

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

- | | |
|------------------------------|---|
| Reinhold Mokrosch | Strukturelle Schuld |
| Ilka Kirchhoff | Bar-Mizwa-Feier |
| Elke Conrad | Die Verleugnung des Petrus |
| Volker Klindworth | Jesu Tod am Kreuz |
| Christian Gretlein | Werben oder „Gesundshrumpfen“? |
| Margit Beubler/
Lena Kuhl | Bibeltag an der Grundschule |
| Dietmar Peter | In den Netzen chaotischer
Lebenswelten |
| Bernhard Dressler | Werteerziehung? |

Nr. 1/1. Quartal 1994

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

mpi

Inhalt:

Jörg Ohlemacher:	Editorial	1
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	2
	GRUNDSÄTZLICHES	
Reinhold Mokrosch:	Strukturelle Schuld – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik	9
	PRAKTISCHES	
Ilka Kirchoff:	Die Bar-Mizwa-Feier im Leben eines Juden	14
Elke Conrad:	Die Verleugnung des Petrus	19
Völker Klindworth:	Jesu Tod am Kreuz	25
	GEMEINSAMES AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Christian Grethlein:	Werben oder „Gesundchrumpfen“?	29
Margit Beubler/ Lena Kuhl:	Bibeltag an der Grundschule in Echte	32
Dietmar Peter:	In den Netzen chaotischer Lebenswelten	35
	KONTROVERSE – OFFEN GESAGT	
Bernhard Dressler:	Werteerziehung? Eine Zumutung an die Schule	39
	WISSENSWERTES	
Martin Küsell:	Regionale religionspädagogische Fortbildung der Erzieherinnen	43
	Buch- und Filmbesprechungen	44
	Veranstaltungshinweise	45

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Margit Beubler, Bei der Kirche 3,
37589 Echte
Elke Conrad, Am Heber 20,
31195 Lamspringe
Dr. Bernhard Dressler, Am Berge 8a,
30926 Seelze
Prof. Dr. Christian Grethlein,
Leuchtenburgstr. 41, 14165 Berlin
Ilka Kirchhoff, Memelstr. 10,
31547 Rehburg-Loccum
Volker Klindworth, Göttinger Str.
31 a, 37139 Adelebsen
Lena Kuhl, Am Kuhanger 37,
31141 Hildesheim
Martin Kusell, Brandenburger Str.
26, 31655 Stadthagen
Siegfried Macht, Uhlhornweg 10,
31547 Rehburg-Loccum
Prof. Dr. Reinhold Mokrosch,
Felix-Nußbaum-Str. 20,
49076 Osnabrück
Dr. Jörg Ohlemacher,
Münchehägerstr. 8,
31547 Rehburg-Loccum
Dietmar Peter, Memelstr. 20,
31547 Rehburg-Loccum

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.

Schriftleitung, Graphik und Layout:
M. Künne
Druck: Weserdruckerei Oesselmann,
Stolzenau/Weser
Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.
Tel. 0 57 66 / 81-0,
Telefax: 0 57 66 / 81 184

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

daß wir uns ein gutes neues Jahr gewünscht haben, liegt schon einige Wochen zurück. Eine Befürchtung ist dabei immer wieder zu hören gewesen: es wird wohl ein Jahr der Lügen werden – bei soviel Wahlen! Wie ließe sich das vermeiden? Wären wir denn bereit, uns auch unbequemen Wahrheiten über die wirtschaftlichen und sozialen Notwendigkeiten und Zukunftsaussichten sagen zu lassen? Wollen wir uns einmischen und neue Modelle des Teilens, des Wirtschaftens, des Verzichtens mitentwickeln und mittragen helfen? Das könnten aufrichtige Strategien gegen das Lügen, das den Selbstbetrug einkalkuliert, sein.

Zwei Gedenktermine, die auch im Unterricht und in Gemeindeveranstaltungen eine angemessene Gestaltung finden können, erinnern uns in diesem Jahr an Situationen, in denen Christen Farbe bekennen mußten: Vor 60 Jahren wurden im Mai die Barmer theologischen Thesen formuliert, die angesichts totalitärer Ansprüche des Staates eine Scheidelinie zogen und Grundorientierung gaben, die bis heute trägt; vor 50 Jahren der Versuch, den Tyrannen zu töten, der Deutschland ins Unglück und die Welt in einen Krieg gerissen hatte. Theodor Heuss hat seine Gedenkrede an die Männer des 20. Juli 1954 mit Sätzen geschlossen, denen heute wie damals widersprochen wird: „Die Scham, in die Hitler uns Deutsche gezwungen hatte, wurde durch ihr Blut vom besudelten deutschen Namen wieder weggewischt. *Das Vermächtnis ist noch in Wirksamkeit, die Verpflichtung noch nicht eingelöst.*“

Diese beiden Erinnerungsdaten sind umso wichtiger als heute nach wie vor und leider wieder neu die verhängnisvolle Ideologie des Nationalsozialismus in breitere Kreise eindringt. Auch dieser Aspekt – mit den notwendigen Differenzierungen – sollte in das Gedenken mit hineingenommen werden, damit das Erinnern nicht zur bloßen Denkmalspflege wird. Aber auch im linken Spektrum tut sich ärgerliches. Unbelehrbarer Salon-Sozialismus will wieder einmal vergessen machen, daß diese Welt bisher nur einen Sozialismus mit unmenschlichem Antlitz zu Gesicht bekommen hat, und daß der DDR-Staat da keine Ausnahme gebildet hat.

Wachsamkeit nach links und rechts ist geboten. Für Christen bietet die Jahreslosung ein scharfes Kriterium: *Christus ist unser Friede*. Eph. 2, 14. An ihm müssen sich alle die messen lassen, die Friedensstrategien verkaufen wollen – und welche Partei könnte darauf verzichten?



Die zentrale Botschaft des christlichen Glaubens von Kreuz und Auferstehung liegt den Hauptbeiträgen dieses Heftes zu Grunde: *R. Mokroschs* Besinnung über Schuld und Vergebung ebenso wie den Praxisbeiträgen von *Elke Conrad* (Grundschule) und *Volker Klindworth* (Gymnasium).

Einen präzisen Beitrag zu den Entwicklungsperspektiven des Konfirmandenunterrichts bieten *Christian Grethleins* Ausführungen, die sich durchaus zum Durcharbeiten in Kirchenvorständen und Pfarrkonferenzen eignen. Es können nicht alle Beiträge hervorgehoben werden; hinweisen möchte ich Sie aber noch auf das Jahresthema, auf dem ein Schwerpunkt der RPI-Veranstaltungen 1994 liegen soll: *Weltreligionen*. Seitdem ihre Anhänger bei uns zahlreicher werden und Integrationsleistungen gefordert sind, die auch die religiöse Dimension des Lebens unserer fremden Nächsten umgreifen, werden wir neue Wege der Verständigung suchen müssen. Darum dieses Jahresthema.

Eine gute Entwicklung hat die Kontroverse mit dem Kultusministerium (vgl. Pelikan 4/93) bezüglich der Regionalen Lehrerfortbildung genommen; ab sofort werden Beauftragte der Kirchen stimmberechtigt die Interessen des Religionsunterrichts in den Fortbildungskonferenzen vertreten. Weil der RU für Schülerinnen, Schüler und Schulen große Chancen bietet, lohnt sich der Einsatz für ihn auch in Zukunft. Nur werden wir uns daran gewöhnen müssen, daß wir die Gründe für diese positive Einschätzung erläutern müssen. Auch in diesem Jahr möchte der *Pelikan* Sie in Ihrer wichtigen Arbeit begleiten und in den neuen Herausforderungen unterstützen.

Im Namen des RPI-Kollegiums grüßt Sie Ihr

Dr. Jörg Ohlemacher
– Rektor –

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Religionspädagogische Tage im Kirchenkreis

Neustadt (wem). Der Schulausschuß des Kirchenkreistages veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Religionspädagogischen Institut Loccum der evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers religionspädagogische Tage vom 18. bis 20. Oktober. Die übergreifende Thematik ist die Bergpredigt und die heutige Gewalt. Genau lautet das Thema: „Gewaltige Züge der Bergpredigt“. Mit der Tagung geht eine Ausstellung einher. Sie zeigt „Plakate gegen Gewalt und Fremdenhaß“. Sie wird am 18. Oktober, um 20.15 Uhr im Gemeindehaus der Liebfrauenkirche eröffnet und läuft bis zum 21. November. Es sind Siegerplakate des Wettbewerbs des Vereins für Kommunalwissenschaften, Berlin, unterstützt vom Bundesministerium für Frauen und Jugend vom Anfang des Jahres. Die Plakate sollen den einzelnen Menschen und sein Gewissen erreichen und seine Verantwortung mobilisieren.

Die Tagung wird am 18. Oktober, um 18 Uhr mit einem Vortrag von Professor Dr. R. Morkrosch über die Ethik der Bergpredigt eröffnet. Imbiß und Andacht schließen sich an.

Am 19. und 20. Oktober sind Hospitationen in der Orientierungsstufe und Oberstufe der Kooperativen Gesamtschule, an der Realschule und im Gymnasium. „Alle, die mit Religionspädagogik in Schule und Kirche zu tun haben, wollen sich an diesen drei Tagen austauschen, um an einem Strick ziehen zu können“, sagen Kirchenkreissozialarbeiterin Andrea Schink und Joachim Kreter, Mitglied des Schulausschusses des Kirchenkreistages. Die verschiedenen Gruppen sollen nicht aneinander vorbeiarbeiten.

Am 20. Oktober wird Rückblick und Ausblick gehalten. Um 13 Uhr trifft die Gruppe zum gemeinsamen Mittagessen im Schneereiner Ge-

meindehaus zusammen. Ein Vortrag von Dr. B. Dressier um 20 Uhr im Gemeindehaus der Liebfrauenkirche schließt die Veranstaltung ab. Sein Thema lautet: „Werteerziehung gegen Gewaltbereitschaft an Schulen?“

Zu diesem Vortrag, der die Aufgaben des Religionsunterrichtes angesichts der Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen untersucht, sind alle Schulleiternräte eingeladen. Es soll ein Bewußtsein für Tatsachen geschaffen werden. Die daraus erwachsenden Aktivitäten können positive Veränderungen bewirken. (Neustädter Zeitung vom 13.10.93).

Schule

(mk-25.10.1993) In über 80 % trifft die Prognose über die Schulzukunft der Kinder ein: Damit ist die Orientierungsstufe erfolgreicher als das Gerede über sie. Das Sitzenbleiber- und Abschulungselend ist geringer als in anderen Ländern, bei den Eltern hat sie hohe Akzeptanz. (nfw, 29.10.1993).

Kabinett: Auf 1998 angelegt

(rb) Hannover.- In der Antwort auf eine Große Anfrage der Koalition will die Landesregierung jetzt deutlich machen, daß sie ihre Planungen für das Aufleben eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz auf das Jahr 1998 angelegt hatte. Die Festlegung des Bundes auf den 1. Januar 1996 habe eine schwierige Lage geschaffen, die nur er selbst durch Bereitstellung entsprechender Gelder bewältigen könne.

Die FDP hat inzwischen einen Gesetzentwurf vorgelegt, der die bisherigen Regelungen deutlich entschlacken und die Richtlinien und Durchführungsverordnungen außer Kraft setz-

ten will zugunsten einer kommunalen Zuständigkeit. Zugleich will der Entwurf an dem Rechtsanspruch auf einen Platz ab 1996 festhalten. (rb, 30.10.1993).

Ausländer

(mk-29.10.1993). An nds. Schulen können ausländische Kinder jetzt muttersprachlichen Unterricht in Persisch, Vietnamesisch oder Arabisch erhalten. Als erstes Bundesland geht Niedersachsen diese neuen Wege in der Erziehung und Förderung von Kindern. (nfw, 5.11.1993).

