne doch die Bereitschaft zur Änderung der Gesetzeslage in Asylfragen etwas fördern helfen' - daß dies die Strategie gewesen sein könnte, dafür verdichten sich in den letzten Wochen die Hinweise. Wie auch sonst sollten die widersprüchlichen Verhaltensweisen der Polizei eine Erklärung finden? Gibt es eigentlich noch ein öffentliches Interesse an Aufklärung? Wer verschaukelt hier eigentlich wen? Wenn auch nur entfernt etwas dran ist an diesen Vermutungen, dann ist es ein gefährliches Spiel mit dem Feuer, das hier gespielt wird. Wenn das manchen Politikern nicht klar sein sollte, stecken wir eben doch mitten in 'Weimarer Verhältnissen' und stehen in Gefahr, die Grundlagen unserer freiheitlichen Demokratie zu verspielen. Spätestens wenn's bis zum Himmel stinkt, sind die Kirchenleute gefragt, sich eindeutig zu Wort zu melden. Und es stinkt. Was Politik versäumt hat, soll - wie so oft - Schule wieder reparieren. Die Beiträge von *Bernhard Dressler* und *Thomas Klie* in diesem Heft zeigen die Grenzen solcher Zumutungen an die Schule deutlich auf. Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf dem Thema der konfessionellen Kooperationen im Religionsunterricht. *Henje Becker* und *Horst Georg Pöhlmann* markieren die evangelischen Positionen, die 12 Thesen des Katechetenvereins die katholische. Daneben gibt's wieder Praktisches und hoffentlich auch sonst Lesenswertes. Der Pelikan fliegt im zweiten Jahrgang, die Redaktion freut sich über Rückmeldungen.

Mit freundlichem Gruß

Ihr

Dr. Jörg Ohlemacher  
- Rektor -

## ***Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche***

### **5000 Berufsschüler pendeln nach Niedersachsen**

(rb) Hannover. – An den berufsbildenden Schulen des Landes werden gegenwärtig 5000 SchülerInnen unterrichtet, die noch vor einem Jahr in den neuen Bundesländern gelebt haben, nicht zuletzt in Sachsen-Anhalt. Darunter sind auch manche SchülerInnen, die ihre Lehre in einem neuen Bundesland absolvieren, aber einen Tag in der Woche nach Niedersachsen reisen, um hier am Berufsschulreligionsunterricht teilzunehmen. rb 3.12.1992

### **Staatssekretärin Renate Jürgens-Pieper: Zeitweilige Aufhebung der Koedukation ist ein pädagogischer Ansatz**

Die Staatssekretärin im niedersächsischen Kultusministerium, Renate Jürgens-Pieper, sieht in veränderten Inhalten und Unterrichtsmethoden die entscheidenden Voraussetzungen, naturwissenschaftliche Fächer für Mädchen attraktiver zu machen. Als weiteren Punkt nannte die Staatssekretärin bei der Eröffnung einer Fortbildungsveranstaltung am Dienstag in Springe (Landkreis Hannover) veränderte Verhaltensweisen der Lehrkräfte im koedukativen Unterricht. Das langfristige Ziel sei die Überarbeitung der Rahmenrichtlinien für die Fächer Chemie und Physik. Die ersten Erfahrungen mit dem Modellversuch „Naturwissenschaften für Mädchen und Jungen“ an neun niedersächsischen Schulen hätten gezeigt, daß „es ein langer pädagogi-

scher Weg bis zum Ziel wird“, sagte die Staatssekretärin. Die Änderung im Sinne der Förderung der Mädchen müsse mit der Änderung des persönlichen Verhaltens beginnen. In einem weiteren Schritt müßten nach eingehenden Untersuchungen unter wissenschaftlicher Begleitung die Didaktik und die Methodik verändert werden. Die ersten Erfahrungen mit dem Modellversuch zeigten, daß Schülerinnen und Schülern andere Zugangsweisen zu diesen beiden Fächern ermöglicht werden müßten. Auch die zeitweilige Aufhebung der Koedukation und der getrennte Unterricht für Mädchen und Jungen seien ein sinnvoller pädagogischer Ansatz.

Der Schulversuch, an dem sich Realschulen, Kooperative Gesamtschulen, Integrierte Gesamtschulen und Gymnasien in Niedersachsen beteiligen, hat im Schuljahr 1991/92 begonnen und läuft vier Jahre.

Presseinformation KM 8. Dez. 1992

### **Leichter Rückgang der Schülerzahlen**

Im Schuljahr 1991/92 gab es an den berufsbildenden Schulen Niedersachsens rund zwei Prozent oder 5.300 Schülerinnen und Schüler weniger als ein Jahr vorher. Keinen Schülerrückgang, sondern einen Anstieg der Zahlen hatten dabei das Berufsvorbereitungsjahr und vor allem die Fachschulen aufzuweisen. Diese Zahlen gehen aus der am Mittwoch veröffentlichten Statistik der berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (Erhebungsstichtag: 15. November 1991) hervor.

Der Schülerrückgang insgesamt ist geringer ausgefallen, als es nach der Geburtenentwick-

lung zu erwarten gewesen wäre, weil erneut knapp 3.800 Schülerinnen und Schüler aus den neuen Bundesländern in niedersächsische Berufsbildungsgänge eingetreten sind.

Zugenommen hat weiterhin auch die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit. Dies liegt nicht nur an einer Zunahme des Ausländeranteils an der Bevölkerung, sondern auch daran, daß die Schulbesuchsquote der ausländischen Jugendlichen allmählich steigt, daß diese also – wenn auch nur sehr langsam – mehr in das Ausbildungs- und Bildungswesen integriert werden.

Von allen 265.462 Schülerinnen und Schülern an berufsbildenden Schulen hatten im Schuljahr 1991/92 12.223 oder 4,6 Prozent eine ausländische Staatsangehörigkeit; fast die Hälfte dieser Jugendlichen (5.752) hat die türkische Staatsangehörigkeit.

Presseinformation KM 16. Dezember 1992

### **Realschullehrer wollen gegen Extremismus unterrichten**

(rb) Hannover. – Der Verband Deutscher Realschullehrer (VDR) sprach sich in Salzhemmendorf dafür aus, die Problembereiche „Rechtsradikalismus“ und „Ausländerfeindlichkeit“ verstärkt und verbindlich in den Unterricht aller Schulen aufzunehmen. Angesichts sich ständig wiederholender Ausschreitungen vorwiegend jugendlicher Rechtsradikaler sei die Schule in besonderem Maße gefordert, ihren Bildungsauftrag zu erfüllen. Diffusen Emotionen und Einstellungen könne man sowohl durch sachliche Arbeit wie auch durch konkrete Betroffenenbegegnungen. rb 23. Dezember 1992

## Religionsunterricht verändern

Für einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht an Schulen hat sich die Evangelische Akademikerschaft in Deutschland ausgesprochen. Die Aufteilung des Faches in evangelische und katholische Religionslehre sei unzeitgemäß, heißt es in einer Anfang Dezember in Stuttgart veröffentlichten Erklärung. Nicht nur im praktischen Leben, sondern auch theologisch gewinne die Ökumene gegenüber traditionellen Bekenntnissen immer mehr Vorrang. Kirchen und Landesparlamente werden aufgefordert, sich für eine Konzeption mitzuentcheiden, die der „notwendigen Auseinandersetzung mit unserem allgemeinchristlichen Erbe“ und auch der Trennung von Kirche und Staat gerecht werde. Ev. Kommentare 2/93

## Betriebskindergärten erhalten Finanzhilfe vom Land, wenn zu einem Drittel betriebsfremde Kinder aufgenommen werden

In der Beteiligung von Betrieben am Bau von Kindertagesstätten sieht der niedersächsische Kultusminister Professor Rolf Wernstedt einen Beitrag zur Erfüllung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz. Bisher sei aber die Bereitschaft der Betriebe, in Kindergartenplätze anderer Träger zu investieren oder sogar selbst Betriebskindergärten zu unterhalten, nicht sehr groß, bedauert der Kultusminister in der Antwort auf eine kleine Anfrage des CDU-Abgeordneten Georg Schirmbeck. Dabei könnten Betriebe aufgrund des niedersächsischen Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder jederzeit eigene Kindertagesstätten einrichten. Sie erhielten auch Finanzhilfe zu den Personalausgaben, wenn sie bereit sind, mindestens zu einem Drittel betriebsfremde Kinder aufzunehmen. Entsprechend gebe das Land auch Zuwendungen zu den Baukosten, wenn die Kindertagesstätte eines Betriebes nicht nur für Kinder von Betriebsangehörigen eingerichtet wird.

Pressinformation KM 29. Dezember 1992

## Broschüre „Mädchenbezogene Jugendarbeit in Niedersachsen“ liegt vor

Das niedersächsische Kultusministerium hat jetzt die Broschüre „Mädchenbezogene Jugendarbeit in Niedersachsen“ herausgegeben. Der vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) erarbeitete Bericht enthält Grunddaten über die Lebenssituation von Mädchen und über Angebote für Mädchen innerhalb der Jugendarbeit.

Presseinformation KM 30. Dezember 1992

## Immer mehr Frauen studieren Theologie

(rb) Hannover. – Immer mehr Frauen wollen Theologie studieren und den Beruf einer Pastorin ausüben. Während die Zahl der Theologiestudierenden insgesamt betrachtet rückläufig ist, steigt der Anteil der Frauen. Von den 108 Studierenden sind nach Angaben des Landeskirchenamtes Wolfenbüttel gut ein Drittel Frauen. Unter elf Neustudierenden des Jahres 1992 waren allein sieben Frauen. Die Situation in den anderen niedersächsischen Landeskir-

chen ist ähnlich. Im alten Bundesgebiet ist die Zahl der Theologie Studierenden von 11 134 vor fünf Jahren auf 8 854 im Jahre 1991 zurückgegangen. rb 6. Januar 1993

## Bremer Kirchengemeinde stellt Flüchtlingshaus bereit

Bremen (epd). Ein Flüchtlingshaus will die evangelische Auferstehungsgemeinde in Bremen-Hastedt am 19. November offiziell seiner Bestimmung übergeben. In die umgebauten Räume des früheren Gemeinde-Kindergartens sollen in drei Etagen drei – voraussichtlich libanesische – Familien einziehen. Die Gemeinde wolle „nicht nur mit Appellen auf die Ausländerfeindlichkeit reagieren“, sagte der Pastor der Auferstehungsgemeinde, Martin Puschke, am Dienstag gegenüber dem Evangelischen Pressedienst. Sie wolle auch nicht nur menschenwürdigen Wohnraum bereitstellen, sondern sich auch um die Integration der Flüchtlinge bemühen. epd (b2042/3.11.1992)

## Forderung nach Abschaffung der Kirchensteuer zurückgewiesen

Oberkirchenrat: Belastung der Bürger würde sich „enorm erhöhen“

Rastede/Kr. Ammerland (epd). Gegen die Forderung von Bundestagsabgeordneten nach einer strikteren Trennung von Staat und Kirche und Abschaffung der Kirchensteuer hat sich der Oldenburger Oberkirchenrat Friedrich Ristow gewandt. Bei der Einbringung des Haushalts der oldenburgischen Kirche vor der in Rastede tagenden Synode sagte Ristow am Mittwoch, bei Erfüllung dieser Forderung müßte die öffentliche Hand die allein von der Kirche aufgebrachten rund 1,3 Milliarden Mark pro Jahr für die diakonisch-sozialen Einrichtungen „irgendwie wegdücken“.

Die Belastung der Bürger durch Steuern und Sozialabgaben würde sich „enorm erhöhen“, weil zu den genannten 1,3 Milliarden Mark weitere Verwaltungskosten in nicht zu schätzender Höhe kommen würden. Die Kommunen oder der Staat als neuer Träger diakonischer Einrichtungen wären nach Ristows Ansicht nicht imstande, so kostengünstig und flexibel zu arbeiten wie die Kirche.

Als weitere Aufwendungen, die die Kirche zwar im Sinne ihres Verkündigungsauftrages erbringe, die aber letztlich auch der Allgemeinheit zugute käme, nannte Ristow die Denkmalpflege und die Unterstützung anderer Kirchen in der Welt, die die Wirtschaft und Bildungspolitik ihrer Länder förderten. All dies würde den Staat, der ohnehin in finanzieller Bedrängnis sei, noch einmal Milliardenbeträge kosten, sagte der Kirchenjurist. Das erste und entscheidende Argument gegen die Kritiker der Kirchensteuer sei jedoch, daß mit ihrer Abschaffung zwangsläufig die kirchliche Präsenz in der Öffentlichkeit schwinde. Die Gesellschaft würde dann nach Ristows Meinung „noch stärker geistig und geistlich verarmen“.

epd 12. November 1992

## Haushalt der reformierten Kirche steigt 1993 auf 78 Millionen Mark

Fast die Hälfte sind Personalkosten – Aufgaben wachsen weiter

Leer (epd). Rund 78 Millionen Mark wird die Evangelisch-reformierte Kirche im kommen-

den Jahr für die Arbeit in ihren 138 Gemeinden, elf Synodalverbänden und für die gesamtkirchlichen Aufgaben ausgeben. Der auf der Herbsttagung der Gesamtsynode am vergangenen Wochenende (14. November) in Leer beschlossene Haushalt für 1993 erfährt damit gegenüber dem Vorjahr eine Steigerung um sieben Millionen Mark.

In einem Bericht über die Finanzplanung wird festgestellt, daß trotz zu erwartender Mehreinnahmen aus der Kirchensteuer Entnahmen aus den Rücklagen der Kirche notwendig werden. Unter den zusätzlichen Aufgaben, die einen solchen Rückgriff notwendig machen, werden die Projekte der Großen Kirche in Emden und eines möglichen Verwaltungsneubaus in Leer sowie die Denkmalspflege und der Beitrag der reformierten Kirche für den kirchlichen Aufbau in den neuen Bundesländern genannt.

Fast 50 Prozent der Ausgaben des 93er Etats sind Personalkosten. An zweiter Stelle stehen die Anteile der Gemeinden und Synodalverbände sowie die Baukosten. Insgesamt 3,2 Millionen Mark wendet die reformierte Kirche für gesamtkirchliche Aufgaben auf, wobei es sich um gestiegene Umlagen für die Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), den Reformierten Weltbund (RWB) und dessen Ost-europa-Fonds, für den Kirchlichen Entwicklungsdienst und den RWB-Partnerschaftsfonds handelt. Nach wie vor weist der Haushalt einen Betrag von 30.000 Mark für das Antirassismus-Programm des Weltkirchenrates aus, das dieser „in den kommenden Jahren noch für sehr notwendig“ hält. epd (b2165/17.11.1992)

## Neuer Diakoniedirektor: Handlungsbedarf in der Familienpolitik

Berner fordert bessere Rahmenbedingungen für Kindergärten

Braunschweig (epd). „Großen Handlungsbedarf“ in der Familienpolitik in Niedersachsen sieht der neue Direktor des Diakonischen Werkes der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig, Pfarrer Manfred Berner. Vor allem die Zahl der Plätze in den Kindergärten müsse erhöht werden, forderte Berner auf einer Pressekonferenz am Dienstag in Braunschweig. Der 51jährige war bis Oktober Abteilungsleiter der Familien- und Jugendhilfe beim Diakonischen Werk Berlin und Brandenburg.

Berner kritisierte den Schichtbetrieb in Kindergärten, der am Wohl des Kindes vorbeigehe. Die Rahmenbedingungen des Landes für den Betrieb von Kindergärten seien „zu unklar“ und führten zum Beispiel zu unterschiedlichen Elternbeiträgen in Nachbarkommunen. Auch habe er den Verdacht, das Land wolle den Anspruch auf einen Kindergartenplatz mit „Substandards“ umsetzen. Die Förderung von Spielkreisen reiche aber nicht aus, meinte der Diakoniedirektor und wies dabei auf die Situation Alleinerziehender hin. Die Diakonischen Werke werden sich, wie Berner ankündigte, an der Diskussion um das neue Kindergartengesetz „energisch beteiligen“. epd 17.11.1992

## Bereits Kritik am Bericht der „Fachkommission Behinderte“

Sicke/Kr. Wolfenbüttel (epd). Die noch unveröffentlichten Empfehlungen der „Fachkommission Behinderte“ in Niedersachsen, die an diesem Freitag Sozialminister Walter Hiller übergeben werden sollen, stoßen bereits auf Kritik. Der Direktor der Evangelischen Stiftung Neu-

erkerode, Pastor Bernhard Isermeyer, wandte sich am Dienstagabend in einer Diskussion mit dem Sozialminister gegen die Einrichtung einer Nachfolgekommission.

Nach Angaben Isermeyers, der in der Fachkommission mitgearbeitet hat, enthalten die Empfehlungen die Bitte um eine solche Folgegruppe. Isermeyer äußerte die Befürchtung, daß es dadurch zu „Kontrollfunktionen an den Wohlfahrtsverbänden vorbei“ komme. Er sehe darin auch eine Frage des politischen Stils im Umgang mit den Trägern sozialer Arbeit, sagte der Direktor der Evangelischen Stiftung. Als „merkwürdig“ empfinde er es außerdem, daß der Begriff der „Freien Wohlfahrtspflege“ in den Empfehlungen so gut wie nicht vorkomme.

Hiller nannte diese Äußerung eine „wichtige kritische Bemerkung“ und wies darauf hin, daß es sein Prinzip sei, „Politik mit anderen zu machen“ und Organisationen in die Arbeit einzubeziehen. epd (b2177/19.11.1992)

### **Ist die Kirche „lustfeindlich, autoritär und dogmatisch?“**

Tagung in Loccum über Probleme kirchlicher Jugendarbeit

Loccum (epd). Die Kirchen würden heute von vielen Jugendlichen als lustfeindlich, autoritär und dogmatisch wahrgenommen, sagte Detlef Brandes, Landesschülerpfarrer der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, am Wochenende bei einer Tagung in der Evangelischen Akademie Loccum. Rund 50 haupt- und ehrenamtlich in der Jugendarbeit tätige Mitarbeiter diskutierten gemeinsam mit Soziologen, Pädagogen und Theologen die „Probleme und Perspektiven kirchlicher Jugendarbeit“. Deutlich wurde dabei, daß die Krise in der Jugendarbeit auch eine Krise der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sei.

Vorbei seien die Zeiten von 1850, als es über einen von einem Pfarrer geleiteten Verein für junge Menschen hieß: „Ihrem Pfarrer sind sie auf's herzlichste zugetan. Sie drängen sich dazu, ihm seinen kleinen Acker zu bestellen, und er findet auch in geistlichen Dingen den Weg zu ihren Herzen.“ Genau dieser Weg, so wurde bei der Tagung deutlich, scheint heute eher ein Mysterium zu sein. Wie Manfred Neubauer vom Landesjugendpfarramt sagte, seien die Ansprüche an die verantwortlichen Personen erheblich gestiegen. Gefordert werden Toleranz, Flexibilität, pädagogisch-psychologische Kompetenz, fachliche Qualifikation und ein großer zeitlicher und persönlicher Aufwand.

Immer mehr Diakone und Theologen entschieden sich schon während ihres Studiums gegen die Jugendarbeit und wollten sich lieber bei der Altenarbeit oder Erwachsenenbildung engagieren. Diese Tendenz nehme stark zu, meinte der bisherige Landesjugendpfarrer Udo Wolten. Ein Student der Evangelischen Fachhochschule Hannover formulierte es so: „Bei meiner Arbeit im Altenheim während meiner Zivildienstzeit habe ich sehr viel Dankbarkeit und Anerkennung erfahren. Bei den Jugendlichen kriege ich immer nur eins drauf.“

Kritisch wurde bei der Tagung angemerkt, daß die völlig veränderte Lebenssituation von Jugendlichen der 90er Jahre und damit auch die veränderten Arbeitsbedingungen für die Hauptamtlichen von der Kirchenleitung nicht wahrgenommen würden. Udo Wolten betonte, daß das Landeskirchenamt die Zeichen der Zeit nur sehr langsam erkenne. Hier gebe es immer noch die Vorstellung aus den 50er und 60er Jahren von Jugendarbeit als einem Bereich, über den man redet, aber in den man sich nicht hineinbegibt. Kein Jugendlicher sei heute

jedoch noch mit Konzepten von flächendeckender Jugendarbeit, langjähriger Mitgliedschaft in festen Gruppen und vorgefertigten Programmen zu locken.

Ganz im Gegenteil seien kurzfristige Angebote gefragt. Jugendliche seien, so hieß es, durchaus bereit, sich zu engagieren – allerdings nur auf Zeit. Alles, was länger als ein oder zwei Jahre dauere, sei bereits wieder „out“. Viele junge Menschen fühlten sich zudem in ihrem Suchen und Fragen von der Kirche nicht ernstgenommen. Dazu der Braunschweiger Soziologe Andreas Feige: „Jugendarbeit geht häufig nicht von ihrer Klientel, den Jugendlichen aus, sondern von 'der Botschaft'.“ Auch Udo Wolten forderte eine „einladende, informierende, werbende, offene, wieder erkennbare Kirche“. Jugendarbeit müsse sich vorrangig an den Jugendlichen orientieren und nicht an Absichten wie Mitgliederwerbung, Bestandssicherung oder Hinführung zum Sonntagsgottesdienst. epd (b2308/7.12.1992)

### **Spuk, Schwarze Messen und Heavy Metal gehören zum Alltag**

Landesschülerpfarrer berichtete über Arbeit mit Jugendlichen

Loccum (epd). Okkulte Phänomene, Spuk und übersinnliche Wahrnehmung, Schwarze Messen und Heavy-Metal-Musik gehören für Detlef Brandes, Landesschülerpfarrer in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannover, zum Alltag. Wie Brandes am Wochenende bei einer Tagung über „Probleme und Perspektiven kirchlicher Jugendarbeit“ in der Evangelischen Akademie Loccum sagte, sei „Okkultismus“ seit fünf Jahren ein Lieblingsthema der Schülerinnen und Schüler.

Wie der Landesschülerpfarrer sagte, spreche die Beschäftigung der Jugendlichen mit dem Okkultismus durchaus auch Dimensionen des Glaubens an. Gerade bei Tagungen, an denen evangelische und katholische Schüler teilnahmen, erfahre er, daß Heilige angerufen werden, daß Wundergläubigkeit anzutreffen ist, „ja, daß 'der Geist im Glas' oder im Tischbein als 'Beweis' für die Existenz Gottes gewertet wird“. Als seelsorgerische Herausforderung beschreibt Brandes Berichte von Jugendlichen, daß ihnen bei spiritistischen Sitzungen die verstorbene Großmutter, der tödlich verunglückte Schulfreund oder ein als Baby verstorbene Geschwisterkind erschienen sei. Der Pastor wertet dies als neurotische Form von Trauerbewältigung.

Den Jugendlichen zu sagen, „glaubt doch den Quatsch mit den Geistern nicht“, ist laut Brandes für eine Zusammenarbeit wenig sinnvoll. Mit derartigen Aussagen würden sich die Theologen selbst ausgrenzen und das Vorurteil der Jugendlichen bestätigen, daß die Kirche „nichts versteht“. Vielmehr müßten die Vorurteile, Anfragen und Zweifel der Teenager ernstgenommen werden, ohne, wie Detlef Brandes betont, die eigene christliche Position zu verschweigen. Der Ausgang der Gespräche müsse dabei jedoch immer offen bleiben. Keiner der Mitarbeiter könne okkulte Praktiken verhindern – im Zweifelsfall würden die Gläser dann in der Nacht verschoben. epd (b2312/7.12.1992)

### **Altenpflegeschulen wollen Fachhochschulreife vergeben**

Arbeitsgemeinschaft appelliert an Kultusminister Wernstedt

Wolfsburg (epd). Schülerinnen und Schüler, die sich in der Altenpflegeausbildung befinden,

sollen durch Zusatzunterricht auch einen höheren Schulabschluß erwerben können. Dies fordert die Arbeitsgemeinschaft der Altenpflegeschulen in Niedersachsen in einem Brief an Kultusminister Rolf Wernstedt. Dadurch würde die Altenpflegeausbildung auch für jüngere Frauen und Männer wieder attraktiv werden, meinte am Montag der Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft, Gerhard Brockschmidt vom Diakonischen Werk in Wolfsburg.

Die Zahl der 18- bis 20jährigen Bewerber ist nach Angaben Brockschmidts in den beiden letzten Jahren stark zurückgegangen. An vielen Altenpflegefachschulen betrage der Anteil der Jüngeren nur noch 15 bis 20 Prozent. Auf Dauer sei es nicht gut, nur Umschüler im mittleren Lebensalter auszubilden. Die Arbeitsgemeinschaft schlägt vor, daß Realschüler mit dem Besuch der Fachschule für Altenpflege die Fachhochschulreife erwerben können. Schülerinnen und Schüler, die keinen Realschulabschluß haben, sollten diesen ebenfalls während der Fachschulausbildung erwerben können und sich damit neue Wege erschließen. epd (b2319/7.12.1992)

### **Hirschler: Zukunft der Volkskirche zur Zeit nicht gefährdet**

Hannoverscher Landesbischof warnte in Dissen vor Spachlosigkeit

„Man darf die große Austrittswelle, die es sowohl in der evangelischen wie auch der katholischen Kirche gegeben hat, nicht verharmlosen oder gar als belanglos abstampeln“, sagte der Landesbischof. Kirchenaustritte, so schränkte er jedoch ein, habe es in Abständen zu allen Zeiten durch die verschiedenen Epochen der Geschichte hindurch gegeben, und die Volkskirche habe sie bisher noch immer überlebt. Hirschler, der vor rund 100 Zuhörern über Gefährdungen, Auftrag und Zukunftsperspektiven der Volkskirche referierte, bekannte, er könne es verstehen, wenn Menschen heutzutage aus der Kirche austräten, denn die evangelischen Christen seien „sprachlos“ geworden. Die Selbstverständlichkeit des Glaubens sei in der heutigen Gesellschaft „stark angekratzt“, betonte der Landesbischof. „Es ist nicht mehr selbstverständlich, daß Menschen daran glauben, daß es Gott gibt, oder daß es gut ist, wenn sie beten“, sagte er und mahnte: „Wenn wir nicht ordentlich Rechenschaft ablegen über unser Tun und beginnen, über den Glauben zu sprechen, dann läuft allerdings nichts mehr!“ epd (b2377/15.12.1992)

### **Zu wenige Lehrer für Religion an Berufsschulen**

Fach ist „sehr an der Lebenswelt der Schüler dran“

Braunschweig (epd). An den berufsbildenden Schulen des Regierungsbezirks Braunschweig fallen etwa 70 Prozent des Religionsunterrichtes aus. Hauptgrund dafür ist, wie der Leiter des Amtes für Religionspädagogik der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig, Professor Manfred Kwiran, am Dienstag dem epd sagte, der noch immer vorhandene Lehrermangel.

In einem Gespräch, das Vertreter der Landeskirche Anfang des Monats mit Berufsschulrektoren führten, habe er erneut darauf gedrängt, daß Lehrer mit dem Zweifach Religion auch in diesem Fach eingesetzt werden, berichtete Kwiran, dessen Amt unter anderem in der Fortbildung von Lehrern tätig ist. Die Situation des Religionsunterrichtes sei regional

sehr unterschiedlich. Stark angenommen werde er unter anderem in Salzgitter und Braunschweig.

Kwiran wies darauf hin, daß auch an den Berufsschulen ein Trend zur Zusammenarbeit von evangelischem und katholischem Religionsunterricht zu beobachten sei. Die Öffnung der Grenzen in Europa führe zudem dazu, daß auch andere Traditionen und Kulturen behandelt werden. In der Regel sei der Unterricht „sehr an der Lebenswelt der Schüler dran“ und behandle sozioethische Themen wie die Situation der Fremden in der Bundesrepublik und die zunehmende Gewaltbereitschaft.

epd (b2375/15.12.1992)

## **Neue Scientology-Aktivitäten in Südniedersachsen**

Sektenbeauftragter warnt vor Scheinfirmen – Information notwendig

Göttingen (epd). Auf neue Aktivitäten der Scientology-Sekte in Südniedersachsen hat der Bbeauftragte für Weltanschauungsfragen im evangelisch-lutherischen Kirchenkreis Göttingen, Diakon Ingolf Christiansen, hingewiesen. Die Scientologen suchten gegenwärtig nach neuen Vertriebswegen für ihre Publikationen und bemühten sich verstärkt auch um den Aufbau von Unternehmensberatungen, sagte Christiansen in einem Interview der Göttinger Sonntagszeitung „Extra Tip“. Vor diesen Firmen, die Namen wie „Choise International“ und „On Top“ führten und nicht gleich als Scientology-Unternehmen erkennbar seien, könne man nur warnen. Zuletzt hatte die umstrittene Sekte vor knapp zwei Jahren in der Region für Aufsehen gesorgt, als Pläne für den Ankauf und Ausbau eines Landgutes als neues Scientology-Zentrum bekannt geworden waren.

In den vergangenen Monaten haben die Werbeversuche der Scientologen um neue Mitglieder nach Beobachtungen von Journalisten wieder zugenommen. So kam es in den Haushalten mehrerer Gemeinden zu Vertreter-Besuchen, bei denen die Gesandten das Buch „Dianetik“ des Sektengründers Ron I. Hubbard zum Verkauf anboten. Mehreren Zahnärzten und Bibliotheken schickte Scientology schriftliche Buchangebote, Schulen erhielten unaufgefordert die Broschüre „Der Weg zum Glücklichsein“ zugesandt.

epd (b2432/21.12.1992)

## **Gute Berufsaussichten in der Heilerziehungspflege**

Fachschule in Neuerkerode bildet berufsbegleitend aus

Sicke/Kr. Wolfenbüttel (epd). Gute Berufsaussichten haben Absolventen der Fachschule für Heilerziehungspflege. Darauf hat jetzt die Evangelische Stiftung Neuerkerode hingewiesen. Sie unterhält eine von zehn solchen Fachschulen in Niedersachsen und zwar die einzige in der Region Braunschweig. Nach Angaben von Schulleiter Hans-Peter Sauer ist ein bundesweiter Trend spürbar, der dazu führt, daß sich immer weniger junge Leute für einen Arbeitsplatz im sozialen Bereich entscheiden.

Die dreijährige Ausbildung in Neuerkerode findet berufsbegleitend an zweieinhalb Tagen in der Woche statt. Die 65 Schülerinnen und Schüler, von denen die meisten zwischen 20 und 23 Jahre alt sind, üben gleichzeitig eine Teilzeittätigkeit in einem Heim, zum Beispiel in der Arbeit mit Behinderten in Neuerkerode, aus.

Die „Regelvoraussetzung“ für die Aufnahme in die Schule ist nach Angaben des Schulleiters der Realschulabschluß mit anschließender zweijähriger Tätigkeit in einer Behinderteneinrichtung. Auch Hauptschulabsolventen mit abgeschlossener Berufsausbildung können die Ausbildung beginnen. Zum Teil gibt es dabei noch Sonderregelungen, über die die Schulen Auskunft geben. Beispielsweise kann die Erziehungstätigkeit einer Mutter als „förderliche berufliche Tätigkeit“ angerechnet werden.

epd (b2451/23.12.1992)

## **Schülerfriedenspreis für Stephansstift in Hannover**

Evangelische Fachschule für Arbeit in Kroatien ausgezeichnet

Hannover (epd). Für ihr Projekt „Betreuung von Frauen und Kindern im Flüchtlingslager Varazdin/Kroatien“ erhielt die Evangelische Fachschule Stephansstift am Mittwoch den Schülerfriedenspreis des niedersächsischen Kultusministers. Wie das Stephansstift in einer Presseerklärung am Mittwoch nachmittag mitteilte, sei der Preis, „für hervorragende Initiativen auf dem Gebiet des Zusammenlebens mit Fremden, der Völkerverständigung, des Abbaus von Vorurteilen und der Vorbeugung von Gewalt“ ausgeschrieben und an insgesamt neun niedersächsische Schulen für unterschiedliche Initiativen verliehen worden.

Die Schülerinnen und Schüler des Stephansstiftes betreuen, so die Pressemitteilung, ein Flüchtlingslager im Norden Kroatiens, in dem überwiegend Frauen und Kinder aus Bosnien-Herzegowina leben. Einem dreiwöchigen Aufenthalt der Schüler im Herbst vorigen Jahres seien inzwischen mehrere Hilfsgütertransporte gefolgt. Eine weitere Hilfsaktion in Varazdin im Rahmen von Projekttagen im Frühjahr werde an der Schule zur Zeit vorbereitet.

epd (b0020/6.1.1993)

## **Berufsschulpastorin Junge wird Superintendentin in Sarstedt**

Zweite Frau an der Spitze eines Kirchenkreises berufen

Hildesheim (epd). Die Hildesheimer Berufsschulpastorin Marie-Luise Junge wird im Sommer Superintendentin des Kirchenkreises Sarstedt (Kr. Hildesheim). Die 57jährige Theologin ist als Nachfolgerin von Manfred Schwetje gegenwärtig die zweite Frau, die in einem der 76 Kirchenkreise der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers in dieses Amt berufen wurde. In Hannover-Nordost tritt Superintendentin Doris Janssen-Reschke demnächst ihr Amt an.

Marie Luise Junge stammt aus Osnabrück und hat in Münster und Göttingen Theologie studiert zu einer Zeit, als Frauen noch nicht zum vollen pfarramtlichen Dienst zugelassen waren. Sie war die erste Theologin in der Landeskirche, die ihr Examen nach dem Studium bereits als verheiratete Frau ablegte. Ihr Mann war bis zu seinem Tod 1988 ebenfalls Berufsschulpastor in Hildesheim.

Erst nach der gesetzlichen Zulassung von Pastorinnen in der Landeskirchen konnte sie, mittlerweile Mutter von vier Kindern, ihr Vikariat absolvieren und wurde 1972 zur Pastorin ordiniert. Seitdem arbeitete sie in Hildesheim als Schul- und Berufsschulpastorin und wurde auch mit der Ausbildung von Vikarinnen und Vikaren für die Arbeit an Berufsschulen be-

auftragt. Seit 1989 ist sie stellvertretende Superintendentin im Kirchenkreis Hildesheim. Ihre Berufung durch den Kirchenvorstand der Nicolai-Gemeinde in Sarstedt, deren Pastorin sie zugleich wird, steht noch aus.

epd (b0060/12.1.1993)

## **„Anti-Holocaust-Kampagne“**

heißt eine Arbeitshilfe für den Schulunterricht, die jetzt vom Religionspädagogischen Institut Loccum (RPI) herausgegeben worden ist. Wie Pastor Eckhard Gorka, Pressesprecher der Landeskirche, mitteilte, seien auf 130 Seiten Dokumente und Materialien zusammengetragen worden. Sie machten Lehrern und Schülern, aber auch den Eltern, deutlich, daß „der Versuch, die alte, menschenverachtende Ideologie wieder lebendig und groß zu machen“ – so die Arbeitshilfe – ständig fortgesetzt werde. Gorka betonte, daß nirgends schlimmer als in der Anti-Holocaust-Kampagne, die bis heute unter dem propagandistischen Stichwort „Auschwitz-Lüge“ Anhänger finde, die Opfer ein zweites Mal gedemütigt werden. Das mangelnde Wissen über den deutschen Faschismus begünstige den wachsenden Rechts-Extremismus.

Die Dokumentation von Jörg Ohlemacher, Rektor des RPI, und Herbert Schulze, Hochschullehrer in Essen, ist beim RPI Loccum zu beziehen.

epd EZ, Nr. 5, 93

## **Forderung nach Zentralabitur fällt**

(rb) Hannover. – Die Niedersachsen-CDU wird auf ihrem Parteitag am 30. Januar, der der Wahl des Spitzenkandidaten dient, in ihrem Schulpapier wahrscheinlich auf das ursprünglich von dem früheren Kultusminister Horrmann gewollte Zentralabitur verzichten und für den Fortfall der Orientierungsstufe Übergangsfristen vorsehen, die auch den Schulträgern das ihnen zustehende Gewicht lassen. Das wurde im Anschluß an eine Sitzung des Landesvorstands bekannt, auf der erwartungsgemäß Generalsekretär Fischer die Wahrnehmung der Schatzmeisterposition bis zu einer Nachwahl im Juni übertragen wurde, nachdem der bisherige Schatzmeister Hoppenstedt noch einmal gesagt hatte mit Blick auf den Landesvorsitzenden Stock, daß es ihm im geschäftsführenden Vorstand an der nötigen Teamarbeit gefehlt habe. Eine Diskussion dazu gab es nicht. Aus dem Etat dieses Jahres ergibt sich, daß die CDU ihre Schulden mit Hilfe des Vorjahresabschlusses um 334 000 DM zurückführen kann. Das neue Umlageverfahren bringt der Landespartei bis 1994 1,8 Mio DM mehr, zu denen durch Einsparungen eine weitere Mio DM kommt. Für den Wahlkampf werden mit 5,4 Mio DM über eine Mio DM weniger als voriges Mal zur Verfügung gestellt. Wegen des Fortfalls der Landesgelder mußten für die Junge Union 300 000 DM bereitgestellt werden, wozu der frühere JU-Vorsitzende Schneider anmerkte, bei der Jugendarbeit handele es sich um eine gesellschaftspolitische Aufgabe, nicht um eine der Parteifinanzierung. Stock gab einen Bericht über die Solidarität vorbereitungen, wobei mehrere Redner, darunter der Fraktionsvorsitzende Gansäuer, unterstrichen, daß es nicht zu Überspitzungen bei den sozialen Eingriffen kommen darf und möglichst schnell Klarheit über nötige Steuererhöhungen geschaffen werden sollte. Beim Parteitag am 30. Januar wird auch Dr. Albrecht wieder auf dem Vorstandstisch anwesend sein, wie Stock anmerkte.

rb 19. Januar 1993

# GRUNDSÄTZLICHES

Bernhard Dressler

## Extremismus und Schule – wann Belehrung nichts gegen Erfahrung ausrichtet?

Wer aus dem verzweifelt-heiteren Lebensstil ironischer Distanz noch nicht *alle* Ereignisse ins Dämmerlicht postmoderner Indifferenz entrückt sieht, wurde spätestens durch Rostock und Mölln aus der moralischen und emotionalen Reserve gelockt. Die Wiederentdeckung von Bürgersinn scheint seither nicht länger – wie noch bei der großen Demonstration unter bundespräsidialer Schirmherrschaft in Berlin – von staatlicher Initiative abzuhängen. Die Zivilgesellschaft – hoffentlich hält sich dieser von der Münchner Lichterkette am zweiten Adventssonntag ermutigte Eindruck durch – macht den Rechtsextremisten zunehmend wieder die Straße streitig. Und es wird sich nicht in den staatlichen Institutionen und nicht in den Nischen des Privatlebens, sondern im öffentlichen Raum – also *auch* auf der Straße – entscheiden, ob die Republik unter der Welle fremdenfeindlicher Gewalt dauerhaft Schaden nimmt. Die kommunikativen Formen, die symbolischen und ästhetischen Besetzungen des öffentlichen Raumes durch handelnde Menschen entscheiden über die Zukunft von Zivilität. Wer ausschließlich pejorativ vom „Druck der Straße“ spricht – und diesem dann auch noch nachzugeben bereit ist, wenn es um Restriktionen gegen Fremde und Flüchtlinge geht – verstellt diese Einsicht und engt zugleich auch die staatlichen Handlungsspielräume gegenüber dem ja unbestreitbar belastenden Zuwanderungsdruck ein.

Lehrer, die den gewaltbereiten Kindern nicht nur als Bürger in der Öffentlichkeit gegenüber treten können, sondern mit ihnen in einer (wie auch immer beschädigten, mißlingenden) *pädagogischen* Wechselbeziehung verbunden sind, können sich jedoch aus politischen Handlungsperspektiven keine unmittelbare Entlastung versprechen. Andererseits nimmt der Druck auf sie zu. In Presse – und Rundfunkinterviews sind gegenwärtig Diagnosen und Rezepte wohlfeil, die der Schule die sozialisatorischen Defizite der Skins und zugleich die

*pädagogische* Bewältigung des *politisch-sozialen* Problems der Fremdenfeindlichkeit zuschieben und anlasten.

Ein weiterer *double bind* lähmt die pädagogischen Selbstklärungen: gegenüber der appellativ-emotionalen *Eindeutigkeit* unserer Empörung, mit der wir in den Morgennachrichten von verbrannten türkischen Mädchen hören, legt sich die reflektierte Belehrung über die *Komplexität* der Verhältnisse quer. Was zu tun wäre, übersteigt die Reichweite unseres Handlungshorizontes. Zudem sind die Handlungsimpulse und Verhaltensanforderungen unklar und widersprüchlich. Es bleibt das Gefühl aggressiver Hilflosigkeit.

In dieser Situation scheint es mir unumgänglich zu sein, die kurzschlüssigen Kreisläufe unmittelbar auf pädagogische Praxis abzielender Diskussionen aufzusprennen. Gewiß drängen die Belastungen akuten Verhaltensdrucks in der Schulklasse. Ebenso wichtig aber ist es, daß sich Lehrerinnen und Lehrer Entlastung gegenüber den Unzumutbarkeiten gesellschaftlicher Schuldzuweisungen und Rezepturen verschaffen. Dazu kann allererst ein Blick auf das sozio-kulturelle Umfeld verhelfen, in dem rechtsextreme Einstellungen bei Jugendlichen wurzeln. Es geht nicht um Ursachenanalysen als Ersatz dafür, sich den situativ auftretenden Handlungsproblemen zu stellen. Diese werden aber zum einen durch pädagogische Reflexion ohnehin nie vollständig „bewältigt“. Zum anderen muß es in einer Zeit pädagogischer Irritation erlaubt sein, sich an sozusagen vorreflexiven Selbstverständlichkeiten zu orientieren – Pöbel Pöbel und Dummheit Dummheit zu nennen –, ohne vollständige Ursachenanalysen abzuwarten, aber auch ohne sie auszusetzen.