Kabinett berät Konkordatsänderung Ratifizierungszeitpunkt noch offen/ Die materiellen Regelungen

(rb) Hannover.- Zur Zustimmung legt die Staatskanzlei dem Kabinett jetzt die vom Ministerpräsidenten unterzeichnete Änderung des Konkordats aus dem Jahr 1965 zur Zukunft Vechtas und der Konkordatsschulen vor, zu der eine Durchführungsvereinbarung und ein abschließendes Sitzungsprotokoll gehören. Wann die Ratifizierung durch den Landtag erfolgen soll, bedarf noch der Absprache, wahrscheinlich aber nach den März-Wahlen.

Zugunsten des zu bildenden Hochschulrats für Vechta, der 13 Mitglieder haben soll, kommt es zu Beschränkungen der Befugnisse des Ministeriums. Der Zustimmung des Rats bedürfen die Vorschläge der Hochschule zur Widmung von Professorenstellen; zu Berufungsvorschlägen kann der Rat Stellung nehmen, der vom Ministerpräsidenten im Benehmen mit der Kirche berufen wird, wobei das Land sieben Vorschläge macht, die Kirche drei;

drei Mitglieder werden auf Vorschlag der Hochschule berufen unter Berücksichtigung der Region. Man hat sich darauf geeinigt, am Rat ein Mitglied der Studentenschaft beratend teilnehmen zu lassen.

Zum Grundbestand von Vechta sollen die *Studiengänge für die Lehramter bis zur Realschule* gehören. Es sollen mindestens zwölf Fächer und Fächerkombinationen angeboten werden. Die natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer sind so auszustatten, daß die Zubringerfunktion zum Sachunterricht gesichert ist. Für den Aufbau neuer Studiengänge und einer Verwaltung stehen mindestens 48 Stellen mit den entsprechenden Sachmitteln zur Verfügung. Sie sollen kommen aus den freiwerdenden Stellen der Gymnasiallehrerausbildung und sonstigen Abgängen, soweit diese für die Lehrerausbildung entbehrlich sind, sowie aus Erfolgsprämien für neue Studiengänge und gegebenenfalls aus einer Überbrückungshilfe des Landes für zehn Jahre. (rb, 6.11.1993).

Ein Imam predigte in Barsinghäuser Kirche Muslime und lutherische Christen beteten für den Frieden

Barsinghausen (epd). Zum erstenmal hat am Sonntag in einer evangelischen Kirche Barsinghausens ein islamischer Prediger auf der Kanzel gestanden: Mustafa Öztürk, Imam in der Moschee in Garbsen bei Hannover, gestaltete gemeinsam mit Pastor Manfred Otterstädter den Eröffnungsgottesdienst der evangelisch-lutherischen Petrus-Kirchengemeinde zur diesjährigen Friedensdekade. An dem Gottesdienst unter dem Motto „Gemeinsam für den Frieden beten“ nahmen neben Mitgliedern der Kirchengemeinde auch zahlreiche Muslime aus der Stadt am Deister teil.

Mustafa Öztürk, einer von rund 450 Imamen, die zur Zeit in Deutschland arbeiten, sang auf Arabisch das Gebet, mit dem die Muslime fünfmal täglich zur Moschee gerufen werden, und las gemeinsam mit Otterstädter die Sure 49 aus dem Koran. In seiner von einer türkischen Schülerin übersetzten Predigt schilderte Öztürk den Islam als Einladung zum Glauben an den einen Gott. Wichtigstes Gebot des Islam sei die Forderung nach einem brüderlichen Zusammenleben der Menschen. Otterstädter betonte, gemeinsam für den Frieden beten heiße zunächst, gemeinsam auf Gott hören. Wer in der Kirche bete, müsse „draußen auf der Straße für Gerechtigkeit eintreten“, fügte der Theologe unter Hinweis auf das Motto der Friedensdekade „Gerechtigkeit führt zum Frieden“ hinzu.

Im Anschluß an den Gottesdienst fand im Gemeindehaus ein Gespräch mit dem Imam statt, in dessen Verlauf es auch zu einem Dialog zwischen Öztürk und einem kurdischen Imam über die Menschenrechtslage in der Türkei kam. Die Kontroverse endete mit einem langen Händedruck der beiden islamischen Prediger. (b2037/8.11.1993).

„Unzureichende Versorgung mit Religionsunterricht“

Schäfer appelliert vor Oldenburger Synode auch an die Eltern

Rastede (epd). Auf eine unzureichende Unterrichtsversorgung im Fach Religion hat Oberkirchenrat Rolf Schäfer hingewiesen. Vor der Synode der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg, die am Mittwoch in Rastede ihre

Tagung beendete, sagte Schäfer, es bestehe zwar zwischen dem Oberkirchenrat und der Bezirksregierung sowie der Schulaufsicht Einvernehmen darüber, daß Stundenkürzungen den Religionsunterricht nicht unverhältnismäßig hoch treffen dürften.

Trotzdem komme es durch Weigerung der Lehrkräfte, Interesslosigkeit der Eltern und Engpässe bei der Besetzung von Lehrstellen immer wieder zu einem Absinken des Religionsunterrichts unter die Linie der allgemeinen Unterrichtsversorgung.

Appelle an Schulleiter führten zwar hier und da zur Besserung. Am meisten fruchteten solche Appelle aber dort, wo die Beziehungen zwischen Kirchengemeinde und Schulleitung eng und freundschaftlich seien. Es sei zu wünschen, daß künftig mehr Eltern sich in den Elternräten und gegenüber Lehrern und Schulleitung für den Religionsunterricht einsetzten. Auf die Situation an Berufsschulen eingehend sagte Schäfer, man erhoffe sich von einer gemeinsamen Erklärung, die kürzlich von Vertretern der katholischen und evangelischen Kirche in Niedersachsen veröffentlicht worden sei, eine Minderung des Unterrichtsausfalles im Fach Religion. (b2070/11.11.1993).

EKD-Synode: Entwicklungsdienst weiter fördern

„Durchgreifende Entschuldung der ärmsten Länder steht noch aus“

Osnabrück (epd). Für die weitere Förderung des vor 25 Jahren gegründeten Kirchlichen Entwicklungsdienstes hat sich die Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) eingesetzt. In vielen Teilen der Welt, besonders in Afrika, habe sich die Verelendung der Menschen fortgesetzt, erklärte die EKD-Synode am Donnerstag in Osnabrück.

Eine durchgreifende Entschuldung der ärmsten Länder stehe noch aus, nach wie vor flössen Milliarden in „überdimensionierte Rüstungsprojekte“, statt für friedliche Entwicklung genutzt zu werden, heißt es in einer mit großer Mehrheit verabschiedeten „Kundgebung“. Fundamentale Menschenrechte würden immer wieder mit Füßen getreten, insbesondere die Rechte von Frauen, Kindern, ethnischen und religiösen Minderheiten. Der Kirchliche Entwicklungsdienst müsse deshalb weiterhin unverzichtbarer Bestandteil kirchlichen Engagements sein.

Die Bundesregierung wurde aufgefordert, den Waffenexport weiter als bisher zu beschränken und sich mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln für die Einhaltung der Menschenrechte einzusetzen. Die Synode erwarte, daß im Rahmen des Kirchlichen Entwicklungsdienstes verstärkt Mittel für die entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik im Inland bereitgestellt werden. (b2088/11.11.1993).

Schule

(mk-5.11.). Das Niedersächsische Schulgesetz liegt jetzt als Buch vor und enthält neben dem Gesetzestext eine ausführliche Einleitung. (nfw, 12.11.1993).

Extremismus

(mi-9.11.1993). Wegen der großen Nachfrage hat **MI GLOGOWSKI** jetzt die dritte überarbeitete Auflage der Broschüre über die Skinhead-Bewegung vorgestellt. (nfw, 12.11.1993).

Vechta jetzt mit über 1500 Studierenden

(rb) Hannover.- Wie in Vechta zu hören ist, hat der Bestand an StudentInnen im Wintersemester 1993/94 1515 erreicht und liegt damit erheblich höher als im vorigen Wintersemester, in dem nur 1370 Studierende gezählt worden waren. Die Zahl der StudienanfängerInnen beläuft sich in diesem Wintersemester auf 303 gegenüber 261 im vorigen Winter. Damit hat der Gesamtbestand die magische Zahl von 1500 überschritten, die in den Konkordatsvereinbarungen eine wichtige Rolle spielt. (rb, 20.11.1993)

Christian Krause in Braunschweig zum Bischof gewählt Generalsekretär des Kirchentages wird Nachfolger Müllers

Braunschweig (epd). Der Generalsekretär des Deutschen Evangelischen Kirchentages, Christian Krause, ist zum neuen Bischof der braunschweigischen Landeskirche gewählt worden. Der 53jährige war der einzige Kandidat bei der Wahl durch die Landessynode am Sonnabend in Braunschweig. Bereits im ersten Wahlgang erreichte Krause mit 41 von 54 Stimmen die erforderliche Zweidrittelmehrheit. Elf Synodale stimmten gegen ihn. Einer enthielt sich der Stimme. Ein Stimmzettel war ungültig. Krause wird Nachfolger des Theologieprofessors Gerhard Müller, der Ende Mai 1994 nach fast zwölfjähriger Amtszeit mit 65 Jahren in den Ruhestand tritt. Zur evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig gehören 400 Gemeinden mit zusammen rund 500.000 Mitgliedern.

In seiner Vorstellung vor der Synode hatte Krause vor der Wahl unterstrichen, daß für ihn Frömmigkeit und Weltverantwortung zusammengehören. Er stehe zum Selbstverständnis der Kirche als Volkskirche, die sich aber der Pluralität der Meinungen stellen müsse. Die Christen würden in der Gesellschaft gebraucht, um der wachsenden Entfremdung von der Politik entgegenzuwirken und um „Runde Tische“ zur sozialen Verantwortung zu schaffen. Zu seiner künftigen Rolle als Bischof sagte Krause, er sei „jemand, der das Gespräch sucht, der es aber auch selber braucht“. Seine Nominierung habe er als „große Anerkennung“ seiner Person und seines bisherigen Tuns empfunden.

Krause wurde am 6. Januar 1940 im brandenburgischen Dallgow-Döberitz geboren und wuchs in Göttingen auf. Er studierte Theologie in Marburg, Heidelberg, Chicago und Göttingen. Er war Vikar in Verden und arbeitete als Forschungsassistent und später als Forschungssekretär in der Theologischen Abteilung des Lutherischen Weltbundes (LWB) in Genf.

Nach einer Tätigkeit für den LWB in Tansania, wo er besonders in der Flüchtlingsarbeit engagiert war, arbeitete Krause von 1972 bis 1982 als Referent für Ökumene, Entwicklungsdienst und internationale Beziehungen im Lutherischen Kirchenamt in Hannover und in derselben Eigenschaft für das Deutsche Nationalkomitee (DNK) des LWB. Von 1982 bis 1985 war Krause Geschäftsführer des DNK, dem die lutherischen Kirchen Deutschlands angehören. Am 1. April 1985 trat er in Fulda sein Amt als dritter Generalsekretär in der jetzt 44jährigen Geschichte des Kirchentages an. Das Kirchentagspräsidium hatte ihn einstimmig dazu gewählt. (b2132/20.11.1993).

1,2 Millionen Mark für Mädchenarbeit Kultusminister zieht positive Zwischenbilanz des Modellprojektes

Verden (epd). Das niedersächsische Modellprojekt „Mädchen in der Jugendarbeit“, das im Oktober 1991 für die Dauer von zehn Jahren eingerichtet wurde, zeige inzwischen deutliche Anzeichen von „Konsolidierung und Bewährung“. Dies berichtete der niedersächsische Kultusminister Rolf Wernstedt am Montag vor Journalisten im Verdener Jugendhof Sachsenhain der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers. Mit 1,2 Millionen Mark pro Haushaltsjahr finanziert das Kultusministerium acht Mädchenreferentinnen und eine Koordinatorin des Gesamtprojektes sowie zusätzliche Referentinnen, Verwaltungs- und Sachkosten und Projekte wie Freizeit- und Erholungsmaßnahmen.

Die Mädchenreferentinnen sind in der kommunalen Jugendarbeit, bei Jugendverbänden und freien Trägern beschäftigt. Einer der Träger ist das Landesjugendpfarramt, das die Fachaufsicht für das Projekt übernommen habe, sagte Sabine Sundermeyer, Koordinatorin des Modellprojektes.

Die Zielgruppe des Projektes sind Mädchen und junge Frauen im Alter zwischen 14 und 25 Jahren, die beispielsweise in einem Selbstverteidigungskurs oder einem Seminar „Berufswahl – was'n das?“ lernen sollen, „ihre Wünsche wahrzunehmen und zu artikulieren“, sagte Wernstedt. Neben dieser Bildungs- und Freizeitarbeit gehören Fortbildungsveranstaltungen für Frauen, die in der Mädchenarbeit tätig sind, zur Aufgabe der acht Mädchenreferentinnen. (b2177/13.11.1993).

Von Aas bis Zombie – Neues Lexikon informiert über „Letzte Dinge“

Göttingen (epd). „Es gibt Nachschlagewerke über Zierfische und Gartenbau, über Hunde und Weinsorten, aber weltweit kein einziges, das sich mit Sterben, Tod und Trauer beschäftigt.“ Zehn Jahre lang ließ diese Lücke im Literatur-Angebot dem in Göttingen lebenden Arzt und Psychologen Kay Blumenthal-Barby keine Ruhe. Anfang November konnte das Loch endlich gestopft werden – mit dem „Lexikon der Letzten Dinge“.

Blumenthal-Barby und der Herausgeber Walter Beltz haben rund ein Dutzend Archäologen, Völkerkundler, Mediziner, Juristen, Theologen und Philosophen als Co-Autoren für das rund 600 Seiten starke Werk gewinnen können. Die Wissenschaftler erklären und erläutern knapp 1.000 Stichworte von Aas bis Zombie. Blumenthal-Barby forscht und lehrt am Institut für Medizinische Psychologie der Göttinger Universität. Seine Vorlesungen und Seminare sind gut besucht, zum Pflichtprogramm der Studierenden zählen Besuche in einem Altersheim und im städtischen Krematorium. Bisweilen vergibt der Sterbeforscher auch Recherche-Aufträge an die Studenten und Studentinnen: „Viele Auskünfte und Antworten im Lexikon der Letzten Dinge sind noch nicht endgültig.“

Der für die Öffentlichkeitsarbeit im evangelisch-lutherischen Sprengel Göttingen zuständige Pastor Norbert Liebermann hält es aus theologischer Sicht für „sinnvoll und nützlich, daß so ein Nachschlagewerk existiert,“ doch berge der breite und populärwissenschaftliche Ansatz des Lexikons auch eine gewisse Gefahr. Es sei möglich, „daß die christliche Auseinandersetzung mit dem Tod dadurch nivelliert wird“. (Lexikon der Letzten Dinge, hrsg. von Walter Beltz, Augsburg 1993, 68 Mark). (e2188/24.11.1993).

„Kirchengemeinden sollen raus aus ihrem Ghetto“ Oberlandeskirchenrat Becker fordert mehr soziales Engagement

Braunschweig (epd). Eine stärkere Zusammenarbeit der Kirchengemeinden mit nichtkirchlichen Verbänden und Institutionen hat Oberlandeskirchenrat Henje Becker (Wolfenbüttel) am Dienstagabend im Haus Kirchlicher Dienste in Riddagshausen gefordert. Auf einem vom Amt für Missionarische Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig veranstalteten Werkstattgespräch zum Thema „Kirchenvorstandsarbeit“ sagte Becker vor Kirchenvorsteherinnen und -vorstehern: „Die Kirchengemeinden sollten aus ihrem Ghetto herausgehen und größere soziale Verantwortung übernehmen, statt immer nur um sich selbst zu kreisen.“

Den Arbeitsstil von Kirchenvorständen kritisierten die Kirchenverordneten als „zeitraubend“. Oft würden unwichtige Dinge zerredet oder Verwaltungspunkte abgehakt, während für die eigentliche Gemeindegemeinschaft zu wenige Zeit bleibe. „Das Ringen um Geld und weltliche Dinge in den Kirchenvorständen hat mich doch desillusioniert“, meinte eine Kirchenvorsteherin. Im Blick auf die bevorstehenden Kirchenvorstandswahlen am 6. Februar 1994 forderten die amtierenden Kirchenverordneten eine „stärkere Kandidaturbereitschaft von Frauen“, einen „übergemeindlichen Austausch“ und „größere regionale Zusammenarbeit“ von Kirchenvorständen.

Landessynode Hannover für kirchliche Schulen „Profil zeigen und nicht den Evangelikalern das Feld überlassen“

Hannover (epd). Die hannoversche Landessynode steht der Einrichtung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft positiv gegenüber. Sie beschloß am Freitag in Hannover, Überlegungen in diese Richtung zu fördern und Elterninitiativen dazu wohlwollend zu begleiten. Der Bildungsausschuß hatte festgestellt, daß die größte evangelische Landeskirche die wenigsten Schulen unterhalte, das Gymnasium Andreaeum in Hildesheim und ein Gymnasium mit Internat in Dassel.

In der stärker säkularisierten Gesellschaft sollte sich die Kirche nicht die Chance entgehen lassen, über eigene Schulen ihr Profil deutlich zu machen, sagte die Katechetin Lisbeth Haase (Duderstadt). Sie und Karsten Müller-Scheeßel, Oberstudiendirektor im Kirchendienst, hielten es für wichtig, daß die Kirche nicht anderen wie den evangelikalern Gruppen das Feld überlasse. Initiativen zur Einrichtung kirchlicher Schulen gibt es dem Bildungsausschuß zufolge in Hannover und Göttingen.

Bei Nachwahlen entsandte die Synode den Göttinger Superintendenten Hans-Hermann Jantzen in den Landessynodalausschuß (LSA), der die Synode zwischen den Tagungen vertritt. Der Kandidat der „Gruppe Offene Kirche“ (GOK) erhielt in geheimer Abstimmung 47 Stimmen, sein Gegenkandidat von der „Lebendigen Volkskirche“ (LVK), Superintendent i. R. Menno Smid (Emden), 45 Stimmen. Jantzen ersetzt damit den früheren LSA-Vorsitzenden Hinrich Buß, der als Landessuperintendent in Göttingen der Synode nicht mehr angehört.

Nachwahlen in den Niedersächsischen Arbeitskreis „Konziliarer Prozeß für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung“ nahm die Synode nicht vor. Stattdessen stimmte sie einem Antrag des LVK-Sprechers Pastor Jan-Olaf Rüttgardt (Hannover) zu, der LSA solle

prüfen, ob eine Mitarbeit von Synodalen dort überhaupt noch notwendig sei. (e2221/26.11.1993).

In Ausnahmefällen will Landeskirche auch Muslime beschäftigen Hannoversche Synode stimmte mit knapper Mehrheit dafür

Hannover (epd). In begründeten Ausnahmefällen sollen künftig in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers auch muslimische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beschäftigt werden. Dies hat die Synode am Donnerstag mit knapper Mehrheit beschlossen. Als Vorsitzender des Ausbildungsausschusses betonte der Göttinger Superintendent Hans-Hermann Jantzen, daß es möglich sein müsse, muslimische Mitarbeiterinnen in Kindergärten anzustellen, in denen der Anteil der Kinder muslimischen Glaubens hoch sei. In den Kindergärten würden die Weichen gestellt für die „Gesprächsfähigkeit und Toleranz“ künftiger Gemeindeglieder.

Die Synodale Waltraud Kämper aus Hannover sagte, daß bereits nach geltendem Recht in Ausnahmefällen nicht der Kirche angehörende Mitarbeiter eingestellt werden konnten. Das Landeskirchenamt habe aber im Blick auf Muslime bisher nicht so verfahren. So seien im Herbst 1990 die Einstellung einer türkischen Honorarkraft in einem evangelischen Jugendzentrum in Hannover und im Sommer 1992 die Einstellung einer iranischen Flüchtlingssozialarbeiterin im Kirchenkreis Garbsen abgelehnt worden.

Nicht nur in Kindergärten, sondern auch in Teilen der Jugendarbeit sei die Beschäftigung muslimischer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen jedoch sinnvoll und pädagogisch geboten, betonte die Diplom-Pädagogin. Dies sei nicht nur im Blick auf ausländische Kinder und Jugendliche zu verstehen, sondern auch, weil von einem multikulturellen Mitarbeiterteam eine orientierende Wirkung ausgehe: ein achtendes und gleichberechtigtes Zusammenleben und Zusammenarbeiten von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft sei dann möglich. (b2216/26.11.1993).

Synode will Streichung des Landesschülerpastors überprüfen Bisherige Schülerarbeit soll erhalten bleiben

Hannover (epd). Nach kontroverser Diskussion hat die Synode der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers am Donnerstag mehrheitlich dafür gestimmt, zu überprüfen, wie „ein Erhalt der bisherigen Schülerarbeit“ ermöglicht werden kann. In der Landeskirche sollen künftig 60 übergemeindliche Pfarrstellen eingespart werden. Betroffen ist davon auch eine Stelle im Landesjugendpfarramt. Da die Stelle des Landesschülerpastors seit September vakant ist, gab es Überlegungen, sie eventuell ganz zu streichen.

Während einige Synodale sagten, daß sich aufgrund der angespannten Finanzlage der Landeskirche derartige Streichungen künftig nicht mehr umgehen ließen, wiesen andere auf die Bedeutung des Landesschülerpastors hin. Als Mitglied des Jugendausschusses plädierte der Peiner Berufsschulpfarrer Arndt von Arnim für den Erhalt der Stelle. Er betonte, daß die Synode bei ihrer Tagung im Mai mit dem Schwerpunkt „Jugend“ entschieden habe, die

kirchliche Jugendarbeit zu intensivieren und nicht abzubauen. Ein Wegfall der Stelle werde eine erhebliche Beeinträchtigung der Schülerarbeit bedeuten.

Mit dem Hinweis „Uns geht die Luft aus“ demonstrierte auch eine Gruppe Schülerinnen und Schüler am Rande der Synode für den Erhalt des Landesschülerpastors. Die Jugendlichen sagten, sie seien bei ihrer Arbeit auf „einen an Pädagogik und am gesellschaftlichen Geschehen unserer Zeit kompetent teilnehmenden, mitdenkenden Theologen“ angewiesen. (b2213/26.11.1993).

Kinder

(mk-11.11.1993) Zum Ende der Legislaturperiode wird das Land neue Kindergartenplätze mit 200 Mio DM gefördert haben. Die Zuschüsse für die Personalkosten machen seit 1990 in der Summe 300 Mio DM aus. Das hat **MK WERNSTEDT** im Landtag erklärt. (nfw, 26.11.1993).

(mk-12.11.1993). Das Land hat sich mit verschiedenen Programmen bemüht, die Betreuung von Kindern in Krippen, im Kindergarten und Hortbereich zu verbessern. Die Tagespflege dagegen ist eindeutig als Aufgabe der Kommunen definiert. (nfw, 26.11.1993).

(mk-12.11.1993). Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab 1.1.96 führt zu einer Erhöhung der Investitionen um 400 Mio DM und einer Steigerung der laufenden Kosten um jährlich 90 Mio DM. Das hat **MK WERNSTEDT** auf Anfrage bestätigt. (nfw, 26.11.1993).

Bildung

(mk-15.11.1993) **MK WERNSTEDT** hat das Handwerk gebeten, die Kritik am 2. Berufschultag in der Lehrzeit einzustellen. Für das Land gibt es keine Ausnahme von den neuen bundesweiten Verordnungen und Rahmenlehrplänen für die duale Ausbildung. (nfw, 26.11.1993).