In Erinnerung zu rufen ist beim Blick über die Grenzen der pädagogischen Provinzen hinaus die generelle Konjunktur von Formen *mentaler Regression*, die sich dem sozialen und kulturellen Differenzierungsdruck moderner Gesellschaften



verweigern – man denke etwa an religiöse Fundamentalismen oder an die Infantilisierung öffentlicher Diskurse und insbesondere des Verhältnisses des Staates zu seinen Bürgern. Zu erinnern ist ebenso an jene Phänomene eines antidemokratischen Resonanzfeldes, dessen Tiefendimensionen in der Auseinandersetzung über den Art. 16 GG erahnbar wurden und das weit über den organisierten Rechtsextremismus hinausreicht: Freund – Feind – Dualismen, autoritäre Ordnungsmodelle, die Biologisierung anthropologischer Grundmuster usw. Der Vorschlag einer solchen Öffnung der Diskussion müßte darauf hinauslaufen, den für unser Thema einschlägigen sozialwissenschaftlichen Befund kritisch anzueignen, daß der wachsende Rechtsextremismus unabhängig von kurz- und mittelfristigen politischen Problemlagen symptomatisch für den krisenhaften Verlauf eines gesellschaftlichen *Modernisierungsschubes* ist<sup>1</sup>. Dieses Erklärungsmodell hat den Vorteil, daß es exemplarisch auf die *Schule als institutionellem Handlungsrahmen* angewandt werden kann, ohne damit vorsehnell normative Folgerungen für die *Inhalte* pädagogischen Handelns oder unterrichtlicher Wissensvermittlung abzuleiten. Es hat ferner den Vorteil, Bewußtseinsphänomene innerhalb von Modernisierungsprozessen mit der nötigen reflexiven Distanz wahrnehmbar zu machen. Damit kann gleichsam die *Binnenperspektive* dessen, was ich etwas global „mentale Regression“ genannt habe, in hermeneutischer Absicht ausgeleuchtet werden, ohne unter der Hand Identifikationen und moralische Legitimationen zu erzeugen. Ein zusätzlicher Reflexionsgewinn kann bei einer solchen „Introspektion“ affektiver und kognitiver Mentalitätsbrüche abfallen: Aufzuhellen ist nämlich auch eine innerschulische Wahrnehmungsproblematik, sozusagen ein kollektiver „blinder Fleck“ von Lehrerkollegien, in denen die mittlerweile 40- bis 50jährigen immer noch dominieren und kaum durch die Sichtweisen jüngerer KollegInnen korrigiert werden. Die unbefragten Selbstverständlichkeiten und die fast rituell eingesetzten moralischen Selbstgerechtigkeiten des „Antifaschismus“ jener Lehrergeneration, deren politische und berufliche Sozialisation ihre starken Impulse von „1968“ erhielt, erweisen sich in der Regel als kontraproduktiv für die pädagogischen und politischen Verhaltensanforderungen gegenüber rechtsextremen und gewaltbereiten Jugendlichen.

### **Streiflicht: Rechtsextremismus als Kränkung der Pädagogen**

Ich habe an einer großstädtischen IGS unterrichtet. Ich erinnere mich noch ziemlich genau daran, wie fassungslos insbesondere die überwiegend „linken“ Sozialkundelehrer reagierten, als in der ersten Hälfte der 80er Jahre Hakenkreuzschmierereien und Feindseligkeiten gegen türkische Mitschüler massiv zunahmen. Die *Kränkung* war fundamental. Zu wenig Aufklärung und Wissensvermittlung mußte man sich wahrhaftig nicht vorwerfen. In fast allen Fächern und in fast allen Schuljahren, zusätzlich in regelmäßigen Projektwochen und Landheimaufenthalten kam das Thema „Faschismus“ vor. Die Schüler bestätigten das auf ihre Weise: sie reagierten überallergisch auf jeden weiteren Themenvorschlag in dieser Richtung („Faschismus“ kommt uns schon zu den Ohren raus“) – bei genauerem Nachfragen war indessen der tatsächliche Wissensstand erschreckend gering und beschränkte sich auf einige plakative „antifaschistische“ Trivialitäten, die natürlich nicht davon abhielten, über Türkenwitze zu feixen. Einschnappende Reflexe auf der Seite der Schüler wie der Unterrichtenden. Und doch war intuitiv klar, daß das Motiv der allfälligen Schülerprovokationen, den „wundesten“ Punkt der Lehrer zielsicher mit Hilfe rechtsextremistischer Äußerungen gefunden zu haben – besonders bei diesen Lehrern, deren „liberale“ Verständnissinnigkeit so wenig Reibungsfläche bot! – allein als Erklärung nicht reichte. In einer aufwendig vorbereiteten Sozialkunde-Fachkonferenz sollte das Problem geklärt werden. Eine starke Argumentationsrichtung lautete etwa so: die rechtsradikale Subkultur (die gab es ja tatsächlich auch schon vor zehn Jahren!) vermittelt den Jugendlichen *Gemeinschaftserlebnisse*. In dieser Hinsicht haben wir kogni-

tiv-nüchternen Antifaschisten bislang nichts zu bieten. Zuge-spitzte Folgerung: Lagerfeuer und Klampfe auf der Klassenfahrt dürfen nicht länger tabu sein. Der Einwand, daß damit der Teufel durch Beelzebub ausgetrieben werde, verdingt nicht. Ebenso wenig der Hinweis, daß keine kritisch-emanzipatorische Haltung auf der Ebene gemeinschaftsbildender Ästhetiken und habitueller Affektbesetzungen mit „rechten“ Angeboten konkurrieren könne: „Die einzig wahrhaftige Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie...; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno). Solche Einwände stießen auf aggressive Gegenwehr, wurden als „saft- und kraftloser, hilfloser Antifaschismus“ denunziert. Eine merkwürdige, verwirrende Situation: emanzipatorische Schulpädagogik, mit Hinweisen auf ihr – zumindest partielles – Scheitern konfrontiert, gab an der *entscheidenden* Stelle ihren Anspruch preis – verharmloste die Preisgabe als „Methodenwechsel“ im *setting* von habituellen Gruppenformen und in der Inszenierung von *feelings*, ohne im übrigen irgend etwas an den normalen schulischen Alltagsabläufen und am „antifaschistischen *Curriculum*“ zu ändern.

Zwei Leitsätze zum pädagogischen Umgang mit Rechtsextremismus können vielleicht diese Reaktion von Lehrern – ich wiederhole: *Anfang* der 80er Jahre – begreiflich machen:

- a) „Belehrung kommt gegen Erfahrung nicht auf“ (Heitmeyer).
- b) „Wer sich nicht einig ist mit sich selbst, neigt zum Ausgrenzen des Fremden“ (die Berliner Sozialsenatorin Stahmer).

Rechtsextremismus bei Schülern ist eine Kränkung des verbreiteten pädagogischen Allmachtswahns – der Meinung, die Schulpädagogik sei für die Gesamtheit der künftigen Schülerbiographien verantwortlich und sei prophylaktisch wie therapeutisch für sämtliche individuellen und gesellschaftlichen Beschädigungen ihrer Zöglinge haftbar – und löst deshalb bei Lehrern über die „normale“ politische Kritik und moralische Empörung hinaus ein besonderes Maß an Irritation, Aggression, aber auch Ausblendung aus:

- a) Noch so sorgfältige, auf Kenntnisvermittlung wie auf moralische Orientierung gestützte Aufklärung verfehlt *kognitiv* ihr Ziel, sie erreicht – auch wenn man es dabei „nur“ mit dem Motiv der besonders schmerzlichen Provokation zu tun hat – in einer Vielzahl von Schülerreaktionen ihr *Gegenteil*. Es spielt eine Rolle, daß die Folgen des dabei wirksamen „hidden curriculum“ weitgehend der Reflexion entzogen sind; hier ist ein blinder Fleck beim Nachdenken über die geheimen Bedingungen pädagogischen und unterrichtlichen Handelns in Rechnung zu stellen.
- b) Aufklärung erreicht die psychischen *Tiefenschichten* der Schüler kaum. Die Alternative – Therapie – hat wiederum ihren Ort nicht in der Schule. Sie würde die Schule überfordern. Vor allem aber arbeitet der Therapeut mit der Regression (und muß diese deshalb methodisch fördern). Der Lehrer hat – zumal im Zusammenhang mit unserem Thema! – regressive Auswege gerade zu verstellen (Ziehe 1991, 73). Das scheint auf ein Dilemma der Schule hinauszulaufen. Dennoch hilft an dieser Einsicht keine Ausflucht vorbei: es gibt kein „antifaschistisches Curriculum“. Über Lernstoff läßt sich die rationale und moralische Aufklärung rechtsextremistischer Einstellungen und Gewaltdispositionen nicht vermitteln<sup>2</sup>.

Diese *beiden* Kränkungen dessen, was ich etwas überspitzt den pädagogischen Allmachtswahn genannt habe (unter dem die Pädagogen ja ohnehin schon mehr *leiden*, als daß er ihnen Selbstwertgewinn bieten könnte) konvergieren in einer weiteren Kränkung: getroffen fühlt sich ein bei Lehrern überrepräsentativ verbreiteter politischer Moralismus, der sich selbst zwar als rational und reflektiert versteht, tatsächlich aber affektiv hoch aufgeladen ist. Die Egozentrik moralischer Empörung, die politisches Moralisieren mit moralischer Politik verwechselt, äußert sich gegenwärtig oft als „schwärmerischer Antirassismus“ (Heitmeyer). Der aber gehört nicht nur an den Schulen, sondern auch im öffentlichen politischen Raum zu den kontraproduktiven, reflexhaften Reaktionen auf jugendliche Rechtsextremisten.

Es ist also spätestens hier klar: „Rezepte“, wie an der Schule auf *Skins* reagiert werden könnte, gibt es nicht. Aufklärenden Unterrichtsmodellen wird zu viel zutraut – sie würden wohl

auch in die falsche Richtung weisen und neue Frustrationen vorbereiten. „Wer Fremdenfeindlichkeit und Gewalt zu Themen einer Unterrichtsreihe degradiert, hat den Kampf dagegen schon verloren.“ (Heitmeyer) Bleibt also nur hilfloses Achselzucken?

Ich will über mögliche Alternativen nachdenken, indem ich, statt auf *Lerninhalte*, auf die institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen Lernens rekurriere. Ich entwickle meinen Gedankengang als *exemplarischen*, zugleich für die Bedingungen der Lehrer konkrete und womöglich handlungspraktische Explikation der These, der aktuelle Rechtsextremismus sei eine Folgeerscheinung von Modernisierungsprozessen.

## Modernisierungsprozesse und soziale Desintegration

An dieser Stelle kann kein annähernd vollständiger Abriss einer soziologischen Modernisierungstheorie und der sozialen Phänomene, die sie zu thematisieren hat, ausgeführt werden. Das kann sich mittlerweile auch weitgehend erübrigen, weil a) mit erstaunlicher Intensität modernisierungstheoretische Konzepte, die durchaus wissenschaftlich ambitioniert angelegt waren, in einer breiteren Öffentlichkeit rezipiert werden<sup>3</sup>; b) zum anderen sind soziokulturelle Modernisierungsphänomene heute so dramatisch sichtbar geworden, daß unter dem – in dieser Hinsicht irreführenden – Modewort „Postmoderne“ die Epochenprobleme reflexiv werden – ein „Resultat der allmählichen Selbstentdeckung der Moderne“, wie es Niklas Luhmann einmal formuliert hat. Man könnte es auch so sagen: was noch vor kurzem etwa von Max Weber inspiriertes sozialwissenschaftliches Expertenwissen war, ist über die Feuilletons in die Fernsehfeatures, schließlich sogar in die soapoperas (von Dallas bis zur Lindenstraße) und von dort in die Alltagskommunikationen eingesickert.

Vor diesem Hintergrund nur einige skizzenhafte Striche: Max Weber hat das Vordringen der Moderne unter der treffenden Metapher der „Entzauberung“ als *Rationalisierungsprozeß* dargestellt. Die Ambivalenz dieses Begriffes – emanzipatorische Vernunftsteigerung, aber auch das Vordringen ökonomischer und machsteepernder Effektivitätskalküle – sieht Weber zugunsten der technisch-instrumentellen Rationalität umkippen und ins „stählerne Gehäuse der Hörigkeit“ führen. Verbunden damit diagnostiziert Weber als das Signum der Moderne die *Ausdifferenzierung* sozialer und kultureller Teilssphären, die es unmöglich macht, das Ganze noch unter *einer* analytischen Perspektive (etwa Ökonomie oder Politik oder Kultur) oder unter *einer* Urteilsperspektive (etwa Moral) oder gar *einer* Handlungsperspektive zusammenzusehen. Das Stichwort von der „neuen Unübersichtlichkeit“ (Habermas) formuliert den entsprechenden Erfahrungskern. Aktuell konkretisiert sich diese Sichtweise der Moderne verschärft in realen Entwicklungen: mit einem neuen a) *Technologieschub* verbunden ist b) eine verstärkte *Ökonomisierung* aller gesellschaftlichen Bereiche.

Zur exemplarischen Verdeutlichung:

- a) Mit den neuen Technologien schlägt der enorme Zuwachs an Verfügbarkeiten („Machbarkeit“) in eine neue Qualität: nämlich ins Gegenteil um. Das ist die Grunderfahrung der ökologischen Krise. Diese Erfahrung setzt sich etwa darin fort, daß die Datennetzungen der Computertechnologien sachzwangsförmige Eigendynamiken produzieren, die sich von menschlichen Handlungskalkülen und politischen Willensbildungen ganz und gar abkoppeln. Oder: die gegenwärtig höchste Steigerung menschlicher Verfügungsgewalt über die Natur und den Menschen selbst, die Möglichkeiten der Gentechnologie, reißen den tiefsten Abgrund an Dehumanisierung auf.
- b) Tätigkeiten, die bislang nicht als Erwerbsarbeit organisiert waren, werden gegenwärtig vom *Markt* oder von *Dienstleistungsbürokratien* erobert: Erziehung wird zunehmend aus den Familien und aus den Netzen sozialer Milieus an Institutionen und Fachleute (kritisch ist von „disabling professions“ die Rede) überantwortet. Oder, scheinbar banaler: über den Brückenkopf der Mikrowelle

greift die fast-food-Industrie auf die familialen Eßgewohnheiten über, mit massiven sozialkulturellen Folgerungen (in den USA verschwinden gegenwärtig gemeinsame Mahlzeiten als ein Mittelpunkt des Familienlebens). Mit all dem werden enorme neue Lebensperspektiven eröffnet (man denke z.B. nur an das Problem der Doppelbelastung erwerbstätiger Mütter) und *zugleich* werden Handlungskompetenzen, Erfahrungswissen, Selbstregulierungschancen enteignet.

Die sozialen *Desintegrations*prozesse, die sich mit der gegenwärtigen Modernisierungskrise verbinden, sind in der jugendsoziologischen und pädagogischen Fachliteratur genauesten beschrieben worden. Insbesondere *Heitmeyer* hat sie mit den Phänomenen des Rechtsextremismus in Zusammenhang gebracht. Zu reden ist nicht nur von Arbeitslosigkeit und/oder Lehrstellenknappheit, weil ökonomisch verkürzte Sichtweisen die Probleme verfehlen: im beruflichen Konkurrenzkampf „sozialisierte“ oder vom Stumpfsinn industrieller Produktionsabläufe frustrierte Jugendliche sind nicht weniger als arbeitslose Jugendliche für rechtsextreme Einstellungen oder für die Lust an der Randaldisposition. Langfristig tiefer greift die Desintegration sozialer Milieus, der Abbruch und/oder die reflexive Verflüssigung lebensweltlicher Traditionen – kurz: jene doppeldeutigen „Freisetzungen“, die unter dem Stichwort „Individualisierung“ rubriziert werden: Eröffnung selbstverantworteter, aus dem pluralen Angebot auswählbarer Lebensentwürfe („Wahlbiographien“) und der Zwang zur exponierten Stellung außerhalb aller *vorgegebenen* Haltungen und Halterungen. Die Kompensationen, die für die mit diesen Desintegrationsprozessen verbundenen Unsicherheiten bislang noch ausreichend vorhanden waren – Konsum, Geld, Status – verschleißten immer schneller und werden gegenwärtig immer knapper. Und angesichts der fortgeschrittenen Erosion traditioneller Gemeinschaftsformen und gesellschaftlicher Integrationskraft bleibt die Ausgrenzung des Fremden das letzte Mittel, sich einen Rest an Zugehörigkeit zu erhalten: „Deutscher“ sein.<sup>4</sup> Dieser Rest freilich ist so abstrakt und letztlich auch emotional so unbefriedigend, daß er förmlich dazu nötigt, in den Intensitätserlebnissen der Gewaltexzesse immer wieder affektiv aufgeladen zu werden.

Aber auch ohne diese extreme Erlebnisperspektive zu teilen, können wir alle die Depravationserfahrungen mehr oder weniger nachvollziehen, die als soziokulturelle und sozialpsychologische (freilich: immer bedrängend individuelle) *Folgekosten* des Modernisierungsprozesses zu Buche schlagen. Wir alle sind Erfahrungen von „Entfremdungen“ und „sozialer Kälte“ ausgesetzt, vor allem aber den tiefen Irritationen über die rasant wachsende Undurchschaubarkeit immer komplexerer, globaler Lebenszusammenhänge und über den Abbruch dessen, was bisher fraglos Bestand und Gültigkeit beanspruchte. Diese Modernisierungsfälle durchschaubar zu machen, löst noch keines der Probleme. Es entzieht aber einem in die Irre führenden – wo nicht gar demagogisch instrumentalisierten – konservativen Selbstmißverständnis die suggestive Kraft: man kann ja die Durchkapitalisierung der Gesellschaft strukturell fördern (und daran auch verdienen) – und gleichzeitig den Verlust der Bindekraft des Familienlebens beklagen; man kann die Fernsehkanäle den privaten Profitinteressen öffnen – und gleichzeitig sich über die Zunahme von Pornographie und Gewaltdarstellungen erregen; man kann die rigorose Eindämmung der Nordseeverschmutzung behindern und verlangsamen – und gleichzeitig den Mangel an schonendem Umgang der Schüler mit ihrem Klassenzimmer-Mobiliar als Zeichen eines Kulturverfalls deuten, der vor allem der emanzipatorischen Pädagogik geschuldet sei. Womit auch gesagt ist: es geht nicht nur um Mißverständnisse, sondern auch darum, daß die in den Modernisierungsfallen durchschlagenden *Kosten* nicht als demagogisches Spielmaterial gegen alle Aufklärungsansprüche einer kulturellen Moderne eingesetzt werden, während die ökonomischen und technologischen Modernisierungsprozesse unter dem Anschein unausweichlicher Eigendynamiken bedenkenlos forciert werden. Die politisch-zeitdiagnostischen – wenn nicht sogar propagandistischen – Auswertungen der Modernisierungsprozesse werden verstärkend an die *strukturellen* Ursachen des

Rechtsextremismus rückgekoppelt: es entsteht ein irritierendes, doppelbödiges Feld von Interferenzen, in dem wiederum fatale Handlungskonzepte gedeihen – entweder der hilflose moralische Appell, oder untaugliche, weil ja gerade zum Syndrom der Modernisierungen gehörende *technisch-instrumentelle* Interventionen (Polizeiaufrüstung, Gesetzesverschärfung, sozialpädagogische „Betreuung“).

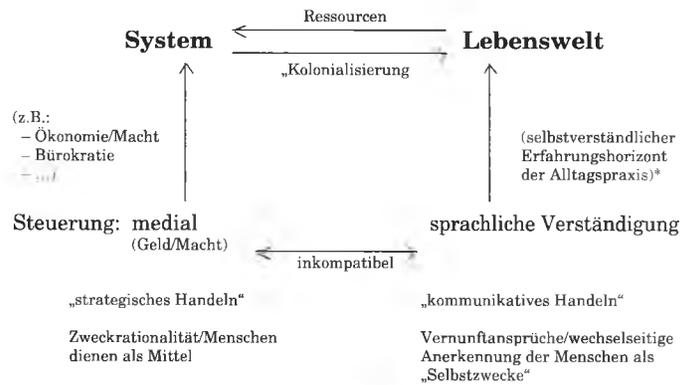
## System und Lebenswelt. Ein modernisierungstheoretisches Modell

Bereits einer der frühesten Versuche, die Funktionsweise eines „modernen“, nach objektivierbaren Rationalitätsregeln funktionierenden gesellschaftlichen Teilbereichs zu durchschauen, führte zu einem analytisch gehaltvollen Begriff von „System“, der noch heute trägt: im 18. Jh. untersuchte *Adam Smith* den Markt, durch dessen Regeln die an ihm Beteiligten *hinter ihrem Rücken* gesteuert werden („invisible hand“). Ihre von objektiven (und nicht unbedingt durchschaubaren) Gesetzen gelenkte ökonomische Kommunikation (Arbeits- und Austauschprozesse) funktioniert *abgekoppelt* von ihren Selbstzuschreibungen und bewußten, z.B. moralischen Kommunikationen. Insofern kann das moralisch Begründete und Gewollte sich im Marktgeschehen disfunktional erweisen und damit der sozialen Wohlfahrt schaden – und umgekehrt ist der egoistische Bereicherungstrieb des Einzelnen als Motor des gesellschaftlichen Reichtums eine starke Triebkraft für das allgemeine „Gute“. Solche Systeme funktionieren also einerseits *selbstregulativ*. Andererseits wußte *Adam Smith* sehr genau, daß der Selbstregulationsmechanismus des Marktes nur so lange nicht überdreht und selbstdestruktiv aus dem Ruder läuft, solange er durch *nicht-marktformig* organisierte Vergesellschaftungsformen unterfüttert und abgefedert wird: z.B. durch Verhaltenstraditionen, religiöse Weltdeutungen, sozialmoralische Milieus, in denen wiederum etwa das am Markt positive Steuerungsmotiv „Egoismus“ disfunktional, gewissermaßen „inkompatibel“ wäre.

Systemische Vergesellschaftungsformen haben sich aus diesen lebensweltlichen Zusammenhängen herausentwickelt, „ausdifferenziert“, weil anders die Komplexität moderner Gesellschaften nicht steuerbar wäre. Man überlege nur kurz, was z.B. passieren würde, wenn die morgendliche Brötchenversorgung einer Großstadt mit dem sprachlichen Verständigungsaufwand der Regeln des kommunikativen Handelns organisiert werden müßte! Ihre *Entlastungsfunktion* für moderne Gesellschaften ist irreversibel. Kritik, die *alle* systemischen Regelungsmechanismen unter Entfremdungsverdacht und/oder unter moralischen Legitimationsdruck stellt, bliebe nicht nur unterkomplex, sondern liefe auch Gefahr, den Zivilisationsgewinn zu sehr geringzuschätzen, mit dem wir *Fremdes* in unseren sozialen Erfahrungshorizont integrieren, *Differenzen* aushalten, unterschiedliche (moralische, ästhetische, empirische) *Urteilsmaßstäbe* ausbalancieren können. Probleme entstehen indes dort – und hier liegt die diagnostische Relevanz dieses System-Lebenswelt-Modells für die akuten Modernisierungsprozesse – wo systemische Regelungsmechanismen auf die Bereiche kommunikativen Handelns „kolonialisierend“ übergreifen. Man überlege nur kurz, was z.B. passieren würde, wenn das Aushandeln familiärer oder vereinsförmig organisierter Freizeitinteressen ausschließlich nach Kriterien ökonomischer oder administrativer Effizienz mittels Geld oder Weisungshierarchien geschähe! Systemübergriffe auf die Lebenswelten wirken störend, verödet und pathologisierend, weil sie die Kompetenzen und Bedürfnislagen kommunikativ handelnder Menschen verfehlen und austrocknen. Solche „Kolonialisierungsfolgen“ lassen sich gegenwärtig in nahezu allen Lebensbereichen feststellen. In diesen Desintegrationsprozeß ist gleichsam ein Verstärkungsmechanismus dadurch eingebaut, daß von Systemen nicht nur ein Kolonialisierungsdruck ausgeht, sondern daß sie auf die Lebenswelten als ihre „Umwelten“ – analog zu ökologischen Modellen: als ihrem Ressourcenreservoir – angewiesen sind. Die psychisch-moralische Stabilität von Individuen, ihr gesamter Motivationshintergrund, ihre sozialintegrativen

Fähigkeiten und Bereitschaften – all dies wird lebensweltlich „erzeugt“. So wenig wie die menschlichen Lebensformen insgesamt sich von ihren natürlichen Grundlagen abkoppeln lassen, so wenig erzeugt der Markt seine moralischen und motivationellen Zuführen und Begrenzungen selbst, so wenig erzeugt der Pluralismus als Regelsystem gewaltfreien Umgangs mit Differenzen die Begründungen und Legitimationen selbst, aus denen er sich speist. Zeiten verschärften Modernisierungsdrucks sind immer auch Zeiten verschärften Kolonialisierungsdrucks auf soziale Milieus und Zeiten verschärfter Ressourcenknappheit im Hinblick auf Abfederung und Akzeptanzzufuhr der großen Systeme.

Tableau A



\* Alltagswissen und -regeln, getragen u.a. von sozialen Milieus, Traditionsbeständen an Wissen und Moral, zunehmend aber auch von kommunikativ ausgehandelten rationalen Legitimationsmaßstäben).

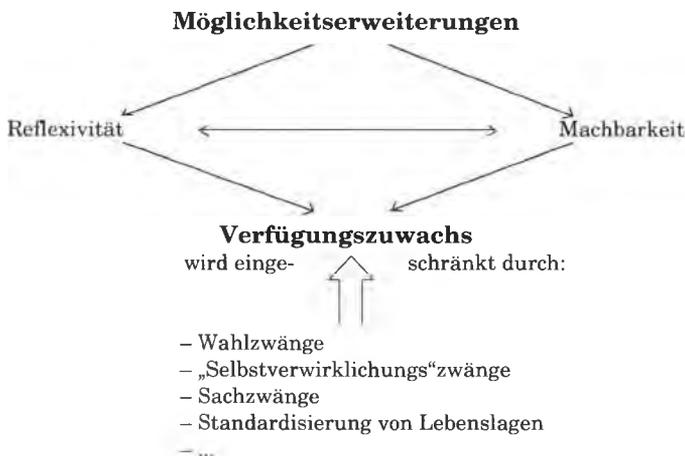
Die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ durch große Systeme ist eine modellhafte Möglichkeit, die technisch-instrumentelle Seite des Rationalisierungsprozesses zu beschreiben, den *Max Weber* als das Hauptkennzeichen der Moderne ansah. Parallel dazu entfalten sich *interne* Rationalisierungsprozesse innerhalb lebensweltlicher Kommunikationen. Diese sind einerseits Ausdruck eines aufklärerisch-emanzipatorischen *Vernunftanspruchs*, der als *Gewinn* moderner Gesellschaften zu verteidigen ist: als „Sitte“ tradierte Regeln, magische Weltansichten, traditionale Autoritäts- und Herrschaftsansprüche usw. werden in einen Prozeß der Reflexion, der Entfaltung rationaler Legitimationsmaßstäbe verwickelt. Diese Verflüssigung von Traditionsbeständen kann nun aber andererseits der Kolonialisierung der Lebenswelt *zuarbeiten*, ihr gewissermaßen das Terrain ebnet. Hier können Affinitäten zwischen den *beiden* Seiten neuzeitlicher Rationalität auf höchst ambivalente Weise wirksam werden. So kann z.B. die Verrechtlichung inner-schulischer Handlungsregeln einerseits pädagogische Ansprüche austrocknen. Eine *nur* nach Rechtsregeln und administrativer Effizienz funktionierende Schule führt ihre unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben ad absurdum. Andererseits ist aber auch die „Verrechtstaatlichung“ inner-schulischer Gewaltverhältnisse in Anschlag zu bringen, die Rechtssicherheit von Eltern und Jugendlichen gegenüber – möglicherweise willkürlichen – Entscheidungen von Schulleitungen und Lehrpersonal.

## Verfügungszuwachs und Ohnmachtserfahrung

Beide Aspekte von Rationalisierung – das Wachstum technisch-instrumenteller Rationalisierung und die internen, ambivalenten Aufklärungsprozesse von Lebenswelten – verschränken sich zu einem weiteren Symptomkomplex von Modernität, der aktuell bedeutsam wird. „Alles könnte auch ganz anders sein, und (fast) nichts kann ich ändern“ – mit diesem Aperçu trifft *Niklas Luhmann* ins Zentrum der Erfahrungen, die verbunden sind mit den Freisetzungen innerhalb von Individualisierungsprozessen und mit den gleichzeitigen Wachstumsschüben von Technologien, die immer weiter unsere sinnlichen Erfahrungsreichweiten übersteigen, von Komplexität, kurz:

Unübersichtlichkeit. In Modernitätserfahrungen droht sich der Widerspruch zwischen „Optionen und Ohnmacht“ (Ziehe) kurzzuschließen. Einerseits erscheint uns die Moderne als enormer Zuwachs an *Möglichkeiten*. In Bezug auf uns selbst, auf unsere psychischen Dispositionen, unsere lebensgeschichtliche Verstricktheit mit anderen Menschen und mit der Welt verfügen wir über ein Reflexionswissen, das uns eine Selbstdistanz ermöglicht, die früheren Generationen wahrscheinlich fremd war. In Bezug auf unsere Umwelt verfügen wir als Einzelne wie als Gattung über enorme technische Möglichkeiten, die freilich gegenwärtig unter dem Stichwort „Machbarkeitswahn“ bereits jene Grenzen aufzeigen, die andererseits – spätestens mit der ökologischen Krise – das Hauptmotiv modernitätskritischer Haltungen bilden: die Möglichkeitserweiterungen schlagen um in neue *Zwänge*. Der Zugewinn an situativen und lebensgeschichtlichen Optionen, der mit der „Individualisierung“ verbunden ist, schlägt über die Standardisierung von Lebenslagen, die Entwicklung neuer „Normalbiographien“ und den Homogenisierungsdruck einer industriell-urbanen Zivilisation ins Gegenteil um<sup>6</sup>. Je größer z.B. der ökologische Handlungsbedarf, mit dem in den Selbstlauf der großen Systeme eingegriffen werden müsste, desto schmerzlicher die Erfahrung übermächtiger „Sachzwänge“. Je gründlicher die Emanzipation aus den vorgegebenen Regeln sozialer Herkunftsmilieus, umso stärker der belastende Zwang, seine Biographie selbst zu „verwirklichen“. Je weiter sich der Horizont der Möglichkeiten virtuell aufspannt, desto kränker stellen sich Kontingenzerfahrungen ein, rücken mit den *entgangenen* Möglichkeiten die individuellen Einschränkungen ins Bewußtsein. Überhaupt erweitern Modernisierungsprozesse oft nur die Bedingungen der Möglichkeit für autonomere Lebensformen, nicht aber die empirische Wahrnehmung dieser Chancen.

Tableau B



Ich möchte nun den Ertrag des etwas umwegig erreichten Zuwachses an theoretischen Verständigungsmöglichkeiten über das, was wir Moderne nennen, in zwei Argumentationsperspektiven für unser Thema fruchtbar machen.

Ich möchte a) einige Überlegungen zur *Binnenperspektive* jener Erfahrungsweisen entwickeln, die ich mit Absicht nicht ganz trennscharf als Formen „mentaler Regression“ bezeichnet habe. Ich verspreche mir davon einen Gewinn an Empathie auch gegenüber Haltungen, die uns sonst nur zu Abwehrreflexen reizen – ohne darüber die analytische Urteilsdistanz zu verlieren. Zudem verspreche ich mir daraus einen vergleichenden Blick auf die Bewußtseinslagen der heute meinungsbildenden Lehrergeneration; auch eine Klärung, wie weit diese Erwachsenen- und Lehrergeneration, deren Zentraldatum „1968“ war, in die Mentalitätsbrüche *involviert* ist, die einen großen Teil der heutigen Jugendlichen so fremd erscheinen lassen.

Sodann möchte ich b) zeigen, wie aus der Analyse der Kolonialisierungsprozesse, denen die Schule als Lebenswelt ausgesetzt ist, analytische und handlungspraktische Öffnungen über die unzureichenden Dimensionen von moralischem und kognitivem Lernstoff hinaus ermöglicht werden.

## Verfügungszuwachs über die „innere Natur“: Eine Binnenperspektive von Modernitätserfahrung.

Ich komme zu a):

Tableau C 1<sup>7</sup>

Wirklichkeitsdimension	Möglichkeits-eröffnung	Reduzierungstendenzen
WISSEN	THEMATISIERUNG	BETROFFENHEIT
SOZIALFORMEN	ENTFORMALISIERUNG	GEFÜHLSPERKÖRPERUNG
TIEFENMOTIVE	INTIMISIERUNG	NÄHE FÜR MICH

Voraussetzung der folgenden Argumentation ist, daß der Grundzug der Moderne, Verfügbarkeiten auszuweiten (hier angesprochen als „Möglichkeitseröffnungen“), nicht nur im Verhältnis der Menschen zu ihrer äußeren Umwelt durchschlägt, sondern auch in ihrem Verhältnis *zueinander* und *zu sich selbst*. Und wie der Machbarkeitszuwachs im Naturverhältnis ökologische Probleme und damit seine eigene Restriktion evoziert, sind auch die gewachsenen psychischen und kulturellen Spielräume und Optionschancen mit problematischen Folgekosten verbunden („Reduzierungstendenzen“).

*Ziehe* geht in seinen Überlegungen davon aus, daß „Subjektivierung“ ein hervorsteckendes Merkmal des menschlichen Selbst- und Weltbezugs in der Moderne ist. Er untersucht die mit Subjektivierungen verbundenen Möglichkeitseröffnungen auf drei unterschiedlichen Entwicklungsebenen, die nicht unbedingt gebündelt auftreten müssen: Veränderungen von a) Wissen, b) Sozialformen und c) Tiefenmotiven.

a) Subjektivierung zeigt sich auf der Ebene des Wissens als Zunahme an Selbstbeobachtung. Wachsendes Reflexionswissen schlägt sich in den wachsenden Möglichkeiten von Selbstthematizierungen nieder. Immer neue Realitätsdeutungen, Versatzstücke von Reflexions- und Interpretationswissen, die früher von den Sozialwissenschaftlern als Herrschaftswissen fast priesterhaft monopolisiert wurden, sickern in den alltäglichen Sprachschatz ein und stehen für Selbstbeschreibungen in der Daseinshermeneutik und der Alltagsverständigung zur Verfügung. Man denke nur an die stundenlangen Gespräche, die Jugendliche über Zugehörigkeitsmerkmale zu bestimmten subkulturellen Milieus führen können (z.B. was ein „echter Punk“ sei). Oder daran, wie Schüler teils ironisch-distanziert, teils tiefenst ihre Motivationsprobleme ins Spiel bringen. Niemals zuvor konnte bis in die Partygespräche so offen, aber auch so viel und so differenziert über psychische Probleme oder über Sexualität geredet werden. Die Ausweitung von Thematisierungsmöglichkeiten ermächtigt uns, dauernd interpretativ über uns selbst und über andere zu reden. Diese von uns allen in der Regel mit mehr oder weniger Diskretion geschätzten und wahrgenommenen Möglichkeiten können, auch diese Erfahrung ist fast alltäglich zu machen, umschlagen in den Selbstzwang der „over-consciousness“: die Selbstbeschreibungsmöglichkeiten werden zur Dauerdisposition. Im Extremfall wird die Möglichkeit, für meine Subjektivität und die der anderen eine Sprache zur Verfügung zu haben, zu einer Art *Spezialisierung*: „Alles muß durchs Nadelöhr der versprachlichten Subjektivierung“ (Ziehe) – sonst „gibt mir das nichts mehr“. Ziehe nennt z.B. die Erfahrung, wie in öffentlichen Veranstaltungen manche Redner eine große Unruhe erfaßt, bis sie endlich ihre metasprachliche Äußerung losgeworden sind: „Mir ist aufgefallen, daß hier alle Redner ihre Sätze mit 'ich' begonnen haben. Das hat mich nachdenklich gemacht.“ Die sprachlichen Thematisierungsräume werden gewissermaßen doppelbödig. Ich werde ein „Mahner und Warner in Sachen Subjektivierung“, entwickle Routine, *Betroffenheit* hervorzurufen und operiere mit der damit verbundenen moralisierenden Wirkung und deren Machteffekt: „Die anderen tragen zur Kälte und Vergleichültigung bei, solange sie sich nicht der Subjektivierung anschließen.“

b) Im Vergleich zum dichten Regelnetz früherer Zeiten – noch der 50er Jahre – leben wir in einer Zeit kaum noch wahrnehmbarer, weil schon so selbstverständlicher Formlosigkeit. Man erinnere sich aber nur an die Befremdung, die damals Bilder aus den USA auslösten: Politiker mit den Händen in der Hosentasche, Hotelgäste mit bunten Hemden über der Hose, Manager mit den Füßen auf dem Schreibtisch! Oder an die hochnotpeinlichen Verbeugungsübungen in der Tanzstunde! In den 70er und frühen 80er Jahren, nach dem gewonnenen Kampf gegen die Geltungsreichweite von Förmlichkeit über kirchliche Liturgie und Staatsakte hinaus, waren z.B. an den Schulen Feiern kaum noch „Testsituationen ... für Regel- und Hierarchiebewußtsein“ (Ziehe 1987, vgl. hierzu auch ders. 1991, 109ff.). Mit dem Wegfall des Formenrepertoires für Höflichkeiten, für Feiern, für ästhetische Grenzmarkierungen zwischen öffentlichen und privaten, beruflichen und freizeitlichen Lebensformen stellten sich aber rasch neue „Verödungseffekte“ ein. Man denke nur an die Trostlosigkeit mancher privaten Geburtstagsfeier, aber auch mancher entformalisierter Abiturzeugnisausgabe.

Was machen nun die Individuen, wenn das Korsett gültiger Formen wegfällt? Es öffnet sich ein Vakuum für persönliche Ausgestaltung; jede Situation kann für subjektivierten Selbstaussdruck genutzt werden, ungebremst durch Kriterien des Takts oder der Würde. Diskretionsgrenzen werden eingerissen. Beschwerden darüber werden oft stereotyp mit Erstaunen beantwortet: „Dann hättest du etwas sagen müssen“. „Jede andere Grenze als die, die der Einzelne selbst zu setzen vermag, verliert ihre Legitimität.“ (Ziehe).

c) Generell stimmen sozialpsychologische Zeitdiagnosen und Berichte aus dem klinischen Bereich der Psychotherapie darin überein, daß sich die Muster psychischer Bedürfnisse und Störungen in den letzten 20 bis 30 Jahren bis in die Tiefenschichten hinein verändern.<sup>8</sup> Unter dem manchmal etwas irreführenden Etikett der „narzißtischen Störung“ werden gestiegene Ansprüche an erfüllende Nähe, an Wärme und Angenommensein konstatiert. Auch in dieser Hinsicht werden Grenzen, etwa zwischen privaten oder öffentlichen Bereichen, eingegeben: Zu beobachten ist die zunehmende *Intimisierung* auch von öffentlichen Situationen, in denen es bislang selbstverständlich war, „nicht aus der Rolle zu fallen“. Der Wunsch nach Nähe und Angenommensein wird nicht mehr quasi exterritorialisiert, sondern in die Mitte aller Lebenssituationen integriert. Aus der Schule ließen sich gerade hierzu ja eine Fülle von Beispielen anführen. Man denke aber auch daran, daß Politiker heute immer weniger nach dem, was sie zu sagen haben, beurteilt werden, sondern danach, wie *authentisch* sie es sagen. Dazu gehört dann auch der geöffnete Blick auf ihr Privatleben.

Scheinbar gehen mit dieser Entwicklung mehr Befriedigungsmöglichkeiten der narzißtischen Bedürfnisse einher. Zugleich werden aber Nähe und Wärme trivialisiert. Unter Narzißmus haben wir in diesem Zusammenhang ja nicht die verzückte Selbstliebe des Jünglings aus dem griechischen Mythos zu verstehen, sondern den unstillbaren *Wunsch*, sich endlich selbst lieben zu können, der sich aus einer tiefen Unsicherheit über sich selbst und aus einem dauernden Angewiesensein auf bestätigende Resonanz speist. Dieser Wunsch läßt keine erfüllte Nähe *zwischen* Menschen zu: er sucht in allen Situationen nur die Anverwandlung, die *Nähe-für-mich*.

Ich resümiere an dieser Stelle (wiederum in enger Anlehnung an Ziehe):

- Die Dauersuche nach Betroffenheit verschleißt die Sprache und macht unsensibel für das *Unsagbare*.
- Die Dauersuche nach Gefühlsverkörperung verschleißt die Umgangsformen und macht unsensibel für *Grenzbeziehungen*.
- Die Dauersuche nach Nähe – für – mich verschleißt die Begegnungsvielfalt und macht unsensibel für den *Anderen*.

Tableau C2

Wirklichkeitsdimension	Möglichkeits-eröffnung	Reduzierungstendenzen	Reaktionsweisen
WISSEN	Thematisierung	Betroffenheit	Tabuisierung
SOZIALFORMEN	Entformatisierung	Gefühlsverkörperung	Ritualisierung
TIEFENMOTIVE	Intimisierung	Nähe-für-mich	Ausschließung
AUSDIFFERENZIERUNG	Rollenambiguität	Beliebigkeit	Entdifferenzierung

Ich halte es für wahrscheinlich, daß manche befremdlichen Lebensäußerungen bei religiösfundamentalistisch wie bei rechtsextremistisch eingestellten Jugendlichen verständlicher werden als *Reaktion auf die Verödungen*, die hier als mögliche Folgekosten kultureller Modernisierungen beschrieben wurden. Es wäre gut, wenn die Erwachsenengeneration, die die das soziokulturelle Klima bis in die 80er Jahre hinein bestimmenden Möglichkeitserweiterungen forciert hat, anerkennen könnte, daß Jugendliche zuweilen sehr scharf die beschriebenen Reduzierungstendenzen wahrnehmen. Oft verleiten nur die eigenen blinden Flecke dazu, vorschnell über die „entpolitisierten“, „konservativen“, nur an Äußerlichkeiten (outfit) interessierten Jugendlichen zu lamentieren. Natürlich gibt es ein *Spektrum* an Reaktionsgraden, aber die Extreme verdeutlichen den Sachverhalt: Sprachverweigerung und emotionale Immunisierung gegen das „Vollgelabertwerden“ („Tabuisierung“); Unterwerfung unter ein rigides Regelkorsett gegenüber den Zumutungen dauernder Entformalisierungen („Ritualisierung“); Abwehr alles Fremden gegen den Zwang, alles einverleiben zu sollen („Aus-schließung“). Besonders an diesem letzten Punkt wird deutlich, wie sich die Extreme berühren; denn auch die Suche nach Nähe-für-mich wehrt den Anderen in seiner mir unzugänglichen Andersartigkeit letztlich ab.

An dieser Stelle ist ein noch weiterverallgemeinerndes Resümee möglich. Wenn im Anschluß an Max Weber „Ausdifferenzierung“ im Sinne des Komplexitätszuwachses und der Herausbildung zunehmend autonomer kultureller Wertsphären als ein Grundmerkmal der Moderne verstanden werden kann, wird damit für die individuellen Verhaltensanforderungen die Möglichkeit der „Rollenambiguität“ eröffnet: ich kann in unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedlichen Rollenkonzepten folgen, mich als Erwerbstätiger z.B. anders als in meinem Familienzusammenhang verhalten, als Museumsbesucher meine ästhetischen Urteile nach anderen Maßstäben treffen als in politisch-moralischen Diskursen. Diese Erweiterung meines Verhaltens- und Ausdrucksspektrums, aber auch meines Erfahrungshorizonts ist freilich mit einer schwierigen Zumutung verbunden: mich darüber nicht als die *eine* Person, die ich bin, zu verlieren. Lebensgeschichtliche Kontinuität, Identität wird bedroht. Rollenambiguität kann in die „Beliebigkeit“ unterschiedlicher Verhaltenskonzepte und Urteilsmaßstäbe umkippen. Die damit verbundene Drohung des Verlustes an Sicherheit, aber auch an Wahrheit und Wahrhaftigkeit, ist wohl ein möglicher Verstehenshintergrund für das wachsende Bedürfnis nach *einer* Wahrheit. Simplifizierung ist immer auch der untaugliche Versuch, *hinter* den erreichten soziokulturellen Ausdifferenzierungsgrad *zurück-zugelangen*. Solche „Entdifferenzierungs“-Sehnsucht kann sich unterschiedlich artikulieren: alles aus *einer* Urteilsperspektive zu bewerten (z.B. *Moralismus*); *einen* Urteilsmaßstab zu verabsolutieren (*Intoleranz*); auf die Differenzierungsanforderungen von Argumentationen zu verzichten (*Gewalt* als Kommunikations- und Ausdrucksmittel zu bevorzugen); nach unterschiedlichen Regeln operierende Lebensbereiche (z.B. Wissenschaft, Recht, Religion) wieder kurzzuschließen („*Integrismus*“/ *Fundamentalismus*).