Kultusministerium zieht sich von Körperpflege zurück

(rb) Hannover.- Das Kultusministerium macht jetzt von der Möglichkeit des neuen Schulgesetzes Gebrauch, verbindlich eingeführte schulische Berufsgrundbildungsjahre (BGJ) aufzuheben vor dem 31. Juli 1998 auf Antrag des Schulträgers, wenn dies aus regionaler Sicht zur Sicherung der Beschulung erforderlich ist. Dabei ist die Schülerzahl von Bedeutung. Aufgehoben werden sollen in den Kreisen Harburg, Lüchow-Dannenberg und Nienburg das BGJ für das Berufsfeld Körperpflege und im Kreis Ammerland das Berufsfeld Metalltechnik. Die durch die Aufhebung des BGJ freiwerdenden Unterrichtsstunden und Lehrkräfte für Fachpraxis können u. a. in weiter geführten Lerngruppen der freiwilligen BGJ oder in der Berufsschule verwendet werden. Von der Aufhebung des BGJ Körperpflege sind vor allem Frauen betroffen, die aber angesichts der ablehnenden Haltung von Ausbildungsbetrieben gegenüber dem BGJ wahrscheinlich verstärkt mit dem Abschluß von Ausbildungsverträgen rechnen können. Das BGJ Metalltechnik im Ammerland hing gleichsam in der Luft, weil in der Nachbarschaft verbindliche BGJ fehlten. Die Verordnung geht in die Anhörung. (rb, 30.11.1993).

Ullmann: Kirche sollte sich ganz vom Staat lösen

Streitgespräch mit Landessuperintendent Sprondel in Osnabrück

Osnabrück (epd). „Die Kirche ist nur ein Teil der Gesellschaft, und es würde für sie sehr zuträglich sein, wenn sie sich völlig vom Staat löste“, sagte der Bundestagsabgeordnete Wolfgang Ullmann vom Bündnis 90/Grüne auf einer Disputationsveranstaltung mit Landessuperintendent Gottfried Sprondel am Montagabend in der Osnabrücker St. Marienkirche. Der zu DDR-Zeiten als Pfarrer aktive Ullmann trat im Gegensatz zum Landessuperintendenten des evangelisch-lutherischen Sprengels Osnabrück die Ansicht, eine enge Bindung von Kirche und Staat sei nicht gut.

Der Kirche hafte der „Touch von Zweideutigkeit“ an, löse sie sich nicht von diesen Verknüpfungen, betonte der Politiker und forderte: „Kirche muß ihre falschen Privilegien endlich ablegen!“ Dazu zählten für Ullmann das Steuer-, Schul- und Eigentumsprivileg. Es sei für ihn „höchst zweifelhaft“, daß die Kirche sich in diesen Bereichen so stark an den Staat anbinde, sagte Ullmann. Die Kirche hätte ohne eine „Koppelung“ an den Staat eine viel größere Glaubwürdigkeit und könnte auf eine andere Art und Weise für Gerechtigkeit in der Gesellschaft eintreten, meinte Ullmann. Große Bedenken äußerte er auch gegen die Forderung, den Gottesbezug um jeden Preis in die neue niedersächsische Verfassung aufzunehmen.

Landessuperintendent Sprondel entgegnete, der Bezug auf Gott in der Präambel einer Verfassung setze in seinen Augen der staatlichen Gewalt eine Grenze. Die Kirche täte sich keinen Gefallen, wenn sie sich vom Staat „abkoppeln“ ließe, betonte Sprongel. Natürlich müsse man aufpassen, daß sie nicht vom Staat für Legitimationen benutzt würde, betonte der Landessuperintendent. Er unterstrich aber die Bedeutung einer „freien Kirche in einem freien Staat“. Wörtlich sagte Sprondel: „Ein allmächtiger Staat ist ein Alptraum für mich, und ich hätte Angst vor einer Staatsauffassung, die sich zum Schiedsrichter aller Dinge macht.“ Es sei sinnvoll, dafür zu kämpfen, daß Staat und Kirche Gesprächspartner blieben. (epd, 30.11.1993).

Weitere Fachhochschule in Lingen angestrebt

Noch kein Konzept für Lehramt/Geringer Output bei Universitäten

(rb) Hannover.- Nach dem jetzt vorliegenden Entwurf des Wissenschaftsministeriums zur Fortschreibung des Hochschulentwicklungsprogramms (HEP) zum Etat 1994 und zur Mittelfristplanung bis 1997 werden langfristig neue Standortgründungen von Fachhochschulen nicht ausgeschlossen. Im Rahmen der Ausweitung des Fachhochschulbereichs auf 35 Prozent des Gesamtstudienplatzangebots wird laut HEP als weiterer Standort Lingen (Emsland) ins Auge gefaßt. Begründet wird das mit der Angebotslücke, die sich in den Landkreisen Bentheim, Emsland, Cloppenburg, Vechta und Diepholz zeige.

Wie sich aus dem HEP ergibt, läßt sich auf der Grundlage der vorliegenden Daten noch kein neues Konzept für die Entwicklung der Lehramtsstudiengänge erarbeiten, zu dem erst noch ein weiterer Dialog mit den Hochschulen unter maßgeblicher Beteiligung des Kultusministeriums nötig sei. Auf diesem Feld soll eine Arbeitsgruppe unter Federführung des Kultusministeriums tätig werden, die auch

aktualisierte Aussagen zum fächerspezifischen Lehrbedarf erarbeiten soll. Den Studierenden müsse eine realistische Perspektive gegeben werden.

Nach dem HEP sind im Hochschulbau für den zweiten Finanzierungsweg, der die Vorfinanzierung durch private Investoren vorsieht, bis zum Jahr 2000 Volumina von 600 Mio DM in Aussicht genommen. Gegenwärtig enthält die sog. Dringlichkeitsliste C Maßnahmen im Volumen von 307 Mio DM. Die Entscheidung darüber, in welchem Umfang Stellen aus dem Landesüberlastprogramm und dem Hochschulsonderprogramm I an den Universitäten verbleiben sollten, werde gegenwärtig herbeigeführt. Überlaststellen sollten in den nächsten Jahren auch für neue Zweckbestimmungen und zur Zwischenfinanzierung hochschulinterner Strukturprozesse eingesetzt werden. Angesichts der Finanzlage könnten für Arrondierung und Konsolidierung keine zusätzlichen Stellen gegeben werden; hierfür seien Umschichtungen nötig. Weiter gerechnet wird mit einem neuen Fachbereich Elektrotechnik an der Uni Oldenburg und einer Erweiterung der Chemie in Osnabrück. Die Finanzausstattung des Ausbaus der Fachhochschulen würde solange nicht zu Lasten der Universitäten gehen, wie dort nicht ein spürbarer Entlastungseffekt eingetreten sei. Der zunehmende Akademisierungsgrad in der Wirtschaft lasse die Nachfrage insbesondere nach Fachhochschulabsolventen ansteigen und weniger nach Uni-Absolventen.

Beklagt wird die geringe „Output-Quote“ bei den Universitäten. Von jenen, die zwischen 1979 und 1984 ein Uni-Studium aufgenommen hätten, hätten nur 60 Prozent dieses in den Jahren zwischen 1986 und 1991 abgeschlossen. Die Fachhochschulen kämen auf 76 Prozent. Ob Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung greifen, läßt das HEP in der Schwebe.

Bei einem Vergleich der Personalausstattung von Landesuniversitäten mit den Universitäten anderer Länder zeigt sich für die Uni Göttingen eine relativ gute Ausstattung. Insgesamt sind die niedersächsischen Universitäten aber schlechter als die anderer Länder ausgestattet. Innerhalb des Landes zeigt sich eine Unterausstattung vor allem bei den neuen Universitäten, wobei *Lüneburg* negativ an der Spitze liegt. (rb, 1.12.1993).

Warnung vor der

„Scientology-Kirche“

Sekten-Beauftragter: Ein faschistisches System zur Geldbeschaffung

Aurich (epd). Die „Scientology-Kirche“ sei in sich ein faschistisches System, das Menschen auf der Suche nach Heil und Orientierung mit raffinierten psychologischen Methoden in „Fallen“ locke, um sie finanziell auszunutzen. Diese Warnung gab der Beauftragte für Weltanschauungsfragen der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Pastor Wilhelm Knackstedt, bei einem Informationsabend der Evangelischen Erwachsenenbildung in Aurich am Dienstagabend.

Anhand von Dokumenten aus dem internen Bereich der Sekte wies Knackstedt auf die nach seiner Ansicht verfassungswidrige Praxis des Umgangs mit Menschen hin, die auf das Bildungsangebot der Scientologen „hereinfließen“ und dadurch in totale Abhängigkeit gerieten. Vieles an diesem System erinnere an die menschenverachtenden Praktiken des Nationalsozialismus. Knackstedt sagte: „Wenn Scientology die Welt erobern würde – und das wollen die – wären wir in einer eiskalten Welt, in der Menschen, die im Wege sind, beseitigt werden.“ Das

System Scientology mache deutlich, was in einer Ellbogengesellschaft passiere, die nur auf Leistung ausgerichtet sei und in der die Schwachen „hinten herunterfallen“. (b2269/1.12.1993).

Expo 2000 als Beispiel für „Begleitung“ der Zukunft Zimmerli hält „völlig andere“ Weltausstellung nicht für möglich

Hannover (epd). Bei der Vorbereitung der Expo 2000 in Hannover sollte ein Beispiel gegeben werden, wie man „begleitend“ mit Zukunft umgehen kann, sagte Walther Christoph Zimmerli, Professor für Philosophie in Bamberg am Dienstagabend in Hannover. Eine völlig neue Weltausstellung, wie von manchen gefordert, könne es nicht geben, aber eine andere Art, mit den traditionellen Elementen der Erfindung des 19. Jahrhunderts umzugehen. Zimmerli sprach im Rahmen des Hanns-LiJe-Forums über die „Pflicht zur Zukunft“.

Inhaltliche Impulse für die Weltausstellung, die unter dem Motto „Mensch – Natur – Technik“ stehen soll, verspricht sich Zimmerli von der Einrichtung einer „Delphi-Runde“. Zu einer solchen nach dem altgriechischen Orakel benannten Runde sollten sieben bis neun medienwirksam ausgesuchte „Top“-Expertinnen und -Experten gehören, die alle zwei bis drei Jahre öffentlich „Korrektur-Prognosen“ diskutieren.

Hintergrund dafür ist die Überlegung, daß man sich im wachsenden Pluralismus der Werte dem gewünschten Zukunftsbild nur in ständiger Rückkoppelung mit anderen Zukunftsentwürfen annähern könne. Dazu müsse man sich aber verschiedene Zukunftsbilder entwerfen und sie jeweils darauf befragen, ob sie moralisch vertretbar seien.

Die bisherigen Elemente des Großereignisses Weltausstellung müßten in sich verändert werden, forderte der Philosoph. Aus dem blinden Fortschrittsoptimismus müsse ein „kluger Optimismus“ unter dem „Vorrang der pessimistischen Prognose“ werden. So brauche die Welt Wachstum, aber unter Schonung ihrer Ressourcen. Der Bereich der Vernunft in Wissenschaft und Technik müsse mit Mitteln der Vernunft erweitert werden.

Die Demokratie könne durchaus einen Zuwachs erfahren, auch wenn die parlamentarische Parteien-Demokratie an Stellenwert für die Identifikation des einzelnen verliere. Der Übergang zum 21. Jahrhundert sei bestimmt von dem Versuch, die Umweltfrage in die Wirtschaft zu integrieren. So haben nach Zimmerlis Worten schon jetzt ökologische Güter in der „Dritten Welt“ einen Tauschwert gegenüber den Wirtschaftsgütern des Nordens erhalten. (b2256/1.12.1993).

„Mit den vorgesehenen Konsequenzen rechnen“

(rb) Hannover.- Wenn sich die verfassungsfeindliche Zielsetzung der Rep bestätigen sollte, dann haben Beamte, die Mitglieder dieser Partei sind oder Ämter, Kandidaturen und Mandate übernommen haben, mit den dienstrechtlich vorgesehenen Konsequenzen zu rechnen. Das hat das Justizministerium schon Anfang November einem anfragenden Bürger mitgeteilt unter Hinweis darauf, daß eine Dienstpflichtverletzung dann vorliegen könnte, wenn ein Beamter einer Partei beitrete, von der feststehe, daß sie verfassungsfeindliche Ziele verfolge. Das folge u. a. aus der Bestimmung des Beamtengesetzes, die Beamte verpflichte, sich durch ihr gesamtes Verhalten zur freiheitlichen Grundordnung zu bekennen und für

deren Erhaltung zu sorgen. Der Anfragende war zugleich darauf verwiesen worden, daß nach Auffassung des Innenministeriums tatsächliche Anhaltspunkte dafür vorliegen, daß die Rep verfassungsfeindliche Ziele verfolgten. (rb, 3.12.1993).

In Asel soll ökologisch umgebaut werden

Jugendbildungsstätte Ort spirituellen und ökologischen Lernens

Wittmund (epd). Wenn in allen kirchlichen Gebäuden und Einrichtungen in Deutschland das Prinzip „energisch Energie sparen“ in die Tat umgesetzt würde, könnte ein riesiges Einsparpotential in der Größenordnung des Verbrauchs einer Millionenstadt erschlossen werden. In der Evangelischen Jugendbildungsstätte Asel bei Wittmund soll mit den Anregungen eines entsprechenden Projektes in der Evangelischen Kirche in Deutschland künftig Ernst gemacht werden. Ein „pädagogisches Konzept Okoumbau“ wurde jetzt vom Kuratorium der Jugendbildungsstätte diskutiert und als „Schritt in die richtige Richtung“ gutgeheißen.

Für die mit 56 Übernachtungsplätzen ausgestattete Bildungsstätte bedeutet das unter anderem, den Energie- und Wasserverbrauch durch Einsatz technischer Mittel drastisch zu reduzieren und das ökologische Gewissen der Hausgäste zu schärfen. Wie der Geschäftsführer der Bildungsstätte, Sprengeljugendpastor Michael Hagen, mitteilte, wird der notwendig gewordene Umbau des Saales Gelegenheit geben, entsprechende Maßnahmen zu verwirklichen. Für die Finanzierung des Projektes hofft man in Asel auf Unterstützung durch die hannoversche Landeskirche und die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Niedersachsen. Kollekten aus Kirchengemeinden für diesen Zweck sind willkommen und gut angelegt.

Auch das Seminarprogramm der Jugendbildungsstätte wird in den ökologischen Aspekten weiterhin einen Schwerpunkt haben. So wird im Konzept des Hauses Asel nicht nur als Ort spirituellen, sondern auch ökologischen Lernens bezeichnet. Ein besonderes Angebot in diesem Sinne sind die Kanu-Freizeiten im Sommer, deren Teilnehmer mit dem Gemeinschaftserlebnis auch den Lernprozeß verbinden können, sich in der Natur rücksichtsvoll zu bewegen. Mit über 9.000 Übernachtungen pro Jahr konnte die Jugendbildungsstätte ihre Kosten bisher selbst tragen. Viele Jugendliche erleben Asel als eine Art „Ersatzgemeinde“ – auch, was das spirituelle Angebot angeht: Das gibt es so leicht nicht in der eigenen Gemeinde. (b2315/8.12.1993).

„Runder Tisch gegen Rassismus und Fremdenhaß“ in Hannover

Ausländerbeirat begrüßt Sternmarsch der Religionen und Kulturen

Hannover (epd). Ein „Runder Tisch gegen Rassismus und Fremdenhaß“ soll künftig in Hannover für einen regelmäßigen Austausch von Meinungen und Informationen sorgen und schnelles Handeln ermöglichen. Vertreterinnen und Vertreter von Stadt und Kirchen, Polizei, Organisationen und Verbänden werden sich am 28. Februar erstmals zusammensetzen, um diesen Runden Tisch zu konstituieren, gab der Ausländerbeirat der Stadt am Montag bekannt. Die Einladung geht aus von dem evangelisch-lutherischen Stadtsuperintendenten Hans Werner Dannowski und dem Vorsitzenden des Ausländerbeirats, Zafer Hamamizade. (b2352/13.12.1993).

Das Kindergartenkind als „Akteur seiner eigenen Entwicklung“

Neues Konzept für evangelischen Kindergarten Schloß Ricklingen

Hannover (epd). Aggressive Kinder, die ihren Bewegungsstau im traditionellen Kindergartenalltag nicht ausleben konnten, seien für die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des evangelischen Kindergartens Schloß Ricklingen bei Hannover vor sieben Jahren Auslöser gewesen, ein anderes Konzept zu entwickeln. Seit drei Jahren praktiziere man jetzt den sogenannten „offenen Kindergarten“, erläuterte der Leiter Thomas Kühne am Mittwoch gegenüber epd. Im Mittelpunkt stehe dabei der Gedanke, daß das Kind „Akteur seiner eigenen Entwicklung“ sei.

Dies bedeute jedoch keinesfalls einen Rückfall in die Zeit der anti-autoritären Kinderladen-Bewegung der 70er Jahre. Man wisse heute, daß es nicht gut sei, wenn Erwachsene sich ganz zurücknehmen und die Kinder sich selbst überlassen. Kinder brauchten im Gegenteil Anleitung, Anregung und Orientierung. Dies geschehe in einem partnerschaftlichen Miteinander.

So sei die tägliche morgendliche Vollversammlung ein wichtiges Moment der Arbeit. Gemeinsam mit den Kindern werde der Tagesablauf „ausgehandelt“. Die Kinder können sich jeden Tag neu entscheiden, an welchen Angeboten sie teilnehmen. So gibt es zum Beispiel einen Werkraum mit echtem Werkzeug, einen Bewegungsraum zum Klettern und Toben, einen Bastelraum, einen Raum zum Verkleiden und Schminken und eine große „Höhle“ mit Matratzen, die Ruhezone.

Gerhard Reegel, Fachberater für evangelische Kindergärten im Diakonischen Werk der hannoverschen Landeskirche, sagte, daß in Niedersachsen zehn bis 15 Prozent der Kindergärten mit diesem „offenen“ Konzept arbeiteten. Die bisher gemachten Erfahrungen hat Reegel in dem Buch „Offener Kindergarten konkret“ festgehalten, das er in Zusammenarbeit mit dem Oldenburger Erziehungswissenschaftler Axel Jan Wieland verfaßt hat. (b2368/15.12.1993).

Jeder Dritte gibt an der Uni vorzeitig auf!

(rb) Hannover.- 30 Prozent der Studenten, welche die Universität Hannover verlassen, sind Studienabbrecher. 20 Prozent wechseln an eine andere Hochschule. 50 Prozent gehen mit einem Abschlußdiplom in der Tasche. Auf diese Zahlen aus dem Sommersemester 1992 hat Uni-Präsident Seidel in seinem jüngsten Rechenschaftsbericht aufmerksam gemacht und gezielte Schritte zur Verringerung der Abbrecherquote für notwendig erklärt.

Die Studienabbrecher haben durchschnittlich knapp sechs Semester studiert, davon fünf in Hannover. Der wichtigste Grund für die vorzeitige Beendigung der Hochschulausbildung sind der Wunsch nach einer praktischen Tätigkeit oder die Auffassung, daß die Arbeitsmarktchancen nach dem Examen schlecht sind. Der zweitwichtigste Grund sind nachlassendes Interesse am Studienfach sowie Kritik am Studieninhalt. Außerdem wird von den Studienabbrechern Kritik an der Betreuung durch Dozenten und an der Darbietung des Lehrstoffs vorgebracht. Mehr als drei Viertel der Abbrecher sagten laut Seidel, daß ihnen ein Zertifikat, in dem die bisher erbrachten Leistungen bescheinigt werden, von Nutzen wäre, insbesondere bei Bewerbung um Arbeitsplatz oder Lehrstelle. (rb, 4.1.1994).

LWB-Winterhilfe in Ex-Jugoslawien braucht dringend Gelder

Genf, 9. Dezember 1993 (lwi) – Dringend Gelder braucht das Winterhilfsprogramm des Lutherischen Weltbundes (LWB) in Ex-Jugoslawien und insbesondere in Kroatien. Der LWB-Referent für Katastrophenhilfe, Johan Balslev, beschrieb die Sicherung der Gelder für die Hilfsprogramme „in einer kritischen Phase“. Für Tausende von Vertriebenen und Flüchtlingen wird der Winter sehr hart werden, führte Balslev aus. Der LWB-Beauftragte in Zagreb, John Wood, sieht ein Defizit in den Nahrungsmittellieferungen für Kroatien, da sich die Medien auf Bosnien konzentrieren würden. Zusätzliche Waren würden dringend zur Ernährung von 250000 Vertriebenen und 270000 Flüchtlingen in Kroatien benötigt. In Bosnien dagegen seien genügend Nahrungsmittel zur Versorgung der Bedürftigen vorhanden. Die Warenhäuser seien teilweise randvoll, da momentan nicht nach Zentralbosnien geliefert werden könnte. Das Wiederaufbau- und Landwirtschaftsprogramm des LWB sei entgegen manchen Bemerkungen, die lediglich auf das Überleben der Flüchtlingen verweisen, für die Menschen in Bosnien sehr wichtig, sagte Wood kürzlich. Aber momentan seien nur noch Gelder für die Arbeit in Ex-Jugoslawien bis Ende Januar 1994 vorhanden. Schwierig seien Gelder für die operationalen und administrativen Bürokosten für Zagreb, Osijek und Neum zu bekommen, obgleich die Gemeinkosten weniger als zehn Prozent betragen. (LWI, 25/93).

Weniger Studienanfänger in Osnabrück

(rb) Hannover.- An der Osnabrücker Universität haben sich zum Wintersemester 1926 Neulinge eingeschrieben, sechs Prozent weniger als ein Jahr zuvor. Damit zählt Osnabrück derzeit 11278 Studierende, zu denen noch 575 Promotionsstudenten kommen. 23 Prozent der Studenten haben das Lehramt als Ziel, 18 Prozent studieren Rechtswissenschaften. In Vechta haben sich 303 Studenten neu immatrikuliert, 46 mehr als ein Jahr zuvor, womit die Gesamtzahl der Studierenden auf 1467 stieg plus 48 Promotionsstudenten; 71 Prozent von ihnen wollen Lehrer werden.

In Osnabrück erreichen nur knapp die Hälfte aller Studenten mit der durchschnittlichen Fachstudiendauer, die länger ist als die Regelstudienzeit, den Abschluß: Juristen brauchen 12,2 Semester, Realschullehrer 10,5, Gymnasiallehrer 11,9, Grund- und Hauptschullehrer 8,6, Berufsschullehrer 9,9 und Magister 13,7 Semester bis zum Verlassen der Universität mit dem Abschlußzeugnis. (rb, 22.12.1993).

Sorge über Fehlinvestitionen Kindergärten nicht voll ausgelastet

(rb) Hannover.- Die Zahl der Kindergartenkinder in Niedersachsen wird zwischen den Jahren 2000 und 2010 um etwa 25 Prozent zurückgehen, sich aber bis zur Jahrtausendwende ungefähr auf der heutigen Höhe halten. Darauf hat der Städte- und Gemeindebund unter Hinweis auf die offizielle Bevölkerungsprognose des Landesamtes für Statistik aufmerksam

gemacht. Der kommunale Spitzenverband, der unnütze oder gar überflüssige Ausgaben bei der Bereitstellung von Kindergartenplätzen verhindern will, hat allerdings erklärt, daß es nach oben und unten kräftige Abweichungen vom Landesdurchschnitt geben werde. Im geburtenfreudigen Kreis Emsland werde es nach den Voraussagen der Statistiker noch bis zum Jahre 2002 einen Zuwachs an Kindern im Kindergartenalter geben und erst danach der Rückgang eintreten. Im Kreis Northeim hingegen sei bereits 1995 ein Rückgang um drei Prozent zu erwarten, der bis zum Jahr 2000 auf elf Prozent ansteigen werde. Dies bedeute, so der Spitzenverband in einem Rundschreiben an die Mitgliedskommunen, daß in Northeim um die Jahrtausendwende jeder zehnte Kindergartenplatz nicht beansprucht werde, wenn die sogenannte Vollversorgung, wie gesetzlich vorgeschrieben, bis 1996 verwirklicht sein sollte. In einer eigenen Untersuchung hat der Städte- und Gemeindebund herausgefunden, daß in den Halbtagsgruppen der Kindergärten die Sollstärke von 25 Kindern fast nirgendwo erreicht wird und die Kindergärten während der gesamten Öffnungszeit keineswegs tatsächlich voll ausgelastet sind. Die Studie, die drei Wochen erfaßt und rund 12.700 Kindergartenplätze untersucht hat, ergab, daß die Einrichtungen um acht Uhr vormittags erst von 27,8 Prozent der Kinder aufgesucht wurden. Eine halbe Stunde später waren es 61,8 Prozent. Um neun Uhr schließlich war die Auslastung auf 80,9 Prozent gestiegen, 19,1 Prozent des Angebots oder 2.424 Kindergartenplätze blieben damit frei.