Durch diese Zuspitzung wird deutlich, mit welchen *Verlusten* eine Revision der modernen Möglichkeitseröffnungen verbunden wäre. Es kann also niemals darum gehen, die Folgekosten von Modernisierungsprozessen prinzipiell gegen diese selbst auszuspielen. In der Debatte um eine ökologische oder eine technologische Ethik geht es um *Grenzbeziehungen* gegen-

über der Machbarkeit, um die Suche nach Kriterien dafür, daß wir nicht alles sollen, was wir können. Ähnliche Grenzziehungen werden auch in den kulturellen Modernisierungsprozessen notwendig. Daß nicht alle Jugendlichen, die gegenüber den „Reduzierungstendenzen“ sensibel sind, zu extremen Gegenreaktionen neigen, zeigt an, daß die Notwendigkeit solcher Grenzziehungen durchaus erkannt wird: es gibt eine neue Freude am geselligen Formenspiel, mit der nicht einfach der Verfügungsgewinn gegenüber dichten traditionellen Regelnetzen aufgegeben wird; es gibt ein neues Bedürfnis nach religiöser Spiritualität, das nicht einfach kognitive Erfahrungsdimensionen oder wissenschaftliche Weltdeutungen generell ausschließt; es gibt ein neues kreatives Spiel mit ästhetischen Ausdrucksmitteln, durch das nicht sogleich Wahrheitsansprüche zur Geschmacksfrage erklärt werden. Es ist also durchaus nicht völlig abwegig, läuft aber auf das Wagnis eines gefährdeten, zerbrechlichen neuen *common sense* hinaus, diese Aussicht zu wagen: das moderne Verfügungsbewußtsein zu verbinden mit dem sensiblen Bewußtsein dafür, wann die Verfügungsmöglichkeiten unproduktiv, destruktiv oder inhuman werden. Nicht um Tabus und Verbote kann es gehen – eine solche Lösung würde ohnehin nicht greifen – sondern um die Förderung eines entwickelteren Sensoriums für Verschleiß- und Mißbrauchseffekte, das „situativ angemessene Möglichkeitsverzichte“ (Ziehe) erlauben würde. Hier hätten Lehrer eine nach meinem Eindruck bislang noch viel zu wenig wahrgenommene Aufgabe, die sich weder didaktisch noch erzieherisch lösen läßt: durch ihr – ich wage hier einmal den problematischen, vor autoritären Konnotationen nicht geschützten Begriff – Verhaltensvorbild. Auch hier gilt: es muß nicht alles thematisiert, „hinterfragt“ werden. Der Verlaß auf *Üblichkeiten* („Usancen“, wie Odo Marquard vorschlägt) ist weder illiberal noch automatisch autoritär. Gegenüber dem Rentner in der Straßenbahn, der einen Farbigen naserümpfend beleidigt, gilt es genauso wie gegenüber einem Jugendlichen, der einen Türken anrempelt, darauf zu bestehen: „So etwas gehört sich nicht!“ – und dafür zur Not auch tatkräftig einzustehen, statt sich mit moralisierenden Appellen oder gar aufklärerischen Vorhaltungen lächerlich zu machen.

Daß moralische Appelle und Aufklärung ohnehin nur wenig greifen, wenn sie von Menschen ausgehen, deren Verhaltensmuster in den mißlingenden Gebrauch der soziokulturellen Möglichkeitseröffnungen modernen Traditionsabbaus tief involviert sind – und die ja gerade die regressiven Reaktionsweisen, die zugespitzt im Rechtsextremismus enden, mit motiviert haben – sollte verständlich geworden sein.

### Ein kleiner Seitenblick auf die christliche Ethik: Freiheit und Selbstbegrenzung

Nebenbei dürfte klar sein, daß hiermit das zentrale Motiv einer protestantischen Ethik (als einer Ethik des Protestantismus, um Max Webers empirisch-analytisches Verständnis von protestantischer Ethik zu vermeiden) angesprochen ist. Bei der Thematisierung von *Freiheit und Selbstbegrenzungen* wird gegenwärtig zu oft der Akzent einseitig auf *Selbstbegrenzung* gelegt, und dabei werden Freiheit und *Selbstbegrenzung* unter der Hand als Risikofaktoren unterstellt. Die Rede von „Verantwortung“ ist aber unscharf und billig, wenn das mit der Freiheit mögliche Risiko des Scheiterns ausgeschlossen werden soll. Ohne diese Freiheit droht gerade in Zeiten verstärkt notwendiger Grenzziehungen die Würde des Menschen auf dem Altar von Notwendigkeiten geopfert zu werden, für die es ja durchaus nicht nur privilegierte Erkenntnis- und Definitionsvollmachten gibt. Im übrigen sind, wie die Erfahrungen in totalitären Systemen zeigen, Begrenzungen ohne Freiheit gerade auch im Hinblick auf die fatalen Folgen von Verfügungswachstum kontraproduktiv und insofern schon allein aus pragmatischen Gründen sinnlos.

Es sind keine kühneren Öffnungen von Möglichkeiten denkbar, als sie der Apostel Paulus den Christen in Korinth abschließt: „Alles ist mir erlaubt“. Er fügt jedoch sogleich grenzziehende Einsichten an: „Aber nicht alles dient mir zum Guten...“, und es soll mich nicht angehen gefangen nehmen“. ( 1 Kor

6,12). Diese Einsichten können nicht aus allein pragmatischen Erwägungen handlungspraktisch gedeckt werden. Moralisch anspruchsvoller und tragfähiger ist eher die Beachtung dessen, was an meinem Handeln dem Mitmenschen anstößig erscheint oder gar ihm schadet. *Realistisch* ist der Wechselbezug von Freiheit und Selbstbegrenzung aber nicht allein von der Einsichtsfähigkeit oder der moralischen Kraft autonomer Menschen zu erwarten. Der umrissene ethische Diskurs über den angemessenen Umgang mit der Freiheit, deren materielle Spielräume in der Moderne so ungeahnt ausgeweitet wurden, findet hierin wiederum seine Grenzen: „Alles ist euer, ihr aber seid Christi, Christus aber ist Gottes“. (1 Kor 3,22f.). Ohne die Rückbindung an die Gewißheit der zugleich befreienden und verpflichtenden Verheißung Gottes wäre das Plädoyer für Freiheit und Selbstbegrenzung wohl in der Tat ein durch keine Welterfahrung gedeckter utopischer Traum.

### Die Kolonialisierung der Schule: Verfügungszuwachs über „symbolische Ordnungen“ und Verlust von Sozialität.

Die Verfügbarkeit über die äußere Natur kulminiert in der ökologischen Krise. Die Verfügbarkeit über unsere innere Natur – die gewachsene Bearbeitbarkeit psychischer Prozesse – verbindet sich mit einer Subjektivitätskrise. Die Verfügbarkeit über symbolische Realitäten – deren wachsende Reflexivität und Versprachlichung – trägt zu dem bei, was generell als „Sinnkrise“ wahrgenommen wird. Die Entzauberung der Ausdrucks- und Strukturformen, der symbolischen Ordnungen und Repräsentanzen des öffentlichen Raumes, kann besonders dramatisch an den Schulen als Verlust von Sozialität erfahren werden.<sup>9</sup>

Die Bildungsreform in den 70er Jahren erweist sich im Rückblick zumindest teilweise als Vorschub für die „Kolonialisierung der Lebenswelt“ an den Schulen. Die Kolonialisierung lebensweltlicher Kommunikations- und Entscheidungsräume der Schule, d.h. ihre sukzessive Umstellung von Sozial- auf Systemintegration, erfolgt v.a. in der Form bürokratischer Verrechtlichung: Deren Gewinn (Verrechtsstaatlichung ursprünglich besonderer Gewaltverhältnisse) wird mit tief in die Lehr- und Lernvorgänge eingreifenden Überformungen und Austrocknungen kommunikativen Handelns erkaufte.

Die Reformpädagogik der 70er Jahre verstand sich im wesentlichen als konzeptioneller Ausdruck einer handlungsorientierten, planungsbezogenen Sozialwissenschaft. Charakteristisch war der Begriff des „Technologiedefizits“ als Mangelanzeige für pädagogische und didaktische Konzepte. Pädagogischer Kontroll- und Verfügungszwang (man denke nur an die curriculare Überreglementierung mancher Lehrpläne) verband sich zwar mit normativ stark ambitionierten Zielprojektionen wie Autonomie und Gerechtigkeit, die doch instrumentellem Kalkül weitgehend entzogen schienen. Dennoch blieben die Bildungsreformen weitgehend sozialtechnologisch verkürzt. Ihre Protagonisten durchschauten deshalb nicht hinreichend den über analoge – nämlich ebenfalls sozialtechnologische – Medien vermittelten Kolonialisierungsprozeß, mit dem administrative Planungsmechanismen und Effektivitätskriterien im Bildungssektor durchgesetzt wurden. Über Heinrich Lübkes Plädoyer für Zwergschulen machten sich der bürokratische Bildungsplaner und der emanzipatorische Reformpädagoge noch gemeinsam lustig. So amalgamierten sich unterschiedliche Modernisierungsimpulse zu einem gleichsam überdeterminierten, normativ hoch aufgeladenen und bürokratisch exekutierten Modernisierungsprozeß.

Die Reformprogrammatik selbst blieb darüber nicht unbeschädigt. Ihre emanzipatorischen Vorstellungen von Gleichheit gerieten in den Kontext wachsender Nivellierungs- und Abstraktionszwänge. Plädoyers für die Anerkennung von Differenz – m.E. das Herzstück einer jeden Pädagogik, die die individuelle Würde von Kindern und Jugendlichen achtet – gerieten auf diese Weise allzuoft und zu schnell in den Verdacht, konservative Apologie sozialer Hierarchien zu sein. Verkannt wurde, daß mit systematischen Mitteln (mit Erlassen und Geldzuweisungen) keine neue Lebensformen generiert und entfaltet werden können. Verkannt wurden die Handlungs-

chancen, die gerade das pädagogische Technologiedefizit eröffnete. Verkannt wurde indessen *auch*, wie wenn gleichsam in einer Übersprungshandlung der technokratische Balken in eigenen Auge als Totalverdacht gegen jede Form von Professionalisierung und administrative Leitungsstrukturen projiziert wurde, wie sehr solche systemischen Steuerungen die eigentlichen pädagogischen Diskurse und Handlungen *entlasten* können. So verstrickte sich die Reformpädagogik in einen hoffnungslos verknäuelten Komplex von Weltverbesserungsanspruch, Selektionszwängen, permanentem Handlungsüberdruck und tief enttäuschenden Ergebnissen.

Zu diesen Enttäuschungen gehört, daß durch die soziale Kälte an vielen Schulen und durch die mangelnde Einübung in die Anerkennung abweichender Individualität bei sich und bei anderen ein großer Teil der Schüler nicht nur nicht gegen rechtsextreme Einstellungen immunisiert wurde, sondern solche Einstellungen eher noch gefördert wurden.

An dieser Stelle ist zu dem Gedanken zurückzukehren, daß der Kampf gegen den Rechtsextremismus bei Jugendlichen schon verloren ist, wenn er mit Hilfe von Lehrplänen, von Unterrichtsstoffen geführt wird. Die Handlungsperspektive der Schule ist viel sinnvoller darin zu sehen, pädagogische und bildungsreformerische Selbstmißverständnisse zu durchschauen und sich damit zu befähigen, innerschulische Handlungsräume überhaupt erst wieder zu öffnen, die vom Kolonialisierungsdruck schulischer Modernisierungen zerrieben wurden. Jeder Lehrer und jede Lehrerin hat intensive Erfahrungen mit dem (von Ziehe gelegentlich so genannten) „Auraverlust“ der Schule. Der Druck bürokratisch-rechtlicher Systemrationalität verbindet sich mit den internen Prozessen lebensweltlicher Rationalisierung und den wachsenden Anforderungen an die Subjektivität von Lehrern und Schülern – alles wird reflexiv, versprachlicht, bearbeitbar und damit herstellbar: Pädagogische Handlungssituationen werden immer weniger von kulturellen und institutionellen Rahmen und von vorab anerkannten Rollenarrangements getragen, sondern müssen situativ produziert werden. Diese wachsende Beanspruchung erzeugt zugleich eine (Über-)fülle von Möglichkeiteneröffnungen. Das „setting“ für einen diszipliniert ablaufenden Unterricht wurde früher – auch nicht immer – quasi *gratis* mitgeliefert. Heute muß es von den Unterrichtenden mit großer Mühe immer wieder neu hergestellt werden.

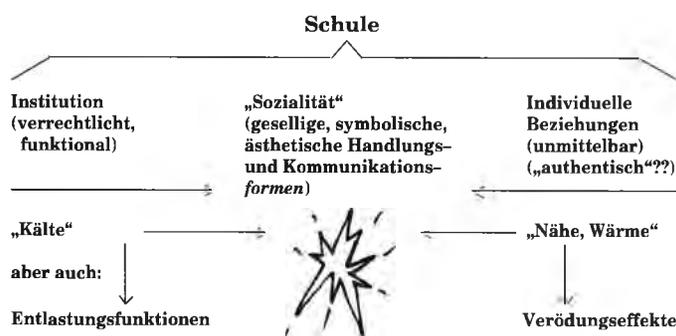
Dieser Auraverlust hängt damit zusammen, daß „symbolische Ordnungen“ an den Schulen nicht nur bürokratisch außer Kraft gesetzt werden, sondern daß ihr positiver Gehalt unterschätzt und mit bloßem Traditionalismus gleichgesetzt wird. Dichte Symbolik und Modernität scheinen sich auszuschließen. Daß traditionelle Formen dessen, was Ziehe in diesem Zusammenhang die „Sozialität“ von Schule nennt, durchaus repressive Züge trugen, wird gegen *jede* Form symbolischer Ordnung ausgespielt. Dabei wird die „Mitte“ zerrieben: „Die Wirklichkeit spreizt sich nun auf in individuelle Bedürfnisse und administrative Regeln, in Subjektivismus und in Verrechtlichung. Das Zwischenfeld, das, was nicht ‚Bedürfnis‘ ist, aber auch nicht administrative Regel, wird kategorial aufgelöst.“ (Ziehe 1991, 110). In einer Schule, die zwischen institutioneller Kälte und bedürfnisorientierter Intimität keinen sozialen Raum läßt, ist der Lehrer auf die fatale Alternative „Therapeut oder Technokrat“ reduziert. Schule muß aber öffentlicher Raum sein, der sich zwischen die Extreme schiebt: Zwischen „die *Verdinglichung* der institutionalisierten Seite von Schule“ und die „*Psychologisierung* der subjektiven Seite.“ (ebd 98). Gegenüber der „Erkaltung“ einer bürokratisch überreglementierten Schule kann ihre „punktuelle Überhitzung“ nur Enttäuschungen – und bei den Lehrern: Überanstrengungen – produzieren. Vor allem aber: „*Privater Intensitätshunger und öffentliche Intensitätsvermeidung*, das gibt ein explosives Gemisch.“ (ebd 113).

Den Entlastungsgewinn von „Sozialität“ zu erschließen, läuft jenem psychologischen Hunger nach Nähe entgegen, der weiter oben als Reduzierungstendenz wachsender Intimisierungsmöglichkeiten beschrieben wurde. Hier ist daran zu erinnern, daß dieser Hunger auch außerhalb der Schule immer wieder neu stimuliert wird. Gegenüber einer unübersichtlichen, gleichgültigen und zusammenhanglosen Welt soll „wenig-

stens im eigenen Nahbereich Verlässlichkeit und symbolische Geschlossenheit“ erlebbar sein: Der Sehnsuchtsdruck, sich in Situationen „wiederfinden zu können“, „Betroffenheit..., Gleichartigkeit, Annahme“ zu erfahren (ebd 94f.), scheint bei Jugendlichen auch dann nicht unbeträchtlich zu sein, wenn – wie in Ostdeutschland – sie die erstickende Atmosphäre kultureller Geschlossenheit selbst kennengelernt haben. An den Schulen ist der Bedeutungsabwertung all jener sozialen Räume, in denen „unpersönlicher“, auf psychische Intimität verzichtender Umgang möglich ist, zunächst *bei den Lehrern selbst* zu begegnen. Wenn „alles, was ‚unpersönlich‘ ist, tendentiell als sinnlos erlebt“ wird, kann auch keine „symbolische Formensprache für den öffentlichen, den sozialen Raum“ wiedergefunden werden (ebd 111). Wenn alles, was dem Hunger nach Intimität zuwiderläuft, als Entfremdungsphänomen gedeutet wird, wenn daher Institutionalisierungen niemals auch als entlastende Vergesellschaftungsformen, sondern nur „als Enteignung und Beschneidung der gemeinsamen intuitiven Verständigungsmöglichkeiten“ (104f.) gesehen werden, wird damit zwar aus der öffentlichen Schule noch kein privater Raum gemacht – aber der Vorschub eines *öffentlichen* Raumes als realistische Verteidigungslinie gegen die wachsende Institutionalisierung wird damit hintertrieben. Eben darum aber ginge es: Die Nicht-Privatheit der Schule nicht notgedrungen hinzunehmen, sondern offensiv zu deuten und zu *gestalten*. So könnte „zwischen die administrative, systemfunktionale Dimension der Schule auf der einen und den individuellen psychischen Realitäten der Subjekte auf der anderen Seite eine symbolische Struktur“ eingeschoben werden: „Ein Feld von Prozeduren, Formen, Ritualen, das *Bedeutsamkeiten* stiften könnte- ein ‚Drittes‘, nicht Sachzwang (Verdinglichung) und nicht Nähehunger (Psychologisierung).“ (ebd 106).

Ich möchte an dieser Stelle ausdrücklich ein Mißverständnis ausschließen: Ich glaube nicht, daß die Erosion von Sozialität an den Schulen eine primäre Ursache von Rechtsextremismus bei Schülern ist. Ich glaube allerdings, daß der gesellschaftliche Verlust von Räumen öffentlichen Handelns, die zwischen der Enge des privaten Erwerbs- und Freizeitens und der Enge der von Partei- und Staatsapparaten institutionalisierten Entscheidungsspielräume zerrieben werden, im Verlust schulischer Sozialität wiedergespiegelt wird. Und insofern schlägt ein Ursachenkomplex für rechtsextremistische Anschauungen aus dem gesellschaftlichen Alltag unmittelbar auf die Schule durch.

#### Tableau D



#### Extremistische Reaktionen

Hinter der populistisch aufhetzbaren Ambivalenz des Stammtischgeredes (zwischen der resignierten Haltung – „die da oben machen ja doch, was sie wollen“ – und der rebellischen Pose des „Mit-der-Faust-auf-den-Tisch-hauens“) sind ganz ähnliche Dispositionen zu vermuten, wie sie beim Aufeinanderprallen von allgemeinen Entfremdungserlebnissen und der pädagogischen Brutkastenintimität gedeihen. Bei rechtsextremen Jugendlichen läßt sich ja gerade diese „Ambivalenz von Protesthaltung und Unterordnung“ (Dudek, These 3) antreffen<sup>10</sup>, die in einem Gefüge, das institutionelle Macht und private Nähe kurzschließt, prinzipiell nicht überwunden wer-

den kann, weil der für öffentliches Handeln notwendige öffentliche Raum fehlt.

In diesem Zusammenhang wären allerdings noch andere Erscheinungsmuster des Rechtsextremismus unter Jugendlichen genauer zu situieren:

- Die „autoritär sturkturierten Ordnungsmodelle“ und „einfachen Orientierungsmuster“ (ebd, These 2), mit denen die Ambiguitätsanforderungen öffentlicher Räume unterlaufen werden können.
- Die „biologistische Wendung“, mit der rechtsextreme Jugendliche „ihre eigene politische Sozialisation als zwangsläufige Folge ihrer Entwicklung“ deuten (These 4), überhöht die Ohnmachtserfahrungen gegenüber institutionellen Sachzwängen.
- Den „kognitiven Defiziten des rechten Lagers“, die es durch „Überzeugungserlebnisse zu kompensieren versucht“ (These 8), kommt ein aus Intimitätshunger gespeister Affekt gegen die schulische „Verkopfung“ auf vertrackte Weise entgegen.
- Der „moralische Rigorismus“ der Neonazis (These 10), verbunden mit dem mangelnden abschreckenden Effekt staatlicher Strafandrohung (These 11), weist erhebliche Ähnlichkeiten mit all den anderen Formen fundamentalistischer Entdifferenzierung gegenüber der Komplexität und Pluralität des öffentlichen Lebens auf.
- Und schließlich ist „die Konturlosigkeit und die Langeweile“ (Ziehe 1991, 106) einer zwischen Institutionalisierung und Intimität erstickten Schule wahrscheinlich ein erhebliches Motiv für den Erlebnishunger, der sich in der rechtsradikalen Szene austobt.

## Religionspädagogischer Ausblick

Die Wiedergewinnung einer *eigenen* Sozialität<sup>11</sup> kann der Schule wahrscheinlich gelingen, weil das Bewußtsein für die Verödungen des Rückzugs in Intimitätserlebnisse vor allem bei Schülern, aber auch bei Lehrern zu wachsen scheint. Spielräume dafür lassen sich zurückgewinnen, weil mit der Verallgemeinerung, d.h. mit der Entprivilegierung von Bildungschancen der Selektionsdruck gemildert werden kann; Qualifikationen entkoppeln sich tendenziell von Statuszuweisungen, und mit der Fragilität des bürgerlichen Realitätsprinzips mildert sich der Zwang, dessen äußere Rigidität im Innern zu reproduzieren. In die Intensität sozialen Verhaltensdrucks und in die zeitliche Verdichtung von Lebensvollzügen kann die Schule daher gleichsam *Moratorien* einschieben, die Selbstinterpretations- und Selbstregulierungschancen erweitern helfen und den naturwüchsigen Selbstlauf des wissenschaftlich-technisch-politischen Prozesses unterbrechen bzw. Kompetenzen für dessen Unterbrechung erzeugen. Die Fähigkeit, *innezuhalten*, Rezeptivität anstelle eines immer nur aktiven Weltbezugs gelten zu lassen, kann wahrscheinlich nicht ohne religiöse Erfahrungsdimension vermittelt werden. Ohnehin wird die Religionspädagogik in diesem Zusammenhang, das sei abschließend nur kurz erwähnt, ihren eigenen Beitrag leisten können. Sie wird die Pädagogik generell darin unterstützen, ihre universalistischen Gerechtigkeitsansprüche mit Ungleichheit im Sinne der Anerkennung von Anderssein zu versöhnen: Im Blick auf die lernenden Subjekte und deren Kompetenzen kann der Widerspruch zwischen einer Gleichheit intendierenden Bildungspolitik und einer auf Selbstentfaltung zielenden Erziehung eingefangen werden. Zwischen einem Gleichheitskonzept, das alle Individualität dazu nötigt, sich vor dem Forum einer universellen Vernunft zu rechtfertigen – und einer konservativen Apologie von Ungleichheit, die jede Differenz in einen hierarchischen Kontext von Über- und Unterordnung einrückt, hat der Religionsunterricht den Gott bekannt zu machen, der uns *einzelnen* bei unserem Namen ruft, der uns damit aber auch zur Gemeinsamkeit mit anderen Menschen befähigt.

Die Unterrichtenden im Fach Religion, aber auch alle, die ihr Christsein an der Schule öffentlich machen, können darüber hinaus einen besonderen Beitrag für die Wiedergewinnung eines durch symbolische Ordnungen getragenen öffentlichen

Raumes in der Schule leisten. Bedürfnisse nach Ausdrucksformen religiöser Spiritualität werden in der Schülerschaft häufiger als noch vor 10 Jahren artikuliert. Es wird viel von den Unterrichtenden abhängen, ob diese Bedürfnisse sich verstärkend der Suche nach privater Nähe und Wärme zuordnen. Die öffentliche Schule ist einer genau auszutarierenden Balance zwischen ihrer konstitutionellen weltanschaulichen Neutralität und einem Verständnis von Religionsfreiheit ausgesetzt, für das öffentlicher Bekenntnisraum und nicht Abdrängung des Glaubens ins Privatleben entscheidend ist. Auch aus Gründen eines behutsamen Umgangs mit dieser Balance kann es nicht darum gehen, *an den Schulen* „heilige Räume“ zu schaffen, wie gelegentlich zu hören ist. Wohl aber können die Religionspädagogen, neben dem alltäglichen Beitrag zu einer Kultur des öffentlichen Schullebens, ein *Angebot* liturgischer Formen gemeinsamer Besinnung unterbreiten, das die Suche nach sich öffnenden Zwischenzonen zwischen Entfremdung und Nähehunger *exemplarisch* orientiert.

## Anmerkungen

1. Aus sachlichen Gründen argumentiere ich hier fast ausschließlich aus sozialwissenschaftlicher Perspektive. Ich deute weiter unten gelegentlich an, wie in theologischer bzw. religionspädagogischer Hinsicht weitergedacht werden könnte. Aus Gründen des Umfangs können diese Ansätze nicht weiter entfaltet werden. Eine zeitkritische Religionspädagogik müßte sich allerdings gegenüber den avanciertesten sozialwissenschaftlichen Argumentationsmodellen nicht nur *anschlussfähig* halten, sondern auch einen eigenen zeitdiagnostischen Beitrag leisten. Daß ich in diesem Zusammenhang darauf verzichte, scheint mir nur deshalb vertretbar, weil Christentum und Theologie in die Geschichte und in die kritische Aufarbeitung von Modernisierungsprozessen ohnehin involviert sind. Für die Religionspädagogik gilt deshalb z.B. im Hinblick auf modernisierungstheoretische Konzepte der Jugendsoziologie immer: *tua res agitur*. Es wäre im übrigen zu zeigen, daß die kritischen Analysen der „Dialektik der Aufklärung“ ausgesprochen direkte Verbindungslinien zu theologischen Denkt raditionen und -modellen aufweisen. Und was immer gegenwärtig differenzierend dem Säkularisierungstheorem Gogartens hinzuzufügen wäre - seine Unterscheidung zwischen Säkularität und Säkularismus hat ausgesprochen brisante modernisierungstheoretische Aktualität.
2. Das heißt natürlich *nicht*, daß in den einzelnen Fächern auf den je spezifischen themeneinschlägigen Lernstoff verzichtet werden soll. Selbstverständlich hat der Geschichtsunterricht genauso wie der Biologieunterricht *Kenntnisse* gegen faschistische Weltanschauungstereotype zu wenden. Das gehört zum Bildungsauftrag der Schule. Nur prallen die so vermittelten Wissensbestände an Motivlagen und je situativ wirksamem Regressionsdruck ab, wenn sie nicht mit entsprechenden psychohygienischen Immunisierungen unterfüttert sind, zu denen die Schule immerhin einen Beitrag leisten kann, aber eben auch nicht mehr als einen Beitrag.
3. Man denke etwa an den trappierenden Erfolg des Buches von Ulrich Beck („Risikogesellschaft“), dessen Titel zum stehenden Begriff nicht nur unter Soziologen geworden ist.
4. In diesem Zusammenhang wirkt sich die *ethnische* Definition der Staatsbürgerschaft in Deutschland verheerend aus. In Frankreich, wo als Franzose gilt, wer in Frankreich geboren wird („territoriales“ Prinzip), gibt es zwar auch Fremdenhaß, aber er kann (ähnlich wie in England) nicht unter dem Zielbegriff „Ausländer“ gebündelt und gegen bereits in der zweiten oder dritten Generation ansässige Bürger ohne Bürgerrechte gewendet werden.
5. Ich lehne mich hier konzeptionell und terminologisch an den theoretischen Entwurf von Jürgen Habermas an (Theorie des kommunikativen Handelns). Habermas' Konzept unterscheidet sich von dem konkurrierenden systemtheoretischen Modell Niklas Luhmanns nicht etwa dadurch, daß er diese Rationalisierungsgewinne moderner Systemintegration in Abrede stellt. Luhmann konzipiert die System-Umwelt-Differenz als eine forschungsstrategische Unterscheidung, die je nach Untersuchungsgegenstand und – perspektive anders „geschnitten“ werden kann und keinerlei *normative* Implikationen enthält. Bei Habermas hat dagegen die System-Lebenswelt-Differenz zum einen nicht nur methodisch-heuristische Bedeutung, sondern einen fest umrissenen empirischen Gehalt, gewissermaßen ein materielles Substrat; zum anderen bleibt sie anschlussfähig an normative Urteilkriterien sowohl im Hinblick auf lebensweltliche Regeln als auch im Hinblick auf Geltungsgrenzen systemischer Integration, in denen sich Vorstellungen des „guten Lebens“ niederschlagen. Umgekehrt respektiert Habermas zugunsten der Ausdifferenzierungsgewinne moderner Gesellschaften aber auch die Geltungsgrenzen moralischer Diskurse.
6. Gerade heute, wo Multikulturalität entweder als Bedrohung oder als fortschrittliche Errungenschaft begriffen wird, muß man sich klar machen, daß vorindustrielle Gesellschaften kulturell, z.T. auch ethnisch, sehr viel heterogener waren! Von den Qualifikationserfordernissen und Kulturtechniken einer Industriezivilisation geht ein starker Homogenisierungsdruck aus, der sich im 19. Jh. in der Konsolidierung von *Nationalstaaten* niederschlug. Nur wer durch verschiedene Sozialisationsinstanzen hindurch ein Mindestmaß an bildungsmäßiger und habituellem *Konformität* angeeignet hat, gewinnt den lebensnotwendigen kulturellen Horizont, in dem er moralisch und beruflich zurechtkommt. Das setzt natürlich auch Immigranten, besonders aus noch vorindustriell geprägten Kulturen, starken Assimilierungsdruck aus. Indes: Wie soll man einem

hier geborenen und durch alle diese Sozialisationsinstanzen geschleusten Türken den Begriff „Ausländer“ erklären?

7. Ich verdanke die folgenden Ausführungen zu einem großen Teil Anregungen von Thomas Ziehe (1987). Das Tableau C übernimmt den Gliederungsabriss in die „Wirklichkeitsdimensionen“ Wissen, Sozialformen und Tiefenmotive und die ersten beiden Spalten (Möglichkeitseröffnung und Reduzierungstendenzen) von Ziehe. (C 1). Ähnliche, zum Teil ergänzende Überlegungen hierzu s. auch bei Ziehe 1991, 117ff.
8. Zu den sozialwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnen des Narzißmus-Theorems s. die Arbeiten von Sennett und Lasch.
9. Auch hier lehne ich mich wieder an Ausführungen von Thomas Ziehe an (vgl. ders. 1991, bes. III. Kapitel: „Schule – Aurazerfall und Subjektivierung“).
10. Ich denke hierbei an den milchbärtigen Schüler, der in Rostock verzweifelt in die Fernsehkamera hineinbrüllte: „Das geht doch nicht, das kann die Polizei doch nicht zulassen, daß wir sie mit Molotowcocktails beschmeißen“ – und mit dem Satz, „am liebsten möchte ich tot sein“, seinen Freund aufforderte, wieder mit in die erste „Frontlinie“ zu kommen.
11. Das richtet sich nicht gegen die Öffnung der Schule im Sinne der Konzepte der „community school“ – damit kann *innerschulische* Sozialität durchaus gefördert werden. Indessen kann die *Hereimnahme* außerschulischer Öffentlichkeit die Entwicklung eines eigenen öffentlichen Raumes nicht ersetzen. „Die Schule für das Leben zu öffnen ist nur bedingt eine fruchtbare Forderung, denn dieses vielzitierte 'Leben' ist ja auch nicht so unschuldig... Es geht also darum, an einer reflexiven und ästhetischen Distanz *gegenüber der Realität* festzuhalten und nicht schlicht Schule der Realität zu öffnen.“ (ebd 95 f.).

## Literaturliste

- Adorno, Theodor W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt/M. 1970.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- Dubiel, Helmut: Die Ökologie der gesellschaftlichen Moral; in: Merkur 466 (H.12) 1987.
- Dudek, Peter: Jugendliche Rechtsextremisten. Zwischen Hakenkreuz und Odalsrunen; darin: Thesen zum Rechtsextremismus unter Jugendlichen (S.2,3, 2ff.), Köln 1985
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände, Frankfurt/M. 1981.
- Ders.: Die Neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt/M. 1985.
- Heitmeyer, Wilhelm: Wenn Belehrung gegen Erfahrung nicht ankommt. Betrifft: Gewaltakzeptanz/Die Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Pädagogik; in: Frankfurter Rundschau v. 22.10.1992.
- Ders.: Die Gesellschaft löst sich auf. Warum greifen Jugendliche zur Gewalt?; in: Die Zeit v. 16.10.1992.
- Lasch, Christopher: Das Zeitalter des Narzißmus, München 1980.
- Luhmann, Niklas: Politische Planung, Opladen 1971.
- Sennett, Richard: Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt/M. 1983.
- Ziehe, Thomas: Die Tyrannei der Selbstsuche. Zur Zeitdiagnose Richard Sennetts; in: Locomer Protokolle 58/1987.
- Ders.: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim und München 1991.



# Das Kreuz wird nicht geliebt ...

## Luther im Streit um das Kreuz

„Das Kreuz wird nicht geliebt und kann nicht geliebt werden;“ so beginnt Jürgen Moltmann sein Buch „Der gekreuzigte Gott“ (S.7).<sup>1</sup> Der Gekreuzigte galt bereits in frühchristlicher Zeit als Ärgernis und Torheit, worauf der Apostel Paulus nachdrücklich hinweist (1.Kor.1,23). In der Tat ist das Kreuz Jesu, zentrales Ereignis und Symbol des Christentums, von den Anfängen bis in die Gegenwart Gegenstand vieler kritischer Fragen.

### Kritik der Neuzeit

Seit der Aufklärung wird die Frage gestellt: Ist es überhaupt notwendig, daß durch den Tod Jesu am Kreuz der zornige Gott versöhnt wird? Die Kritik lautet: Die Vorstellung von einem zornigen Gott, dem ein blutiges Opfer dargebracht werden muß, damit er vergeben kann, beruht auf einem Mißverständnis. In jüngster Zeit ist diese Kritik im Bereich der feministischen Theologie aufgenommen worden. So heißt es im „Wörterbuch der feministischen Theologie“<sup>2</sup>: „Das Kreuz, das wichtigste Symbol im Christentum, ist für viele Christinenn und auch Christen problematisch geworden. Der gefoltete Körper Christi am Kreuz und sein Tod – als Sühnetod gedeutet – geben ihnen keine Lebenskraft mehr. Wie kann – so fragen viele – Lebenskraft aus einer Religion kommen, deren Gott seinen Sohn – nach Paulus – ans Kreuz preisgibt?“ (Elisabeth Moltmann-Wendel S.225). Sehr pointiert hat es die katholische Theologin Uta Ranke-Heinemann formuliert: Abzulehnen ist „das Bild eines schrecklichen Gottes, der um einer heiligen Sache willen den Tod seines eigenen Sohnes will...“ Sie setzt dagegen das „Bild eines sanften Gottes, der ein Gott des Lebens und nicht des Tötens ist“ („Der Spiegel“ vom 14.11.1988, S.266).

### Maßstäbe der Tradition

Die dargestellte Kritik richtet sich auf ein bestimmtes Verständnis des Kreuzes Christi, das im Kern auf die Versöhnungslehre des mittelalterlichen Theologen Anselm von Canterbury (†1109) zurückgeht. Nach seiner Auffassung, die hier nicht ausführlich dargestellt werden kann, muß Gottes verletzter Ehre Genugtuung geleistet werden, bevor die göttliche Barmherzigkeit wirksam werden kann. Durch seinen Opfertod am Kreuz hat Christus die Genugtuung geleistet. Er hat dadurch ein Verdienst erworben, das seinen Gläubigern zugute kommt. Diese Versöhnungslehre hat eine große Wirkung gehabt – in der katholischen wie in der evangelischen Theologie, z.B. in der protestantischen Orthodoxie des 17. Jahrhunderts, im Pietismus und vor allem in vielen Passionsliedern des Gesangbuches, die bis heute gesungen werden.

Nun ist seit langem erkannt, daß die Versöhnungslehre des Anselm sich nicht mit dem Neuen Testament begründen läßt, daß sie vom Neuen Testament her vielmehr kritisch beurteilt werden muß. Denn die neutestamentliche Botschaft bezeugt: Gott wird nicht versöhnt; sondern er versöhnt die Welt mit sich selber, von ihm geht die versöhnende Liebe aus (vgl. 2.Kor.5,19). Auf Grund dieser Einsicht soll nun gefragt werden, welches Verständnis des Kreuzes in der Reformation zum Tragen kommt; dabei sollen im folgenden einige zentrale Aussagen Luthers aufgezeigt und mit dem eingangs skizzierten kritischen Anfragen zum Kreuz ins Gespräch gebracht werden.

### Der Ansatz Luthers

Luther grenzt sich gegen das Verständnis des Kreuzes ab, wie es in der mittelalterlichen Theologie Anselm von Canterbury ge-

lehrt hatte. Luther kann die überlieferte Redeweise wohl gelegentlich aufnehmen. Zugleich aber gibt es deutliche Aussagen, in denen er die Vorstellung von der Genugtuung kritisiert. Er wolle dieses Wort in der Theologie nicht mehr dulden, sondern es den Richtern und Juristen zurückgeben. Es ist zu gering zu sagen: „Christus hat für unsere Sünden genug getan.“ Es muß vielmehr heißen: „Christus ist der Befreier von Sünde, Tod und Teufel“<sup>3</sup> (Werke WA 34I, S.303) Inwiefern diese Befreiung im Geschehen des Kreuzes begründet ist, soll im folgenden aufgezeigt werden.

### Der „angefochtene Christus“

Luther betont immer wieder, daß es für die gesamte Theologie und Verkündigung wichtig ist, auf den Menschen Jesus zu achten. Dies gilt für das ganze Leben und Wirken Jesu, vor allem aber für sein Leiden und Sterben. Aus dem Zusammenhang der Passion gewinnen für Luther zwei Evangelientexte eine besondere Bedeutung, einmal die Szene aus dem Garten Gethsemane (Mark.14, 32-42 par.) Jesus „fing an zu zittern und zu sagen und sprach: Meine Seele ist betrübt bis an den Tod...“ Er bittet Gott darum, der Kelch des Leidens möchte an ihm vorübergehen: „Abba, mein Vater, alles ist dir möglich; nimm diesen Kelch von mir; doch nicht, was ich will, sondern was du willst“ (Mark.14,36). Der zweite Text ist der Bericht von der Kreuzigung nach der

Überlieferung des Markus- und Matthäusevangeliums (Mark.15,24-41; Matth. 27,33-56), in dem der sterbende Jesus das Wort spricht: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (Mark.15,34; Matth.27,46). In diesem Geschehen wird die Tiefe der Verlassenheit und Anfechtung, die Jesus durchleidet, in eindringlicher Weise deutlich. In diesen Zusammenhang gehören auch die Aussagen des Paulus, der davon spricht, daß

Christus „zum Fluch für uns“ wurde (Gal. 3,13; vgl. 2.Kor 5,21). In einer Passionspredigt sagt Luther: „...man muß Christus einen wahren Menschen sein lassen...“ „Der Schmerz, den Christus hier gelitten hat, drängt ihm die Worte auf: Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen? Gleichwie ein Mensch in höchster Not, wenn man ihm das Schwert durch den Hals stoßen will, vor Angst und Weh ein Mordgeschrei erhebt, so tut Christus hier einen Mordschrei. Darin ist er ein Mensch gewesen, wie andere Menschen“ (Evangelienauslegung, S.17)<sup>4</sup>.

In der Psalmenauslegung betont Luther: „... daß er (Gott) ihn (Christus) in alle Leiden und Tode und Anfechtungen dahingibt und doch zugleich rettet. Und eben dann, wenn er ihn am meisten verläßt, nimmt er sich seiner am meisten an. Und wenn er ihn verdammt, rettet er ihn in der ausgezeichnetsten Weise. So geschieht es nach seinem Ratschluß, daß er (in Christus) sein Werk dann tut, wenn es ihm ganz fremd ist“ (Werke WA 4, S.87). Die Passion zeigt in besonderer Weise den „angefochtenen Christus“. Jesus durchlebt die Tiefe des Leidens. Er erleidet in seinem Sterben die äußerste Ferne von Gott. Doch zugleich ist Gott ihm ganz nahe. Die schöpferische und rettende Macht Gottes ist bereits im Kreuzestod Jesu wirksam. Das aber bedeutet: Das Kreuz und die Auferweckung Jesu gehören untrennbar zusammen. An dem gekreuzigten Jesus wird die lebensschaffende Kraft Gottes offenbar, die die Macht des Todes überwindet.