Der Städte- und Gemeindebund hat die Gelegenheit in einem ersten Gespräch mit dem für Kindergärten zuständigen Kultusminister Wernstedt erörtert. In weiteren Gesprächen wollen die Kommunen Ausnahmegenehmigungen für einzelne Orte erreichen, um Fehlinvestitionen beim Kindergartenbau zu vermeiden und um die tatsächlichen vorhandenen Kapazitäten in den Kindergärten besser auszunutzen. (rb, 28.12.1993).

nfw: Namen + Fakten der Woche

epd: Evangelischer Pressedienst

rb: Rundblick

LWI: Lutherischer Weltbund Information

Am 25.11.1993 wurde der Diakon

Wilhelm Rysopp

im Alter von 58 Jahren in Gottes Ewigkeit gerufen.

Über die eigene Jugendarbeit lernte Wilhelm Rysopp die Tätigkeit eines Diakons kennen. Am 13.2.1956 trat er in die Ausbildung zum Diakon und in die Bruderschaft des Stephansstiftes ein. Nach seiner Heirat 1958 und der Beendigung der Ausbildung begann Wilhelm Rysopp seine Tätigkeit zunächst als Jugenddiakon in Hannover-Vahrenwald, später als Kreisjugendwart im Kirchenkreis Hannover-Ost. Ab 1971 und bis zum vorgezogenen Ruhestand war Wilhelm Rysopp als **Berufsschulkatechet** tätig.



Michael Meyer-Blanck/Lena Kuhl Konfirmandenunterricht mit 9/10jährigen

Planung und praktische Gestaltung

Unter Mitarbeit von Marion Römer, Eberhard Sievers, Friedhelm Voges in Verbindung mit einer Projektgruppe des Gemeindekollegs Celle der VELKD

Etwa 340 Seiten (mit zahlreichen Zusatzmaterialien), kart.

etwa DM 48,-/öS375,-/SFr 49,30
ISBN 3-525-61336-9

Die Autoren:

Dr. Michael Meyer-Blanck ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum mit dem Schwerpunkt Konfirmandenarbeit; seit 1993 Vikariatsausbildung; Lena Kuhl ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum mit dem Schwerpunkt Grundschule.

Interessenten:

Pfarrer/innen, Diakone/Diakoninnen, kirchliche Mitarbeiter/innen, ehrenamtliche Unterrichtende, Eltern.

Immer mehr Kirchengemeinden interessieren sich für das „Hoyaer Modell“. Es sieht vor, die Konfirmandenarbeit mit Kindern (z.B. im 4. Schuljahr) zu beginnen und im Jugendalter (in der Regel im 8. Schuljahr) fortzusetzen sowie Eltern und andere Ehrenamtliche als Unterrichtende einzubeziehen.

In Zusammenarbeit mit dem Gemeindekolleg Celle und dem Religionspädagogischen Institut Loccum hat eine Arbeitsgruppe Erfahrungen mit dem Modell gebündelt und ausgewertet. Die Autoren haben die Ergebnisse aufgenommen und legen einen Band vor, der

- Gemeinden, die nach einer Alternative für die traditionelle Konfirmandenarbeit suchen, Orientierungshilfen gibt;
- vielfältige Anregungen für den Unterricht bietet;
- Material für die unterrichteten Kinder wie für die ehrenamtlichen Unterrichtenden liefert.

Vandenhoeck & Ruprecht

FASE 2

SMOG

GRUNDSÄTZLICHES

Reinhold Mokrosch

Strukturelle Schuld – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik¹

I. Wie erleben wir heute Schuld? Veränderungen unserer Schuld erfahrungen und Schuldentlastungen

Nicolai Gogol hatte 1850 den Satz formuliert: „Es gibt schuldlos Schuldige und schuldig Schuldlose“. Damit hatte er ein dictum von Pascal aus dem Jahre 1650 „Es gibt zwei Sorten von Menschen: die Gerechten, die sich für schuldig halten, und die Schuldigen, die sich für gerecht halten“ aufgenommen und weitergeführt. Ich führe meinerseits Gogols dictum weiter und beziehe es auf unseren Alltag 1992.

Wer sind heute die „schuldlos Schuldigen“? Ich assoziiere und formuliere eine Hypothese: Es sind diejenigen, die Eier aus Legebatterien und Fleisch aus Schweinebatterien essen und damit die grausame Tierhaltung unterstützen. Es sind diejenigen, die mit Spraydose, Auto und Fernflügen an der Verdünnung der Ozonschicht mitwirken, oder mit Müll, Kleidung, Badeartikeln und Unterhaltungselektronik die Natur (mit)zerstören. Es sind aber auch diejenigen, die zu wenig protestieren, sich zu wenig politisch engagieren, zu wenig beten und zu viel Unrecht zulassen. Es sind diejenigen, die – mit Pascal gesprochen – sich oft für gerecht halten, aber (mit)schuldig sind. Es ist also: – jeder von uns.

Und wer sind die „schuldlos Schuldlosen“? Ich assoziiere wieder eine Hypothese: Es sind diejenigen, die besten Willens und Gewissens ein Schlafmittel nehmen und ein Contergan-Kind gebären. Es sind diejenigen, die unverschuldet in einen Autounfall geraten, bei dem (wie bei Martin Niemöller) die Ehefrau stirbt und die sich für deren Mörder halten. Es sind diejenigen, die – mit Pascal gesprochen – sich für schuldig halten, aber gerecht sind. Es sind also: – nur wenige von uns.

Stimmen die Hypothesen? Oder habe ich in typisch protestantisch-lutherischer Anklagemanier alles und alle für schuldig erklärt? (Wie der lutherische Pfarrer, dessen Gottesdienst der als Schweiger bekannte amerikanische Präsident Couldige besucht hatte. Als Couldige von diesem Gottesdienst heimkehrte, fragte ihn seine Frau: „Wie war’s?“ Couldige: „Der Pfarrer hat gepredigt.“ Ehefrau: „Na klar, aber worüber?“ „Über Schuld und Sünde.“ „Und was hat er gesagt?“ „Er war dagegen.“) Rolle ich mit der Walze ‘Erbsünde’ über unsere Gesellschaft, um anschließend die Niedergewalzten wieder aufzurichten? Das wäre fatal. Protestantische „Sünden- und Schuldkultur“ (A. Mitscherlich) hat genügend Unheil angerichtet. So etwas hat Jesus niemals im Sinn gehabt, als er zum Gelähmten sprach: „Dir ist deine Schuld vergeben“. – Um mich selbst vor solchem protestantischen Vor- und Mißverständnis zu schützen, unterziehe ich meine Hypothesen einer phänomenologischen Überprüfung. Wie erleben wir heute eigene und fremde Schuld?

Ich stelle fest, daß im öffentlichen Leben Schuldzuweisungen an Personen abnehmen zugunsten verstärkter Schuldzuweisungen an Institutionen und noch stärker an öffentliche Sozialstrukturen. Zwar versuchen die Medien und die Öffentlichkeit, möglichst konkrete Personen als Buhmänner und Sündenböcke der Nation präsentieren zu können. (Flick und Barzel haben die Nation betrogen! Barschel hat das Ansehen der Parteiendemokratie geschändet! Immenhausens Firmenchefs haben persönlich Giftgasverträge unterschrieben! Stoltenberg hat Panzer gegen die Kurden geliefert! Stolpe ist gerade noch davongekommen! usw.) Aber da ihnen das meistens nicht gelingt, weil sich das Schuldigsprechungskarussell nicht beliebig drehen läßt, begnügt man sich mit Schuldzuweisungen an Institutionen, Konzerne, Körperschaften, Behörden, ethnische

Gruppen, u.a. (Die Serben sind schuld! 80 Chemiekonzerne haben Husseins Chemiekrieg ermöglicht! Der schiitische Fundamentalismus gefährdet den Weltfrieden! Die Kirchen versagen! usw.) Aber solche Institutionenbeschuldigungen werden als unbefriedigend empfunden, – vielleicht, weil sie den Gedanken einer Mitschuld aller Bürger offenhalten. (Beteiligt sich nicht jeder Steuerzahler am Kurdenkrieg und Wüstensturm? Wird nicht jeder Ölverbraucher zum Mitkämpfer im Golfkrieg? Ist nicht jeder schuldlos mitschuldig? Und sind die direkten Firmen-, Behörden- und Institutionen-Mitarbeiter nicht schuldig Schuldlose?) Solche Mitschulderwägungen würden gar nicht erst angestellt werden, wenn gleich Einzelpersonen zu Sündenböcken erklärt werden könnten. Deshalb wird Schuldzuweisung an Institutionen, die in unserer komplexen Gesellschaftsstruktur zunimmt, als unbefriedigend empfunden.

Noch unwohler fühlt man sich bei Schuldzuweisungen an Sozialphänomene und Sozialstrukturen: Die Rüstung ist schuld!

H. G. Pöhlmann

Können wir also doch auf die Rede von der Rechtfertigung im Gericht verzichten? Nein. Denn ohne den Gerichtshorizont wird die Gnade zur billigen Schlei-derware. Nur wenn ich unter Gottes Gericht erzittert bin, erlebe ich es als das unbegreifliche Wunder, daß Gott Gnade vor Recht ergehen läßt. Ohne die Heiligkeit Gottes wird seine Liebe unernsthaft. Gnade ist nur Gnade durchs Gericht hindurch, das Evangelium leuchtet nur auf dem dunklen Hintergrund des Gesetzes. Wenn die Rechtfertigung nicht mit den Reformatoren in diesem Gegensatz von Gesetz und Evangelium, Gericht und Gnade gesehen wird, verflacht sie zur bloßen Selbstannahme, wie das oft geschieht. Gott wird dann zum Lieferanten von Ersatzteilen menschlicher Selbstfindung. Der sanfte Gott der menschlichen Selbstverwirklichung, der sich geräuschlos verabschiedet, wenn sie geglückt ist, hat nichts zu schaffen mit dem biblischen Gott. Gott hört auf, Gott zu sein, hat er nur eine Hilfestellung bei der menschlichen Selbstverwirklichung zu leisten, wie das heute oft behauptet wird, wäre er nur ein Animator der Selbstfindung, nur ein Muntermacher und Aufheller grauer Stunden. Wer Evangelium ohne Gesetz, wer Gnade ohne Gericht predigt, wer von der Liebe Gottes redet, ohne zugleich von seiner Heiligkeit zu sprechen, degradiert ihn zu dem metaphysischen Weihnachtsmann, zu dem er nicht selten in unserer Verkündigung und im modernen Liedgut geworden ist. Das Elend unserer Theologie und Verkündigung sind diese halben Transzendenzen, die aus Gott eine lächerliche Karikatur seiner selbst machen.

(aus: Lutherische Monatshefte, Nr. 11/92)

Unser Konsum zerstört die Natur! Der Tourismus verdünnt die Ozonschicht! Unsere Eß-, Kosmetik- u. a. Gewohnheiten sind schuld an der grausamen Tierhaltung! Unsere Sicherheitsbedürfnisse gefährden den Weltfrieden! usw. Diese Art der Schuldverfälschung nimmt aber am eklatantesten zu und bereitet die größten Probleme. Wer wird hier an wem schuldig? Welche Werte und welche Normen werden hier übertreten? Und liegt eine niedrigere Gesinnung vor, – wenn ich ein Ei zum Frühstück esse? Schuldigwerden und/oder Opferwerden

durch Sozialverhaltensmuster sind die häufigsten Schuld-erfahrungen heute und ausgerechnet mit ihnen können wir am schlechtesten umgehen. Manche verdrängen sie, viele verleugnen sie, einige halten sich in übertriebener Weise für prinzipiell schuldig und andere entlasten sich mit dem Hinweis: 'Die bösen, entfremdeten Verhältnisse sind an allem schuld'. Es ist schwer, mit solcher Struktur-Schuld umzugehen.

Tritt dieser gesellschaftliche Trend, daß persönliche Schuldzuweisungen und Schuldverfälschungen abnehmen, institutionelle und erst recht strukturelle dagegen zunehmen, auch in das Bewußtsein Jugendlicher? Ich gebe Beobachtungen zum Schuldempfinden einzelner Jugendlicher wieder, die ich in öffentlichen (nicht persönlichen!) Krisen und Schuldsituationen beobachtet oder gesprochen habe.

Zur Zeit des grausamen, entsetzlichen Golfkrieges im Januar '91 lauschte ich einem Pausenhofgespräch zwischen 15- bis 19-Jährigen. Vorher hatte in der großen Schuleingangshalle eine Friedens-Demo stattgefunden, auf der Normalos, Laschos und Demoprofis mit oder ohne Friedensstirnband dichtgedrängt am Boden hockten und am Mikro erörterten, wie am Golf sofort Frieden gestiftet werden könnte. 12jährige Kids und 17jährige Jugendliche hatten plausibel dargelegt: Wirtschaftsembargo statt Wüstensturm! Gewaltlose Verteidigung durch die Kuwaitis! Attentat auf Hussein! Vernichtung des irakischen Imperialismus, nicht der Iraker! usw. Religionslehrer und -lehrerinnen hätten (oder hatten?) ihre helle Freude gehabt. – Danach hörte ich folgenden Disput, den ich als Gedächtnisprotokoll festgehalten habe (die Namen sind fingiert):

Axel: Am Krieg ist allein Hussein schuld. Der muß umgelegt werden!

Bernd: Quatsch! Einer allein macht keinen Krieg. Das sind tausende Husseins. Und die kannst du nicht alle umlegen.

Axel: Aber die sind von dem einen verführt! Schuld ist nur der eine.

Birgit: Mein Vater sagt: Unser Ölverbrauch ist schuld. Und auch die Rüstung! Rüstung will eingesetzt werden, sagt der immer. Die Rüstung ist schuld. Recht hat er! Also: Ölverzicht und weniger Rüstung! Dann gibt's weniger Kriege!

Axel: Na ja, aber die Rüstung wird doch von Menschen gemacht und eingesetzt. Schuld sind doch die Menschen und nicht 'die' Rüstung.

Claudia: Das ist immer so gewesen: Jeder will Macht. Schuld ist nur diese verfluchte Machtgier. Jeder will der Größte und Mächtigste sein. Das führt zu Kriegen.

Axel hat eine personale Schuldvorstellung: Schuld am Krieg seien Einzelpersonen bzw. eine Zentralperson, welche andere mitreißt. Bernd hält eine Gruppe (vielleicht eine Kollektiv oder gar eine Institution?) für schuldig. Birgit übernimmt die elterliche Meinung, daß unsere Lebensstrukturen schuld seien. Und Claudia sieht in dämonischen Psychophänomenen (Machtgier) die Wurzel von Schuld. – Das personale Schuldempfinden überwiegt bei diesen Jugendlichen zwar noch, aber sie sind offen für den (von Erwachsenen übernommenen) Gedanken, daß Verhaltensstrukturen, Sozial- und Psychophänomene genauso schuld seien. Ich wage deshalb die These, daß Jugendliche heute Schuld in einer Verquickung zwischen personeller, institutioneller und struktureller Schuld erleben und zuweisen; daß aber bei einigen von ihnen das Bedürfnis, Personen haftbar zu machen, überwiegt, während andere Institutionen oder soziostrukturelle Phänomene für die Hauptschuldner halten.

Nach dieser Pausenhofbeobachtung führe ich mir noch einzelne, mir bekannte Jugendliche vor Augen und frage, wie sie auf diese Trendwende von personeller zu struktureller Schuld reagieren:

Ein 15jähriger Oliver, dessen Zimmer einer Videoabteilung ähnelt und der oft bis Mitternacht fernsieht, reagiert mit einer 'verdrängenden Schuldverarbeitung'. Alle unangenehmen Nachrichten über Öko-, Kriegs- und Gesellschaftskatastrophen schaltet er ab. Bei entsprechenden Themen in der Schule klinkt er sich aus. Und auf meine Frage, warum er sich abschottet, flapst er nur: „Wenn schon alles kaputt geht, will wenigstens ich gut gelebt haben.“ Diese coole Verdrängungsstrategie überträgt er auch auf den persönlichen Bereich: Daß er seinen er-

kranken Freund nie im Krankenhaus besucht hat, kümmert ihn herzlich wenig.

Eine 16jährige Heike reagiert mit einer *'widersprüchlichen Schuldverarbeitung'*. Als ökologisches Gewissen der Familie trägt sie jede Glasscherbe in den Container, installiert Kompostmüll im Garten, klebt '100 der Schöpfung zuliebe' an Mutters Auto usw. Andererseits treibt sie mit ihrem frisierten Mofa, ihrer Kleidung und ihren Badeartikeln ökologischen Raubbau. Und als ihre Reli-Lehrerin einmal fragte: „Da fährt ein glücklicher Familienvater und Ehemann jedes Wochenende zu seiner Freundin, – was haltet ihr davon?“ Da antwortete sie ernsthaft:

„Wenn er mit Katalysator hinfährt, ist die Sache o.k. Sonst nicht!“ Sie verhält sich ökologisch und ethisch widersprüchlich und verarbeitet unser Verschulden an der Natur widersprüchlich.

Ein 13jähriger Christian reagiert mit einer *'entlastenden, narzißtischen Schuldverarbeitung'*. Im Sportunterricht hat er Melanie (versehentlich) brutal umgeworfen und sie erheblich verletzt. Er bemerkt ihr Bluten und Schluchzen nicht einmal. Als ich ihn auf seine Tat anspreche, wehrt er nur ab: „In Jugoslawien krepieren die, und die stellt sich so an.“ Als er später selbst leicht gerempelt wird, jammert er vor Schmerzen. Christian sieht sich nur als Opfer und nicht als Täter. Er verdrängt seine Schuld narzißtisch. Und er entlastet sich mit der Grausamkeit des öffentlichen Leids (in diesem Fall: in Jugoslawien). Mit struktureller Schuld (Sind wir am Jugoslawien-Krieg mitbeteiligt?) belastet er sich nicht, sondern entlastet sich.

Die Äußerung eines 20jährigen Achim sei noch erwähnt, die er z. Zt der Äthiopien-Dürre machte: „Das ist doch Wahnsinn, – da verdursten die Menschen in Äthiopien und wir spülen unsere Toiletten mit sauberstem Trinkwasser.“ Achim ist sich des Wahnsinns dieser Welt offensichtlich auf der Toilette bewußt geworden. Ein Hauch von strukturellem Schuldempfinden schimmert durch. Achim erahnt die Verstrickung zwischen unserer Verantwortung für unser Wasser und für die Dritte Welt. Aber er weiß keine Lösung. Er reagiert mit einer *'kritisch-resignierenden Schuldverarbeitung'*.

Diese vier Jugendlichen sind freilich nicht repräsentativ für alle Jugendlichen. Aber Elemente von Bernd, Heike, Christian und Achim sind sicherlich bei vielen vorzufinden. Deshalb wage ich die Aussage: So sehr Jugendliche bei Schuldzuweisungen die Verquickung zwischen personeller, institutioneller und struktureller Schuld beachten, so wenig gelingt ihnen das bei der eigenen Schuldverarbeitung. Manche verdrängen strukturelle (Mit)Schuld (wie Oliver), andere mißbrauchen sie zur Entlastung (wie Christian), viele gehen widersprüchlich mit ihr um (wie Heike) und nur wenige erspüren sie, resignieren aber vor ihr (wie Achim). Strukturelle Schuld wird mehr bei Schuldzuweisungen als bei eigener Schuldverarbeitung in Anspruch genommen. Das ist das Ergebnis meiner Beobachtungen zur Reaktion Jugendlicher auf den Trend hin zu institutioneller und struktureller Schuld. Deshalb ist strukturelle Schuld eine ungeheure Herausforderung (insbesondere für die Religionspädagogik).

II. Was ist 'strukturelle Schuld' und welche Konsequenzen hat sie für Schuldentlastung und Vergebung?

Zur Verdeutlichung dessen, was ich im Anschluß an Galtungs *'strukturelle Gewalt'* unter *'struktureller Schuld'* verstehe, charakterisiere ich noch einmal, was ich mit *'personaler Schuld'* meine. Ich verstehe darunter eine Schuld, bei der ein eindeutiger Schuldner bzw. Schädiger auftritt und bei der es einen eindeutig Geschädigten bzw. Gläubiger gibt. Es existieren ein klarer Absender der Schuldverfehlung und ein klarer Adressat. Ebenso gibt es eine Norm oder ein Gebot, die übertreten und nicht eingehalten worden sind. Und wahrscheinlich kann man auch einen Wert benennen, der mißachtet worden ist. Außerdem ist die Schuld feststellbar und man kann sicherlich unterscheiden, ob es sich um ein Vergehen, Versagen oder Verschulden handelt. Sicherlich hätte der Schädiger

auch (wenn er nicht krank ist) die Tat unterlassen können. Und außerdem hat er eindeutig eine böse oder wenigstens widrige und niedrige Gesinnung gehabt.

Das alles trifft für *'strukturelle Schuld'* nicht zu: Strukturelle Schuld hat keinen eindeutigen Absender. Man kann keinen eindeutigen Schädiger und Schuldner ausmachen, sondern meistens sind eine Institution, eine Verhaltens- oder eine Sozialstruktur die Verursacher. Der Schädiger ist ein strukturelles Gebilde. Ebenfalls kann man keinen klaren Adressaten ausmachen. Man kann nicht genau orten, wer und was geschädigt wird oder geschädigt werden wird. Oft ist der Schaden sogar unsichtbar, weil er erst in der Zukunft, möglicherweise erst in einer fernen Zukunft sichtbar werden wird. Oder er wird nicht in der Nähe, sondern nur in der Ferne auf dem Globus (z. B. in Bangladesch) sichtbar. Der Schaden ist struktureller und unsichtbarer Art. Ferner läßt sich oft schwer sagen, ob überhaupt eine Norm oder ein Gebot übertreten worden ist. Ja, es ist oft gerade so, daß Normen und Gebote eingehalten werden, wenn struktureller Schaden entsteht. Das gleiche gilt für Werte: Wer strukturell (mit)schuldig wird, mißachtet keinen Wert, sondern beachtet und erfüllt manchmal gerade einen ihm wichtigen Spitzenwert. Man kann auch nicht eindeutig sagen, ob die Schuld mit der eingetretenen Schädigung hätte unterlassen werden können. Und erst recht kann man keine böse oder widrige Gesinnung nachweisen. Das Teufliche besteht ja gerade darin, daß meistens eine gute Gesinnung hinter derjenigen Handlung steht, die strukturell schuldig werden läßt.