### Kreuz und Auferweckung – die befreiende Gerechtigkeit

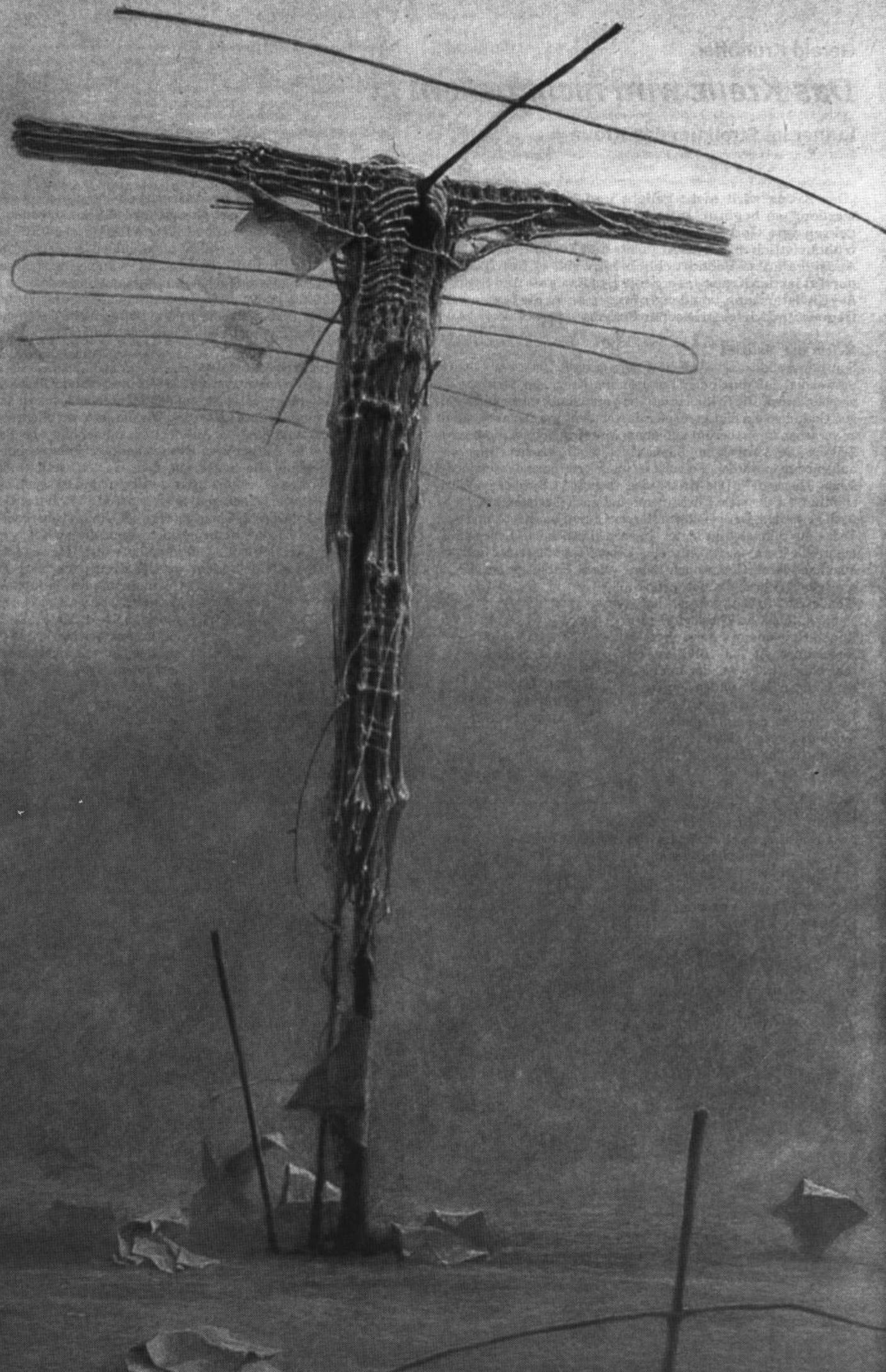
Im Kreuz und in der Auferweckung Jesu wird die Zuwendung Gottes zum Menschen offenbar. Daher versteht Luther Jesus

### Denkanstoss

Da er vielen  
Zu anstößig war  
Machten sie drei Kreuze  
Schwamm drüber  
Essig

Doch über das Grab  
Ist kein Gras gewachsen  
Der Stein des Anstoßes  
Brachte die Liebe  
Ins Rollen

aus: Macht, Siegfried. Dein Name ist Dubistbeimir. München 1985



Christus als das „Werk Gottes“; das heißt: In Christus tut Gott sein Werk für und an der ganzen Welt – und zwar in einzigartiger Weise. Die Botschaft von der „Gerechtigkeit Gottes“ versteht Luther im Sinne seiner reformatorischen Entdeckung, die er an Paulus gewonnen hat: Gerechtigkeit meint nicht die richterlich strafende oder belohnende Gerechtigkeit, sondern die heilschaffende, befreiende Gerechtigkeit, also seine Barmherzigkeit und Treue, mit der er an seinen Geschöpfen festhält. Diese befreiende Gerechtigkeit Gottes wird in Jesus Christus offenbar – aber nicht allein durch seinen Tod am Kreuz, sondern durch seine Auferstehung. Im „Sermon von der Betrachtung des heiligen Leidens Christi“ schreibt Luther: Es kommt darauf an, zu sehen, daß unsere Sünden „auf Christus liegen und er sie durch seine Auferstehung überwindet.“ „Denn auf Christus können sie nicht bleiben, sie sind durch seine Auferstehung verschlungen.“ Die Rede von der Sünde darf allerdings keinesfalls moralisch verstanden werden. Entsprechend dem Ansatz der reformatorischen Theologie bezeichnet „Sünde“ die Trennung von Gott – aus der dann die Taten der Selbstsucht und Lieblosigkeit folgen. Die Befreiung von der Sünde beschreibt Luther im Anschluß an Paulus (Röm.4, 25): „... in seinem Leiden macht er (Christus) unsere Sünden bekannt und erwürgt sie damit, aber durch seine Auferstehung macht er uns gerecht und los von allen Sünden, wenn wir nämlich glauben“ (Evangelienauslegung.). In der Auferweckung des gekreuzigten Jesus wird die Gerechtigkeit Gottes wirksam und offenbar. Erst durch die Verbindung mit dem Ostergeschehen gewinnt so der Kreuzestod Jesu seine Bedeutung. Es kommt deshalb darauf an, das Leiden und Sterben Jesu vom Ziel seines Weges, von seiner Auferweckung her zu sehen. Von daher gilt dann: In dem Leiden sollen wir „ansehen sein freundliches Herz, wie voller Liebe das gegen dich ist...“ „also wird dir das Herz gegen ihn süß und die Zuversicht des Glaubens wird gestärkt“ (Evangelienauslegung, S 5).

#### „Urbild“ und „neuer Mensch“

Christus ist in seinem ganzen Leben in einzigartiger Weise das Werk Gottes; er ist das Urbild (= exemplar), in ihm wird in exemplarischer Weise das Wirken Gottes an den Menschen deutlich. Das Christusgeschehen ist somit kein in sich abgeschlossenes historisches Faktum; sondern es hat eine einzigartige Bedeutung für die Menschheit, es ist „für uns“ geschehen. Es wird in der Verkündigung von Christus vergegenwärtigt: „Denn der eigentliche Zweck des Leidens Christi ist, daß es den Menschen sich gleichförmig macht“ (Evangelienauslegung, S 3).

In einer Predigt sagt Luther dazu: „Solche Passion widerfährt dem Christen, damit der alte Adam sterbe und die Macht des Wortes und Glaubens an ihm bewiesen werde. Da wird man gewiß, daß der Glaube mächtiger ist als alle Kreaturen, ja daß er eine Gottesmacht ist und keine Menschenmacht, die sich vor einem rauschenden Blatt fürchtet. Die göttliche Macht greift dem Tod ins Maul“ (Evangelienauslegung.). Die Verkündigung von Kreuz und Auferstehung Jesu geschieht, damit der Mensch das Wirken Gottes an sich erfährt. Dann stirbt der „alte Adam“; das heißt: Der „alte“ Mensch, der in der Gottesferne und Selbstsucht lebt, wird überwunden.

Der Mensch wird erneuert, er wird bestimmt durch „die Macht des Wortes und des Glaubens“. Dabei ist für Luther der Glaube niemals ein gesicherter Besitz, vielmehr ist immer die Situation der Anfechtung präsent. Die Verkündigung von Kreuz und Auferweckung Jesu will gerade in der Anfechtung gehört werden: „Das ist geschrieben, damit wir das Wesen des Glaubens lernen und inmitten der Anfechtung nicht verzweifeln sollten, sondern lernen, durch solchen Glauben in der Anfechtung zu bestehen. Da muß man Christus abmalen und ins Herz sehen“ (Evangelienauslegung, S.20).

Die Bedeutung des Christusgeschehens für die Menschen bringt Luther bereits in einer Predigt der Frühzeit in prägnanter Weise zum Ausdruck: „Daher sind Gottes fremdes Werk die Leiden Christi und (die Leiden) in Christus: die Kreuzigung des alten Menschen und die Tötung Adams; das eigentliche Werk Gottes ist die Auferweckung Christi und die Rechtfertigung im (heiligen) Geist sowie das Lebendigwerden des neuen Menschen.“ (Werke, WA 1, S.112f) .Wieder wird deutlich, wie eng Luther Kreuz und Auferweckung Jesu zusammensieht und in ihrer Bedeutung für die Menschen aufzeigt: Es geht darum, daß der „alte“ Mensch stirbt und der „neue“ Mensch lebendig wird.

#### Zur Diskussion heute

Wie bereits angedeutet, sind die dargestellten Aussagen Luthers zum Verständnis des Kreuzes in der Folgezeit nur zum Teil aufgenommen worden. Sie haben dagegen in der Theologie des 20.Jahrhunderts in stärkerem Maße Beachtung gefunden. Das gilt für die Lutherforschung wie für unterschiedliche theologische Ansätze etwa von Barth, Ebeling, Moltmann, Jüngel (um nur einige Beispiele zu nennen). Es ist jedoch wichtig, daß über den Rahmen der fachwissenschaftlichen Diskussion hinaus die Deutungen des Kreuzes, die Luthers Verständnis vom „angefochtenen Christus“ aufnehmen, intensiver berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang kann nun die eingangs gestellte Frage bedacht werden: Muß durch den Tod Jesu am Kreuz dem zornigen Gott ein Opfer dargebracht werden, damit er versöhnt wird und den Menschen vergeben kann? Diese kritische Anfrage richtet sich gegen eine bestimmte Deutung des Kreuzes, die in der Kirchengeschichte vertreten wurde, und die auch heute noch wirksam ist. Die Kritik trifft jedoch nicht das Verständnis des Kreuzes, das von Luthers Ansatz beim „angefochtenen Christus“ ausgeht: Jesus erfährt in seinem Sterben die äußerste Ferne von Gott und zugleich seine besondere Nähe. So wird gerade im Kreuz und in der Auferweckung Jesu die befreiende Gerechtigkeit Gottes offenbar, der die Menschen mit sich versöhnt, und so in Treue an seinen Geschöpfen festhält.

#### Zwischen Tadtition und Zeitgeist – die Bibel neu verstehen

Es ist wichtig, daß das Kreuz Jesu in seiner Verbindung mit dem Ostergeschehen als zentrales Ereignis und Symbol des Christentums neu wahrgenommen wird. Es wäre verhängnisvoll, würde hier nur eine überkommene Überlieferung tradiert aber nicht mehr in ihrer Bedeutung erkannt, oder würde die Botschaft vom Kreuz einfach dem angepaßt, was dem jeweiligen Zeitgeist entspricht. Der Tod Jesu am Kreuz ist in einer Reihe mit anderen Martyrien gesehen worden: Jesus hat sein Leben für eine große und gerechte Sache eingesetzt und hat dafür den Tod erlitten. Oder es wird die Solidarität der Leidenden betont: Jesus steht in einer Reihe mit all denen, die unterdrückt und verfolgt, mißhandelt, gefoltert und zu Tode gebracht werden. In der Tat besteht hier ein Zusammenhang, wenn man Jesus als den wahren Menschen ernstnimmt.

Allerdings wird damit das Besondere des Leidens und Sterbens Jesu noch nicht erfaßt. Es ergibt sich aus seiner einzigartigen Verbundenheit mit Gott und seinem darin begründeten Auftrag. Daraus erwächst das Leiden der Gottverlassenheit am Kreuz, das die Evangelien bezeugen, und das Luther in besonderer Weise betont hat – zugleich mit dem unerwarteten Neubeginn des Ostergeschehens, in dem die lebensschaffende Kraft Gottes offenbar wird. Der Zusammenhang mit dem Ostergeschehen ist es vor allem, der die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit der Passion Jesu ausmacht.

Hier wird Jesus nicht als ein Vorbild gesehen, dem es durch eigene Taten nachzueifern gilt. Hier wird aber die Bedeutung des Kreuzes auch nicht im Sinne der mittelalterlichen Genugtuungslehre verstanden, nach der Gott durch das Opfer Jesu versöhnt werden muß. Wenn Luther von Christus als dem „Werk Gottes“, spricht, so bringt er damit zum Ausdruck: In ihm geschieht in exemplarischer Weise das Wirken Gottes an den Menschen. In ihm erscheint die befreiende Gerechtigkeit, die versöhnende Liebe Gottes. In ihm begegnet uns der Gott, „der die Gottlosen gerecht macht“, (Röm.4.5) der „das Nichtseiende ins Sein ruft“ (Röm.4,17).

So verstanden kann es christlichen Glauben, der seinem Ursprung treu bleibt, ohne das Kreuz Jesu Christi nicht geben. Das Kreuz darf aber nicht isoliert betrachtet, sondern es muß im Zusammenhang gesehen werden mit dem Leben und Wirken Jesu wie mit dem Geschehen der Auferweckung Jesu. Gerade so aber wird, wie Paulus formuliert (1.Kor.1,18.25) „das Wort vom Kreuz eine Gotteskraft“ und Christus wird verkündigt „als göttliche Kraft und göttliche Weisheit“.

#### Anmerkungen

1. J.Moltmann, Der gekreuzigte Gott, München 1972
2. E.Gössmann u.a. (Hg.), Gütersloh 1991 Wörterbuch der feministischen Theologie
3. M.Luther, Werke, Weimarer Ausgabe, 1883ff
4. E. Mülhaupt (Hg.), D.Martin Luthers Evangelienauslegung, Teil 5: Die Passions- und Ostergeschichten aus allen vier Evangelien, Göttingen 1961

Thomas Klie

## ***Gewalt als Thema im RU***

### **Von der unmöglichen Möglichkeit, dem Gewalt-Thema im Religionsunterricht gerecht zu werden**

Vorbei sind die Zeiten, in denen man das Thema *Gewalt* in Unterrichtseinheiten wie *Erziehung zum Frieden* oder *Gewalt – Macht – Herrschaft* im pädagogischen Elan der 70er Jahre entlang den damals obwaltenden religionspädagogischen Paradigmen abhandeln konnte. Das Gewalt-Thema hat spätestens seit Hoyerswerda auch in den Schulen seine akademische Unschuld verloren: Gewalt ist *dran*. Allerdings anders als in Zeiten alledurchdringender Pädagogisierung, aber auch anders als es in friedenspädagogischen Entwürfen Anfang der 80er Jahre im Zeichen von Nach-, Auf- und Hochrüstung unterrichtet wurde. Hinter dem von Soziologen und Sozialpsychologen in seltener Einmut konstatierten Phänomen gestiegener Gewaltakzeptanz verbirgt sich am Anfang der 90er Jahre ein Thema, das sich in eigentümlicher Weise sperrt gegen eine Didaktisierung, in der Konrad LORENZ' Graugänse bzw. Buntbarsche, Sigmund FREUDs Unbehagen an der Kultur und die vermeintliche Moral einer jesuanisch interpretierten Bergpredigt der (religionspädagogischen) Weisheit letzter Schluß ist.

*Gewalt* ist obendrein nicht nur *dran* – von solchen Themen hat ein sensibler Reli-

gionsunterricht zu allen Zeiten gelebt –, sondern sie ist auf eine bedrückend-bedrohliche Weise *näher dran*, als es einem Religionsunterricht, der auf unterrichtlicher Distanz zum Gegen-Stand seines Lernens und Lehrens basiert, recht sein könnte. *Gewalt* unterschreitet gewissermaßen diesen didaktisch gebotenen Abstand und nötigt die Unterrichtenden, das Thema weit *diesseits* der kritischen Distanz anzugehen.

Das liegt zunächst einmal darin begründet, daß gewaltförmiges Verhalten nur das Oberflächensymptom für strukturelle gesellschaftliche Ursachenkomplexe abgibt, die anhand der Stichworte *Individualisierung/Desintegration – Pluralisierung/ Desorientierung* sattsam diskutiert werden. In diesen Prozeß sind die Unterrichtenden ebenso involviert wie ihre Schülerinnen und Schüler, – die Jugendlichen bringen die unsere Gesellschaft immer tiefgreifender verändernden Modernisierungsschübe nur etwas deutlicher, eben jugendspezifischer zum Ausdruck.

Zum anderen verstellt die emotional aufgeladene pädagogische Großwetterlage – gelebte Gewalt und Nazi-Embleme hüben, pädagogische Kränkung und Unbehagen an der Kultur der Schüler

drüben – einen rettenden neutral-abstrahierenden Zugang. Die daraus zwangsläufig resultierende Verunsicherung der Lehrer ist insofern fundamental, als hier rationale und argumentative Unterrichtsstrategien in keiner Weise greifen, sondern eher im Gegenteil eine *emotionale Hornhautbildung* (HEITMEYER) seitens der Schüler eher noch verstärken. Sich in der beschriebenen Situation dem Phänomen Gewalt religionspädagogisch zu nähern, bedeutet apriori Unterricht in einer bisweilen latenten, zumeist aber offenen Konfliktzone. Und das alles vor dem Hintergrund steigenden öffentlichen Drucks, Schule (einmal mehr) als Reparaturwerkstatt oder zumindest als universelles Präventionsinstrument für wahrnehmbare gesellschaftliche Defizite zu instrumentalisieren.

Wenn im folgenden der Versuch unternommen wird, didaktische Strukturen zur Erarbeitung des Themenfeldes zu explizieren, kann es nicht um die Formulierung eines antifaschistischen oder friedenspädagogischen Curriculums gehen, sondern um perspektivische Zugänge zu Teilaspekten von *Gewalt*. Dabei sei HEITMEYERs *ceterum censeo* „*Wer Fremdenfeindlichkeit und Gewalt*

zu Themen einer Unterrichtsreihe degradiert, hat den Kampf dagegen schon verloren“ nur insoweit relativiert, als hier in keiner Weise etwa unter dem Vorzeichen pädagogischer Allmachtszuweisung der Versuch unternommen werden soll, das Problemfeld allumfassend „abzuhandeln“ und dadurch womöglich gleichzeitig die Jugendlichen auf die Pfade spätbürgerlicher Sekundärtugenden zurückrufen zu wollen. Wenn es derzeit kaum Berufsschulklassen gibt, die im Religionsunterricht die Erörterung gerade dieser Thematik nicht vehement einfordern, dann müssen sich die Unterrichtenden dem stellen. Die Chancen zum außerschulischen Gespräch mit den Jugendlichen sind rar genug – man hat sich angewöhnt, über sie zu sprechen. Die skizzierten didaktischen Strukturen sind als Anregungen zu verstehen, die „aggressive Hilfslosigkeit“ der Unterrichtenden im vollen Bewußtsein der Vorläufigkeit dieses Unterfangens kreativ umzusetzen.

### 1. Momente, in denen das Bewußtsein aufhört oder: Geil auf Gewalt

Der amerikanische Journalist Bill BUFORD beschreibt in einem kürzlich erschienen Band „Geil auf Gewalt“ seine Erlebnisse in einer Gruppe englischer Hooligans. *Gewalttätigkeit bereitet ihnen* (den Hooligans; Anm.d.Verf.) *einen antisozialen Kitzel, sie ist für sie ein bewußtseinerweiterndes Erlebnis, eine vom Adrenalin bewirkte Euphorie, die vielleicht um so stärker ist, weil der Körper selbst sie hervorbringt, mit vielen meiner Überzeugung nach suchtbildenden Eigenschaften, wie sie auch für synthetische Drogen charakteristisch ist* (1992; S. 246).

Unsere verwaltete und erlebnisarme Lebenswelt bietet Jugendlichen immer weniger Möglichkeiten, ihre affektiven Bedürfnisse adäquat auszuleben. Und so werden gewaltförmige Verhaltensweisen für sie zu einem Ventil, um sich Action-Reizen und Risiko-Erfahrungen auszusetzen. Eine omniprésente Mediatisierung des Freizeit(konsum)verhaltens trägt nicht gerade dazu bei, diesen Druck zu mindern.

Das oben beschriebene, individuell fast jederzeit über Thrilling-Effekte produzierbare, libidinöse Gewalterleben entspricht genau dem, was der ungarische Sozialpsychologe CSIKSZENTMIHALYI (1991) als sog. Flow-Erlebnis beschrieben hat. Solche Erlebnisse sind *Momente animalischer Intensität und absoluten Erfülltheits*. Dabei haben Flow-erzeugende Aktivitäten (zB auch Bunjee-Springen, S-Bahn-Surfen) durchaus die Potenz, suchtsähnliche Abhängigkeiten zu erzeugen und erfahren damit eine schwer zu steuernde Eigendynamik (vgl. PILZ in: BBS-Arbeitshilfen 16; 1992 S. 41). Die Progromstimmung in Teilen der Skinheadszene erhält vor diesem Erklärungszusam-

menhang eine nicht unwichtige Nuancierung. Die eindringlichen und überaus spannenden Berichte BUFORDs und die eher analytischen Erörterungen CSIKSZENTMIHALYIs sind durchaus geeignet für den Unterricht im Sek II-Bereich. Farbiger und lebendiger wird das Unterrichtsgespräch jedoch in jedem Fall, wenn Schülerinnen und Schüler von ihren Erfahrungen beim *Bunjee-Springen, Gotcha-Schießen* oder *stage-diving* bei Punk-Konzerten erzählen. Hierbei werden die Unterrichtenden gut daran tun, wenn sie sich zunächst einmal in die ungewohnte Rolle des Zuhörers begeben. Aber wer nicht zuhören kann, wird auch nichts verstehen.

Ein anschließendes Unterrichtsgespräch ermöglicht in jedem Fall einen sinnvollen Transfer für die Analyse von Gewaltexzessen.

### 2. Gewaltakzeptanz als jugendliches Provokationspotential oder: das Anders-Sein um (fast) jeden Preis

Jugendliche Radikalismen gehören seit jeher zu den Erscheinungsformen adoleszenten Suchverhaltens. Randalierende Heranwachsende, Streetgangs, prügelnde Fußballfans gab und gibt es überall in den Metropolen unserer industrialisierten Welt. Die Rock'n Roll-Generation im Gefolge eines Bill HALEY inszenierte schon in den 50ern am Rande von Rock-Konzerten in gewaltsamen Krawallen ihr jugendliches Anders-Sein. Auch die Studentenbewegung der 60er Jahre kam zu weiten Teilen einer Revolte gegen „die Väter“ und gegen die durch sie repräsentierte Wertsysteme gleich. (Im gleichen Maße wie die „bösen“ autoritären Vater-Strukturen bekämpft werden mußten, wurden jedoch dann im Gegenzug „gute Väter“ wie Ho Chi Minh, Che Guevara, Marx und Mao als symbolisch hochverdichtete Hypostasen in die Ikonostase linksextremer Ideologie(n) eingereiht.)

Die im Unterricht offen mit den Schülern zu erörternde Frage ist, ob weitgehend „normale“ entwicklungspsychologisch zu erklärende Auseinandersetzungen mit elterlichen Über-Ich-Strukturen (hier gilt es, sich möglichst frei von sentimentalischen Verklärungen an die eigene Jugend zu erinnern!) in den 90er Jahren in bestimmten Lebensstilklaven eine andere Qualität bekommen haben. In Zeiten verdunstender Verbindlichkeit von Werten und ethischen Normen werden immer öfter die Ereignisse des Lebens allein durch die Gesetze des eigenen Handelns legitimiert – ein Phänomen, das nicht nur auf die Skinhead-Szene beschränkt ist.

Zu erörtern bleibt weiterhin unter dieser Fragestellung, inwieweit adoleszentes Gewaltverhalten als ritualisierte Interaktion sinnstiftende und damit identitätsstabilisierende Funktionen erfüllt. In den rigiden Normenkatalogen

rechtsextremer Gruppierungen (martialisches Outfit, gewaltförmiges Verhalten) finden viele Jugendliche wichtige familienähnliche Bindungen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit die Abgrenzung gegenüber einer weitgehend individualisierten Elterngeneration garantieren, die ihrerseits entscheidende Prägungen Ende der 60er und Anfang der 70er Jahre erfahren hat. Gleichzeitig stiften sie über neue Gruppenidentitäten die notwendige Rückversicherung. Hakenkreuze, Doc Martens und Bomberjacken bilden ein kohärentes Ausdruckssystem, das über die gewollte (durch Eltern und Schule vermittelte) gesellschaftliche Marginalisierung neue soziale Beziehungen ermöglicht. Die derzeitig wahrnehmbaren Formen jugendlichen Rechtsextremismus sind kein Relikt aus der Epoche des historischen Faschismus, sondern strukturell wie ästhetisch ein Produkt der Moderne.

### 3. Karriere eines Faschos und der Leidensweg einer Migrantin oder: Pogrome beginnen im Kopf

Die Erfahrung zeigt, daß im Unterricht zum Thema Gewalt in der Sekundarstufe II und an den Berufsbildenden Schulen oft didaktisch kontraproduktive Polarisierungen allein schon dadurch vorprogrammiert sind, daß der Problembereich in erster Linie auf der Ebene der Verallgemeinerungen und Abstraktionen verhandelt wird („die Ausländer“, „Rassismus“, „die Ängste der Deutschen“ usw.). Eine solche methodische Konzeption verfehlt es – unabhängig von der inhaltlichen Ausgestaltung – schon im Ansatz, die gängigen Vorurteilmuster zu bearbeiten und Klärungen zu ermöglichen. Gewalt zielt als Ergebnis eines Sozialisationsprozesses immer auch auf individuelle Sinnzusammenhänge – sie macht für den einzelnen Gewalttäter (sicher auch für das System, in dem sie sich artikuliert) S i n n. Dieser Zusammenhang eröffnet einen pädagogisch konstruktiven Umgang mit der Thematik, denn er weist Zugänge aus zu den unterliegenden Motiven und der Genese konkreter Gewalttätigkeit. Es dient also in jedem Fall der Präzisierung, wenn man hier exemplarisch reduziert, also zB die Lebensgeschichte eines Skinheads en détail durchdekliniert. Gutes Material liefern da u.a. HEITMEYER 1992, S. 168ff und SCHRÖDER 1992, S. 62ff, 180 ff. An einer solchen „Fascho-Karriere“ können die konkreten Defizite, Verzögerungen oder Verletzungen der emotionalen Entwicklung und die Signale erfahrener Isolation und Desorientierung aufgewiesen und in den Unterricht eingebracht werden. Dabei darf diese methodische Eingrenzung auf den einzelnen konkreten Gewalttäter jedoch nicht unter der Hand zu einer Form der Rechtfertigung von Gewalt, deren Bagatellisierung und zur Nivellierung von

## Geil auf Gewalt

Weißt du wie das ist,  
wenn nichts passiert ?  
Wenn alles glatt an  
dir vorbeigeht ?  
Wenn du nicht mehr  
mitgenommen wirst ?  
Wenn nur andere es packen und  
deine eigene Tür wie verrammelt ist ?  
Wenn du einfach keinen Hebel findest ?

Weißt du wie das ist, überflüssig zu sein ?  
Wenn dann die Nerven flattern ?  
Wenn dir Ratten durchs Blut jagen ?  
Wenn du denkst dein Schädel platzt ?  
Wenn nur noch schreien möglich ist ?

Weißt du wie das ist, wenn man durchdreht ?  
Wenn du immer nach einem Knüttel suchen mußst ?  
Wenn nur noch das Klirren von Glas beruhigt ?  
Wenn deine Augen Feuer sehen müssen ?  
Wenn du den Haß nicht mehr runterschlucken kannst ?

Weißt du wie das ist,  
wenn du diese ganze beschissene Welt  
einfach in die Luft sprengen möchtest ?  
Und wenn dich nur noch die Angst davon abhält,  
weil es im Knast an Bier und Tabak fehlt ?

Sei froh, wenn du das nicht kennst,  
aber höre auf, mit mir dusslig zu quatschen,  
über Anstand und Moral und so einen Mist!  
Weißt du denn überhaupt, wie das wirklich ist,  
wenn nichts Großes mehr im Leben passiert ?



---

Harald LÄMMEL  
Kirchlicher Sozialarbeiter in Hoyerswerda  
September ' 92

aus: Thomas Klie, Gewalt, Arbeitshilfen BBS Nr. 15

Schuldzusammenhängen führen („die Täter sind die eigentlichen Opfer“; vgl. Klaus-Michael BOGDAL In: FR 26.11.92).

Im Gegenzug kann nach demselben Prinzip der Leidensweg einer Asylbewerberin im Unterricht nachgezeichnet werden. Wer da nicht auf das überreichlich publizierte Textmaterial zurückgreifen will (zB HUMANN 1993), kann über die Asyl-Beauftragten der Kommunen oder besser: der Kirchenkreise authentische Fluchtberichte in den Unterricht einbringen. Dabei ist es sinnvoll, den betreffenden Sozialarbei-

ter in die Schule einzuladen und/oder ihn zu bitten, von ihm betreute Asylbewerber ebenfalls im Unterricht von sich und ihren Erfahrungen berichten zu lassen. Es versteht sich von selbst, daß ein solches Projekt in der Lerngruppe gut vorbereitet sein will, entsprechende Absprachen getroffen worden sind (nicht zuletzt mit der Schulleitung) und der Freiwilligkeit v.a. seitens der Asylbewerber absolute Priorität eingeräumt wird. In jedem Fall bleibt es der Sensibilität der Unterrichtenden anheimgestellt, die Chance einer unmittelbaren Begegnung gegenüber den negativen

Folgen eines möglichen „Zoo-Effekts“ abzuwägen. Wer zum Thema Migration einen biblischen Bezug herstellen will, der sei auf Gen 12 verwiesen (Vers 10: Abram als erster „Wirtschaftsasyllant“).

#### 4. Identifikationsmöglichkeiten eröffnen oder: Deutsche als Ausländer

Viele Jugendliche erfahren Fremdsein in der Regel nur in der Form von „Ausländern“, die aus verschiedenen Gründen hier in der Bundesrepublik leben –

mithin also als Eindringlinge in die eigene „deutsche“ Lebenswelt. Der umgekehrte Fall, Deutsche als „Wirtschaftsflüchtlinge“ im Ausland wird ihnen weit weniger präsent sein. In den Jahren zwischen 1820 und 1930 verließen schätzungsweise 5,9 Mio. Deutsche ihr Land in Richtung USA (zum Vergleich: lt. Statist. Bundesamt lebten Mitte 1992 ca. 6 Mio. Ausländer in Deutschland; darunter 1,8 Mio. Türken). Der krisenhafte Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft gab den Hintergrund für diesen Massenexodus ab: Mißernten, Nahrungsmittelmangel und Teuerungen trafen auf den frühindustriellen Arbeitsmärkten mit Unterbeschäftigung und Arbeitslosigkeit zusammen. Analog zur Einwanderung in der sog. „Gastarbeiter“-Periode 1955-73 mündete die Arbeitswanderung der Deutschen im 19. Jh. zumeist in eine definitive Auswanderung mit allen Konsequenzen. Obwohl die Deutschen in den USA nicht immer mit offenen Armen empfangen wurden und ihre Integration nicht immer geradlinig verlief, blieb der Traum vom Wohlstand in der neuen Welt ungebrochen: „in Amerika rinnt mehr Fett auf dem Spülwasser, als in Deutschland auf der Suppe.“

Hier bieten sich viele Ansatzpunkte für einen unterrichtlichen Diskurs über Fremdsein in Deutschland und Fremdheitserfahrungen von Deutschen. Klaus J. BADE hat in seinem Band über die Migrationsbewegungen von und nach Deutschland (1992) eine Fülle von Analysen, Kommentaren und Materialien zusammengestellt, die in Auswahl sehr gut für die Unterrichtsvorbereitung zu benutzen sind. Als Alternative zur ansonsten ebenso beliebten wie folgenlosen Behandlung der NS-Zeit (Kirche im 3. Reich, Rassismus, Holocaust) könnte die Vita einer auch für heutige Jugendliche positiv besetzten Identifikationsfigur wie Albert EINSTEIN sein. An seiner Person und den Umständen seiner Emigration in die USA 1932 lassen sich die Auswirkungen einer menschenverachtenden Ideologie exemplarisch aufzeigen. Empathisches Nachvollziehen seiner Biographie schärft bei den Schülern die Wahrnehmung von Migrationsschicksalen in Deutschland lebender Asylbewerber.

### 5. Das Für-wahr-Nehmen der Wahrnehmung oder: wie wirklich ist die Asylantenflut ?

Wahrnehmung von Wirklichkeit ist das Ergebnis eines Kommunikationsprozesses. Bei gewaltbereiten Jugendlichen aus dem rechten Spektrum ist die Wahrnehmung von Ausländern in Ermangelung von Kommunikation auf vielfältige Weise mehr als getrübt. „Ausländerschwemme“, „Asylantenflut“, „durchrasste Gesellschaft“ und ähnliche Komposita entlarven diese Interferenzen. Statistisch nachweisbar

haben die Deutschen trotz gegenteiliger Selbstbildes immer noch relativ wenig direkte Kontakte zu Fremden. Ausländerfeindlichkeit speist sich also ziemlich unbeeindruckt von Alltagserfahrungen aus Fernbildern und Projektionen. „Deutsche 'konstruieren' die 'Fremden', die ihrerseits aus der Objektrolle heraus ihr Bild von den Deutschen zurückprojizieren und damit neue Einstellungen hervorrufen“ (LEGGEWIE; in: BADE 1992, S. 426). Die Faszination von Gewalt und das kritiklose Für-wahr-Nehmen kritiklos kolportierter Vorurteile hindert viele Jugendliche daran, die Prinzipien zu hinterfragen, nach denen die Repräsentation der sie umgebenden Wirklichkeit konstruiert ist.

Ohne das Credo des Konstruktivismus zu teilen, bieten diese selektiven Perzeptionsmuster auch und gerade im RU eine interessante und didaktisch fruchtbare Zugangsmöglichkeit. So können zB. über Wahrnehmungsübungen (vgl. BBS Arbeitshilfen 14, S. 63ff) oder anhand von Beispielen gelingender Desinformation aus WATZLAWICKs reichhaltigem Repertoire die verschiedenen Modi menschlicher Wahrnehmung erarbeitet werden. Hierbei gilt es zu klären, inwieweit gängige gesellschaftliche Vorurteilsmuster und ideologische Konstrukte das adaptive System (allzu) menschlicher Informationsverarbeitung determinieren.

### 6. Unmittelbare Erfahrung und Gegen-Lernen ermöglichen oder: Erfahrung kommt gegen Belehrung an

Die besten Chancen, die Gewalt-Thematik im Rahmen von Schule zu bearbeiten, bieten in jedem Fall jedoch Aktionen und Projekte, mit denen die engen 45- bzw. 90-minütigen Grenzen von Unterricht verlassen werden und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Formen von erfahrungsorientiertem Gegen-Lernen gefunden werden. Für pädagogische Kreativität ist hier ein weites und noch weitgehend unbestelltes Feld. Hier haben interkulturelle Aktionen, Schulgottesdienste, Ausstellungen und Ausländerfeste ihren Ort, aber auch SchiLF-Tagungen, die über geschäftsmäßige Routine hinausreichen und Impulse für die Rückgewinnung und/oder Wiederentdeckung von Schule als sozialem Raum geben. Viele ermutigende Maßnahmen in der letzten Zeit auch und gerade an niedersächsischen Berufsschulen befreiten diese Lernorte ansatzweise vom Stigma pädagogischer Provinz. So wurden Projektstage durchgeführt, Schulklassen besuchten Wohncontainer und sprachen mit den dort Lebenden, Patenschaften wurden übernommen und Wochenendseminare zum Thema veranstaltet. Das Interesse der Jugendlichen an diesen Unterrichtsformen war groß, und durch die konkreten Begegnungen wurden

Einsichten möglich, die die simplen Dichotomien „ausländerfeindlich/freundlich“, „Gewalt/gewaltlos“ sprengen. Methodisch öffnet das Erzeugen kognitiver Dissonanzen den Weg für entlastende Gegenerfahrungen.

Das Ziel dieser Aktionen wird jedoch verfehlt sein, wenn sie in einen unreflektierten Aktionismus münden oder es bei sporadischen Maßnahmen einiger weniger ohnehin schon Überengagierter bleibt. Rein interventionistische Partizipationsformen sind zwar en vogue, aber wenig geeignet, Schulleben gestaltend zu prägen. Der Erfolg jedweder pädagogischen Bemühung wird in erster Linie davon abhängen, inwieweit sie tatsächlich probate oder zumindest stimmige Antworten auf Fragen vermittelt werden, die die Jugendlichen bewegen und interessieren. Das kann jeweils nur im direkten Gespräch und in der konkreten Begegnung gelingen. Dabei sind inszenierte Betroffenheiten ebenso fehl am Platz wie ängstliche Vermeidungsstrategien. „Je höher der Moralanspruch, desto niedriger sind die Chancen für Kommunikation“ (HEITMEYER). Die Wahrung der dialogischen Struktur in pädagogischen Prozessen ist wohl bei kaum einem anderen Thema von so elementarer Wichtigkeit.

### Literatur:

- ASSHEUER, Thomas u. SARKOWICZ, Hans / Rechtsradikale in Deutschland. Die alte und die neue Rechte; München 2. Aufl. 1992
- BADE, Klaus (Hg.) / Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. München 1992
- BBS Arbeitshilfen 14 / Okkultismus; RPI Loccum 1992
- BBS Arbeitshilfen 16 / Gewalt; RPI Loccum 1993
- BUFORD, Bill / Geil auf Gewalt. Unter Hooligans; München 1992
- CSIKSZENTMIHALYI, M. / Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des FLOW-Erlebnisses; Stuttgart 1991
- GUMIN, Heinz; MEIER, Heinrich (Hgg.) / Einführung in den Konstruktivismus; München 1985
- HEINE, Marcella / Leben in einer multikulturellen Gesellschaft: Herausforderung und Chance für die Schule; in: Schulverwaltungsblatt 3/1992
- HEITMEYER, Wilhelm / Rechtsextremismus. „Warum handeln Menschen gegen ihre eigenen Interessen?“ Köln 2. Aufl. 1992
- HEITMEYER, Wilhelm / „Wenn Belehrung gegen Erfahrung nicht ankommt“; in: FR 22.10.92
- HEITMEYER, Wilhelm; MÖLLER, Kurt; SÜNKER, Heinz (Hgg.) / Jugend – Staat – Gewalt. Politische Sozialisation von Jugendlichen, Jugendpolitik und politische Bildung; Weinheim 2. Aufl. 1992
- HEITMEYER, Wilhelm / Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen. Empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation; Weinheim 4. Aufl. 1992
- HOPPE, Ralf / Der Bammel vor dem Baumeln. Volkssport Bungee; in: ZEIT-Magazin 35/21.8.92
- HUMANN, Klaus (Hg.) / Schweigen ist Schuld. Ein Lesebuch der Verlagsinitiative gegen Gewalt und Fremdenhaß; Frankfurt/M. 1993
- POSSELT, Ralf-Erik u. SCHUMACHER, Klaus / Dem Haß keine Chance. Projekthandbuch „Rechtsextremismus“; Vllights 1989
- SCHRÖDER, Burkhard / Rechte Kerle. Skinheads, Faschis, Hooligans; Reinbek 1992
- WATZLAWICK, Paul / Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen; München 19. Aufl. 1991

# Gott, der gute Hirte

## Eine Stunde aus der Einheit „Vertrauen und Glaube“ für die Grundschule

Die Rahmenrichtlinien sehen für das 3. und 4. Schuljahr unter anderem die Unterrichtseinheit „Vertrauen und Glauben“ vor.<sup>1</sup> Wie aus den Erläuterungen hervorgeht, ist damit Gottvertrauen bzw. Gottesglauben einerseits sowie Selbstvertrauen und zwischenmenschliches Vertrauen andererseits gemeint. Diese Zusammenordnung legt von vornherein einen bestimmten Gedanken nahe. Gottesglaube kann sich in einem Menschen wohl nur entwickeln, wenn er gute, tragende Erfahrungen mit anderen Menschen macht. Solche Erfahrungen werden vor allem die von Vertrauen und Verlässlichkeit sein. Das gilt insbesondere für ein Kind. Ich glaube, erst der Erwachsene kann die Reife haben, Gottesglaube auch gegen negative zwischenmenschliche Erfahrungen durchzuhalten.

Vor diesem Hintergrund kann daher schon hier für die Gestaltung der Unterrichtseinheit die Folgerung gezogen werden: Die Thematisierung dessen, was Gottesglaube bedeutet, sollte über die Erfahrung zwischenmenschlichen Vertrauens vermittelt werden.

Als übergeordnetes Ziel der Unterrichtseinheit formulieren die Rahmenrichtlinien: „Erfahren, daß Christen in ihrem Glauben auf Gott und Jesus Christus vertrauen und daraus Zuversicht und Hoffnung für ihr Leben schöpfen.“<sup>2</sup> Ziel sollte es also sein, den Kindern verständlich und erfahrbar zu machen, was christlicher Glaube seinem Wesensakt nach für ihr eigenes Leben bedeuten könnte. Das schließt aber ein, daß zugleich die inhaltlichen Grundzüge des christlichen Gottesbildes thematisiert werden müssen: Gott sollte als derjenige anschaulich werden, der mit gutem Grund vertrauenswürdig ist.

Diese Zielrichtung der Unterrichtseinheit kann hier schon festgehalten werden.

### Zum theologischen Zusammenhang von Glauben und Vertrauen

Was christlicher Glaube ist, kann in seiner Einheit unter dem Aspekt seines Gegenstandsbezuges einerseits (*fides quae creditur*) und unter dem Aspekt seiner Bezogenheitsweise andererseits (*fides qua creditur*) thematisiert werden. Beide Momente hängen untrennbar zusammen: Ohne den Bezug auf seinen besonderen Gegenstand drohte der Glaubensakt zu einem funktionalen Äquivalent für ein allgemein menschliches Verhalten (etwa: Grundvertrauen) zu werden; damit wäre zugleich der Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens eskamotiert. Aber umgekehrt könnte der Glaubensgegenstand ohne

seine lebendige, persönliche Aneignung gar nicht seine lebenbestimmende Kraft entfalten. Beide Strukturmomente des christlichen Glaubens bilden einen unauflösbaren Zirkel: „Ist die *fides quae creditur* in der *fides quae creditur* begründet, so bildet andererseits die *fides qua creditur* den Zugang zur *fides quae creditur*.“<sup>3</sup> Für die Thematisierung der Unterrichtseinheit bedeutet das: Es kann nicht angehen, christlichen Glauben etwa auf bloße Vertrauensfähigkeit zu reduzieren. Es kann aber auch nicht Ziel sein, den Gegenstand des Glaubens zu thematisieren, ohne ihn in seiner Bedeutung für die kindliche Erfahrungswirklichkeit zu erschließen. Sondern es ist zu versuchen, auch im Unterricht durchgehend beide Momente des Glaubens verständlich und anschaulich werden zu lassen.

Wie kann nun – diese Frage stellte sich ja eingangs – der so verstandene christliche Glaube vermittle der Erfahrung zwischenmenschlichen Vertrauens dargestellt werden? Vertrauen könnte allgemein als das Phänomen beschrieben werden, daß zwischen Menschen offenbar grundsätzlich (etwas anderes gälte für Krisenzeiten) die wechselseitige Erwartung besteht, einander vorhersehbar und verlässlich in Achtung und sogar weitgehender Lebensdienlichkeit zu begegnen. Kurz gesagt: Ich erwarte immer schon, daß der andere mir nichts Böses will. (Nebenbei: Das Bestürzende an der Situation in Deutschland ist es, daß Ausländer hier nicht mehr in dieser menschlich selbstverständlichen Grundhaltung leben können.) Im besonderen Fall bedeutet Vertrauen dann die Fähigkeit und Bereitschaft, sich auf eine konkrete Zusage eines anderen Menschen zu verlassen; und dieses Wort „verlassen“ bringt zum Ausdruck, daß ich dabei so vom anderen abhängig sein kann, daß das für mich negative Folgen haben kann.

So gesehen, haben christlicher Glaube und zwischenmenschliches Vertrauen vergleichbare Strukturen. In beiden Fällen gilt: Es geht um die Fähigkeit und Bereitschaft, sich aus innerstem Herzen auf einen anderen zu verlassen, der seine Tragfähigkeit anbietet und erweist. Und diese Parallelität ist der Grund dafür, warum es vermittle der zwischenmenschlicher Vertrauenserfahrung deutlich werden kann, was christlicher Glaube, in seinen beiden Momenten, meint. (Diese Analogie findet ihre Grenze am reifen Subjekt oder, theologische gesprochen, in einer Kreuzessituation; aber diese letzte Dimension möchte ich im Hinblick auf die kindliche Erfahrungswirklichkeit außer

acht lassen – auch wenn das Kindern zum Teil schon zugemutet wird.)

Aus diesem Sachverhalt kann schon hier eine grundlegende Folgerung für die didaktische Gestaltung der Unterrichtseinheit gezogen werden. Christlicher Glaube und zwischenmenschliches Vertrauen entsprechen in ihren beiden Aspekten, Gegenstandsbezug und Bezogenheitsweise, der kognitiven Lerndimension auf der einen und der affektiven und pragmatischen Lerndimension auf der anderen Seite. Wenn also Glaube und Vertrauen in ihrer Ganzheit im Unterricht thematisch werden sollen, muß das unter deutlicher Berücksichtigung aller Lerndimensionen geschehen. Es handelt sich um ein Thema, bei dem also ausdrücklich die affektive und die pragmatische Lerndimension eingeschlossen werden müssen.

### Zur Gestalt der Unterrichtseinheit

Es ist mir nicht leicht gefallen, zu diesem Thema sachlich adäquate biblische Texte auszuwählen. Ich habe mich schließlich dafür entschieden, das Thema anhand ausgewählter Psalmen zu behandeln, und zwar aus folgenden Gründen: Erstens ist dadurch eine gewisse äußere Einheitlichkeit des Textmaterials gegeben; die Beschäftigung mit Psalmen kann zudem inhaltlich auf einzelne Stunden der Unterrichtseinheiten „David“ (1 Sam 16,14ff) und „Jona“ (Jona 2,3ff) zurückgreifen. Zweitens bieten sich bestimmte Psalmenformen von selbst für die Behandlung des Themas an, da sie exemplarische Zeugnisse menschlichen Gottvertrauens sind (Ps 23; 27). Drittens schließlich enthalten die Psalmen gewissermaßen archetypisches Bildmaterial und auch narrative Elemente, an die sich didaktisch gut anknüpfen läßt.

Diese Entscheidung hat zwei Nachteile. Einmal wird dadurch auf Texte verzichtet, die gewissermaßen den klassischen Inbegriff der jüdisch-christlichen *fides quae creditur* bilden (Gen 12; Ex 3; Mt 28 par). Sodann fehlt dadurch der explizit christologische Gegenstandsbezug der Glaubensstematik.

Den ersten Nachteil möchte ich dadurch auszugleichen versuchen, daß ich Psalmentexte auswähle, die bildlich wie sachlich eine prägnante und für den Glauben zentrale Glaubensvorstellung beinhalten: Gott als das Licht des Lebens (Ps 27); Gott als der gute Hirte (Ps 23); Gott als der Retter aus dem Tod (Ps 116). Alle diese Psalmen bringen die Grundzüge des jüdisch-christlichen Gottesbildes zum Ausdruck: Gott wird hier von den Psalmenbetern als derjenige erfahren, auf den sich Menschen unbedingt verlassen können, da er das Leben

auch durch Negativität hindurch (im Extremfall: den Tod) bewahrt. So kann der Gegenstandsbezug des Glaubens thematisiert werden, ohne daß dadurch auf unterschiedliches Textmaterial zurückgegriffen werden müßte.

Den christologischen Gegenstandsbezug des Glaubens möchte ich in einer eigenen Stunde einholen. Hier möchte ich darauf eingehen, daß Gott die in den Psalmen erkennbaren Wesenszüge in Jesus Christus endgültig offenbart und für Menschen zugänglich gemacht hat. Dazu werde ich inhaltlich die den Psalmen entsprechenden Ich-Bin-Worte Jesu aus dem Johannesevangelium in den Mittelpunkt stellen (also Joh 8,12 zu Ps 27; Joh 10,,11,14 zu Ps 23; Joh 11,25 zu Ps 116), voraussichtlich in Verbindung mit einer bildlichen Darstellung. Dieser christologische Bezug scheint mir unverzichtbar zu sein, wenn verständlich gemacht werden soll, was der christliche Glaube bedeutet.

Bei allen Psalmenaussagen handelt es sich um Bildworte. Daher sollte am Anfang der Unterrichtseinheit eine kurze Einführung in das Wesen bildlicher Aussagen in der Bibel stehen.

Die Bibeltexte verwende ich in der Übersetzung Martin Luthers, in der 1984 revidierten Fassung. Diese Sprache mag gelegentlich in Wortwahl und Syntax der Sprachwelt der Kinder fremd sein. Diese Übersetzung scheint mir aber das Poetische des Psalmen am besten zum Ausdruck zu bringen und hat schon dadurch eine eigene seelische Prägnanz. Es ist daher auch ein Nebenziel der Unterrichtseinheit, die Kinder ansatzweise mit klassischen Psalmen in einer klassischen Übersetzung vertraut zu machen.

### Zur Gliederung der Unterrichtseinheit

Aus diesen Überlegungen ergab sich folgende Gliederung der Unterrichtseinheit:

1. Stunde: Bildhafte Rede in der Bibel (möglichst in Verbindung mit Deutschstunden)
2. Stunde: Gott als das Licht des Lebens (Ps 27)
3. Stunde: Gott als der gute Hirte (Ps 23)
4. Stunde: Gott als der Retter aus dem Tod (Ps 116)
5. Stunde: Jesus Christus als all das, was Gott für uns ist (Joh 8,12; Joh 10,11,14; 11,25)

Diese Länge von 5 Unterrichtsstunden scheint mir im Hinblick auf den Charakter der Unterrichtseinheit angemessen zu sein.

### Theologische Überlegungen zur Unterrichtsstunde

Die folgenden Überlegungen zur 3. Unterrichtsstunde der Einheit werden nur insoweit ausgeführt, als es für die Durchführung der Stunde didaktisch und methodisch von Bedeutung ist. Die thematischen Stunden zu den Psal-



men sind folgendermaßen miteinander verbunden: Zuerst wird anhand von Ps 27 Gott als das Licht des Lebens thematisiert, d. h. als sein Grund und Horizont, aus dem Lebensmut und Zuversicht geschöpft werden können. Dann wird thematisiert, auf welche Weise dieser Gott verlässlich ist, nämlich als der gute Hirte, dem der einzelne vertrauensvoll folgen kann (Ps 23). Und schließlich soll der entscheidende Grund dafür deutlich gemacht werden, daß Menschen Gott vertrauen können: Er rettet aus dem Tod und führt zum Leben (Ps 116). In der dritten Unterrichtsstunde geht es darum, anhand von Ps 23 zu vermitteln, daß und wie der einzelne sich vertrauensvoll auf Gott verlassen kann.

### Zur Exegese von Psalm 23

Wie ist Psalm 23 exegetisch zu verstehen? Ich beziehe mich bei dieser Frage vor allem auf die Ausführungen und Ergebnisse von H.-J. Kraus in seinem Kommentar zu den Psalmen<sup>4</sup>.

Zunächst: „Ps 23 besteht aus zwei Teilen, 1-4 (...) handelt von dem Hirten Jahwe und V. 5f von Gott, dem Gastgeber an heiliger Stätte.“<sup>5</sup> Kraus sagt zwar nichts zu der formgeschichtlich-literarkritischen Frage, ob diese beiden Bildkreise ursprünglich einmal selb-

ständig waren und ob sie erst zur Einheit des Psalms zusammengefügt wurden. Das scheint mir angesichts der Verschiedenheit der Bilder im Bereich des Möglichen zu liegen. Aber auch unabhängig davon legitimiert es meines Erachtens die deutliche Zweiteilung, wenn in der Unterrichtsstunde nur der erste Teil des Psalms, die VV 1-4 behandelt werden, die das Bild vom Hirten beinhalten. Diese Beschränkung hat den Nachteil, daß die Kinder so nur den ersten Teil des Psalms kennenlernen. Sie hat aber den Vorteil, daß dieser Teil in seinen Aussagen umso intensiver erschlossen werden kann.

Der Psalm als ganzes ist seiner Form nach ein Gebetslied. Während Gunkel-Begriff den Psalm aufgrund seiner auffallenden Vertrauensäußerungen einer Gattung des Vertrauensliedes zuweisen<sup>6</sup>, plädiert Kraus aufgrund der Anspielung an eine Opfermahlzeit in V5 für eine Zuordnung zur Gattung des Dankliedes eines einzelnen<sup>7</sup>. Didaktisch ist diese Frage unerheblich; denn in beiden Fällen gilt inhaltlich, was Kraus bemerkt: „Vertraute der Beter in der Not und Bedrängnis auf Jahwe, so kann er nach geschehener Wende seines Geschicks in Aussagen des Bekennens die Taten Gottes rühmen.“<sup>8</sup> Auf diesen Punkt kommt es für die Gestaltung der Unterrichtsstunde an: Der Psalmbeter spricht rückblickend davon, daß er eine krisenhafte Situation im Vertrauen auf Jahwes Gegenwart durchstand. Das bringt er im Bild des führenden und fürsorgenden Hirten zum Ausdruck.

Mit diesem Bild, das für den ersten Teil des Psalms zentral ist, hat es eine Besonderheit. Denn normalerweise bezieht sich das Bild vom Hirten im Alten Testament immer auf eine Gruppe von Menschen. Die alttestamentliche Vorstellung, daß Jahwe der Hirte seines Volkes Israel ist (vgl. etwa Ps 80,2) ist eine „stehende Metapher des Alten Orients (...): Der König ist Hirte seines Volkes.“<sup>9</sup> Umso bemerkenswerter ist es, wenn in Psalm 23 das gültige Handeln des Hirten als Bild auf einen einzelnen bezogen wird. Es geht also um das „persönliche(s) Glaubensverhältnis“<sup>10</sup> des einzelnen Glaubenden. Damit ergibt sich eine Übereinstimmung zwischen dem Aussagegehalt des Psalms und dem übergeordneten Lernziel der Unterrichtsstunde, nämlich zu vermitteln, daß und wie sich der einzelne vertrauensvoll auf Gott verlassen kann.

In den VV 1-4 wird das Bild vom Hirten, der sein Schaf gütig umsorgt, im einzelnen ausgeführt. Diese Bildmomente müssen hier nicht exegetisch näher betrachtet werden. Aber gerade sie sind es, die dem Psalm seine affektive Bildsprache geben (grüne Aue, frisches Wasser, rechte Straße, finsternes Tal, Stecken und Stab). An diese einzelnen Bildelemente läßt sich methodisch gut anknüpfen, wobei die Wendung „Stecken und Stab“ eigens erklärungsbedürftig ist (Schutzwaffe und Hirtenstab<sup>11</sup>).

Es ist also deutlich, daß der Beter mit

dem Bild vom Hirten (Bildhälfte) sein Vertrauen in Gottes Gegenwart artikuliert, daß sich in einer Krisensituation bewährt hat. „Denn du bist bei mir“ – das ist der „eigentliche Kernsatz des Vertrauens“<sup>12</sup>, um den alles in diesem Psalm kreist.

### **Zur didaktischen Relevanz des theologischen Ertrages**

Bei Psalm 23 handelt es sich um das Gebet eines einzelnen. Und es handelt sich um das Bekenntnis zu Gottes göttiger Gegenwart, die durch eine Krisensituation hindurchgetragen hat. Neben den Punkten, die schon bei der Exegese erwähnt wurden, bedeutet das für die Durchführung der Unterrichtsstunde grundsätzlich zweierlei: Es sollte jedem einzelnen Kind die Möglichkeit gegeben werden, seine eigene Erfahrung mit dem Sachgehalt des Psalms zu machen, um sich so möglicherweise das Gebet zu erschließen. Und es sollte der spezifischen Zusammenhang thematisch werden, der zwischen der Überwindung einer Krisensituation und dem Vertrauen auf Gottes Gegenwart besteht.

Aus den theologischen und exegetischen Überlegungen ergeben sich bestimmte Anforderungen an die diaktische Gestalt der Unterrichtsstunde. Grundsätzlich ist dabei an die Einsicht anzuknüpfen, daß das, was christlicher Glaube ist, vermittelt der Erfahrung zwischenmenschlichen Vertrauens verständlich und anschaulich gemacht werden soll. Das bedeutet: Es sollte in der Unterrichtsstunde zu irgend einer Form der leibhaften Interaktion zwischen den Schülerinnen und Schülern kommen, bei der zwischenmenschliches Vertrauen erfahrbar werden kann. Bei Vertrauen handelt es sich um ein Verhalten, das zwar auch einen kognitiven Aspekt hat, wesentlich aber ist das affektive Moment des Sich-Verlassens, das, wie angedeutet, auch negative Folgen für den haben kann, der vertraut. Daraus ergibt sich: Die Interaktion, die zwischen den Schülerinnen und Schülern stattfinden und erfahrbar machen soll, was Vertrauen bedeutet, muß alle drei Lerndimensionen umfassen. Praktisch gesagt: Das, was zwischen den Kindern geschehen soll, um Vertrauen erfahrbar zu machen, kann kein Gespräch, sondern nur ein Spiel leisten.<sup>13</sup> Dabei sollte es sich zwar um ein Spiel zwischen zwei Kindern handeln, um so das Verhältnis des einzelnen zu Gott im Bild von Schaf und Hirte anschaulich zu machen. Dennoch aber sollten alle Kinder an diesem Spiel beteiligt werden, weil dadurch die zentrale Aussage des Psalms nachvollziehbar gemacht werden soll. Aus der Psalmenexegese ergab sich, daß der Beter des Psalms 23 auf eine Krisensituation zurückblickt, die er im Vertrauen auf Gottes Gegenwart durchgestanden hat.

Das bedeutet: Es sollte in der Unterrichtsstunde in irgend einer Weise Bezug auf mögliche negative Erfahrungen der Kinder genommen werden, die im

Zusammenhang von Vertrauen oder Angst bzw. Mißtrauen gemacht wurden. Diese Erfahrungen sollten möglichst zu Beginn der Unterrichtsstunde thematisch werden, damit sie durch das Gefälle der Unterrichtsstunde wieder „aufgefangen“ werden können. Dabei sind allerdings verschiedene Dinge zu beachten. Es kann sein, daß einzelne Kinder gern so eine für sie krisenhafte Situation erzählen (das ist meine bisherige Erfahrung). Es ist aber auch möglich, daß sich einzelne Kinder lieber nicht äußern mögen (weil das, was sie erlebt haben, das in einer Schulstunde Erzählbare übersteigt. Die Möglichkeit einer derartigen Äußerung sollte also strikt frei bleiben. Weiter wäre darauf zu achten, daß die Kinder ihre Beiträge nicht gegenseitig kommentieren (es kommt vor, daß einem etwas nicht „geglaubt“ wird.) Und schließlich sollten solche Beiträge nicht in einem Medium „festgehalten“ werden. Die Analyse des Glaubensbegriffes ergab, daß der Gegenstandsbezug ein unverzichtbares Moment des Glaubens bildet. Es liegt in der Natur der Sache, daß dieser Gegenstandsbezug auch ein rationales Moment enthält: ich muß ja wissen, worauf ich mich verlassen kann. Das bedeutet: Der Psalmentext, in dem Gott als der gute Hirte vorgestellt wird, muß den Schülerinnen und Schülern sprachlich und in seinem Sachgehalt erschlossen werden. Denn nur so kann deutlich und nachvollziehbar werden, was die Aussage, daß Gott ein guter Hirte ist, sachlich – und das heißt ja auch: in der Bedeutung für mein Leben – meint. Dabei erscheint es mir naheliegend, daß jedes Kind den Text von Psalm 23, 1-4 in einer Kopie erhält und so behalten kann.

Damit sind die wichtigsten Teile der Unterrichtsstunde gewonnen: ein Spiel, das das Vertrauen des einzelnen zu Gott anschaulich machen soll; die Bezugnahme auf mögliche negative Erfahrungen der Kinder; der Text des Psalms (Ps 23,1-4).

### **Die Lernziele der Unterrichtsstunde**

Aus diesen Überlegungen ergeben sich die wichtigsten Lernziele der Unterrichtsstunde:

- Den Schülerinnen und Schülern soll erfahrbar werden, was Vertrauen auf Gott für ihr Leben bedeuten könnte.
- Ihnen soll Raum gegeben werden, dabei eigene mögliche negative Erfahrungen mit Vertrauen bzw. Mißtrauen zu äußern.
- Sie sollen Ps 23 (1-4) als eine klassische Äußerung biblischen Gottvertrauens kennenlernen.
- Sie sollen verstehen lernen, welcher sachliche Aspekt des biblischen Gottesbildes mit dem Bild des guten Hirten zum Ausdruck gebracht wird.

### **Zur Durchführung der Unterrichtsstunde**

Für die Unterrichtsstunde halte ich eine dem Thema insgesamt angemessene,

ruhige und gesammelte Atmosphäre für wünschenswert. Diese Atmosphäre – bei entsprechenden Arbeitsformen – kann sich am ehesten im Stuhlkreis einstellen. Die Stunde findet daher, bis auf die letzten beiden Lernschritte, im Stuhlkreis statt.

Die Stunde beginnt mit der gegenseitigen Begrüßung und der Bildung eines Stuhlkreises. In einem ersten Schritt gebe ich den Kindern einen Impuls, um über die Erfahrung von Angst bzw. Ausgesetztsein nachzudenken. Ich wähle dafür ein Bild aus, auf dem diese Situation symbolisch gezeigt wird: „Einsam in der Stadt“ (siehe M1). Diese Darstellung kontrastiert stark mit der Bild- und Gefühlswelt von Psalm 23. Die Kinder reagieren spontan auf das Bild und beginnen, vergleichbare Situationen aus ihrem eigenen Leben zu wählen. Hier kann auch der folgende Impuls helfen: „Euch ist es sicher einmal ähnlich ergangen, wie es auf dem Bild gezeigt wird?“ Mit dieser Hinführung möchte ich die Kinder für den negativen Erfahrungshintergrund von Psalm 23 sensibilisieren. Sie können dabei ihre eigenen Empfindungen und Vorstellungen in das gezeigte Bild projizieren. Ich leite dann auf den Psalm über, etwa mit folgenden Worten: „Ich habe euch das Gebet eines Menschen mitgebracht, der einmal in einer ähnlichen Situation gewesen ist.“ Dabei sage ich noch nicht, wovon sachlich in diesem Text die Rede ist. In diesem zweiten Lernschritt sollen die Kinder den Psalm in einer ersten Weise kennenlernen. Sie bekommen dazu ein Arbeitsblatt, auf dem der Text von Ps 23, 1-4 abgedruckt ist und das später unter Umständen noch weiter verwendet wird (siehe M2). Der Psalm wird sprachlich erschlossen; er wird von einem oder mehreren Kindern laut vorgelesen, und einzelne Verständnisfragen werden geklärt („mangeln“; „Aue“; „erquicken“; „rechte Straße“; „und ob ich schon“; „Stecken und Stab“). (Die Realia „Schutzwaffe und Hirtenstab“ bringe ich nicht mit; das würde die Aufmerksamkeit nur ablenken, und das Gemeinte kann auch durch Umschreibung leicht erklärt werden.) Nach Möglichkeit sollte jetzt noch nicht über den Psalm gesprochen werden. Ich möchte nur zwei Dinge herausheben: Wie stellt sich der Beter Gott vor? Und womit vergleicht er also sich selbst? Dann leite ich zu dem Vertrauensspiel über, etwa mit folgenden Worten: „Damit ihr euch vorstellen könnt, wie der Beter zu diesem Bild gekommen ist, wollen wir ein kleines Spiel machen.“ Damit kann ein Hinweis auf den Charakter des Spiels verbunden sein. Der dritte Lernschritt besteht in einem Vertrauensspiel. Jeweils zwei Kinder bilden dabei ein Paar: Einem Kind werden die Augen verbunden („Schaf“), das andere soll dieses mit einem kleinen Stöckchen, das beide in der Hand halten, führen („Hirte“). Dabei bildet eine Gruppe von anderen Kindern, die in zwei Reihen stehen, symbolisch das „finstere Tal“, durch das der

Hirte das Schaf führen soll. Meistens wird in zwei Durchgängen gespielt: Einmal bilden die einen Kinder ein Tal, während die anderen die Paare bilden, dann wechseln die beiden Gruppen. Es sollen alle Kinder einmal als Schaf oder Hirte teilnehmen; so werden auch Kinder beteiligt, die bei Wortbeiträgen eher zurückhaltend sind. Mit diesem Spiel möchte ich erreichen, daß den Kindern die Vertrauensbeziehung, von der im Psalm die Rede ist, ansatzweise leibhaft nachvollziehbar wird. Anschließend wird im vierten Lernabschnitt das Spiel ausgewertet und für das tiefere Verständnis des Psalmes fruchtbar gemacht. Das geschieht in einem gelenkten Unterrichtsgespräch, das zwei verschiedene Zielrichtungen haben muß. Zum einen soll auf die Erfahrung der Kinder beim Spielen eingegangen werden („Beschreibt, wie es euch beim Spielen ergangen ist!“ „Beschreibt den Hirten und was er macht, um gut und sicher zu führen.“ „Beschreibt das Schaf.“) Zum anderen soll dadurch auch die zentrale Aussage des Psalmes erschlossen werden, die Bekundung von Gottes Gegenwart in einer „dunklen“ Situation („Könnt ihr euch denken, warum der Beter Gott als seinen Hirten bezeichnet? Könnt ihr euch vorstellen, was Gott für ihn getan hat?“). Dabei soll nach Möglichkeit die bildliche Aussage des Psalmes in ihrer sachlichen Bedeutung erschlossen werden. Nach dem Gespräch möchte ich in einem fünften kurzen Schritt noch einmal das Bild/bzw. die Folie zeigen. Die Kinder werden gebeten, es wieder ruhig zu betrachten, und ich spreche ihnen noch einmal die Worte von Ps 23,1-4 vor. Damit möchte ich erreichen, daß sie nachvollziehen können,

daß ein solcher Vertrauenspsalm in einer wie auf dem Bild gezeigten Situation Vertrauen und Geborgenheit vermitteln kann. Es ist möglich, daß sich die Kinder wiederum spontan dazu äußern; etwa in dem Sinne, daß sie das Bild nun mit anderen Empfindungen betrachten. Aber ich möchte diesen Eindruck konzentriert nachwirken lassen; daher sollte man ein Gespräch zu beschränken versuchen und den Psalm gegebenenfalls noch ein zweites Mal lesen.

In den zuletzt genannten vier Lernschritten besteht der Hauptteil der Unterrichtsstunde. Er hat das Ziel, Psalm 23, 1-4 stufenweise für die Schülerinnen und Schüler zu erschließen: in seiner Sprache, in der zugrundeliegenden Erfahrung des Vertrauens auf Gott, in seiner „theologischen“ Bedeutung und in seiner inneren Prägestärke.

Nach dem fünften Lernschritt wird der Stuhlkreis aufgehoben, und die Kinder nehmen wieder die herkömmliche Sitzordnung ein.

Im sechsten Lernschritt sollen die Kinder schließlich das Gelernte selbständig verarbeiten, indem sie selbst einen kurzen Vertrauenspsalm schreiben. Dazu finden sie auf dem Arbeitsblatt unter dem Text von Ps 23, 1-4 folgenden Lückentext: „Gott ist für mich wie ..., denn ...“. Jedes Kind soll für sich und in Stillarbeit „seinen“ Psalm schreiben; dadurch wird dem einzelnen die Möglichkeit gegeben, das Thema abschließend in Ruhe zu verarbeiten. So kann das Kind noch einmal den durch Ps 23, 1-4 erschlossenen Sachverhalt explizit mit dem eigenen Erleben verbinden (M3).

Der siebente Lernschritt besteht darin, die selbstgeschriebenen Psalmen sich

gegenseitig in der Klasse vorzustellen. Mit diesen beiden Schritten schließt die Unterrichtsstunde. Beide Lernschritte sollten nach Möglichkeit stattfinden, sie können aber zeitlich flexibel gestaltet werden.

## Anmerkungen

1. Vgl. Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion, hrsg. v. Niedersächsischen Kultusminister, Hannover 1984, S. 8
2. A.a.O., S. 37
3. H. Grass, Art. Glaube V. Dogmatisch, RGG3 Bd. 2, Tübingen 1958, Sp. 1061.
4. Vgl. H.-J. Kraus, Psalmen. 1. Teilband: Psalmen 1-59 (BK/A Bd. XV/1), Neukirchen-Vluyn 19785, S. 334-341
5. A.a.O., S. 336
6. So Kraus zufolge ebd.
7. Vgl. ebd.
8. A.a.O., S. 337.
9. A.a.O., S. 338.
10. A. Weiser, Die Psalmen. Erster Teil: Psalmen 1-60 (ATD 14), Göttingen 19788, S. 154.
11. Vgl. Kraus, a.a.O., S. 339
12. Kraus, ebd.
13. Das ist auch ein Grundgedanke der Unterrichtsentwürfe zu Psalm 23 für die 2. Klasse der Grundschule in: H. Freudenberg (Hg.), Religionsunterricht praktisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen für die Grundschule: 2 Schuljahr, Göttingen 19912 und ru (Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichtes) 4/1988, dort S. 149f.. Gegenüber diesen beiden Entwürfen kann ich in der 4. Klasse stärker die kognitive Lerndimension berücksichtigen, also etwa die Unterscheidung von Bild- und Sachhälfte.

## Skizze des geplanten Unterrichtsverlaufs

Lernschritt/ Teilhalt	Methode	Lehrerverhalten	Schülerverhalten	Medium
		Begrüßung/Bildung eines Stuhlkreises		
Hinführung: Bild zum Thema Angst bzw. Ausgesetztsein	offenes Gespräch; Bildbetrachtung	zeigt das Bild, hört zu, fragt nach	betrachten das Bild, äußern ihre Reaktionen, erzählen	Photo oder Folie
Erarbeitung: Sprachliche Erschließung von Psalm 23,1-4	Unterrichtsgespräch	leitet über, fragt, erklärt	lesen, fragen, antworten, hören	Arbeitsblatt
Vertiefung I: Vertrauensspiel zu Ps 23,1-4	Spiel der Schülerinnen und Schüler	weist an, hilft, schaut zu	bilden Paare „Schaf und Hirte“ sowie ein „finsternes Tal“, spielen	Stöckchen, Tücher
Erarbeitung II: Gedankliche Erschließung von Ps 23,1-4	Unterrichtsgespräch	fragt, lenkt das Gespräch	sprechen über ihre Spielerfahrung mit dem Psalm	
Vertiefung II:	Bildbetrachtung, Lehrervortrag	spricht Ps 23,1-4 (evtl.: Reaktion auf Äußerungen)	betrachten das Bild, hören zu (evtl.: Äußerungen dazu)	Photo/Folie; Text Ps 23,1-4
		Auflösung des Stuhlkreises		
Anwendung: Schreiben eines eigenen Psalmes	Stillarbeit	weist an, geht evtl. herum, schaut zu	schreiben einen eigenen Psalm	Arbeitsblatt; Stift
Abschluß: Vorstellung der Psalmen	Unterrichtsgespräch	hört zu	stellen ihre selbstgeschriebenen Psalmen vor, hören zu	

## M2

### 1. Psalm 23, 1-4

1. Der Herr ist mein Hirte,  
mir wird nichts mangeln.
2. Er weidet mich auf einer grünen Aue  
und führet mich zum frischen Wasser.
3. Er erquicket meine Seele.  
Er führet mich auf rechter Straße  
um seines Namens willen.
4. Und ob ich schon wanderte im finstern Tal,  
fürchte ich kein Unglück;  
denn du bist bei mir,  
dein Stecken und Stab trösten mich.

## M3

### 2. Mein eigener Psalm

Gott ist für mich  
wie  
denn

## M1



# Neue Ausstellung im RPI

## Bilder von Schöpfung und Krieg

Zur Zeit zeigt der Rahdener Maler und Lyriker Friedrich Stork gut 20 seiner neuesten Bilder zum Thema „Krieg in Jugoslawien“ und zur „Schöpfung“ im Religionspädagogischen Institut in Loccum. Den Bildgrund der Serie aus dem jugoslawischen Notizbuch bilden jeweils zwei Röntgenaufnahmen, die von einem roten Plastikband gleich lose gebundenen Heftseiten zusammengehalten werden.

Die Röntgenaufnahmen geben dabei den Bildern eine eigentümliche Tiefe. Man blickt gleichsam durch sie hindurch auf dahinter liegende Ebenen, die vielfältige Deutung zugänglich sind.

Die Röntgenbilder sind mit Skizzen und Textfragmenten überlegt, die während eines Jugoslawienaufenthaltes 1986 entstanden, währenddessen der Maler erkrankte und dort längere Zeit verbrachte.

Die Bilder sind zusätzlich bedeckt oder überzogen mit Flecken roter Farbe, die in ihrer Grellheit die Grausamkeit des



Krieges in unübersehbarer Weise dokumentieren. Sowohl die Kriegs- wie die Schöpfungsbilder weisen den Betrachter nicht zuletzt durch den häufig ein-

gefügten Textpassus „Ihr seid das Flußbett der Zeit“ auf die Verletzlichkeit und Vergänglichkeit menschlicher Existenz.

M. Künne

Marion Thielebein:

## Picasso in Berlin

Berlin feiert Picasso – mit einer Ausstellung, die versucht, das riesige Oeuvre, das Picasso nach dem Bild ‘Guernica’ 1937 malte, zu präsentieren.

Die Zäsur mit dem Bild Guernica zu setzen – das in Madrid blieb, da es prinzipiell nicht ausgeliehen wird – ist berechtigt. Es stellt einen Höhepunkt und zugleich einen Abschluß dar.

Picasso reagierte mit dem Gemälde zugleich auf das Bombardement der baskischen Stadt Guernica wie auch auf den Angriff der Nazis auf die Kunst; denn er wählte eine kubistische Formensprache, die gerade die Mehrsichtigkeit eines Gegenstandes thematisiert und so den Eindruck der Zerrissenheit erzeugt, der von den Nazis als „entartet“ gebrandmarkt und an den Pranger gestellt worden war.

Um das Grauen, für das Guernica steht, fassen zu können, wählte Picasso eine symbolische Darstellungsweise. Zugleich mag er mit seiner Malerei in einen Paragone, einen Wettstreit, zur Fotografie getreten sein, um für sich zu entscheiden, welches Medium eher angetan ist, die Grausamkeiten des Krieges auszudrücken.

Dennoch bleibt das Werk singular. Picasso malte während des Krieges keine weiteren derartigen Stellungnahmen. Stattdessen zog er sich auf private Themen zurück, malte Frauenköpfe und

Stilleben. Dennoch lag der Schatten von ‘Guernica’ über den Werken der frühen vierziger Jahre, was diese Ausstellung sehr gut dokumentiert.

Gleich im ersten Raum beginnt sie mit zwei weiteren singulären Werken: der Skulptur „Mann mit Lamm“ von 1943 und dem „Leichenhaus“-Gemälde. Der Mann mit Lamm wurde einmal das „Guernica“ der Skulptur genannt. Picasso hatte die überlebensgroße Bronze in Reaktion auf eine Breker-Ausstellung geschaffen, um zu zeigen, daß jede Zeit ihre eigene Klassizität schaffen muß. Er griff zurück auf Rodin – der Mann steht ganz ruhig, während die gesamte Bewegungsenergie vom Lamm in seinem Arm ausgedrückt wird.

Ähnlich gegensätzlich ist auch das Gemälde „Das Leichenhaus“ von 1945 komponiert. Wie Guernica in schwarz-weiß-blau-grau-Tönen gehalten, zeigt es die zusammengebundenen Leichenteile unter einem mit Geschirr gedeckten Tisch.

Ganz präzise zeigt Picasso mit formalen Entscheidungen, worauf es ihm in diesem Gemälde ankommt; Zwar ist der Tisch gedeckt und das nach rechts wehende Tischtuch scheint auf einen Luftzug hinzuweisen, aber diese Elemente des Bildes sind farblos, bestehen nur aus Linien. Damit steht dieser Bereich des Bildes in krassem Gegensatz zum

Rest. Ganz links im Bild erkennt man eine Tür, die offensteht. Tür und Tisch stehen von ihrer Größe her zunächst in einem Gegensatz – in dem Moment jedoch, in dem der Betrachter das knapp 2 m x 2,50 m große Gemälde aus der Froschperspektive ansieht, sich also nötigen läßt, mit den Leichenteilen auf einer Höhe zu hocken, machen die Raumproportionen plötzlich Sinn. Man befindet sich in einer Küche und das, was im Titel als „Leichenhaus“ – also als ein öffentliches Gebäude – apostrophiert wurde, ist der Privatraum eines jeden Einzelnen. Ja, mehr noch – es handelt sich nicht nur um irgendeinen Privatraum, sondern um den, der der Ernährung und somit der Lebenserhaltung dient.

Genauso eindrucksvoll wie diese Gemälde sind die fünf weinenden Frauenköpfe, in denen es Picasso darum ging, die Wirkung der Trauer durch formale Oppositionsverhältnisse zu steigern.

In der Ausstellung schließen sich weitere Frauenportraits an, die eine ungeheure Formenvielfalt zeigen, Stilleben, auf denen Stierschädel in düsteren Räumen inszeniert sind, Katzen, die Vögel reißen, und ganz banal Stilleben von jenen Dingen, die im Krieg fehlen: eine Heizung, Kaffeekannen, Tomatenpflanzen. Doch die Raubtierinstinkte, die sich in den Katzenbildern zeigen, sind nicht

ausschließlich auf die Zeit des Krieges bezogen. Vielmehr war Picasso stets bereit, sich mit eruptiv sich äußernden Leidenschaften, wenn sie ihm im Alltag begegneten, auseinanderzusetzen. Man muß sich also hüten, diese Gemälde vorschnell als Metaphern der Grausamkeiten des Krieges zu lesen.

Die Nachkriegsjahre, die 50er und 60er Jahre bilden konzeptionell eher einen Schwachpunkt dieser Ausstellung. Aus dem enormen Oeuvre dieser Jahre sind Meisterwerke aus ihrem Entstehungszusammenhang heraus genommen und wirken nun, als wäre es Anliegen der Ausstellungsmacher, den Ruhm Picassos zu mehren.

Den zweiten Schwerpunkt der Ausstellung bildet das Spätwerk. Hier bestimmen dominant die Themen: „Maler und Modell“ und ganz allgemein, „Mann und Frau“ sein gesamtes Schaffen. Immer wieder wird die Begegnung von Mann und Frau thematisiert – sei es in Ate-

lierszenen, in Umarmungen, Liebesakten oder Sichtweisen auf den nackten Frauenkörper.

Picasso beschloß sein Werk, wie er sein Leben gelebt hatte: egozentrisch und obsessiv versuchte er seine zwei großen Leidenschaften, die Malerei und die Frauen, festzuhalten, versuchte gegen die schwindenden Kräfte anzumalen. mit enormer, in Bilder gebannter Wut widersetzte er sich so malend dem Tod. Man hatte einmal von Picasso gesagt, er brauche etwas, das er beschimpfen könne, die Wut sei sein eigentlicher Motor. Und dieses „etwas“ mußte möglichst groß sein, damit es sich lohnte. Der Krieg war so etwas „Großes“, die Frauen, die Größen der europäischen Kunstgeschichte, und zuletzt der Tod – sein eigener Tod.

Jean Cocteau beschrieb Picassos Arbeitsweise einmal so:

„Immer wenn er einen neuen Gegen-

stand einfängt, bringt er ihn dazu, eine Gestalt anzunehmen, vor der unsere Sehgewohnheiten versagen. Der Beschwörer dieser Gestalten verkleidet sich als König der Lumpensammler, der in den Straßen nach Gegenständen sucht, die ihm dienstbar sind.“

In seinem letzten Lebensabschnitt suchte er keine Gegenstände mehr, sondern immer wieder Frauen: ihre Kraft, ihre Körperlichkeit.

Doch die Arbeitsweise blieb bestimmt vom Aufbau neuer Zusammenhänge. Nur ist in dieser letzten Schaffensphase das aggressive Potential sichtbarer, das benötigt wird, um bestehende Zusammenhänge zu zerstören und um neue zu schaffen. Vielleicht kann man ja diese Ausstellung und die Aggressivität, die gerade im Werk Picassos besonders deutlich zu spüren ist, zum Anlaß nehmen, über das Künstlerbild, das wir selbst uns machen, nachzudenken.



Das Leichenhaus 1945

Öl und Kohle auf Leinwand 199,8 x 250,1 cm

The Museum of Modern Art, New York, Mrs. Sam A. Lewisohn Bequest (by exchange) und Mrs. Marya Bernard Fund in memory of her husband Dr. Bernard Bernard and anonymous funds, 1971

Picasso-Die Zeit nach Guernica 1937-73

(c) VG BILD-KUNST Bonn 1992

Jörg Ohlemacher

## Grenzen der Ökumene?

**Christlicher Religionsunterricht\* in ökumenischer Offenheit von den Kirchen verantwortet, so könnte die Formel lauten, die die zukünftige Ausrichtung des Religionsunterrichts zutreffend wiedergibt. In der Sache bezeichnet sie nichts anderes als was „Evangelischer Religionsunterricht“ jetzt schon besagt: Einführung in das Verständnis des christlichen Glaubens, seine Gestaltungsformen in Geschichte und Gegenwart, seine Wechselwirkungen in und mit Politik, Ökonomie, Sozialität, Kultur, anderen Religionen und Weltanschauungen wie seine Antworten auf aktuelle Herausforderungen.**

Also nichts Neues? – Doch, insofern als es nach einer Ende der 70er Jahre durch die katholische Bischofskonferenz verursachten „Eiszeit“ im ökumenischen Gespräch (im folgenden ist mit ökumenischem Gespräch immer das evangelisch-katholische gemeint) um den Religionsunterricht seit etwa 2 Jahren wieder einen lebendigen ökumenischen Gedankenaustausch gibt. In den Kollegen ist dieses Gespräch ohnehin nie abgerissen, aber nun hat es sich bis in die oberen Etagen herumgesprochen, daß der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule vor neuen Herausfor-

derungen steht, die es geboten erscheinen lassen, daß die Christen unterschiedlicher Konfession gemeinsam versuchen, Antworten zu finden:

- Da ist einmal die Herausforderung durch Kinder/Jugendliche anderer Religionen in unserer Schule; Religionen, die keineswegs die intellektuelle Brechung durch die europäische Aufklärung erfahren haben und deren Nachwuchs in „Sachen Religion“ oft besser Bescheid weiß, als die Kinder/Jugendlichen des christlichen Einwanderungslandes;
- da ist die Herausforderung durch viele ungetaufte Schülerinnen und Schüler, die nach religiöser/weltanschaulicher Orientierung suchen – vom Nullpunkt aus sozusagen, Kinder und Jugendliche, die sich in kontroverstheologischen Fragen nicht auskennen (geschweige sie kennen), sondern die erkunden wollen, was der christliche Glaube ihnen bringen könnte;
- da ist auch die Herausforderung durch Unterrichtende, die selbst kaum noch etwas anfangen können mit den unterschiedlichen Ausprägungen der christlichen Konfessionen, die weder in ihrer Ausbildung noch durch ein Aufgewachsensein in einem bestimmten konfessionellen Milieu ein

spezifisches konfessionelles Bewußtsein entwickelt haben.

Diese veränderte Lage (die natürlich noch ausführlicher beschrieben werden könnte), wird derzeit sehr unterschiedlich verarbeitet. Im folgenden wird 1. die Gesprächslage skizziert, 2. werden sieben Gesichtspunkte für das ökumenische Gespräch in Thesenform präsentiert und abschließend 3. pragmatische Perspektiven angeboten.

### 1. Kann der christliche Glaube in der heutigen Schule noch zur Geltung gebracht werden?

1.1 Es gibt in den beiden großen christlichen Konfessionen, aber auch im Bereich der Freikirchen, nicht wenige Eltern schulpflichtiger Kindern, die auf diese Frage ein eindeutiges NEIN als Antwort finden und als Konsequenz daraus zur Gründung von Privatschulen schreiten. Sie verstehen ihre Entscheidung als angemessene Antwort auf Säkularisierung und Wahrheitspluralismus, die als gesellschaftliche Mächte auch das öffentliche Schulwesen prägen. Es gebe kaum mehr bewußte Christen in der Lehrerschaft, selten genug welche unter den Religionslehrern. Die in den Schulgesetzen der Länder ver-

\* Im folgenden werden diese Abkürzungen verwendet: RU=Religionsunterricht; RL=Religionslehrerinnen und -lehrer, WuN=Werte und Normen

briefte christliche Grundlage des Öffentlichen Schulwesens sei allenfalls noch eine Fiktion.

Preisgabe der Schule an die Säkularität – Rückzug auf gesicherte Positionen (um von ihnen aus wieder konzentriert auf die Gesellschaft einwirken zu können)?

1.2 Gegen solche Preisgabe der Schule steht die Majorität der christlichen Eltern und Lehrer. Wie das Salz so sollte das christliche Element in der Schulsuppe wirken. Die Chancen seien angesichts vieler schulreformerischer Maßnahmen auch gar nicht so schlecht. Die vollen Halbtags- und die Ganztagschulen, Freiarbeit und offener Unterricht, das seien Herausforderungen auch für den RU und die Kirchengemeinden für Kooperationen mit den Schulen. Zwar sei vieles schwieriger geworden, so besonders die Ahnungslosigkeit der Kinder/Jugendlichen und ihrer Eltern wie auch vieler Kolleginnen und Kollegen in Sachen Religion; das Unverständnis für die Sprache des Glaubens, die Unkenntnis in simpelsten biblischen Kenntnissen, die Distanz zur Kirche der Erwachsenen, – aber das alles sei kein Grund aufzugeben, nur müsse man sich schon etwas Neues einfallen lassen und da fehlten vor allem die jüngeren Kolleginnen und Kollegen, von denen man früher Vieles habe profitieren können. Und – das wird abhängig von regionalen Gegebenheiten in unterschiedlicher Intensität angesprochen – die Kooperation mit den katholischen Kolleginnen und Kollegen klappten in der Regel doch so gut und das sollte endlich auch rechtlich geregelt werden. In einer Zeit, in der die meisten Kinder/Jugendlichen nichts Genaueres mehr mit den Konfessionen verbinden könnten, sei es an der Zeit, den RU aus seiner konfessionellen Bindung zu entlassen und einen christlichen ökumenischen RU anzustreben, nicht zuletzt auch aus praktischen Gründen.

1.3 Am anderen Ende der Skala der z.Zt. vertretener Diskussionslagen um den RU steht eine relativ kleine Gruppe, die die Abschaffung des § 7,3 GG fordert. Sie tut es auf dem Hintergrund eines ziemlich verzerrten Bildes von einem „indoktrinierenden RU“. Diese falsche Praxis müsse verändert werden auch angesichts der multikulturellen Veränderungen in unserer Gesellschaft. Ein informierender, religionskundlich ausgerichteter Unterricht, der für alle Schüler verbindlich sein soll und auch starke ethische Anteile haben soll, wird gefordert.

Die Kirchen sollten auf ihre „Privilegien“ verzichten und den Weg frei machen für einen säkularen Religionsunterricht. Die Ausgangsfragestellung ist in dieser Gruppierung verändert:

*Wozu überhaupt noch Religion in der Schule?* Eine Religion oben ohne, aber auch eine ohne Hände und Füße, ohne Anschaulichkeit kommt am Ende bei diesem Versuch heraus – auf jeden Fall

aber eine Religion ohne Kirche.

Als Faktoren in dieser Diskussion spielen die Verhältnisse in den neuen Bundesländern und in verschiedenen Staaten Europas noch eine Rolle. – Diese Verweise sind allerdings etwas zurückgetreten, seitdem festzustellen ist, daß sich im Osten viel mehr Schülerinnen und Schüler für Reli interessieren als prognostiziert und daß die konfessionelle Verankerung des RU in Europa der Normalfall ist.

## 2. Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen RU

Es ist wichtig, sich den jeweiligen Kontext für das Gespräch um den RU zu vergegenwärtigen, und damit den Argumentationsrahmen und die Bedingungen der Diskussion zu würdigen. Ich siedle die folgenden Überlegungen bei der mittleren Gruppe an, die für den RU in der Öffentlichen Schule Chancen sieht und die auf eine engere Kooperation mit den katholischen Kolleginnen und Kollegen hinarbeiten möchte, um den RU zu stärken.

Für diese Bemühungen sind die folgenden *sieben Gesichtspunkte* von Belang:

### 2.1. Die gegenwärtige Praxis:

Es gibt an vielen Schulen eine problemlose Kooperation zwischen evangelischen und katholischen Fachkräften: z.T. in gemeinsamen Fachkonferenzen, z.T. im Unterricht, z.T. in der Fortbildung, z.T. in allen genannten Bereichen. Es gibt aber mindestens genauso viel RU, den jede Konfession für sich verantwortet.

In den weiterführenden Schulen spielt auch der WuN-Unterricht für diesen Problembereich eine Rolle. Die Kooperationen gibt es problemlos im Bereich der Sonderschulen und der Berufsschule seit vielen Jahren. An Grundschulen gibt es die Klassenlehrer-Praxis für die ersten beiden Schuljahre, sonst ist der getrennte RU üblich.

Kooperationen sind dort fast abgeschlossen, wo der katholische RU von Geistlichen für die Vorbereitung auf die kirchliche Erstkommunion (oder später als Firmunterricht) genutzt wird. Die konfessionellen Verhältnisse und das Klima der Kirchen vor Ort bestimmen das Machbare.

An Gymnasien können in der Oberstufe Kurse der anderen Konfession belegt werden. Zum Abitur müssen mindestens 3 von 4 Kursen in der eigenen Konfession absolviert worden sein.

### 2.2 Die rechtlichen Regelungen

Gemäß § 7,3 des GG ist der konfessionell getrennte RU vorgesehen.

Aus der Sicht des Staates ergibt sich dabei:

Diese Regelung schließt Kooperationen nicht aus, besonders dann nicht, wenn die Kirchen sich über ihre Grundsätze verständigen könnten.

### Artikel 7 Grundgesetz

(1) Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

(2) Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen.

(3) Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.

(4) Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschaftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist.

(5) Eine private Volksschule ist nur zuzulassen, wenn die Unterrichtsverwaltung ein besonderes pädagogisches Interesse anerkennt oder, auf Antrag von Erziehungsberechtigten, wenn sie als Gemeinschaftsschule, als Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule errichtet werden soll und eine öffentliche Volksschule dieser Art in der Gemeinde nicht besteht.

(6) Vorschulen bleiben aufgehoben.

Aus der Sicht der Ev. Kirche ergibt sich dabei:

Der evang. RU ist primär für evang. Kinder und Jugendliche gedacht, aber prinzipiell offen für jeden Schüler und jede Schülerin, die teilnehmen wollen. Nach den Beschlüssen der EKD-Synode ist evang. RU in „ökumenischer Offenheit“ zu gestalten. So steht es in jedem Vorspann unserer RRL zu lesen.

Aus der Sicht der Kath. Kirche ergibt sich dabei:

Der kath. RU ist in dreifacher Hinsicht definiert: Kath. Lehrer – kath. Lehre – kath. Schüler, diesogen. *Trias* ist bis jetzt Rechtsgrundlage; es gibt erste vorsichtige Überlegungen, ob diese Regelung zugunsten eines Verzichts auf die konfessionelle Bestimmtheit beim Schüler verändert werden soll. Die katholische Kirche ist bei all ihren Überlegungen auch an die Regelungen des weltweit geltenden kirchlichen Rechtes gebunden, wie es im Corpus Juris Canonicum niedergelegt ist. Der katholischen Erziehung, den katholischen Schulen und dem katholischen RU sind in diesem

kirchlichen Gesetzestext ausführliche Bestimmungen gewidmet.

Von diesen rechtlichen Regelungen her finden alle derzeitigen Kooperationen in einer Grauzone statt, für die katholische Kirche liegen sie in der Verbotszone.

### 2.3. Der Sachstand in der Religionspädagogik

Hier kann ich mich kurz fassen. Es gibt gute Gespräche in der Zukunft. Sie haben zu zwei Thesenreihen geführt, die 1992 veröffentlicht wurden. Beide sind in Gesprächen im RPI Loccum diskutiert und z. T. erarbeitet worden.

Thesen-Reihe 1: Deutscher Katechetenverein, in: Katechetische Blätter 1992 (s. Kasten S. 32)

Thesen-Reihe 2: Ralph Sauer und Reinhold Mokrosch, Vechta/Osnabrück, in: Die Christenlehre 8/1992

Beide Thesenreihen plädieren für einen konfessionell-kooperativen Unterricht, bei grundsätzlichem Erhalt der jetzigen Rechtsbasis und der konfessionellen Profile.

Die Arbeitsgemeinschaft Evang. Erz. in Deutschland ist ihrerseits mit einer Erklärung in gleicher Richtung in die Offensive gegangen.

### 2.4. Sachstand in der Theologie:

a) Die gemischte Kommission, die beim Papstbesuch in Deutschland initiiert worden war, um zu klären, ob die Lehrverurteilungen des 16. Jhdts. noch kirchentrennend sein müßten, hat längst ihren Bericht vorgelegt. EKD und VELKD haben im Ganzen positiv Stellung genommen. Die Stellungnahme der kath. Bischofskonferenz steht seit 1 1/2 Jahren aus. Derweil ist innerhalb der evangelischen Theologenzunft ein Streit um die Bewertung der Schlußdokumente der Kommission entbrannt. Die Stellungnahme der Göttinger Fakultät und den Streit zwischen Jörg Bauer und Wolfhart Pannenberg nenne ich nur, ohne in der Sache Stellung zu nehmen. Zwischenbilanz: Es gibt Annäherungen, aber die grundsätzlichen Kontroversen sind keineswegs erledigt.

b) Von evangelischer Seite als gravierend und als Rückschritt im Verhältnis der Konfessionen bis weit vor das 2. Vatikanische Konzil zurück wird ein Schreiben des Präfekten der Glaubenskongregation, Kardinal Ratzinger, vom 15. Juni an die Bischöfe der Weltkirche empfunden. In ihm wird der allein seligmachende Anspruch der römisch-katholischen Kirche mit einem neu formulierten sakramentalen Kirchenverständnis bekräftigt. Alle anderen Kirchen werden als „offene Wunde“ an dem Leib der Kirche definiert. Ökumene kann nur Rückkehr-Ökumene unter den Primat des Papstes sein. Alle anderen Kirchen sind keine wahren Kirchen, sie haben nur Elemente von Kirche.

### 2.5. Sachstand in der Ökumene

Die röm.-kath. Kirche verweigert sich, Teil der ökumenischen Bewegung zu werden. Sie sendet allenfalls „Beobachter“. Eine Ausnahme auf regionaler Ebene bildet für unseren Bereich die Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen in Niedersachsen (ACKN.), in der die kath. Kirche mitarbeitet in einem rechtlich unverbindlichen Rahmen. Aus evangelischer Perspektive: Viele Erklärungen und keine Taten.

Auf Gemeindeebene gibt es eine lebendige Ökumene, die vielerorts auch die Schulen miteinschließt, aber in dem Moment, wo durch einen Konfliktfall die kath. Hierarchie aufmerksam wird, ist oft das amtliche Ende vieler Bemühungen um ein **Miteinander im Glauben und Leben das Ergebnis**.

### 2.6. Aufwertung des Faches WuN

Die geplante **Aufwertung von WuN** zum letztendlich **abiturfähigen Fach** zwingt zu Profilierungen **des RU**. Und wenn RU nicht nur ein **Reifen über etwas ist, sondern mit gelebtem, gewagtem Glauben zu tun hat, dann ist notwendig auch die Wirklichkeit von Kirche, von christlicher Gemeinschaft mit im Spiel**. In der **Anschaulichkeit des christlichen Glaubens liegt das prae des RU** gegenüber WuN. Aber nun stellt sich **umso dringlicher die Frage: Welche Anschauung des christlichen Glaubens soll dominieren oder vorgestellt werden?**

### 2.7. Evangelische Perspektive

Die **katholische Kirche hat die Reformation noch vor sich**. Wir haben als **Evangelische in das ökumenische Gespräch etwas einzubringen**.

- die Rede von der **freimachenden Gnade ohne Vorleistung**,
- die Befreiung **auch von der Vormundschaft kirchlicher Hierarchie in Glaubensfragen**,
- das **allein an Gottes Wort gebundene Gewissen**. (Vgl. den Aufsatz von H.-G. Pöhlmann in diesem Heft.)

In diesen freiheitlichen Grundlagen des christlichen Glaubens liegen **Lebenschancen auch für die Kinder und Jugendlichen, mit denen wir es im RU und in der Schule überhaupt zu tun haben**. Darum – weil wir etwas **Lebenswichtiges zu bieten haben** – kann es im ökumenischen Gespräch nicht um den **„kleinsten gemeinsamen Nenner“** gehen und auch nicht um eine **Kummulation von allen möglichen Glaubensformen**, – am Ende käme die **Ökumene der Unwissenden oder eine sich selbst überflüssig machende Beliebtheit** heraus. Nicht nur aus evangelischer Perspektive ist klar: **Wir brauchen kein katholisches Amtsverständnis, kein katholisches Papstamt, kein Zölibat und keine Maria als Glaubensmittlerin** – aber jenseits von allen nach wie vor kirchentrennenden und aus guten Gründen trennenden Lehren gibt es ein **breites Feld von Gemeinsamkeiten, in das**

übrigens auch die zunehmende Anzahl von orthodoxen Christen bei uns einzu beziehen wäre.

Das Gespräch über diese Gemeinsamkeiten zu führen und dabei auch die gemeinsamen Traditionen – immerhin ein paar Jahrhunderte bis zur reformation der Kirche – wieder zu entdecken und in dieses Gespräch auch die Freikirchen einzubeziehen, die ihre spezifischen Erfahrungen mit den Großkirchen gemacht haben – dies Gespräch lohnt sich. Und darum sollte es auf allen Ebenen geführt werden.

## 3. Pragmatische Perspektiven

### 3.1 Das ökumenische Gespräch auf allen Ebenen führen!

Wir lernen uns besser kennen und können unsere Vorurteile durch realistische Einschätzungen ersetzen. Das Teilnehmen an der je eigenen Spiritualität (=Frömmigkeitsform oder Ausdrucksformen des eigenen Glaubens) des anderen kann zu entscheidenden **Tiefenerfahrungen** führen. Die **Verweigerung der röm.-kath. Kirche der Eucharistie (das Abendmahl) für nicht-katholische Christen** ist nur die eine Seite – **alle sind zum evangelischen Abendmahl eingeladen!**

### 3.2 Die ökumenische Zusammenarbeit im RU wo möglich fördern (aber nicht fordern)!

Überall dort, wo eine solche Zusammenarbeit schon Praxis ist, sollte sie nicht behindert werden; d. h. die Förderung von gemeinsamen Fachkonferenzen und die Zusammenarbeit von RL in der Form der Übernahme von Anteilen im Unterricht der jeweils anderen Konfession sollten gefördert werden. (Die simple Erteilung eines RU für alle Kinder/Jugendlichen durch den Vertreter oder die Vertreterin nur einer Konfession würde sehr hohe Voraussetzungen an Kenntnissen der konfessionellen Eigenheiten bei den Unterrichtenden erfordern, die i. d. R. nicht vorausgesetzt werden können.)

3.3 Entsprechende Regelungen, die ein Einvernehmen und die Grenzen der Grundsätze der Religionsgemeinschaften beschreiben, sollten für Berufsschule, Sonderschule und Grundschule (Kl. 1 + 2) zwischen den Kirchen vereinbart werden. (Besonders die kath. Kolleginnen und Kollegen müssen heraus aus der Verbotszone!)

3.4 Leitend muß bei allen konfessionellen Kooperationen bleiben, daß sie nicht **Selbstzweck** werden, sondern daß die **Orientierung der Kinder und Jugendlichen im christlichem Glauben** als tragfähige **Lebensoption im Auge** behalten werden; besonders dann, wenn aus beschreibbaren Defiziten und Gefährdungen in der **Gesellschaft** heraus die **Erziehungsaufgabe in der öffentlichen Schule** wieder angefragt wird.

Manchem mögen diese Perspektiven nicht weit genug gehen, doch haben wir von Ende der sechziger bis zur Mitte der siebziger Jahre schon einmal eine Phase des intensiven Gesprächs bis hin zu Entwürfen von gemeinsamen Lehrplänen gehabt. Bei diesen Blühträumen war übersehen worden, daß Über-

sprungsstrategien keine tragfähige Basis bieten. Realistisch bleiben hilft weiter. Die Perspektive der *versöhnten Verschiedenheiten*, die Anfang der achtziger Jahre erprobt wurde, wäre ein Ansatzpunkt, der für die unterschiedlichen Ebenen, die beim ökumenischen Gespräch um das Gemeinsam-Mögliche

im RU immer mit berücksichtigt werden müssen, tragfähig sein kann. **Die anderen in ihrer Eigenheit achten und trotzdem das Verbindende suchen und gestalten – das wäre kein schlechtes Programm für den RU in einem demokratischen Schulwesen.**

## Übersicht über Modelle des Religionsunterrichtes

Begriff	Organisationsform	Inhalte/Lehrpläne	Rechtliche Stellung	Autoren
konf. RU	ev: Bekenntnisbindung des Lehrers und der R.R.L. Trias von Lehre, kath: Lehrer u. Schüler; Schüler nach Konf. getrennt	nach Konf. getrennt	gem. Art. 7,3 GG + Schulgesetze der Bundesländer	versch. kirchenamtliche Verlautbarungen
konf. kooperativer RU auch: konf. offener RU	von der herkömmlichen Trias bis zur konf. heterogenen Schülergruppe; Zusammenarbeit der RL im Hinblick auf Themen, Unterrichtsvorbereitungen usw.; gemeinsame LFB; Schüler werden im Klassenverband unterrichtet (Sonderforderung Jendorff: Jede Klasse wird von einem RL pro Konfession unterrichtet)	Lehre und Inhalt sind konf. geprägt, Ziele und Themen können übereinstimmen	(rechtlich möglich)	Synodenbeschluß G. Martin
koop.-konf. RU auch: offener RU	Lehrer ist konf. gebunden, die Inhalte erhalten ihre konf. Prägung durch den RL; die Schüler werden im Klassenverband unterrichtet	Kooperation bis hin zur gemeinsamen Erstellung von Lehrplänen und Rahmenrichtlinien	(rechtlich möglich)	N. Scholl
bikonf. RU	wie koop. konf. RU	keinerlei Bindung der Inhalte an die Kirchen; religionskritische und kirchenkritische Ausrichtung	setzt m.E. eine andere Rechtslage voraus	G. Otto (1972) W. Esser
multikonf. RU	für alle Schüler offen; nicht abwählbar; zeitweilig konf. Schwerpunkte, d.h. dann werden Schüler nach Konf. getrennt unterrichtet	keine kirchl. Mitverantwortung der Inhalte: die Behandlung des Christentums steht im Mittelpunkt dieses Unterrichtes	juristisch z.Zt. nicht legitimierbar	H. Halbfas (1971)
allgm. RU auch: Religionskunde; offener RU	für alle Schüler Pflichtfach	paritätisch zusammengesetzte Gremien	juristisch z.Zt. nicht legitimierbar	Braunschweiger Ratsschlag (Hahn, Linke, Noormann); G. Otto
christl. RU	für alle Schüler Pflichtfach	paritätisch zusammengesetzte Gremien	juristisch z.Zt. nicht legitimierbar	Hamburger Thesen

Mit freundlicher Genehmigung von Dr. Jörg Wächter, BGV Hildesheim

H.-G. Pöhlmann

## Indoktrination oder Freiraum?

### Zur Debatte um die Ablösung des konfessionellen Religionsunterrichts durch einen neutralen Religionskundeunterricht.

Durch die These der FDP-Fraktion des Hessischen Landtages von 1991 wurde auf den Punkt gebracht, was viele heute – u.a. in gleicher Tendenz des Brandenburger Modellversuchs (LER)- fordern: "Ein sowohl kirchlich als auch konfessionell neutraler Unterricht in Religionskunde und -geschichte, sowie Ethik und Philosophie ... erscheint zeit- und bedarfsgemäß". Entsprechend soll Art. 7 (3) des Grundgesetzes gestrichen oder umgedeutet werden, der bekanntlich postuliert: der Religionsunterricht soll „in

Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt werden. Viele Politiker, Pädagogen und Theologen erblicken in dieser Bestimmung aus der Weimarer Verfassung einen „Anachronismus“, weil sie aus einer noch weithin christlich geprägten Gesellschaft stamme und weil er eine konfessionell bestimmte vorökumenische Religiosität voraussetze. Diese Bestimmung werde laufend durch gegenläufige Praxis in der Schule ausgehöhlt und sie entspreche nicht mehr den Fakten einer säkula-

risierten Gesellschaft. Deutschland sei kein christliches Land mehr, Christentum und Gesellschaft seien keine Einheit mehr. Ein monokonfessioneller Religionsunterricht sei ein Fremdkörper in unserer multikulturellen Gesellschaft und Schule. Nur ein weltanschauungsneutraler Religionskundeunterricht sei mit dem weltanschauungsneutralen Staat und seiner weltanschauungsneutralen Schule vereinbar. Dieser Religionskundeunterricht, der auch von nichtchristlichen Lehrern erteilt werden könne, solle

sich auf die distanzierte, neutrale Information beschränken. Er schließe jede ideologische Bevormundung durch Kirche und Staat aus. Immer wieder wird in diesem Zusammenhang der Vorwurf erhoben, der konfessionelle Religionsunterricht sei „Indoktrination“ und stünde in eklatantem Widerspruch zu unserer pluralistisch orientierten Gesellschaft. Durch seine Wiedereinführung in der Ex-DDR würde man die rote Indoktrination nur durch eine schwarze Indoktrination ersetzen und die Schule neu ideologisieren. Er sei sozusagen ein tropischer Vogel, der sich im Breitengrad verirrt habe und im Klima des Multikulturalismus nicht leben könne. Der Art. 7(3) sei eine „Fessel“, die Schüler wie Lehrer einschneure. In der Debatte wird von Theologen nicht selten die reformatorische Zweireiche-Lehre ins Feld geführt, die eine strikte Trennung von Kirche und Staat fordere. Auf den ersten Blick klingen diese Suggestivformeln alle recht plausibel. Näher besehen sind sie höchst fragwürdig.

Das wohl unsinnigste Argument für die Abschaffung des kirchlichen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen ist die reformatorische Unterscheidung der beiden Reiche, des Weltreiches und Gottesreiches. Sie hat den Sinn, die gegenseitige Bevormundung von Staat und Kirche auszuschließen und die Eigenständigkeit beider Bereiche sicherzustellen (Augsburger Bekenntnis Art. 28, Unser Glaube 65-70). Die gegenseitige Unabhängigkeit der beiden Bereiche sollte aber gerade eine echte partnerschaftliche Zusammenarbeit ermöglichen. Dabei war es den Reformatoren wichtig, daß beide Reiche zwar unterschieden, aber nie geschieden werden können, weil es sich um denselben Gott handelt, der beide Reiche regiert, sowie um dieselben Gebote Gottes, die in beiden Reichen gelten. Die sogenannte „hinkende Trennung“ - ein Ausdruck der Rechtssprache, mit dem dieses besondere Beziehungs - Verhältnis zum Ausdruck gebracht wird - zwischen Staat und Kirche in der Weimarer Verfassung und im Grundgesetz ist folglich theologisch legitim und nicht ein Fossil aus dem Staatskirchentum. Sie beruht zudem auf Gegenseitigkeit, was oft übersehen wird. Nicht nur der Staat leistet der Kirche Hilfestellung, sondern auch umgekehrt die Kirche dem Staat, wie ihre vielen sozialen Einrichtungen zeigen. Von der rechten Unterscheidung der beiden Reiche und von dem Konzept einer freien Kirche in einem freien Staat her ist ein staatlicher „Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ sehr wohl möglich.

Auf einem Fehlschluß beruht auch das Argument gegen den konfessionellen Religionsunterricht (gemäß Art. 7,3), er würde durch die Praxis unterlaufen, weil hier wieder einmal, wie so oft, Istand und Sollstand verwechselt wird. Dasselbe Argument könnte man auch gegen die Schule überhaupt einwenden, die ja ebenso ihre Erziehungsziele durch ihre Praxis unterläuft. Auch ein neu einzuführender neutraler Religionskundeunterricht würde dem Verdikt verfallen,

durch andersartige Praxis unterlaufen zu werden. Es gibt nichts, was nicht mißbraucht wird. Keine Sache kann, mißt man sie an ihren Wirkungen, bestehen. „Abusus non tollit usum“ = „der Mißbrauch hebt die Sache nicht auf“. „Ein Reiskorn kann nicht für das Reisfeld verantwortlich gemacht werden“, lautet ein indisches Sprichwort. Dieses Argument vom Widerspruch der Praxis ist so unsinnig wie der Schluß: Viele Menschen stehlen, also kann man das Stehlen nicht mehr verbieten. Daß es nicht selten de facto einen Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen“ der Kirchen gibt, wird dabei ohnehin übersehen. Um denselben intellektuellen Sehfehler handelt es sich bei dem Knallbrot, Art. 7(3) sei ein Potemkinsches Dorf, denn Deutschland sei kein christliches Land mehr. Der Gegeneinwand, daß sich Dreiviertel der Deutschen einer christlichen Konfession zuzählen, wird mit dem abschätzigen Verdikt, „das seien doch nur Karteileichen“ abgetan. Jeder, der - wie der Schreiber dieser Zeilen - die Menschen unserer Zeit bei Kasualien (Taufe, Beerdigung, Konfirmation etc.) kennengelernt hat, weiß, wie sehr hier Vorsicht geboten ist. Es gibt heute nichts mehr, was Menschen hindern könnte, aus der Kirche auszutreten, weder der Meinungsdruck, noch ein Traditionalismus, noch Angst vor sozialer Achtung. Man kann folglich annehmen, daß sie sich etwas dabei denken, wenn sie nicht austreten und dem Modetrend, der Kirche den Rücken zu kehren, widerstehen. Mit welchem Recht maßen sich dauernd Meinungsaguren an, pauschal der Mehrheit der Menschen in unserem Land den Glauben abzusprechen und erlauben sich ein Urteil über etwas, was von seiner Natur verborgen bleibt. Für den Gesetzgeber zählt alleine das Faktum der Mitgliedschaft. Doch viel wichtiger sind die Gründe, am kirchlichen Religionsunterricht unbedingt festzuhalten. Hier ist zuerst und vor allem die Öffentlichkeit der Sache Jesu zu nennen. Das Christentum ist keine esoterische Geheimsekte, seine Botschaft ist für alle da und für alle bestimmt (Mt. 28, 19 f). Der staatliche Religionsunterricht gibt der Kirche aber die Chance, mit ihrer Botschaft alle zu erreichen. Das kirchenfeindliche SED-System, wußte, was es tat, als es ihn mit Gewalt abgeschafft hat, ähnlich wie es der Nazi-Staat vorhatte. Ziel war hier wie dort die Ghettoisierung der Kirche. Wir lassen uns das nicht noch einmal gefallen. Letztlich geht es in der Debatte darum, ob die Kirche für alle da ist oder ob sie ein Ghetto ist, ob sie Salz der Erde ist oder ein pluralistischer Teilbereich der Gesellschaft, in den sie sich zurückzieht und auf den sie sich zu beschränken hätte.

Aus dem Arsenal suggestiver Reizworte scheint der Indoktrinationsvorwurf gegen den kirchlichen Religionsunterricht noch am meisten zu überzeugen. Er war in der Tat in seiner früheren Geschichte nicht selten eine Glaubensdressur und ein Glaubensdrill, der junge Menschen an der Kirche irre werden ließ. Das galt vom protestantischen Religionsunterricht im selben Maße wie vom römisch-katholischen mit einer autoritären Kir-

chenstruktur und einem unfehlbaren Lehramt im Hintergrund. Doch ein pauschal erhobener Indoktrinationsvorwurf trifft einfach an der heutigen Praxis vorbei, die eher bedroht ist von der Indoktrination durch Zeit- und Modeideologien, sowie der Diktatur der Tagesaktualität. Der Vorwurf, es würde in diesem Unterricht ein indoktrinierender Zwang ausgeübt, scheidet schon an den gesetzlichen Bestimmungen, wonach die Eltern und später der Schüler über die Teilnahme am Religionsunterricht frei entscheiden können. Vor allem aber zielt er an der Sache vorbei, nämlich den „Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“, in Übereinstimmung mit denen der Religionsunterricht erteilt werden soll. Denn mit diesen „Grundsätzen“ der Kirche ist nach evangelischem Verständnis gerade kein Dogmenzwang, sondern der freimachende Freispruch der Rechtfertigung allein aus Gnaden, allein um Christi willen gemeint. Er ist der Grund-Satz kirchlicher Lehre, an dem sich alle anderen Grundsätze, die ihn entfalten, messen lassen müssen. Daß wir allein durch den Glauben an Christus, nicht durch Werke gerechtfertigt sind, daß wir im Gericht freigesprochen sind, weil Christus das Gericht, das wir verdient haben, stellvertretend auf sich nimmt, ist nach den reformatorischen Bekenntnissen „Hauptartikel“ unseres Glaubens (Schmalkald. Artikel II 1; Augsb. Bek. Art. 28; Apol. Art. 4; Unser Glaube 370 ff, 75, 94). Dieser Freispruch macht auch wirklich frei, frei von „Menschensatzungen“, Menschen und Institutionen. Ich bin unmittelbar zu Gott, niemand kann sich zwischen Gott und mich schieben, weder der Papst, noch die Kirche, noch ein Pastor, noch ein Mensch oder die Gesellschaft und ihre Mehrheitsmeinungen. Ich lebe dann allein aus meiner Gewissensentscheidung. Die Reformation hat nicht umsonst die „Gewissensfreiheit“ auf ihre Fahne geschrieben. Sie ersetzte die Hierarchie durch die herrschaftsfreie Gemeinde, die nur einen einzigen Herrn kennt und in der alle gleich sind (Augsb. Bek. Art. 7, Unser Glaube 13). Merkwürdig, daß bisher noch nie darauf hingewiesen wurde, daß mit den „Grundsätzen“ der Kirche von Art. 7 des Grundgesetzes im evangelischen Verständnis keine quantifizierbare Anzahl von Dogmen gemeint ist, sondern dieser freimachende Freispruch der Rechtfertigung.

Wenn die „Grundsätze“ der Kirche, nach denen unterrichtet wird, etwas Befreiendes sind, kein indoktrinierender Drill, kann dieser Unterricht entsprechend auch nur durch befreiende Methoden vermittelt werden: in Form des offenen, kritischen Dialogs, in dem alle Meinungen zugelassen sind und keine privilegiert ist, auch nicht die kirchliche, und in dem sich nur die durchsetzt, die am meisten überzeugt. Ist es doch der Sinn der reformatorischen Unterscheidung der beiden Reiche, jeden Zwang zu verhindern und eine freie Kirche in einem freien Staat, folglich einen freien Religionsunterricht in einer freien Schule möglich zu machen. Die Erfahrungen mit dem Religionsunterricht in unserem Land beweisen zudem zur Genüge, daß er keine indoktrinieren-

de Kaderschmiede der Kirche ist, sondern umgekehrt ein Freiraum, in dem Kritik, Kirchenkritik, möglich ist, ein Freiraum aber auch, in dem die Schüler ihre Nöte und Probleme loswerden, die sie in anderen Fächern „wegstecken“ müssen; nicht selten auch ein Freiraum, wo sie frei sind vom Leistungsdruck und der Leistungsideologie der Schule und wo der Mensch zählt. Fast möchte man sagen, er ist oft ein Stück Gegengesellschaft, die ja Kirche nach ihrem biblisch-reformatorenischen Verständnis sein will, also doch etwas wie ein sperriger „Fremdkörper“, der sich nie anpaßt und sich querstellt als eine Art Gewissen der Schule. Sicher gibt es auch andere Erfahrungen mit dem Religionsunterricht, wenn er nicht ernstgenommen wird und umfunktioniert zur „Freistunde“, oder um Gaudi oder Hausaufgaben zu machen. Auch hier gilt: „Abusus non tollit usum“.

Von seiner Definition als offenem Dialog her spricht nichts gegen einen ökumenischen oder interkonfessionellen Religionsunterricht. Da aber die Kirchen trotz des in den letzten Jahrzehnten wiederentdeckten Fundamentalkonsenses nach wie vor in ihrem Kirchenverständnis getrennt sind, wäre ein ökumenischer Religionsunterricht, der nicht nur auf eine partielle Kooperation, sondern auf eine Fusion abzielt, fragwürdig. Der spezifisch evangelische Religionsunterricht muß von seinem oben erläuterten reformatorenischen Verständnis her unbedingt erhalten bleiben, nicht zuletzt als Modell.

Es gibt keinen zwingenden Grund, den kirchlichen Religionsunterricht durch einen rein informativen und neutralen Religionskundeunterricht zu ersetzen. Wenn, wie oben aufgewiesen, mit den „Grundsätzen“ der Kirche kein Stachelndraht, sondern Freiheitsregeln und keine unfehlbaren Richtigkeiten, sondern Orientierungshilfen gemeint sind, dann erweist sich dieses Modell als Bumerang. Sicher wollen die „Grundsätze“ auch Wahrheit vor Irrtum, vor allem vor dem Irrtum der Beliebtheit schützen. Dadurch wollen sie aber lediglich die Sachgebundenheit des Faches Religion gewährleisten, kein Gängelband sein, dieses Fach aber auch befreien vom Gängel-

band subjektiver Willkür des Religionslehrers. Wir wissen, daß der Religionsunterricht mitunter zum bloßen Sozialkundeunterricht umfunktioniert wurde, weil diese seine Sachgebundenheit nicht mehr ernstgenommen wurde. Diese Bekenntnis- und Sachbindung kann sicher nie mit Gewalt und Zwang durchgedrückt werden. Sie besteht - evangelisch verstanden - lediglich in einer gewissenmäßigen Selbstverpflichtung des Religionslehrers.

Es ist anzunehmen, daß ein in keiner konkreten Religion verwurzelter allgemeiner Religionskundeunterricht diese Sachgebundenheit vermissen läßt und sich, weil wurzellos, „von jedem Wind der Lehre umtreiben“ läßt (Eph. 4, 14). Er wird, weil ihm die konkrete Verwurzelung abgeht und das Eigenprofil fehlt, an seiner Allgemeinheit zugrundegehen und eben dann nur die Rolle, keine Rolle zu spielen, spielen. Er wird sich an den pluralistischen Pudding unserer Zeit anpassen und dadurch selber zum konturenlosen Pudding werden. Er wird durch einen Supermarkt des Beliebigen lediglich den Beliebtheitspluralismus unserer Zeit reproduzieren, statt den Schülerinnen und Schülern in der Orientierungslosigkeit dieses Pluralismus letzten Halt und letzte Werte zu vermitteln. Er wird vermutlich so farblos, bleichsüchtig und blutarm sein wie der aus den Medien bekannte plurale Informations- und Faktensalat. Der Schriftsteller Cees Nooteboom charakterisiert diese Situation treffend als „die langweilige Schreckensherrschaft der Fakten“. Dieser Religionskundeunterricht wird, weil er kein Standbein hat, die Beute der je neuesten Modeideologie sein oder sich der Tagesaktualität ausliefern. In das Bekenntnisvakuum werden säkulare Bekenntnisse eindringen. Das Neutralitätspostulat wird sich kaum durchhalten lassen. Mindestens in der Art und Weise wie die Waren in diesem Supermarkt des Beliebigen verpackt werden, wird es wertende Unterschiede geben. Doch was viel wichtiger ist: Ein wertneutraler, computerartig vermittelter Religionsunterricht schließt sich vor allem vom Wesen der Religion her aus. Nach so

ziemlich allen religionswissenschaftlichen Definitionen von Religion ist Religion ein jede Neutralität ausschließendes unbedingtes Betroffensein und Ergriffensein und sie ist nie ohne Vollzug, abstrakt und jenseits einer Konfession und Religion vermittelbar. Ich bin hier immer drin und stehe nie daneben. Selbst wenn ich von anderen Religionen rede, kann ich dies nie ohne konkreten Standpunkt in einer Religion und nie standpunktlos und abstrakt tun. „Von Gott reden heißt von sich selbst reden“ - sagte Bultmann einmal zu Recht. Gerade von der Sache der Religion her bin ich immer engagiert und, wenn's sein muß, kritisch engagiert. Andernfalls habe ich nichts verstanden von Religion. Der neutrale Wissenskopierer, der gleichgültig außerhalb steht, wäre das Ende des Religionsunterrichts. Eine unerlebte Religion ist ein hölzernes Eisen.

Aber auch vom Wesen der Bildung, nicht nur vom Wesen der Religion her, verbietet sich ein wertneutraler, rein informativer Religionskundeunterricht. Denn nach dem heutigen ganzheitlichen Bildungsbegriff ist kognitives Lernen immer zugleich emotionales und soziales Lernen. Lernen ist nicht nur Vermittlung neuen Wissens, sondern auch Vermittlung einer neuen Haltung und eines neuen Verhaltens. Lernen bringt nicht nur einen Erkenntniszuwachs, sondern Lernen will zugleich Identitätsfindung und Mitmenschlichkeit vermitteln, ist also etwas zutiefst Engagiertes, bei dem ich nie neutral bleiben darf, weder als Lehrer, noch als Schüler. Lernen ist nicht nur Wissenstransport und ein Transportproblem, bei dem ich persönlich indifferent bleiben und mich heraushalten könnte. Wissen, das nichts verändert, ist totes Wissen. Wer den neutralen Religionskundeunterricht haben will, soll ihn haben. Aber der konfessionelle Religionsunterricht darf nicht durch den neutralen Religionskundeunterricht ersetzt werden. Er ist keine überzeugende Alternative zu ihm. Wo es ihn schon gibt, ist er de facto ein konfessioneller oder konfessorischer Unterricht. Es gibt sicher auch die andere Variante des langweiligen Deskriptivismus. „Abstraktes auf Gehacktes“.

Henje Becker

## Oekumenizität des Religionsunterrichts

Die Diskussion um den Religionsunterricht hat seit den 60er Jahren nicht aufgehört. In den letzten Jahren hat sie eine besondere Wendung genommen, eine Richtung, die sich immer mehr verstärkt. Dazu haben die Auseinandersetzungen in den Kirchen um die Einführung des konfessionellen Religionsunterrichts an den Schulen der neuen Bundesländer beigetragen. Es geht nicht in erster Linie um Inhalte, Methoden, pädagogische Ansätze. Es geht um die Frage der Konfessionalität des Religionsunterrichts und damit um das Verhältnis des Religionsunterrichts zur Kirche in ihrer konfessionellen Gestalt. Darüber hinaus hat das Gespräch neue Impulse bekommen, das die Mitverantwortung und Mitwirkung der Kirchen für den Religionsunterricht grundsätzlich in Frage stellt. Gerade letzteres gibt den Überlegungen über die Konfessionalität des Religionsunterrichts im Sinne eines ökumenischen Unterrichts ihren besonderen Hintergrund. Es

reicht nicht, die Frage eines ökumenischen Religionsunterrichts zurückzuweisen unter Hinweis auf den Artikel 7,2 des Grundgesetzes, die Bestimmungen in den entsprechenden Schulgesetzen und den davon abgeleiteten Verordnungen, Richtlinien, Erlassen. Die Frage nach ökumenischem Religionsunterricht hat unterschiedliche Zugänge und Begründungen, die nebeneinander stehen und deren Qualifizierung nicht einfach ist. Es geht auch – immer wieder gerade beim Religionsunterricht – um schulorganisatorische Begründungen. Die Parität von evangelischem und katholischem Religionsunterricht und dem entsprechenden Ersatzfach macht Schwierigkeiten. Die Aufteilung von Klassen für den Religionsunterricht ist aus pädagogischen Gründen besonders in der Grundschule problematisch. Die Situation im Bereich der berufsbildenden Schulen hat oft zu besonderen Lösungen in der Praxis geführt.

Die Frage eines ökumenischen Religionsunterrichts wird in besonderer Weise von Religionslehrerinnen und Religionslehrern gestellt. Die Situation der Unterrichtenden von Religionsunterricht ist wie die Stellung des Religionsunterrichts in Schulen schwieriger geworden. Dies hängt zusammen mit der Krise von Kirche und christlichem Glauben in der Gesellschaft, die im Rückgang der Mitgliederzahl der Kirchen ihren äußeren Ausdruck findet. Der sich verringernde Grundkonsens in der Gesellschaft der Kirche und dem christlichen Glauben gegenüber wird in besonderer Weise an den Schulen deutlich - in Lehrerschaft und Schülerschaft. Die Schule ist schon immer ein Seismograph für gesellschaftliche Bewegungen gewesen, sie oft in besonderer Weise verdichtend. Religionslehrerinnen und Religionslehrer haben in der Schule stellvertretend für die Kirche in diesen Fragen Auseinandersetzungen zu führen. Das kann Isoliertheit bedeuten. Damit ist die Frage konfessionsübergreifender Zusammenarbeit und gemeinsamer Verantwortung für den Religionsunterricht drängend gestellt.

In den Kirchengemeinden wie in der Bevölkerung überhaupt schwindet das Bewußtsein für konfessionelle Trennungen. Christen empfinden die verbindende Gemeinsamkeit zwischen den Konfessionen angesichts einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die den christlichen Glauben, seine Werte wie auch die christliche Kirche immer stärker in Frage stellen. Das Zusammenleben mit ausländischen Mitbürgern anderen Glaubens verstärkt das Gefühl für das Gemeinsame des christlichen Glaubens. Eine säkularisierte Gesellschaft hat kein Verständnis für konfessionelle Unterschiede. Dieses basisorientierte Denken und Empfinden spiegelt sich wieder in der Schule, in Lehrerschaft und Schülerschaft. Umfragen gerade unter der Schülerschaft belegen dies ausdrücklich. - Die Konsequenzen des Urteils des Verwaltungsgerichts Braunschweig im Blick auf die Teilnahmemöglichkeit eines katholischen Schülers am evangelischen Religionsunterricht sind abzuwarten.

„Ich sage gänzlich ab Luthero bis ins grab ich hasse und verspott luthero sein gebot ich hasse je mehr und mehr die lutherische Lehr Hinweg aus meinem Land was Lutherisch ist verwand wer Lutherisch lebt und stirbt in Ewigkeit verdirbt	der Römisch Lehr und Leben will ich sein gantz ergeben die Mes und ohren Beicht ist mir gar süs und Leicht all die das Papstum Lieben hab ich ins Hertz geschrieben all Römisch Pricesterschaft schütz ich mit aller Kraft der muß den Himmel Erben der Römisch komt zum sterben“
---	--

Aus: Denkmalspflege in Baden-Württemberg 21, 1/1992, S. 12

Es ist mir wichtig, die Frage des ökumenischen Religionsunterrichts auf diesem weiten Hintergrund zu sehen. Die Lehrerschaft, die danach fragt, tut es meist aus Liebe zur Kirche, aus ihrer positiven Haltung zum christlichen Glauben, aus innerer Bejahung. Lehrerschaft und Schülerschaft, die nach ökumenischen Religionsunterricht fragen, tun dies auch aus dem Empfinden, daß die Trennung der Christenheit in Konfessionen nicht der einen christlichen Kirche entspricht, wie sie das Neue Testament uns lehrt, wie wir sie bekennen im Glaubensbekenntnis der christlichen Kirche. Das Drängen auf ökumenischen Religionsunterricht ist eine dringende Anfrage an die Kirchen nach ihrem ökumenischen Verhältnis zueinander. Die Kirchen tun gut daran, diese Frage ganz ernstzunehmen. Es geht dabei um das Wesen der christlichen Kirche und damit auch um eine überzeugende Wahrhaftigkeit ihres Lebens und Handelns. Die ökumenischen Zusammenarbeit der Kirchen, der bewußte und gewollte Wachstumsprozeß der christlichen Konfessionen auf die eine christliche Kirche zu, ist im letzten Ende keine Frage der Zweckmäßigkeit, nicht nur eine Frage der Glaubwürdigkeit; es ist eine Frage Gott gegenüber und seinem Auftrag, das Reich Gottes zu verkündigen und zu bauen.

Der Religionsunterricht geschieht inhaltlich in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der jeweiligen Kirche. Das wird immer wieder hinterfragt. Dieser Anfrage kann jetzt nicht ausführlich nachgegangen werden. Ich möchte daran erinnern, daß es an der Frage der inhaltlichen Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Kirchen weder um die Macht der Kirchen noch um ihre Einflußnahme auf Schülerschaft und Lehrerschaft geht. Es geht um eine Identität der Inhalte christlicher Tradition und Aussagen, wie sie im Unterricht der Schule dargelegt und verantwortet

werden mit den Aussagen der Kirchen in Verkündigung und Leben - in der jeweiligen Aufgabenstellung, Zuspitzung und Aktualisierung. Dabei ist die eigene Verantwortung von Schule und Kirche zu respektieren. Das bedeutet, daß der ökumenische Religionsunterricht keine eindeutige kirchliche Beziehungsgröße hat, da es diese ökumenische Kirche nicht gibt, ja sogar die ökumenische Verständigung zwischen den Kirchen stagniert, die Kooperation in entscheidenden Punkten mangelhaft ist.

Trotzdem ist unter Wahrung der Konfessionalität des Religionsunterrichts eine weitgehende ökumenische Kooperation möglich und geboten. Erfreulicherweise wird sie an manchen Schulen praktiziert. Hierzu sollten Voraussetzungen geschaffen werden. Die Rahmenrichtlinien des konfessionellen Religionsunterrichts wären zu überprüfen auf eine möglichst umfassende inhaltliche Identität. An den Schulen sollte der Religionsunterricht beider Konfessionen stärker gemeinsam ökumenisch verantwortet werden. Das geht über Absprachen und gemeinsame Unterrichtsplanung hinaus. Ein Austausch von Religionslehrern für den Unterricht der anderen Konfession zur Übernahme bestimmter Unterrichtseinheiten könnte die Qualität des Religionsunterrichts bereichern und das ökumenische Verständnis verstärken. Gegenseitige Vertretungen im Unterricht sollten selbstverständlich werden. Eine stärkere Durchlässigkeit des konfessionellen Unterrichts für die Teilnahme von Schülern und Schülerinnen aus der anderen Konfession zumindest für eine bestimmte Zeit wäre eine wichtige Brücke zwischen den Konfessionen und würde das ökumenische Bewußtsein wachsen lassen. Ein ökumenisch kooperativer Religionsunterricht ist nur möglich, wenn er in der Schule bewußt gemeinsam ökumenisch verantwortet wird. Beides muß aber seine Verantwortung und Entsprechung haben im Verhältnis der Konfessionskirchen zueinander, zumindest in Sachen Religionsunterricht. Die Kirchen müssen das wollen aus Einsicht in die Situation in den Schulen, aber auch aus der theologischen Überzeugung, daß ökumenisches Handeln dem Wesen der einen Kirche Jesus Christi entspricht. Ohne eine durch die Kirchen begleitete und verantwortete Kooperation im Religionsunterricht wird diese Frage auf dem Rücken der Religionslehrerinnen und -lehrer ausgetragen. Die Folge würde eine Endtkonfessionalisierung des Religionsunterrichts ohne Mitwirkung der Kirche und damit eine wachsende Distanz zwischen Schule und Kirche sein. Das hätte auf Dauer Folgen für den Inhalt des Religionsunterrichts und seiner Wesensidentität mit dem Inhalt kirchlich biblischer Tradition und Lehre.

Von daher sollte geprüft werden, wieweit die Kirchen ökumenische Kommission bilden können für die Begleitung von ökumenisch verantwortetem Religionsunterricht. Das Mandat solcher Kommissionen müßte beschrieben und festgelegt werden. Es könnte nicht abhängig sein vom jeweiligen Eingreifen einer Kirche. Es ist mir bewußt, daß dies im Blick auf das kirchliche Lehramt der römisch-katholischen Kirche und die hierarchische Stellung ihrer Bischöfe schwierig sein wird. Trotzdem halte ich es für denkbar und für die Ermöglichung eines ökumenisch kooperativen und ökumenisch verantworteten Religionsunterrichts für unabdingbar.

Die Kirchen müssen die Mitverantwortung für einen zumindest ökumenisch kooperativen Religionsunterricht übernehmen. Damit würden sie manche gute Praxis in den Schulen aus der Illegalität holen, manche auch problematische Praxis positiv beeinflussen können. Die Entwicklung eines solchen ökumenisch verantworteten Religionsunterrichts ist zunächst nicht Sache des Staates, sondern der Kirchen. Modellversuche in Verantwortung der einzelnen Schulen mit Stillschweigen gewähren zu lassen durch die staatlichen Schulbehörden und die Kirchen sind kein Ausweg aus der Situation. Dazu kommt, daß sie vonhaltungen und Gaben bestimmter Lehrkräfte abhängen und oft nicht auf andere übertragbar sind.

Wir dürfen uns nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Zeit drängt. Auch die Aussagen im Grundgesetz Artikel 7,2 werden sich auf die Dauer politisch nicht halten lassen, wenn der Grundkonsens über diese Frage brüchig und immer kleiner wird. In einer Gesellschaft, in der interreligiöse Fragestellungen immer mehr an Bedeutung gewinnen und in der gleichzeitig eine Säkularisierung wächst, die sich von ihrem christlich-humanistischen Wurzelgrund löst, wird ein konfessionell abgeschotteter Religionsunterricht immer mehr an Bedeutung und Akzeptanz verlieren. Damit wird eine mitverantwortliche Teilhabe der Kirchen am Bildungsauftrag der Schule - nach meiner Überzeugung wichtig für die Erziehung der jungen Generation - immer schwächer und bedeutungsloser werden. Anzeichen dafür sind nicht zu übersehen.

# Katholischer Thesenanschlag

## Ein Plädoyer des Deutschen Katecheten-Vereins, dem größten kath. Lehrerverband in der Bundesrepublik, zum Religionsunterricht in der Schule

Der Synodenbeschuß von 1974 zum „Religionsunterricht in der Schule“ hat sich in den Diskussionen um dieses Schulfach als tragfähig erwiesen, die Situation hat sich jedoch weiter verschärft. Die überraschende Wiedervereinigung Deutschlands stellt vor neue Probleme. Wie soll Religionsunterricht aussehen, wenn die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen konfessionslos ist? Aber auch in den alten Bundesländern lebt nur noch eine Minderheit von Kindern in Familien, die am kirchlichen Leben teilnehmen. Im Westen wie im Osten nimmt die Bedeutung von Religion, Glaube und Kirche ab. Das hat Folgen auch für den konfessionellen Religionsunterricht! Soll er durch einen allgemeinen religionskundlichen oder lebenskundlichen Unterricht ersetzt werden? Hat er sich in einer multikulturellen und kirchlich distanzierter Gesellschaft überlebt? Tatsächlich kann auch der konfessionelle Religionsunterricht nicht mehr mit einer weltanschaulich homogenen Lerngruppe rechnen. Andererseits sind genug Schülerinnen und Schüler an religiösen Fragen interessiert. Sie suchen nach Klärung ihrer Lebensprobleme und nach Wegen zur Selbstfindung. Kirchlich tradierte Antworten finden bei ihnen nur geringes Interesse – solange es nicht gelingt, daraus Impulse zur Lebensgestaltung zu gewinnen, überzeugende Orientierungshilfen angesichts der Bedrohungen ihres Menschseins und des Lebens auf der Erde. Die Voreinstellungen und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen stellen die Kirchen vor die Frage, ob sie die Realität der pluralen und multikulturellen Gesellschaft bejahen und den Religionsunterricht so verstehen wollen, daß er für alle, auch für den Kirchen Fernstehenden und für die Nichtgetauften, Lebenshilfe bietet. Sind die Kirchen bereit, in der Weise eines uneigennütigen Dienstes in Schule und Unterricht mitzuarbeiten? Nur wenn Religionsunterricht sich so vom Bildungsauftrag der Schulen her versteht, ist er in Zukunft zu rechtfertigen. Aber eben deshalb dürfen sich die Kirchen nicht aus den öffentlichen

Schulen zurückziehen. Mit der Verantwortung für den Religionsunterricht übernehmen sie eine bedeutsame Aufgabe in der Gesellschaft. Sie leisten ihren Beitrag zur kulturellen und sozialen Entwicklung junger Menschen. Sie eröffnen auch jenen Kindern und Jugendlichen, die ohne christliche Erziehung aufwachsen, eine Chance, mit den wichtigsten Impulsen und Überlieferungen des christlichen Glaubens und seinen geschichtlichen Auswirkungen vertraut zu werden. Sie tragen dazu bei, daß die jungen Menschen lernen, gesellschaftliche Entwicklungen perspektivisch-kritisch zu durchschauen und angesichts drängender Zukunftsprobleme bewußt Optionen zu treffen. Die Kirchen verfügen noch über andere „Lernorte“ des Glaubens mit anderen Lernintentionen. Hier, in der Schule, nehmen sie eine primär diakonische Aufgabe wahr: Lebenshilfe aus den Impulsen des christlichen Glaubens. Dieser Religionsunterricht kann allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden, weil hier das authentische Sinn-Angebot der Religion in einem offenen Lernprozeß einer redlichen Überprüfung unterzogen wird. Der Deutsche Katecheten-Verein fordert deshalb entschieden den Erhalt des Religionsunterrichts. Für dieses Fach sprechen anthropologisch wie theologisch, schulisch wie kirchlich gute Gründe. Vor allem spricht sich der DKV für einen Religionsunterricht aus, der zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird. Er soll offen sein für alle, die daran teilzunehmen wünschen – auch für Nichtgetaufte. Vieles von dem, was im folgenden gewünscht oder gefordert wird, ist längst Praxis. Es soll den Praktikern den Rücken stärken. Das Plädoyer versucht, auf die veränderten Bedingungen einzugehen und die für den Religionsunterricht amtlich Verantwortlichen dafür zu gewinnen. Der DKV lädt die Zuständigen und die Betroffenen ein, dieses Plädoyer zu diskutieren. (Der vollständige Text ist erschienen in: Katechetische Blätter 4/92)

1. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der Schülerinnen und Schüler in erster Linie hilft, ihre Identität zu finden, selbstbewußt zu werden und ihr Lebenskonzept zu entwickeln. Deshalb soll er biographisch orientiert und erfahrungsbezogen angelegt sein.
2. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der die Überlieferungen des Christentums und des Judentums als humanes Gedächtnis unserer Kultur erschließt. Deshalb soll er religiöse Überlieferungen und lebensweltliche Erfahrungen heutiger Kinder und Jugendlicher verkörpern.
3. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, in dem Schüler und Schülerinnen lernen, christlichen Glauben im Horizont heutigen Denkens auszulegen. Deshalb brauchen Religionslehrer und Religionslehrerinnen – vor allem in ihrer Ausbildung – Theologen und Theologinnen, die sich selbst als Zeitgenossen verstehen, die in ihre wissenschaftliche Arbeit auch Erkenntnisse der Human- und Sozialwissenschaften einbeziehen und die zu einer erfahrungsbezogenen Interpretation des Glaubens anleiten.
4. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der dazu beiträgt, nichtchristliche Religionen besser zu verstehen und aus ihren Traditionen zu lernen. Deshalb braucht er eine Kirche und eine Theologie, die den Respekt vor der Religion anderer fördern, die die humanen Werte anderer Religionen anerkennen und die aus der gemeinsamen Verantwortung für die Zukunft das Gespräch mit diesen Religionen suchen.
5. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der Schülerinnen und Schülern hilft, in Auseinandersetzung mit Weltanschauungen und Wertestemen ihren eigenen Standort zu finden. Deshalb braucht er Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die in engagierter Toleranz die Tragweite von Grundentscheidungen und ethischen Urteilen verdeutlichen.
6. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, für den die Lebens- und Glaubensgeschichten der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer konstitutiv sind. Deshalb muß er frei sein von der Forderung,

Glaubensüberlieferungen „umfassend und unverkürzt“ darzustellen.

7. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der zunehmend von den Kirchen gemeinsam verantwortet wird. Deshalb braucht er Kirchenleitungen, die die gemeinsame Erstellung von Lehrplänen und Richtlinien und die ökumenische Zusammenarbeit in den Schulen intensiv fördern.
8. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der in den Kirchen beheimatet ist und daraus Sicherheit und Kraft gewinnt. Deshalb braucht er Kirchenleitungen und Kirchengemeinden, die solidarisch sind mit den Religionslehrern und Religionslehrerinnen und die ihnen Rückhalt und spirituelle Impulse geben.
9. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der alle Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Eltern und Kirchengemeinden nutzt. Deshalb braucht er Religionslehrer und Religionslehrerinnen, denen bewußt ist, daß ihre Arbeit in Beziehung steht mit der Erziehung in Familien und Gemeinden.
10. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der mitwirkt bei der Gestaltung des Schullebens und der Reform der Schule. Deshalb braucht er Frauen und Männer aus Wissenschaft und Schulpraxis, die sich aktiv an der Diskussion um Bildungsziele und Schulreform beteiligen.
11. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der zur Kritik befähigt, z.B. an schrankenlosem Konsum und an einseitiger Bevorzugung der Leistung. Deshalb braucht er Religionslehrer und Religionslehrerinnen, die Kindern und Jugendlichen helfen, Maßstäbe für ihren Lebensstil von der Mitte des Glaubens her zu finden.
12. Wir plädieren für einen Religionsunterricht, der sich seiner politischen Verantwortung für die Zukunft bewußt ist. Deshalb braucht er Männer und Frauen, die – herausgefordert von den vielfältigen Formen des Leidens – Selbstannahme, Leben in Beziehungen, soziale und ökologische Verantwortung fördern.

# GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

---

Wolfgang Preibusch

## **Neue Wege der Konfirmandenarbeit**

**Dieser Bericht schildert Stationen eines Prozesses im Kirchspiel Kirchtimke, in dem Konfirmandenarbeit zu einem Schwerpunktthema in der Gemeinde geworden ist. Indem dieser Bericht die realen Schwierigkeiten bei der Veränderung kirchlicher Gewohnheiten in einer konkreten Gemeinde beschreibt, will er anderen, auf Veränderung Sinnenden, Mut machen.**

Das Kirchspiel Kirchtimke liegt 36 km nordöstlich von Bremen, ist ländlich strukturiert und umfaßt neben dem Kirchdorf weitere fünf Dörfer. Bei etwa 3000 Gemeindegliedern liegt die Zahl der Mädchen und Jungen im Konfirmandenalter pro Jahrgang seit Jahren um 35 bis 42. Bislang erteilt allein der Pastor den kirchlichen Unterricht. Die Gemeinde ist volkskirchlich noch erstaunlich stabil. Seit einigen Jahren werden gezielt Fragen der Gemeindekonzeption angegangen und die Beteiligung von Mitarbeitern und interessierten Gemeindegliedern an Entscheidungsprozessen wird eingeübt. Der Kirchenvorstand ist dafür aufgeschlossen. Seit etwa 20 Jahren sind die Grundschulen in den Dörfern aufgelöst. Alle Kinder fahren in das benachbarte Tarmstedt zur Grundschule und Orientierungsstufe. Es schließt sich dort der Besuch der Kooperativen Gesamtschule an. Die Kinder fahren also vom ersten Schuljahr an mit dem Bus zur Schule. Religionsunterricht wird durch-

gängig in den Klassen erteilt. Verkehrstechnisch sind die Dörfer aber schlecht angebunden; die Kinder müssen zu allen Aktivitäten von den Eltern gefahren werden.

Bisher beginnt der Konfirmandenunterricht mit dem Besuch der 7. Klasse zentral im Kirchdorf (Gemeindehaus). Die durchschnittliche Zahl der Konfirmanden liegt bei 36 je Jahrgang. Es werden zwei Gruppen gebildet, die sich 14tägig im wöchentlichen Wechsel für zwei Stunden treffen. Ein beachtlicher Teil der Jungen und Mädchen hat den Kindergottesdienst in den Dörfern besucht und Erfahrungen mit der kirchlichen Jugendarbeit gemacht. Im ersten Konfirmandenjahr sind die Mädchen und Jungen zumeist motiviert. Spätestens im Hauptkonfirmandenjahr wird das anders. Erhebliche Gruppenprobleme treten auf, puberale Erscheinungsformen sind offenkundig, der Unterricht trägt mitunter Züge eines Machtkampfes.

Anläßlich der Visitation im Herbst Jahre 1986 hat der Landessuperintendent im Visitationsbescheid angeregt, die mögliche Einführung des Hoyaer Modells im Kirchspiel Kirchtimke zu prüfen.

Da erst im Frühjahr die Pfarrstelle neu besetzt worden war, standen zunächst andere Bereiche der Gemeindearbeit im Vordergrund. Der Kirchenvorstand hatte sich aber zum Ziel gesetzt, bis zur nächsten Visitation die mögliche Einführung der Konfirmandenarbeit mit Kindern ab dem 4. Schuljahr zu prüfen.

### **Schritte auf dem Weg:**

#### **1. Ausschuß bilden**

Im Jahre 1989 hat die Landessynode das Kirchengesetz zur Konfirmandenarbeit neu gefaßt. Der Kirchenvorstand hat aus diesem Grund einen Konfirmandenausschuß mit der Aufgabe eingesetzt, im Zusammenhang mit den neuen Rahmenrichtlinien die gegenwärtige Konfirmandenarbeit zu beraten und eine gültige Konfirmandenordnung zu erarbeiten. Diese mußte dem Kirchenkreisvorstand zur Genehmigung vorgelegt werden. Beratungen über Veränderungen in der Konfirmandenarbeit wurden nicht geführt, da bereits Schwerpunkte für die nächste Zeit gelegt waren: der Aufbau eines Besuchsdienstes und Lektorendienstes sowie die Begleitung und Stärkung der Mitarbeiter. Die weiteren Überlegungen zum früheren Einstieg in die Konfirmandenarbeit wurden auf einen späteren Zeitpunkt vertagt.

Als Pfarrstelleninhaber habe ich in der folgenden Zeit mehrfach an Veranstaltungen im Religionspädagogischen Institut zur Konfirmandenarbeit teilgenommen. Neben spezifischen Themen stand der Austausch mit Personen, denen der Konfirmandenunterricht am Herzen liegt. Ich war mitunter überrascht, wie wenig Resonanz die Angebote zur Konfirmandenarbeit fanden. Allerdings haben die Konfirmanden auch keine ausgeprägte Lobby in der Gemeinde. Wenn Gemeindeglieder mit

Kasualien, Gottesdiensten oder Altenarbeit unzufrieden sind, spürt das ein Mitarbeiter recht schnell und ist dann auch bereit, daran zu arbeiten. Im Konfirmandenunterricht ist in den letzten Jahren schon vieles anders und ansprechender geworden. Damit scheint aber auch die Kraft in diesem Bereich erschöpft zu sein. Was soll man nicht alles in der Gemeinde tun? Das Gespräch mit dem Diakon der Gemeinde, befreundeten Pastoren und die wiederholten Fortbildungen zum Thema KU haben das Anliegen eines konfirmandenfreundlicheren Unterrichtes und konfirmandenfreundlichere Gottesdienste bei mir wachgehalten.

Im Frühjahr 1992 stand der Termin für die nächste Visitation an. Die äußeren Voraussetzungen waren nun gegeben, die Frage nach dem früheren Einstieg aufzunehmen und anzugehen. Die gesetzlichen Bestimmungen zum Beginn mit dem 4. Schuljahr waren allen Kirchenvorstehern inzwischen gut bekannt. Das Pfarramt hatte Chancen und Probleme dieses Modells angedeutet. Der Kirchenvorstand stand weiteren Überlegungen positiv gegenüber. Einige Kirchenvorsteher kannten das Hoyaer Modell durch persönliche Kontakte zu Gemeinden des Nachbarkirchenkreises, wo einzelne Gemeinden nach diesem Modell mit Konfirmanden arbeiten. Erfahrungen von Eltern, die bei dieser Unterrichtsform mitarbeiten, wurden positiv weitergegeben. Die Stimmung im Kirchenvorstand war etwa so: Ein früherer Einstieg, wenn Kinder religiösen Fragen offen gegenüberstehen, ist sinnvoll. Eine stärkere Beteiligung von Eltern ist sehr erwünscht. Die bisherige traditionelle Form des Unterrichtes ist aber in unseren Dörfern recht fest verankert. Dennoch wollen wir die Eltern über diese neuen Wege in der Konfirmandenarbeit informieren. Auch wir selbst wollen mehr über diese neuen Wege der Konfirmandenarbeit in unserer Landeskirche erfahren. Mal sehen, wie die Stimmung ist.

## 2. Gemeindeversammlung einberufen

Auf Vorschlag des Pfarramtes wurde dann im Zusammenhang mit der Visitation 1992 eine Gemeindeversammlung geplant. Ziel der Veranstaltung sollte es sein, den Eltern der kommenden Konfirmandenjahrgänge die neuen Wege anderer Gemeinden vorzustellen und die mögliche Bereitschaft zu solchen neuen Wegen der Konfirmandenarbeit mit Kindern zu erfragen.

Bei einer Aufgeschlossenheit für neue Wege in der Konfirmandenarbeit war die Einsetzung eines gemeinsamen Ausschusses aus Kirchenvorstand und Elternvertretern anvisiert.

Ein Referent aus dem Religionspädagogischen Institut Loccum hatte zugesagt, über neue Wege in der Konfirmandenarbeit zu informieren.

Etwa 100 interessierte Gemeindeglieder folgten der Einladung zur Gemeinde-

versammlung. Der größte Teil der Anwesenden waren Eltern zukünftiger Konfirmandenjahrgänge, die gezielt mit einem Brief des Pfarramtes durch die Kirchenvorsteher der Dörfer eingeladen worden waren. Bei der Eröffnung der Versammlung durch den Vorsitzenden des Kirchenvorstandes (ein Laie) wurde auf das neue Konfirmandengesetz hingewiesen, wonach die Gemeinden über die Form der Konfirmandenarbeit zu entscheiden haben und neben der bisherigen Form auch der frühere Einstieg zum 4. Schuljahr ausdrücklich genannt ist (sog. Hoyaer Modell).

### Ziele einer Umgestaltung der Konfirmandenarbeit

- stärkere Berücksichtigung der Situation der Mädchen und Jungen
- Entschärfung der Doppelbelastung Schulunterricht bzw. Verein und kirchl. Unterricht
- altersgerechte Begleitung in der Frage nach Sinn und Ziel des Lebens angesichts der erlebten Bedrohungen unserer Zeit
- größere Vertrautheit mit der biblischen Botschaft als Ursprung christlichen Glaubens
- Ausweitung eines erfahrungsorientierten Lernens
- Gemeinde als Ort festlichen Feierns und getrosteten Lebens im Glauben an Gott erleben
- Gemeinde als Gemeinschaft erleben, wo Christen im Vertrauen auf Gott ihre Fähigkeiten füreinander einsetzen
- Konfirmandenarbeit nicht isoliert von der Gemeindegliederarbeit erleben
- Möglichkeiten für die Beteiligung von Eltern und weiteren Personen an der Konfirmandenarbeit schaffen
- mehr Raum für das Singen und Spielen schaffen
- mehr altersgerechtes Hinführen zum Gottesdienst als Mitte christlichen Glaubens und Lebens
- Möglichkeiten für vertrauensvolle Gemeinschaft im Kleinen und festlichem Gruppenerlebnis im Großen eröffnen
- Zeit für spontane und freiwillige Unternehmungen

Pastor Meyer-Blanck (RPI-Loccum) hatte es übernommen, das Anliegen einer Konfirmandenarbeit mit Kindern zu erläutern und unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung am Beispiel einiger Gemeinden vorzustellen. Dem Vortrag schloß sich eine rege und in Teilen recht kontroverse Diskussion an. Einige benannten ihr Empfinden, die Kirche wolle nun die Kinder noch früher an sich binden. Als Vorwurf formuliert: Ihr wollt in einem noch unkritischen Alter der Kinder einsetzen. Ihr nehmt Ihnen ein Stück der Kindheit

weg. Ihr wollt jetzt mehr von uns. Wir finden aber, das bisherige ist schon ausreichend. Außerdem sei man mit dem bisherigen Konfirmandenunterricht sehr zufrieden. Das Angebot reiche aus. Wer mehr wolle, könne ja Kindergottesdienst und Jugendarbeit wahrnehmen.

Andere sprachen dagegen von der Aufgabe und Verantwortung der Eltern und der Kirche, die aus der Praxis der Kindertaufe mit dem Taufversprechen resultiert. Da sei es nur zu begrüßen, wenn hier das kirchliche Angebot ausgeweitet wird und die Konfirmandenarbeit schon früher unter Beteiligung interessierter Eltern beginnt.

Interessant war dabei: Kritische Anfragen wurden beinahe ausschließlich von engagierten Personen aus Sportverein und Feuerwehr formuliert. Zustimmung kam insbesondere von Gemeindegliedern, die sich kirchlich gebunden wissen und auch sonst in der Gemeindegliederarbeit vorkommen.

Im Laufe der Diskussion ging es je länger je mehr auch um das Thema: Wie wichtig ist uns eigentlich die Kirche? Zwei Pole wurden dabei deutlich: Vorstellungen einer ausgeprägten Gemeindekirche (lebendige Gemeinschaft) mit Unzufriedenheit an der volkskirchlichen Situation mit passiver Kirchengliederschaft einerseits und Verteidigung eines volkskirchlichen Teilnahmeverhaltens mit geringen Ansprüchen an gelebte Gemeinde und Frömmigkeit andererseits. Hier knisterte es deutlich in der Diskussion und die Spannung entlud sich mitunter in heftigen Wortgefechten.

Der Gesprächsleiter versuchte dieser Polarisierung entgegenzuwirken. Stärker als zunächst beabsichtigt bezog er aber Stellung für das Anliegen einer Konfirmandenarbeit mit Kindern. Einige Eltern hatten dadurch den Eindruck, als ging es schon jetzt in dieser Gemeindeversammlung um die Einführung. Der Pastor erläuterte, daß durch den Kirchenvorstand noch keine Entscheidung gefällt worden sei. Vielmehr wolle man vor einer solchen Entscheidung die Eltern informieren und anhören und so früh wie möglich beteiligen. Wenn eine Mehrheit sich neue Wege in der Konfirmandenarbeit vorstellen könne, werde ein gemeinsamer Ausschuss eingerichtet. Ein entsprechender Antrag wurde formuliert.

### 3. Erste Ergebnisse:

Eine Mehrheit der befragten Eltern sprach sich für neue Wege in der Konfirmandenarbeit aus; allerdings in dem Sinne, daß ein einzusetzender Ausschuss ein Modell erarbeiten soll, das auf die Gegebenheiten im Kirchspiel Kirchtimke Rücksicht nimmt. Dieses Modell sollte dann auf einer erneuten Gemeindeversammlung vorgestellt werden, damit die Eltern konkret Stellung nehmen können. Aus dem Kreis der Anwesenden fanden sich sieben Eltern zur Mitarbeit in einem solchen Ausschuss bereit.

#### 4. Beratung im Kirchenvorstand

Bei seiner nächsten Sitzung hat der Kirchenvorstand Verlauf und Ergebnis der Gemeindeversammlung beraten. Die große Zahl der erschienenen Eltern zur Gemeindeversammlung hat einige Kirchenvorsteher überrascht. Ebenso überrascht zeigten sich Kirchenvorsteher davon, daß nach der mitunter angespannten Diskussion sich dennoch eine Mehrheit für neue Wege in der Konfirmandenarbeit offen zeigte (57 Ja – 17 Nein – 27 Enthaltungen).

#### 5. Ausschuß bilden

Die Einsetzung des Ausschusses aus Elternvertretern und Kirchenvorstand (zwei Mitglieder) und Pfarramt wurde beschlossen. Die Leitung wurde dem Pastor übertragen. Sieben interessierte Eltern, ein Mitglied des Kirchenvorstandes (zugleich Elternteil) und der Pastor kamen innerhalb von sechs Wochen dreimal zusammen.

Nach den Sommerferien wurden die Mitglieder des Ausschusses zum ersten Treffen eingeladen. Zur Vorbereitung erhielten sie ein Arbeitsblatt, das dazu einlud, die eigenen Wünsche

1. im Blick auf die Konfirmanden,
2. im Blick auf die Kirche,
- und 3. im Blick auf die Eltern bei neuen Wegen in der Konfirmandenarbeit zu reflektieren.

#### 6. Erneute Beratung im Kirchenvorstand

Der Kirchenvorstand hat dann den Entwurf des Ausschusses beraten und angenommen und die Durchführung der Gemeindeversammlung beschlossen. Die Kirchenvorsteher haben es persönlich übernommen, die Anschreiben und Info-Blätter an die Eltern weiterzugeben (Eltern der Kinder bis zum 3. Schuljahr).

So kam es zu der Entscheidung, die Konfirmandenarbeit zum Schwerpunktthema der nächsten Jahre zu machen und den Pastor bei der Einführung des neuen Modells in anderen Arbeitsfeldern zu entlasten.

#### 7. Im November fand dann eine weitere Gemeindeversammlung statt.

Etwa 140 Eltern waren direkt angesprochen worden. Einige hatten gegenüber den Kirchenvorstehern ihren Unmut über die beabsichtigte Konfirmandenarbeit mit Kindern zum Ausdruck gebracht. Andere Eltern sprachen sehr positiv von den beabsichtigten Veränderungen. Etwa 50 Eltern waren der Einladung zur Gemeindeversammlung gefolgt. Zur Gesprächsleitung hatte die Kirchengemeinde Herrn Rektor Sievert i.R. eingeladen. Nach der Eröffnung durch den Vorsitzenden des Kirchenvorstandes war es Aufgabe des Pastors, das erarbeitete und beratene Modell vorzustellen und zu begründen. Nach einer Pause hatten die Eltern Gelegen-

heit, zum vorgelegten Modell Stellung zu nehmen. Das Ergebnis dieser Gemeindeversammlung hieß nun: „Wir wollen mit der Konfirmandenarbeit früher beginnen“:

#### 8. Kirchenvorstandsbeschuß:

Nach eingehender Beratung faßte dann der Kirchenvorstand mit dem Pfarramt den gemeinsamen Beschuß, in Zukunft die Konfirmandenarbeit mit Kindern im Alter des 4. Schuljahres unter Elternbeteiligung zu beginnen. Die Organisationsform (Epochenunterricht, Blockstunden, Wochenstunden) wird gesondert beraten und an den Erfordernissen der Situation im Kirchspiel

#### Neue Formen in der Konfirmandenarbeit

- Biblische Geschichten im Wechsel von Kleingruppe (nach Dörfern oder Freundschaften) und Großgruppe
- Gruppenarbeit in den Dörfern
- Beteiligung von Eltern u.a. an den Arbeitsformen
- Projekte in Kleingruppen:
  - „Kirche zum Anfassen“
  - „Spurensuche christl. Glaubens in den Dörfern“
  - „Gemeindepraktika“ (Jugendarbeit, Diakonie, Altenkreis ...)
  - „Aktion Brot für die Welt“
- monatliche Gottesdienste für Konfirmanden gestalten
- kirchliche Feste vorbereiten und erleben
  - „Reformationstag“ (der evangelische Glaube)
  - „Advent“ (Basar)
  - „Pfingsten“ (Taufe, Ursprung der Kirche)
  - „Weihnachten“ (Krippenspiel)
  - „Passion und Ostern“ (Kreuzweg)
  - „Friedensdekade“ (Andachten)
- Jugendchor (jugendgemäßes Singen von neuen und bewährten Liedern)
- mehrere Freizeiten

Kirchtimke orientiert (einstelliges Pfarramt, Situation der Dörfer, schulische und vereinsmäßige Belastung der Kinder, Möglichkeiten der Eltern). Der Planung der Inhalte (Themen) wird das Konfirmandengesetz der Landeskirche in Verbindung mit den Rahmenrichtlinien zugrunde gelegt. Elternbeteiligung bei der Planung und Durchführung wird angestrebt. Der Kirchenvorstand informiert den Kirchenkreisvorstand über die Absicht der Gemeinde, die Konfirmandenarbeit mit Kindern im Jahre 1993 zu beginnen.

#### Persönliche Rückschau:

So ungeschützt wie auf der Gemeindeversammlung habe ich bisher selten in

der Gemeinde gesprochen. Mitunter kam mir dann schon mal der Gedanke: Wieso tust du dir das eigentlich an? Warum machst du dich so angreifbar und störst die Ruhe der Gemeinde? Aber zum anderen: Die engagierte Diskussion der Versammlung, die Bereitschaft zur Mitarbeit in einem Ausschuß (sogar von einem Kritiker der Konfirmandenarbeit mit Kindern) und die erstaunlich offenen und auch tiefgehenden Gespräche im Ausschuß waren eine völlig entschädigende Erfahrung. Soviel Interesse und soviel Bereitschaft mitzudenken und mitzutun hatte ich kaum erwartet! Das war es wert, auch wenn einige Eltern ihr Unverständnis nicht verhehlten. Der Konfirmandenunterricht ist aus seiner Isolation herausgetreten. Die Konfirmandenarbeit ist zum Gesprächsthema geworden und Eltern haben sich interessiert und engagiert gezeigt.

Einschränkend stelle ich aber auch fest: Trotz des gewählten Weges einer frühen Beteiligung und trotz der Information der Eltern ist bei einigen der Eindruck geblieben: Hier wurde etwas gegen unseren Willen durchgesetzt!

Damit war allerdings auch zu rechnen. Es ist ein mühsamer Prozeß, bewährte Formen aufzugeben und neue Formen zu wagen. Aber ich sehe keine Alternative zu diesem Prozeß, wenn wir denn glauben, die Sache unserer Kirche macht für das Leben der jungen Menschen Sinn. Die alte Form des Konfirmandenunterrichtes erscheint mir doch zunehmend brüchiger zu werden.

Ablehnung auf der einen Seite bringt aber auch Solidarität auf der anderen Seite hervor. Ich kann mir nicht vorstellen, alle Eltern im Rahmen der Konfirmandenarbeit zu erreichen. Aber interessierte Eltern als eine neue Zielgruppe anzusprechen, das ist im Rahmen der Konfirmandenarbeit mit Kindern zu leisten. Weiterhin steht es für mich außer Frage: Eltern als wichtiger Faktor der religiösen Sozialisation dürfen nicht länger vernachlässigt werden. Bei ihrer wichtigen Aufgabe hat eine verantwortliche Kirchengemeinde Hilfestellung zu leisten. Im übrigen ist es fraglich, ob eine Übernahme von religiösen Grundeinstellungen gegen das Elternhaus überhaupt oder doch nur mit neuen Konflikten möglich ist.

Wenn Eltern nicht den Eindruck haben, sie müßten schon „perfekte“ Christen sein, sondern sie selbst können und dürfen noch Glauben „lernen“, neu oder zusammen mit ihren Kindern, dann tun sich hier Möglichkeiten einer neuen Lerngemeinschaft auf, deren Folgen bis in den Gemeindeaufbau reichen. Das beinhaltet: Soviel Verantwortung tragen, wie sich Eltern zutrauen und in der Verantwortung wachsen. Wie schreibt Paulus das im 1. Korintherbrief: Die Gemeinde als „ein Leib mit vielen Gliedern“, in dem „die Glieder in gleicher Weise füreinander sorgen“ (12,12.26). „Verschiedene Gaben, aber ein Geist. Verschiedene Kräfte, aber ein Gott, der da wirkt alles in allem.“

## Neuer zeitlicher Rahmen für die Konfirmandenarbeit

Beginn im 4. Schuljahr.

### 1. Jahr:

Zwei Zeitepochen (Sept. – Nov./ März – Mai – je 10 Std.) mit wöchentlichen Stunden in Kleingruppen in den Dörfern unter Elternbeteiligung. Beginn und Abschluß in der Großgruppe.

Einladung zum Kindergottesdienst

Themen: I. Kirche entdecken / Jesus / Woran glauben wir?

Reformationstag

II. biblische Geschichten erleben / 10 Gebote

Freizeit zu Beginn?

### 2. Jahr:

Vier Blöcke (Sept., Dez., Febr., Mai – je 5 Std.)

in der Großgruppe oder in Kleingruppenarbeit.

Einladung zum Kindergottesdienst

Themen: Gemeindepraktika I (Gemeindegruppen)

Spuren christl. Lebens in den Dörfern

Gemeindepraktika II (Mitwirkung Kasualien)

Pfingsten – Ursprung der Kirche / Taufe / Gottes lebendiger Geist

### 3. Jahr:

monatliche Konfirmandengottesdienste unter Elternbeteiligung / Vorbereitungskreis in Kirche und Gemeindehaus; viel Singen (Chor?) (Es ist denk-

bar, den Gottesdienst bis zur Eingangsliturgie und den Lesungen in den bekannten Kleingruppen unter Elternbeteiligung zu besuchen und dann das Thema / die Predigt miteinander im Gemeindehaus zu erarbeiten und dort auch den GD. zu beschließen).

besondere Themen: Krippenspiel und Abendmahl

Konfirmandenfreizeit: Kann ich glauben und beten?

### 4. Jahr:

Drei Blöcke oder Epochen (je 6 Std.) in Kirchtimke, Elternbeteiligung möglich Großgruppe mit Kleingruppenarbeit

a) Die Bibel – Urkunde des Glaubens

b) Die Frage nach Gott – Glauben und Bekennen

c) Jesus, der leidende Gott – Passion und Ostern

Die Frage nach einem gütigen Gott angesichts des Leides

(Kreuzweg mit Konfirmanden und Eltern)

regelmäßiger Kirchgang (1 x im Monat)

Aktion: Brot für die Welt

### 5. Jahr:

14tägiger Unterricht (22 Std.) in Kirchtimke bzw. Epochenunterricht

regelmäßiger Kirchgang (1 x im Monat)

Themen: Diakonie und Mission

Woran wir uns orientieren: Die goldene Regel und die 10 Gebote

Ich bin getauft, ich gehöre zur Gemeinde

Ich werde konfirmiert: Ein Spruch fürs Leben

Bittgottesdienst / Friedenswoche

Vorstellungsgottesdienst

Konfirmation

Abschlußfeier (mit Eltern?)

Wie sieht das konkret aus, wenn 1993 begonnen wird?

Voraussetzung: mind. sieben Elternteile je Jahrgang arbeiten mit!

### 1) Einstieg 1. Jahr:

Für die Mädchen und Jungen der 4. Klasse gilt das genannte Programm (normaler Durchlauf des Modells)

### 2) Einstieg 2. Jahr:

Für die Mädchen und Jungen der 5. Klasse werden zwei zusätzliche Blöcke zu Themen „Kirche entdecken“ und „bibl. Geschichten erleben“ angeboten (sonst normaler Durchlauf des Modells).

### 3) Einstieg 3. Jahr:

Für die Mädchen und Jungen der 6. Klasse werden vier der sechs Blöcke der Jahre 1 und 2 angeboten (verkürzter Durchlauf des Modells) und die Konf.-Gottesdienste.

### 4) Einstieg 4. Jahr:

die Vorkonfirmanden erhalten unter Elternbeteiligung zusätzliche Projektangebote und die Konfirmandenfreizeit findet zu Beginn (November) statt. der Klasse 7 (bisheriges Modell).

### 5) 5. Jahr:

Gegenwärtigen Vorkonfirmanden (bisheriges Modell) mit Projektangebot, eventuell Block bzw. Epochenunterricht.



Taufszene am Taufbecken von St. Marienberg in Helmstedt

Dirk Oesselmann

## In den Straßen von São Paulo

**Nach der Resonanz auf die Bitte zur Hilfe in Indien von Professor H.G. Pöhlmann aus Osnabrück im Pelikan 4/92 hat sich die Redaktion entschlossen, auf Initiativen von Lehrern und Pastoren in der Dritten Welt aufmerksam zu machen, auf Hilfsinitiativen für Kinder der Dritten Welt.**

**In dieser Nummer setzen wir die so angefangene Reihe mit dem ersten Teil eines Berichtes von Pastor Dirk Oesselmann fort.**

Wer hat nicht schon von Straßenkindern gehört, wer kennt nicht die Bilder – in den Illustrierten, im Fernsehen –, die versuchen, das ganze Ausmaß des Elends, der Verwahrlosung zu zeigen? Die Bilder können aus unterschiedlichen Ländern der sogenannten Dritten Welt stammen – aus Chile, aus Indien, aus afrikanischen Staaten – und eben auch hier aus Brasilien.

Aber können wir uns wirklich ein Bild von den Schicksalen dieser Kinder machen? Wissen wir, was für ein Leben, was für ein Leiden dahinter steht? Sie heißen Marcia und Luxembegue, Paulo und Adriana und haben ihre Lebensgeschichte, haben ihre Wünsche und Träume. Am stärksten sind sie vom täglichen Überlebenskampf gezeichnet.

Wenn wir hier über strukturelle Probleme, über Löhne und Bevölkerungsgruppen sprechen, über Aktivitäten und Programme – im Grunde genommen geht es um diese Kinder.

Wenn Kinder aus den Außengebieten der riesigen Städte ins Zentrum abdriften – aus welchen Gründen auch immer –, verlieren sie die Bindung an ihre Familien, werden sie schutzlos und müssen täglich um ihr Überleben kämpfen. Vor allem aber werden sie zu Opfern: zu Opfern von Verleumdung und Gewalttätigkeit – bis hin zu Verfolgung durch Killerkommandos.

Das Problem der Straßenkinder ist nicht – wie manche vielleicht annehmen – ein isoliertes Problem, die Schuld von Familien, die mehr Kinder haben, als sie sich leisten können. Vielmehr ist es auf internationale wirtschaftliche Strukturen zurückzuführen, die einen großen Teil der Bevölkerungen in eine Situation von Armut und Verelendung bringen. Das Problem ist nicht nur durch Verhütungsmaßnahmen zu lösen, sondern muß an der Tatsache ansetzen, daß die Familienväter und -mütter für ihre Arbeit nicht genügend Lohn bekommen, um ihre Familien ausreichend zu ernähren bzw. ihnen eine menschenwürdige Lebensform zu ermöglichen. Eine Tatsache allerdings, an der die transnationalen Unternehmen – und damit auch wir in Deutschland – mit ihrem Reichtum profitieren.

Hinzu kommt, daß die staatlichen Systeme keine Abhilfe schaffen, sondern eher geeignet sind, die Menschen in dieser ausgeweglosen Armut zu belassen – durch mangelhafte schulische und gesundheitliche Versorgung, durch unzureichende Versorgungs- und Entsorgungssysteme, durch fehlende Transportmöglichkeiten ...

Ein weiteres strukturelles Grundproblem ist die Wanderbewegung der brasilianischen Bevölkerung vom Land in die Stadt, die vor allem auf die fortschreitende Technisierung und Monopolisierung der Landwirtschaft zurückzuführen ist, wodurch den Kleinbauern die Lebensgrundlage entzogen wird. Dies sind grundsätzliche Gedanken, die das internationale Ausmaß der Problematik andeuten und die Verantwortung der internationalen Gesellschaft aufzeigen sollen – auch für Tausende ermordeter Kinder auf den Straßen Brasiliens.

Das Projekt »Reconciliação do Menor« versucht, einen konkreten Beitrag dazu zu leisten, die Zukunft dieser Welt durch die Kinder zu sichern – durch präventive Arbeit, aber auch in der direkten Begegnung mit Kindern, die bereits auf der Straße sind.



Kontakte in der Favela sind ein Ausgangspunkt

## Unsere Ziele

Das Projekt »Reconciliação do Menor« wurde gegründet, um mit Kindern aus verarmten Familien und mit Straßenkindern zu arbeiten. Unser Engagement gilt daher solchen Kindern, die in ihren Familien kaum Rückhalt und Begleitung erfahren, in einer Situation des Verlassenseins leben und keine Aufnahme in Institutionen wie Kindergärten, Internaten oder Waisenhäusern finden.

In unserem Stadtteil gibt es viele solcher Kinder. Es fehlen öffentliche Kindergärten oder entsprechende Einrichtungen, die vorhandenen Schulen haben nicht genügend Aufnahmekapazität, um der großen Nachfrage gerecht zu werden. Der Unterricht ist unzureichend, und da es kaum außerschulische Begleitung gibt, geben viele Schüler auf oder müssen das Schuljahr – manchmal mehrmals – wiederholen. Nur 30% der eingeschulten Kinder erreichen das Ende der 3. Grundschulklasse. Aufgrund der gesellschaftlichen Verhältnisse und wirtschaftlicher Zwänge geht eine große Zahl von Kindern überhaupt nicht zur Schule. Viele von ihnen leben außerhalb des Familienbereichs, um den Gemüsemarkt zu begleiten, der ihnen ein Überleben garantiert. In diesen Fällen richtet sich unsere Arbeit auch darauf, daß die Kinder die Beziehung zur Familie nicht ganz verlieren.

Die Kinder, mit denen heute im Projekt gearbeitet wird, sind zu uns gekommen aufgrund von Kontakten, die wir in den Favelas (»Elendsgebiete«, »Slums« oder wie immer menschenunwürdige Wohngebiete genannt werden), auf dem Gemüsemarkt und auf öffentlichen Plätzen hergestellt haben. Mehr als hundert von uns registrierte Kinder nehmen täglich an unseren Programmen und Aktivitäten teil. Wir bleiben aber bei unserem Grundsatz der »offenen Tür«, d.h., daß jedes andere Kind, das zu uns kommt, immer willkommen ist und

Bevölkerung des Stadtteils getragen. Fast alle der 26 festen MitarbeiterInnen stammen aus den angrenzenden Favelas bzw. aus ihrer Nachbarschaft und wurden als ErzieherInnen, GesundheitserzieherInnen, Köchinnen oder KursleiterInnen ausgebildet. Das Programm basiert auf gegenseitiger Unterstützung, die die Fähigkeiten und Möglichkeiten der ortsansässigen Bevölkerung entdecken und fördern will, damit diese sich emanzipieren und von Zwängen befreien kann.

Bei unserem gemeinsamen Weg kommt den regelmäßigen Gottesdiensten und Bibelstudien eine außerordentliche Bedeutung zu. Obwohl die Teilnehmer aus verschiedenen Kirchen und Konfessionen stammen, wurde eine Form gefunden, zusammen die Gotteserfahrung zu feiern und die daraus für unsere Verpflichtung den Kindern und Jugendlichen gegenüber erwachsende Kraft zu entdecken und auch zu leben – häufig ganz spontan im alltäglichen Ablauf. Die Beteiligung an unseren Gottesdiensten ist hoch: Es kommen Menschen aus dem Stadtteil, aus der lutherischen Trägergemeinde, und vor allem sind die Kinder dabei.

Die Arbeit des Projekts begann 1986 mit Unterstützung durch die lutherische Gemeinde von Santo Amaro, die ein verlassenes Grundstück in der Vila São Jose zur Verfügung stellte und mit einem Freundeskreis von ca. 80 Mitgliedern die Arbeit ständig finanziell fördert.

Das Projekt verfügt heute über ein Grundstück von 716 qm, auf dem sich zwei Haupthäuser, ein Hinterhaus und zwei Nebengebäude befinden. Außer der Wohnung der Hausmeisterin gibt es fünf Räume von 12-15 qm und zwei von über 30 qm, eine Schreinerwerkstatt, einen Speiseraum und zwei Küchen, daneben im Freien einen relativ großen Platz zum Spielen. In einem Gartenstück wird von den Kindern Gemüse angebaut. Das Projekt arbeitet – abgesehen von den unterschiedlichsten Wochenendaktivitäten – montags bis freitags von 7-21 Uhr. (Fortsetzung folgt)



einen Freiraum findet, sich entwickeln und eine Gemeinschaft finden kann.

Als größtes Problem sehen wir, daß den Kindern die Möglichkeiten fehlen, sich als Kinder zu entwickeln. Wir versuchen, ihnen zunächst eine ausgewogene Ernährung und eine angemessene Gesundheitsversorgung zukommen zu lassen. Dann bieten wir Schulnachhilfe an, dazu verschiedene Kurse, Spiele, Sport und andere Aktivitäten, die die Kreativität fördern. Nach und nach entwickeln sich stabilere Kontakte zu den Familien durch unsere regelmäßigen Besuche und Einzelgespräche mit den Kindern. Wir entdecken, welche individuellen und kollektiven Bedürfnisse vorhanden sind und welche eigenen Möglichkeiten die Betroffenen besitzen.

Die »Reconciliação do Menor« wurde von Anfang an als gemeinschaftliches Projekt entwickelt und von der Mithilfe der

Für Spenden, Kontakte, Informationen, Reaktionen oder Solidaritätsaktionen wenden Sie sich bitte an Rolf Oesselmann, Am Weserufer 17, 3078 Stolzenau, Tel. 05761/566

Spendenkonto in Deutschland: Kontonummer 113 043 (Dirk Oesselmann – Stichwort Brasilien) bei der Sparkasse Stolzenau (BLZ 256 515 81)

Wenn eine Spendenquittung einer offiziellen deutschen Institution notwendig ist, nehmen Sie bitte Kontakt auf mit: Martin-Luther-Verein, Bankverbindung: Pastor Hupfer, Sparkasse Neuendettelsau, Haager Str. 10, Konto-Nr. 760 700 914, 8806 Neuendettelsau, BLZ 765 500 00, Tel. 09874/9271

**Albert Gerling/Thomas Klie:**  
**Wohnungslos-Aspekte der neuen**  
**Armut**  
**Arbeitshilfen BBS Nr. 15**  
**RPI - Loccum**

Man muß schon eine gehörige Portion Ignoranz mit auf den Weg nehmen, um sie zu Beginn der 90er Jahre nicht in unseren Städten zu bemerken - die „Nichtseßhaften“, die „Wanderarmen“, die „Penner“ und „Berber“-Menschen ohne festen Wohnsitz, ohne Zukunft und Lobby. Dieser besonderen Problemgruppe widmen Albert Gerling (Berufsschulpastor in Verden) und Thomas Klie (Pastor und Dozent am RPI) das jüngste Heft der BBS Arbeitshilfen (Nr. 15). Während andere religionspädagogische Fragestellungen mittlerweile überreiche Behandlung erfahren haben, wurde bislang kaum ein vergleichbarer Beitrag zur unterrichtlichen Behandlung von 'Armut in Deutschland' angeboten. Grund

**„Feste und Gestalten im Jahreslauf“,**  
**herausgegeben von Eva Jürgensen,**  
**Heft 1 „Pfingsten“, Heft 2**  
**„Erntedank“, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr 1992**

Religionspädagogische Unterrichtsmodelle sind seit Jahren eine begehrte, ja geradezu unentbehrliche Grundlage der Arbeit von Religionslehrerinnen und Religionslehrern. Von dem schier unübersichtlich großen Angebot vorliegender Unterrichtsmodelle unterscheidet sich diese neue Reihe so deutlich, daß man mit Recht von einer neuen Generation von Unterrichtsmodellen sprechen kann. Offensichtlich lernen nicht nur die Schülerinnen und Schüler ab und zu mal Neues, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer reagieren flexibel und abwechslungsreich und suchen neue Wege in der Unterrichtsgestaltung. Und was am Wichtigsten ist: auch die Autoren von Unterrichtsvorschlägen sind lernfähig.

Eva Jürgensen, Pastorin am Pädagogisch-Theologischen Institut in Hamurg, hat mit zwei Mitarbeiterinnen zusammen Modelle für den Religionsunterricht und die kirchliche Jugend- und Kinderarbeit herausgegeben, denen man Seite für Seite ansieht, daß sie ihre Substanz aus praktischen Erfahrungen des Religionsunterrichts beziehen. Die Autorinnen wissen, was Lehrerinnen und Lehrer brauchen: eine knappe theoretische Einführung, kurzgefaßte, gebündelte theologische Informationen, eindeutige und sorgfältig gestaltete Medien und besonders viele praktische Hinweise. Nicht auf einen Lehr- und Lernprozeß will man schematisch festgelegt werden, aber man will andererseits auch nicht der Beliebigkeit frei schwebend einsetzbarer Brocken aus religionspädagogischen Steinbrüchen ausgeliefert sein.

Zwischen Steinbruch und Gängelband ist in

genug, den beiden Autoren Lob auszusprechen. Benutzer, die das Heft zur Hand nehmen, werden durch seine drucktechnische Qualität und eine klare Gliederung überzeugt. Der Entwurf setzt ein mit einer ausführlichen Analyse der aktuellen Situation Wohnungsloser, an die sich eine theoretische Grundlegung mit christlich-biblischen und historischen Bezügen zur Armenfrage anschließt, sowie ein Erfahrungsbericht über ein im Rahmen des zweiten theologischen Exams durchgeführtes Projekt zur Situation der Wohnungslosigkeit. Im Didaktikteil werden die verschiedenen Segmente der Thematik in Blöcken zusammengefaßt, die eine unterschiedlich intensive Behandlung der Problematik im Unterricht zulassen. Albert Gerling berichtet lebensnah über ein Unterrichtsprojekt mit Fachgymnasiasten an der BBS Verden und spricht damit in besonderer Weise die emotionale Ebene der Schüler an. Mehr als 50 Seiten des 88seitigen Heftes sind ansprechenden Texten, Materialien und Kopiervorlagen vorbehalten. Das beigelegte Bildmaterial (Fotos von Klaus Günter Kohn

diesen Vorschlägen eine Struktur gefunden worden, die sowohl brauchbar als auch überschaubar ist, sowohl pragmatisch als auch systematisch, sowohl locker als auch anleitend: die Medien werden mit didaktischen Hinweisen zu Bausteinen zusammengeordnet, und diese Zuordnung hat empfehlenden, nicht zwingenden Charakter. Dadurch wird die eigene didaktische Kompetenz der Leserinnen und Leser weder mißachtet noch überfordert, sondern ernstgenommen und herausgefordert.

Die Sorgfalt in der Repräsentanz der Medien, die konsequente Anwendung symboldidaktischer Erkenntnisse, die vielseitig expandierende Methodik und die überzeugende Verbindung von Unterricht und Fest machen die besondere Qualität der beiden Unterrichtsmodelle „Feste und Gestalten im Jahreslauf“ aus.

Hier sind Hefte mit so guten Farbdrucken gemacht worden, daß sie unseren ständig steigenden Ansprüchen an die Qualität von Medien gerecht werden. Die Farbdrucke in A 4-Größe befinden sich auf einem eingelegten Falblatt, offensichtlich vorgesehen zum Vorzeigen (nur in kleinen Gruppen) oder zum Projizieren (unter Inkaufnahme von Qualitätsverlust) oder zum Kopieren (kostet extra). Das sehr übersichtliche Notenbild der Lieder fällt besonders angenehm auf.

Die frühere, oft recht schwierige Trennung von Schüler- und Lehrerheft ist aufgegeben worden. Man rechnet also nur mit einem Heft pro Lehrerin oder Lehrer. Konsequenterweise müßte dann der Hinweis auf die Kopiererlaubnis der Medien enthalten sein. Da sich dieser Hinweis aber nirgends findet, bleiben die Benutzer der Modelle leider doch wieder der Grauzone der Legalität überlassen. Sollen sie etwa die Lieder an die Tafel schreiben und malen?

Die Auswahl der Bildreproduktionen ist künstlerischen Qualitätsansprüchen gefolgt, und das muß besonders lobend hervorgehoben werden. Hier sind keine Bildchen gemalt worden von Erwachsenen, die zu wissen meinen, was Kinder anspricht und verständlich

sowie Zeichnungen von Michael Kranzusch erzeugt Betroffenheit und bietet sicher viel Stoff für lebhaft, kontrovers geführte Diskussionen. Schade an der Ausarbeitung ist allerdings, daß die in der theoretischen Reflexion sorgfältig herausgearbeiteten biblisch-theologischen Erkenntnisse nur in Ansätzen und auf einem hohen, besonders für das Fachgymnasium geeigneten Niveau in die Vorlagen eingearbeitet wurde. Auch hätten Unterrichtende bei einem solch konfliktbeladenen Thema wie dem der Armut vielleicht gern ergänzend innergesellschaftlich diskutierte Leistungsmodelle zur Reintegration Nichtseßhafter und zum Abbau der neuen Armut (Möglichkeiten der Entschuldung, Förderung kinderreicher Familien, Umschulung von Langzeitarbeitslosen ...) vorgestellt bekommen. Alles im allem, die Arbeitshilfen BBS 15 „Wohnungslos - Aspekte der neuen Armut“ bieten vielfältigen Stoff zum Weiterdenken und Weiterarbeiten. Die Menschen, die dabei in das Blickfeld der Schüler kommen, sie haben unser Engagement dringend nötig.

Hans Werner Müller

ist. Sondern hier ist Kunst ausgewählt worden von Picasso, Chagall, Bruegel, mittelalterlichen Künstlern, usw. Diese Bilder sind nicht von vornherein der Didaktik untergeordnet, sondern wurden der Didaktik zugeordnet.

Das ist eine Konsequenz aus dem symboldidaktischen Konzept, das den Entwürfen zugrunde liegt. Das Ernstnehmen dessen, was mit Brot gemeint ist, die Uhr als hintergründiges Symbol der Zeitauffassung, Frühlingslieder als Ausdruck grenzenaufsprennende Kraft des Geistes - das sind Beispiele für eine religionspädagogische Symboldidaktik, die weit über sogenannte bibelorientierte oder problemorientierte Konzepte hinausgeht und deshalb begrifflich mit den Koordinaten dieser altbekannten pädagogischen Systeme nicht zu fassen ist. Diesem Ansatz entspricht auch die Vielseitigkeit methodischer Gestaltungen von Musik bis Meditation, von Bildern bis Basteln, von Texten bis Tanzen, vom Fühlen bis zum Feiern. Hier wirds konkret und praktisch, und für viele Leserinnen und Leser wird hier in der Vielfalt der Ideen und Vorschläge und in der Sorgfalt der Medienrepräsentation und ihrer didaktischen Aufbereitung die eigentliche Mitte der Unterrichtsmodelle zu finden sein. Methoden und Medien sind hier nicht Anwendung von Erkenntnissen, die an anderer Stelle gewonnen wurden. Diese Symboldidaktik bezieht ihren wesentlichen Gehalt aus dem handelnden und anschaulichen Umgang mit den Symbolen selbst. Das kommt Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern bei der Benutzung der Modelle zugute.

Den Vorwurf der „Verkopfung“ kann man hier wirklich nicht erheben. Eher schon stellen sich in der entgegengesetzten Richtung Fragen ein, wenn die Sprünge kreativer Ideen gar zu ungewöhnlich gewagt werden. Wer sich vom Titel „Erntedank“ und von den Brot-Fotos auf der Titelseite zum Nachdenken anregen läßt, wird sich unter dem Untertitel „Brotfest“ wohl einiges denken können. Aber was soll die Leserin oder der Leser

mit dem Untertitel „Zeitlupenfest“ anfangen? Erst bei längerem Lesen und genauem Hinschauen kommt man hinter die Gedankenverbindung Ernte-Schöpfung-Zeit. Und unter der Überschrift „Pfingsten“ sind so verschiedene Inhalte und Medien versammelt wie Arche Noah, Wiegenlieder, David und Saul, Pustebblumen-Tanz und Die Brüder

Löwenherz (Nicht aber der Turmbau zu Babel, wie zu erwarten wäre), daß man einige Mühe hat, sein Erstaunen zu überwinden und den gedanklichen Zusammenhang nachzulesen und nachzuvollziehen. Oft genug findet sich der Hinweis: wählt aus, laßt weg, stellt um, baut euren eigenen Lehr- und Lernprozeß zusammen. Damit

öffnet sich der Unterrichtsvorschlag dem „Offenen Unterricht“ und motiviert zum Einsatz der eigenen didaktischen Kompetenz, die auch immer eigene theologische Standortbestimmung einschließt. Den Verfasserinnen der Unterrichtsmodelle sei es herzlich gedankt.

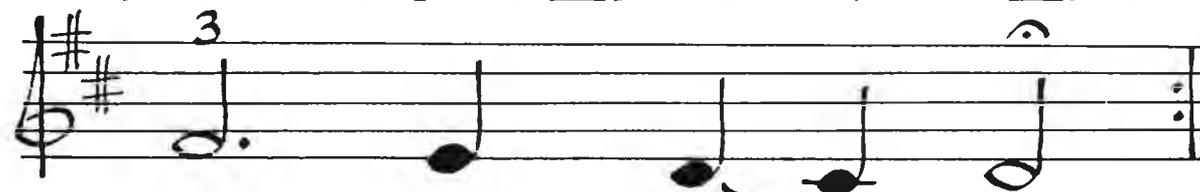
Eberhard Sievers



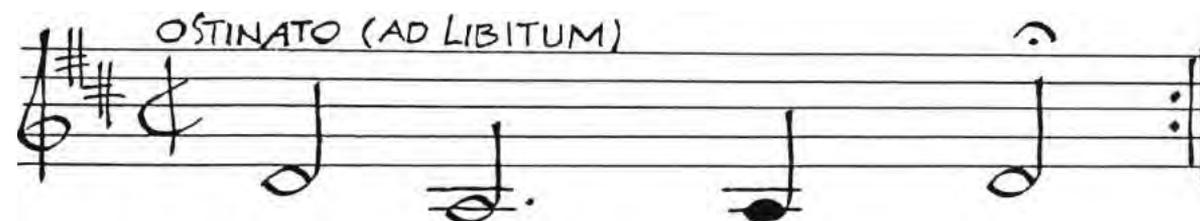
MAN MUSS GOTT



MEHR GEHORCHEN



ALS DEN MENSCHEN.

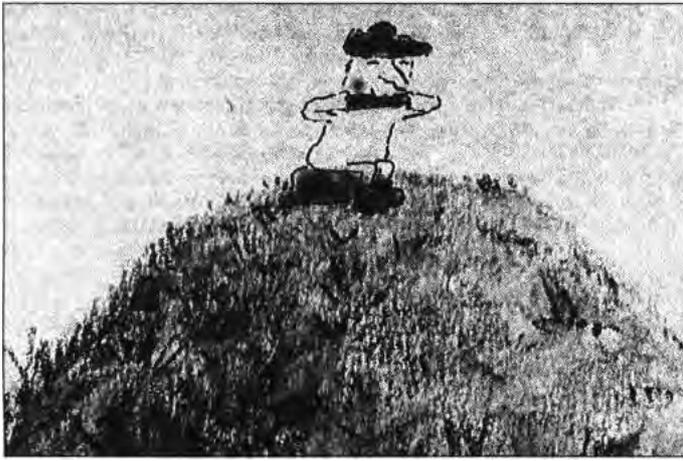


GOTT IST DER HERR.

GEBT IHM DIE EHR!

JAHRESLOSUNG 1993  
APOSTELGESCHICHTE  
5/29

Kanon zu 3 Stimmen  
und Ostinato  
von Klaus Jürgen Thies



Michael Künne

## Mister Tao - ein Film zur Gottesfrage

Kurzfilme – so zeigt die Praxis, haben Konjunktur. Didaktisch bieten sie den Vorteil des mehrmaligen Einsatzes innerhalb einer Unterrichtsstunde, zumal dann, wenn es sich um einen Videofilm mit der Möglichkeit des schnellen Vor- und Rückspulens handelt. Mister Tao ist ein solcher Film, der zudem die jugendliche Vorliebe für Trick- und Animationsfilme aufnimmt, der also in der Form der Darstellung eines Problemfeldes und in notwendiger Kürze einen Sachverhalt optisch zur Darstellung bringt. Inhaltlich läßt sich dieser Film auf die Formel bringen: Ein Mann geht seinen Weg. Schon darin stecken die anthropologischen Grundprobleme, die der Film artikulieren will. Doch zunächst zum Inhalt: Vor absolut leerem Horizont erhebt sich ein begrünter Berg in Form eines Dreiecks, das Bildformat voll füllend. Auf der rechten Seite dieses Berges steigt ein Mensch empor, offensichtlich der Mensch schlechthin, allerdings in seiner männlichen Ausprägung. Ein Mensch mittleren Alters, der in dieser Welt allein ist, denn er ist Hauptfigur und einzige menschliche Gestalt. Ein Mensch mittleren Alters, ohne Arbeit, im Freizeitdrei. Sein Tun besteht im Besteigen dieses Berges, – er ist unterwegs – sein einziges Gepäck ist der Rucksack, den er auf seinem Rücken trägt. Offensichtlich genießt er die Natur. Er begegnet Pflanzen und Tieren des Berges, positiv und voller Freude. Auch dann, wenn in der Idylle der Natur zwei Schüsse fallen, die wohl dem Vogel gelten, der ihm begegnete. Am Bergespipfel angelangt, genießt er die Sicht

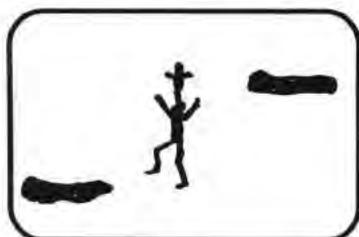
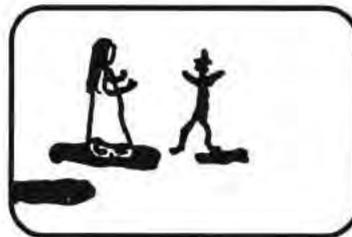
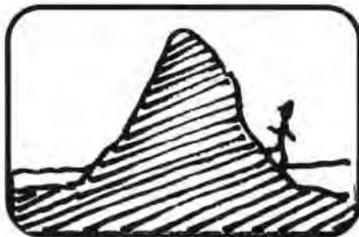
und Pause gleichermaßen wie die Mahlzeit, wobei lautes Schmatzen das Letztere gut deutlich werden läßt. Der Mahlzeit folgt ein kurzes Lied auf der aus der Hosentasche gezauberten Mundharmonika, die am Ende dieses Liedes, umweltverschmutzend, locker fortgeworfen wird. Neu gestärkt beginnt der Held den weiteren Aufstieg – zum Erstaunen des Betrachters über den Berg hinaus in den Himmel hinein, um dann, gleichsam in erhöhter Etage, dem alten Mann mit Bart auf der Wolke zu begegnen. So, kindlicher Vorstellung folgend, wird Gott hier dargestellt. Dieser Gott empfängt den Wanderer mit offenen Armen, denen der Held sich allerdings verweigert. Nach einem kurzen, nicht zu verstehenden Dialog schultert der Wanderer, weil Einigung oder Verstehen hier nicht möglich scheint, erneut den zuvor abgesetzten Rucksack und strebt über diesen Gott hinaus weiter himmelwärts in die Unendlichkeit. Er „übergeht“ buchstäblich die Gottheit, während diese zunächst erstaunt, dann fast entsetzt zurückweicht, um dem davonschreitenden erst nachzublicken und ihn schließlich anzubeten. Mit dem Bild des Davonschreitenden endet dann der Film. So wird Gott hier übergangen und damit wird das Verhältnis Gottes und des Menschen in eindeutiger und überraschender Weise so dargestellt, daß dieser kurze Film sich eignet, ihn unter verschiedenen Aspekten zur Gottesfrage und ihrem Kontext einzusetzen. Z.B.

- Formen der Gotteserfahrung
- Gottesbilder

- New Age – Sein wie Gott
- christologische Grundfragen
- Symbole für Welt und Glauben

Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, daß die Kürze des Films zu symbolischen Darstellungen führt und die damit gegebenen Bilder erschlossen sein wollen (z.B. die menschliche Figur in ihrer Isoliertheit, der Vogel, Erde, Horizont und Berg als Grundsymbole für Weltordnung, Essen und Singen, das Besteigen eines Berges, der Himmel und das Laufen darin, die göttliche Gestalt ect.) Und nicht zuletzt der Titel des Films: „Mr. Tao“, wohl formuliert in Anlehnung an „Hallo, Mr. Gott, hier spricht Anna“, inhaltlich gefüllt mit der chinesischen Philosophie des Taoismus braucht gründliche Einarbeitung des Unterrichtenden. Was hilft ihm da an Literatur? Für gut geeignet halte ich: Mircea Eliade, Das Heilige und das Profane, rororo, rde Nr. 31 Hamburg 1957, ausführlicher ders.: Geschichte der religiösen Ideen, Bd 1 - 3,2 Freiburg/Basel/Wien 1991 und eine beliebige Ausgabe des TAO - TE - KING von Lao-tse. Mediendidaktisch empfiehlt es sich, mit einer Bildgeschichte, die es anhand des Materials (M1), von Schülern zu erfinden gilt, einzusteigen, um die spezifische Lösung des Films besonders deutlich zu thematisieren. Eine zweite Hilfe besteht in einem zu gestaltenden Dialog (im Gegensatz zum Film: verständlich) zwischen Mensch und Gott unter dem Aspekt nicht der Vergottung des Menschen, sondern der Menschwerdung Gottes.

M1



# Veranstaltungen des RPI von März bis Mai '93

## Treffpunkt Frühjahr 1993

Thema und Inhalt werden im Loccumer Pelikan 1/93 veröffentlicht.

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten

26. bis 27. März 1993

Leitung: Dr. Jörg Ohlemacher

## Fachseminarleiterkonferenz

21. bis 23. April 1993

24. bis 26. November 1993

Leitung: Ilka Kirchhoff

Thema wird jeweils auf der letzten Tagung festgelegt.

(geschlossener Teilnehmerkreis)

## Niedersächsische Schulpastorenkonferenz

für Schulpastoren/Schulpastorinnen; Diakone/Diakoninnen, die an Berufsschulen und Gymnasien hauptberuflich tätig sind.

(geschlossener Teilnehmerkreis).

10. bis 12. März 1993

Leitung: Dr. Bernhard Dressler  
Thomas Klie

## 43. Loccumer Schulrätekonzferenz 1993

für Schulaufsichtsdirektoren/Schulaufsichtsdirektorinnen und Verantwortliche aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

10. bis 12. Mai 1993

Leitung: Dr. Jörg Ohlemacher

Alljährlich wird die traditionelle Loccumer Schulrätekonzferenz im Einvernehmen mit dem Niedersächsischen Kultusministerium und in Absprache mit den Kirchenleitungen der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen als Jahrestagung der Einsichtnehmenden in den evangelischen Religionsunterricht vom Religionspädagogischen Institut der ev.-luth. Landeskirche Hannovers veranstaltet. Dazu sind wieder alle mit der Einsichtnahme betrauten Schulamtsdirektoren / Schulamtsdirektorinnen und die weiteren Beauftragten für den evangelischen Religionsunterricht eingeladen.

Das Thema der Tagung wird in einer gesonderten Einladung noch mitgeteilt.

## An Bildern sehen und leben lernen.

### Neue Wege der Bilddidaktik

NLI-Nr. 93.17.29

für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen, Sonderschulen, Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen

26. bis 28. April 1993

Ort: Ludwig-Windthorst-Haus, Lingen

Leitung: Dr. Julie Kirchberg, LWH Lingen,  
in Zusammenarbeit mit dem RPI  
Loccum,  
Ilka Kirchhoff

Bilder im Unterricht mit Schülern betrachten und interpretieren lernen:

- Bilderflut, Fernsehen und innerer Bildsinn
- Das Bild in den Religionen und Konfessionen
- Bilddidaktik
- Beispiel: Christologie im Bild
- Bildgattungen

## „Die Artisten in der Zirkuskuppel: sprachlos“

### - Religionsdidaktik als Sprachlehre

NLI-Nr. 93.18.78

für Multiplikatoren in den Fächern katholische Religion und evangelische Religion aller Schulformen

5. bis 7. Mai 1993

Ort: Haus Ohrbeck

Leitung: Alfred Reif, Haus Ohrbeck,  
in Zusammenarbeit mit dem RPI  
Loccum,  
Ilka Kirchhoff

Hubertus Halbfas: Einführung in didaktische Konzeptionen

- Literatur: Theologie und Sprache
- Metaphorische und symbolische Sprache
- Die Wahrheit der Formen: Legende, Mythe, dogmatische Rede, mystisches Paradoxon usw.

## Ökumenischer (Schul-) Gottesdienst

NLI-Nr. 93.19.77

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

10. bis 14. Mai 1993

Leitung: Ilka Kirchhoff

Ökumenische Schulgottesdienste sind in vielen Schulen fester Bestandteil des Schullebens und des Schuljahres.

In diesem Kurs soll versucht werden, Ideen und Anregungen für solche Gottesdienste zu sammeln und für die Praxis nutzbar zu machen.

## THEOLOGISCHE GRUNDFRAGEN

### „Welche Kirche wollte Jesus? Ursprung, Wesen und Auftrag der christlichen Gemeinde.“

NLI-Nr. 93.09.78

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen

1. bis 3. März 1993

Leitung: Dr. Gerald Kruhoffer

In diesem Lehrgang geht es darum, grundlegende biblische Aussagen über den Ursprung und das Wesen der christlichen Gemeinde zu erarbeiten. Zugleich sollen neuere Ansätze zum Kirchenverständnis vorgestellt und diskutiert werden. Die Theologische Klärung und Vergewisserung steht dabei im Mittelpunkt. Die Fragen der Unterrichtspraxis treten demgegenüber zurück.

## „Einführung in elementare Religionspädagogik“

für Erzieherinnen und Erzieher

10. bis 14. Mai 1993

Leitung: Heinz-Otto Schaaf  
und Petra Schröder

Nähe - Beziehung  
Stille - Meditation  
Glaube - Religionspädagogik

In diesem Kurs wollen wir uns mit der Bedeutung von zuverlässiger Beziehung und Wahrnehmungsübungen in Verbindung zu religionspädagogischer Arbeit befassen. Grundlage der Arbeit werden Gleichnisse aus dem NT sein.

Dieser Kurs findet in Zusammenarbeit mit der Fachberatung im Diakonischen Werk Hannover, Ebhardstr. 3 A, 3000 Hannover 1, statt.

Anmeldung dort!

## „Die Bibel neu entdecken“

für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in evangelischen Kindergärten

24. bis 28. Mai 1993

Leitung: Heinz-Otto Schaaf  
N. N.

Dieser Kurs wird in Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten in den Sprengeln Calenberg-Hoya, Göttingen, Hildesheim und der Landeskirche Schaumburg-Lippe durchgeführt.

Nähere Informationen und Anmeldung dort!

## Lehrerfortbildungskurs Münster

in Zusammenarbeit mit dem Bischöflichen Generalvikariat

(geschlossener Teilnehmerkreis)

4. bis 5. März 1993

Leitung: Lena Kuhl  
Manfred Siebenkotten

## Geschichten vom „strafenden“ Gott

NLI-Nr. 93.18.35

für Lehrer/innen der Grundschule

3. bis 7. Mai 1993

Leitung: Lena Kuhl

Angesichts einiger biblischer Geschichten wie z. B. der von der Sintflut oder von Jona stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang vom Verhalten der Menschen, von Ungehorsam und „Bosheit“ zu den beschriebenen Folgen, zu Katastrophen und angedrohtem Untergang.

Da diese Geschichten so anschaulich und aussagekräftig sind, scheinen sie für den Religionsunterricht der Grundschule besonders geeignet zu sein. Wir müssen uns jedoch klar werden über das Gottesbild, das hier vermittelt wird.

Neben dieser Frage sollen unterrichtspraktische Schritte erörtert und geplant werden.

### **Freie Arbeit im Religionsunterricht** NLI-Nr. 93.19.36

für Lehrer/innen der Grundschule

Leitung: Lena Kuhl

12. bis 14. Mai 1993

Hinweis auf NLI-Nr. 93.19.35

### **Die Bergpredigt im Religionsunterricht** NLI-Nr. 93.19.78

für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen.

10. bis 12. Mai 1993

Leitung: Joachim Kreter

Tagungsort: auswärts!

Die Bergpredigt beschäftigt in ihrer Radikalität Menschen bis in die heutige Zeit und weit über die Kirchen hinaus. Nicht nur das Verständnis der Friedenssätze ist umstritten, sondern viele andere Worte aus der Bergpredigt sind nicht weniger radikal in ihrem Anspruch an das Leben in der Nachfolge Jesu.

Wir wollen der Frage nachgehen, wie sich diese Worte von Jesus für den RU in Gesamtschulen thematisieren lassen.

### **Berufsalternativen für schwerbehinderte Schulabgängerinnen und Schulabgänger – Neue Formen behindertengerechter Arbeit in kirchlicher, kommunaler und freier Trägerschaft –**

(geschlossener Teilnehmerkreis)

30. April bis 2. Mai 1993

Leitung: Dietmar Peter und Horst Zimmermann

Werkstätten für Behinderte sind für viele schwerbehinderte Schulabgängerinnen und Schulabgänger die einzige Möglichkeit am Arbeitsleben teilzunehmen. Berufliche Alternativen stellen ebenso wie die Eingliederung behinderter Menschen in reguläre Arbeitsverhältnisse die Ausnahme dar.

Während dieser ersten Arbeitstagung zum Thema sollen Alternativen in Beruf und Berufsfindung für ehemalige SonderschülerInnen vorgestellt und diskutiert sowie Perspektiven für die Erschließung neuer Arbeitsmöglichkeiten in kirchlicher, kommunaler oder freier Trägerschaft aufgezeigt werden.

### **Menschenrechte, Grundwerte und Zivilreligion – Zur Bedeutung des Christentums für den Konsens in der pluralistischen Gesellschaft** NLI-Nr. 93.10.33

für Lehrkräfte an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen (Sek.II)

8. bis 10. März 1993

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Je brüchiger der Grundkonsens in modernen multikulturellen Gesellschaften zu werden droht, desto dringender stellt sich die Frage nach sozialen Integrationsmechanismen, die sich nicht auf die Regeln von Markt und Macht beschränken. Die angelsächsische Diskussion über „Civil religion“, die sich auf die Suche nach solchen kollektiven Grundüberzeugungen begibt, findet nun auch in Deutschland Resonanz. Ein vager, an Verfassungsnormen orientierter weltanschaulicher Konsens scheint sich als fragwürdige Alternative zu einem christlichen Bekenntnis aufzudrängen, das in öffentlich wirksamen Lebensformen immer neue Gestalt gewinnen muß. Dem christlichen Glauben stellen sich dabei einige wichtige Fragen:

- Welchen Beitrag soll und kann er für eine politisch-soziale Grundwertediskussion leisten?
- Gerät er in Gefahr, sich als Integrationsideologie funktionalisieren zu lassen?
- Wie kann er seine kritische Rolle in zunehmend pluralisierten Gesellschaften behaupten?
- Welche Bedeutung kommt dabei insbesondere dem evangelischen Religionsunterricht an staatlichen Schulen zu?

### **Fachleitertagung Gymnasium**

(geschlossener Teilnehmerkreis)

19. bis 21. April 1993

18. bis 19. November 1993

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

### **Werkstattkurs: „Gewalt“**

Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen

4. bis 5. März 1993

Leitung: Thomas Klie

Ort: Kloster Amelungsborn

Gewalt ist nicht erst seit den Ausschreitungen gegen Asylbewerber und Ausländer ein Thema im Religionsunterricht an der Berufsschule. Neben der Analyse der häufigsten Aggressionsphänomene und der notwendigen theologisch-systematischen Reflexion soll dieser Werkstattkurs weitgehend von den Eigenbeiträgen und Erfahrungen der Teilnehmer strukturiert werden. Es werden Unterrichtsmaterialien und Medien vorgestellt und Erfahrungen mit schul-spezifischen Projekten ausgetauscht.

### **Traum und träumen im Berufsschulreligionsunterricht** NLI-Nr. 93.16.35

für Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen

19. bis 21. April 1993

Leitung: Thomas Klie

Der Traum als psychisches Phänomen unterliegt seit jeher den unterschiedlichsten Deutungen. Die Komplexität dieses Themas – angefangen von den biblischen Träumen und prophetischen Visionen, über Freuds „Königsweg zum Unbewußten“ bis hin zur archetypischen Symbolsprache – weist es als ein für die Religionspädagogik relevantes, aber noch kaum erschlossenes Terrain aus.

Die biblisch-theologischen und religionsgeschichtlichen Aspekte des Traums sollen in der Auseinandersetzung mit den neuesten Erkenntnissen der Traumforschung dazu anregen, sich religionspädagogisch diesem Thema zu stellen.

### **„Der Mensch lebt nicht vom Brot allein – von großen Sprüchen und zaghaftem Lernen“**

für Meister/innen, Berufsschullehrer/innen, Berufsfachschüler/innen

12. bis 14. Mai 1993

Leitung: Thomas Klie  
Peter Sobetzki-Petzold

In der Ausbildung gibt es viel zu tun. Ausbildungsinhalte verändern sich. Auszubildende verändern sich. Und das Land, in dem wir leben, ändert sich auch, wenn man an die europäische Integration denkt. Dies sind nur einige Gründe, die es angeraten erscheinen lassen, über uns selbst, über unser Lernen und über die Anforderungen, die Handwerk und Industrie an die Berufsausbildung im dualen System stellen, gemeinsam nachzudenken.

### **BBS-Studententagung „Wie man Religionslehrer/in an der Berufsschule wird...“**

27. bis 28. Mai 1993

Leitung: Thomas Klie

Orientierungen für Studentinnen und Studenten, die sich für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen mit Zweifach 'Evangelische Religion' interessieren bzw. diesen Studiengang gewählt haben.

### **Medienbörse Sekundarstufe I** NLI-Nr. 93.20.35

für Lehrerinnen und Lehrer, die an Grundschulen oder im Sekundarbereich I evangelischen Religionsunterricht erteilen.

21. bis 22. Mai 1993

Leitung: Michael Künne

Ziel der Veranstaltung ist es, über Neuerscheinungen im Bereich der Medien für den Religionsunterricht zu informieren. Ausgewählte Kurzfilme, Dia-Reihen, Tonbilder, Poster, Videos etc. sollen vorgestellt und auf ihre unterrichtlichen Verwendungsmöglichkeiten hin betrachtet werden.

Diese Veranstaltung findet in Zusammenarbeit mit der Medienzentrale in Hannover statt.

H 7407 F



### ***Der Pelikan – Symbol selbstloser Liebe***

Der Pelikan auf dem Dach des RPI Loccum und auf dem Siegel des RPI und auf der Titelseite des „Loccumer Pelikan“ lädt ein, über den Symbolcharakter dieses Vogels nachzudenken. Die Beobachtung blutgetroten Gefieders des seine Jungen fütternden Pelikans war der Ausgangspunkt für die Geschichte, die sich um den Pelikan als Symbol sich selbst aufopfernder Liebe rankte. So weiß das älteste Tierbuch des christlichen Mittelalters, der Physiologus, folgendes zu berichten:

„Schön sagt David: Ich bin gleich dem Pelikan in der Wüste. (Ps 102,7) Der Physiologus sagt vom Pelikan, daß er von Natur aus sehr kinderlieb ist. Wenn er die Jungen geboren hat und sie ein wenig heranwachsen, schlagen sie den Eltern ins Gesicht. Die Eltern züchtigen die Kinder und töten sie. Später bereuen die Eltern das und betrauern die Kinder, die sie getötet haben. Am dritten Tag reißt sich die Mutter die Brust auf, das Blut tropft auf die Leichen der Jungen und weckt sie wieder. So sagt auch der Herr im Jesajabuch: Söhne habe ich aufgezogen und sie erhöht, und sie sind von mir abgefallen. (Jes 1,2) Der Schöpfer hat uns zu Herren der gesamten Schöpfung aufgezogen, und wir haben ihn geschlagen. Auf welche Weise haben wir ihn geschlagen? Wir haben der Schöpfung mehr gedient als dem Schöpfer. (Röm 1,25) Als er an das Holz des Kreuzes gegangen war, hat der Heiland seine Seite geöffnet und hat Blut und Wasser zur Rettung und zum ewigen Leben vergossen. (Joh 19,34) Das Blut durch den, der sagt: Er nahm den

Kelch und dankte; das Wasser dient zur Taufe der Buße. (Mt 26,27) Schön spricht der Physiologus über den Pelikan.“

Die entnervt tötenden Eltern erschienen immer schon anstößig, und man versuchte, sich durch Akzentverschiebungen in der Deutung zu helfen: aus dem Zorn der Pelikanellern wurde eine zu heftige, tätliche Elternliebe. Auch die Variante aus dem griechischen Sekundärgut des Physiologus, in der die Schlange die Pelikanjungen tötet, ist von diesem Skandalon her zu verstehen: „Die zweite Eigenart des Pelikans. Es sagt David: Ich bin gleich dem Pelikan in der Einöde. Dieser Pelikan ist ein Vogel, die Schlange ist seinen Jungen feind. Was macht nun der Pelikan? Er befestigt sein Nest in der Höhe und macht darum einen Zaun von allen Seiten wegen der Schlange. Was tut die hinterlistige Schlange? Sie beobachtet von allen Seiten, woher der Wind weht, und von da her bläst sie den Jungen ihr Gift zu, und sie sterben sofort. Da kommt der Pelikan und sieht, daß seine Kinder tot sind, und er sieht eine Wolke und fliegt in die Höhe. Mit seinen Flügeln schlägt er seine Seiten, und das Blut fließt heraus, und durch die Wolke hindurch tropft das Blut auf seine Kinder, und sie werden dadurch zum Leben erweckt. Es wird nun der Pelikan dem Herrn verglichen, seine Kinder aber sind Adam und Eva und unser Geschlecht; sein Nest ist das Paradies, und die Schlange ist der abgefallene Teufel. Denn es hat die erzböse Schlange die Erstgeborenen wegen des Ungehorsams angehaucht, und sie sind in ihrer Sünde gestorben. Unser Herr und Gott,

aus Liebe zu uns an dem teuren Kreuz erhöht und in die Seiten gestochen durch die Wolke des Heiligen Geistes, hat uns das ewige Leben geschenkt. Schön spricht der Physiologus über den Pelikan.“

Im Zuge weiterer Tradierung trat das Motiv der Tötung und Auferweckung der Jungen weiter in den Hintergrund zugunsten der Pelikanellern, die ihre Jungen mit dem eigenen Blut ernährten bis sie selbst starben. So drang der Pelikan in eucharistische Zusammenhänge ein und der Pelikan findet sich nun als Symbol Christi auf mittelalterlichen und nachmittelalterlichen Abendmahlskelchen. Außerdem wurde der Pelikanvater an die Stelle der sich opfernden Mutter gesetzt. Größere Bedeutung in christlicher Kunst und Literatur erlangte das Pelikanbeispiel vor allem seit der Zeit der Gotik. Jetzt bemühte man sich in der Theologie, schwierige Sachverhalten mit Hilfe leichter verständlicher Bildform darzubieten. Pelikandarstellungen auf Kreuzifixen oder Kreuzigungsbildern, geben bereites Zeugnis davon. Auch im säkularen Bereich galt der Pelikan als Symbol selbstloser Liebe und pflichtbewußter Obrigkeit.

Als letzter Wirkungsbereich sei auch noch die Symbolsprache der Alchemie genannt: der Pelikan stellte hier ein Bild dar für den Stein der Weisen, der sich auflöst und dadurch Blei zu Gold werden läßt. Der Pelikan findet sich also im religiösen Symbolismus im Zusammenhang mit dem Leiden Christi, mit Taufe und Abendmahl. Ganz allgemein ist er das Symbol der selbstlosen Liebe. Heike Kehlenbeck