Bei personaler Schuld redet man von Versäumnis, Unterlassung, Verfehlung, Unrecht, Torheit, Schändlichkeit, Lüge, Betrug und Ruchlosigkeit. Alle diese Begriffe treffen für strukturelle Schuld nicht mehr zu. Hier müßte man von hausgemachtem Schicksal, selbst produzierter Selbstzerstörung, von unvorhersehbaren Nebenfolgen usw. reden. – Strukturelle Schuld ist eine Radikalisierung von *'kollektiver Schuld'*: Kennt kollektive Schuld keinen einzelnen als Schuldner und Schädiger mehr, sondern nur noch eine Gruppe, ein Volk oder ein Kollektiv, so sind bei struktureller Schuld gar keine Menschen mehr auszumachen, sondern nur noch Strukturen. – Ich will das noch einmal an meinen bereits genannten Paradebeispielen durchbuchstabieren:

Unsere Konsum- und Verbraucherstruktur z. B. schädigt als Struktur die Natur. Natürlich sind wir es, die über die Autobahn rasen. Natürlich sind wir es, die Fleisch aus nichtartgerechter Tierhaltung essen. Natürlich sind wir es, die ökologisch unverträgliche Kosmetika und Badeartikel benutzen. Natürlich sind wir als Menschen Schuldverursacher. Aber wir bzw. unser Kaufverhalten sind in Konsumstrukturen eingebunden. Und insofern ist primär die Konsumstruktur und erst sekundär der konsumierende Mensch Schuldverursacher. Gleiches könnten wir für unser militärisches Sicherheitssystem durchbuchstabieren, das nach wie vor die Welt bedroht: Natürlich sind es Menschen, die Waffen produzieren. Aber gefährlicher als Menschen ist die Rüstungsspirale selbst. Sie bedroht primär die Menschheit und erst sekundär die in und an ihr arbeitenden Menschen. – Gleiches ließe sich für Wirtschaftsstrukturen, politische Systeme, Sport- und Kulturphänomene u.a. nachweisen.

Diese Verschiebung von personeller zu struktureller Schuld wirkt sich nun fatalerweise auch auf die Art unserer *Schuldentlastung* aus. Zwar gibt es Menschen (wie Christian), die sich mit Struktur-Schuld nur ent-, viele aber, die sich zugleich ent- und belasten. Ich meine damit nicht die Mentalität von Terroristen-Bekennerbrieffen, in denen sich die Täter für schuldig erklären und damit gleich ihre Schuld rechtfertigen. Sondern ich beziehe mich auf die Beobachtung, daß wir uns zwar für schuldig erklären, wenn wir unverantwortlich leben, daß wir uns aber zugleich entlasten mit der Rechtfertigung: 'Es bleibe uns ja kein anderer Lebensstil übrig. Wir seien in diese Gesellschaft eingebunden und damit alternativlos'. Das Schuldbekennnis heißt Schuldentlastung. – Ebenso beobachte ich, daß 'Schuld' heute zu einer Erklärungskategorie degeneriert. Wir suchen im Wirrwarr der Strukturen nach Schuldursachen: Das Profitstreben ist schuld (am Konsum). Die schlechten Agrarerzeugerpreise sind schuld (an der kostenspa-

renden Tierhaltung). Die knappe Zeit und der Streß sind schuld (am Autorasen). Die Anforderungen, wie man im Betrieb aussehen müsse, sind schuld (am Kosmetik- und Drogekonsum); usw. Schuld ist nur noch eine Erklärungskategorie, eine Ursache und ein Anlaß, nicht aber eine Grundkategorie menschlichen Seins.

Strukturelle Schuldentlastung herrscht vor personeller vor. Bei personeller Schuldentlastung entschuldigte man sich persönlich. Man versuchte, persönlichen Schaden wiedergutzumachen. Und man bemühte sich, persönlich solche Verfehlungen nicht wieder zu tun. Bei struktureller Schuldentlastung dagegen schiebt man die Schuld auf Strukturen. Oder man bekennt sich freudig und ohne Schuldbewußtsein zur Schuld. Manche verdrängen auch einen Anflug von Schuldgefühlen durch erhöhten Konsum, durch erhöhte Unterhaltungsindustrie und durch erhöhte Freizeitbetäubungen. Auf jeden Fall stellt man sich nicht mehr persönlich der Schuld, weil man sich strukturell und nicht persönlich schuldig fühlt. Bei wem sollte sich der strukturell Schuldige auch entschuldigen? Bei den Tieren, bei den Bäumen, bei Mutter Natur, bei den Kurden, bei den Irakis oder bei wem?

Strukturelle Schuld, die sich nicht mehr in subjektive und objektive Schuld unterteilen läßt (subjektive Schuld heißt Handeln aus niederen Gründen; objektive Schuld heißt Schädigung ohne niedere Beweggründe), verändert das Phänomen 'Vergebung' vollkommen. Vergeben kann man m. E. aber nur Personen und nicht Strukturen, weil auch Gott nur Personen und nicht Strukturen vergibt und sie erlöst. Wo sind aber die schuldigen Personen, denen man vergeben möchte? Sie sind nur im Netz der schuldigen Institutionen und schuldhaften Strukturen eingewoben vorzufinden. Diese Analysearbeit muß aber jedem einzelnen zugemutet werden und religiöse Erziehung sollte Hilfe leisten. – Ein Beispiel dafür liefert die Mutter eines in Ramstein hochgradig verbrannten und verletzten 16jährigen Kindes, welche die italienischen Piloten und Flugkommandeure anklagen und ihnen auch vergeben wollte. Aber kein Schuldiger stand ihr zur Verfügung. Erst als sie den Weg über das Verteidigungsministerium wählte, war ein italienischer Flugkommandeur, welcher aber nicht die Staffel geflogen hatte, zum Gespräch bereit. Nach Tagen schaffte es die Frau aber dennoch, Konstrukteure und Piloten, die direkt am Flug beteiligt waren, zu erreichen. Freilich konnten diese mit ihrer Vergebungsbereitschaft nichts anfangen. Dennoch: Die Frau hat das Netz der Verflochtenheit zwischen Personen und schuldigen Strukturen aufzuknüpfen versucht. – Vergebung kann immer nur personale Vergebung sein und darf nie zur strukturellen degenerieren. Sie muß aber einen neuen Charakter angesichts von Struktur-Schuld erhalten. Diese besteht m. E. in der Bereitschaft zu einer 'aktiven Vergebung' im Sinne einer aktiven Entfeindung, Feindesliebe, Fernstenliebe, Nächstenliebe und Verurteilungsfreiheit. Dieses Phänomen einer aktiven Vergebung erläutere ich im IV. Abschnitt.

III. Gibt es Analogien zwischen christlichem und strukturellem Schulterleben?

Vorher möchte ich aber meine Ausgangsfrage wieder aufnehmen: Gibt es eine Analogie zwischen strukturellem und christlichem Schulterleben? Ich zitiere in geraffter Form biblische Erbschuldvorstellungen aus den Urmythen der Genesis und frage, ob sie Strukturschuldvorstellungen enthalten.

Nach der Sündenfallerzählung (Gen 3) besteht die Urschuld des Menschen in dessen Streben, wie Gott, d. h. wie ein Schöpfer und Erlöser sein zu wollen. Er will nicht mehr auf Gott angewiesen sein, sondern selbst Gott sein. Das ist erstaunlich. Ausgerechnet das Streben nach Vollkommenheit und Perfektion wird als Urschuld bezeichnet. Aktualisiere ich diese Einsicht, dann muß ich das Bedürfnis unserer Gesellschaft, perfekt und vollkommen (und dabei ohne Gottesbeziehung) sein zu wollen (in der Wissenschaft, in der Zukunftsabsicherung, im ethischen Verhalten, in totalen Freiheits-

Friedens-, Liebes- und Glücksbedürfnissen) als Urschuld bezeichnen. Dieser Gedanke öffnet m. E. Augen: Der 'Zwang zur Vollkommenheit' hat etwas Schuldhaftes, ja Dämonisches an sich. Er trägt eine Schuldstruktur bzw. eine Strukturschuld in sich. Die Sündenfallerzählung hat mit struktureller Schuld zu tun.

Der Kain- und Abel-Mythos (Gen 4) sieht eine Urschuld des Menschen in dessen Unfähigkeit, gemeinsam (als Ackerbauer und Viehhirte) die Erde zu bebauen und zu bewahren, und sich anstelle dessen aus Neid, Eifersucht, Geltungsdrang, Machtgier und Rachsucht gegenseitig umbringen. Das sind freilich alles sozialpsychische Phänomene. Aber aus ihnen gehen Sozialstrukturen hervor: die Institutionalisierung gegenseitiger Bedrohung, die Nichtkoordinierung der Schöpfungsbewahrung und die Mißachtung der Rechtsansprüche anderer. Diese Sozialstrukturen verstricken Menschen in strukturelle Schuld. Insofern enthält auch der Brudermordmythos von Kain und Abel Strukturschuldvorstellungen.

Der Turmbaumenthron (Gen 11) beschreibt das sinkende Gottvertrauen des Menschen. Der Mensch vertraut nicht mehr Gottes Schutz und Absicherung, sondern er will sich mit einem eigenen militärischen Turm gegen Feinde absichern. Er vertraut nicht mehr auf Gott, sondern nur noch auf sich selbst. Das sei seine Urschuld. – Aktualisiere ich diesen Gedanken, dann entdecke ich auch in unserem totalen Absicherungsbedürfnis eine Urschuld: militärische Absicherung gegen Feinde, soziale, finanzielle u. a. Absicherungen gegen Krisen, usw. Nicht verantwortliche Vorsorge ist gemeint, sondern fetischhafte Mehrfachabsicherung um ihrer selbst willen. Die Schuld, die im Turmbaumenthron deutlich wird, trägt Elemente einer strukturellen Schuld in sich.

Ich nehme noch eine neutestamentliche Erbschuldvorstellung auf. In Rö 7,15.18f.24 beschreibt Paulus einen inneren Konflikt, den er als grundlegenden Schuldkonflikt bezeichnet: „Was ich will, das tue ich nicht; und was ich hasse, das tue ich... Das Wollen ist zwar bei mir vorhanden, das Vollbringen des Guten aber nicht. Denn nicht das Gute, das ich will, tue ich, sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich... Wer wird mich erlösen von diesem Leib des Todes?“ Jeder Mensch steht nach Paulus' Erfahrung unter dem Druck gesetzlich-ethischer Forderungen „Du sollst, du sollst, du sollst...!“ 'Du sollst die Schöpfung bewahren! Du sollst im Alltag Frieden stiften! Du sollst für Gerechtigkeit eintreten! Du sollst ein guter Vater/Mutter/Sohn/Tochter werden! Du sollst ein guter Mitbürger sein! usw.' Und jeder Mensch erfahre im Spiegel solcher (gesellschaftlich und selbst gestellten) Normenerwartungen, daß er ihnen nicht nur nicht gerecht werde, sondern daß er das Gegenteil tue: Er zerstört die Schöpfung, stiftet Unfrieden, verhält sich ungerecht, ist kein guter Vater, Mutter usw. Er steht im Widerspruch zu sich selbst. Das sei seine Urschuld. – Hat diese Erbschuldbeschreibung des 'Menschen unter dem Gesetz' etwas mit struktureller Schuld zu tun? Ist sie nicht rein individualpsychischer Natur? Ich entdecke heute nicht nur widersprüchliches Verhalten bei einzelnen, sondern in der ganzen Gesellschaft. Unsere Gesellschaft will zwar von ihrer Einstellung, Politik und Willenerklärung her z. B. die Schöpfung bewahren, zerstört sie aber aufgrund ihres Verhaltens. 'Leben in Widersprüchen' ist zur Sozialstruktur geronnen. In ihr entdecke ich strukturelle Schuld. Auch Rö 7 öffnet mir die Augen für Schuld in Strukturen.

Ich stelle fest: Es gibt Analogien zwischen christlichem und strukturellem Schulterleben. Analogien! Nicht mehr! Erbschuld ist nicht strukturelle Schuld, sondern weist nur Parallelen zu ihr auf. Das hat zur Folge: Menschen, die strukturelle Schuld erlebt haben, sind offen für die biblische Rede von Erbschuld und umgekehrt. Ich habe das bei der Behandlung der Urmythen und von Rö 7 in Schule und Gemeinde reichlich erfahren.

Wie gehen wir nun mit struktureller Schuld um? Können wir sie vermeiden oder wenigstens mindern, oder müssen wir sie ertragen? Und welche Rolle spielt Vergebung, wenn es Vergebung nur gegenüber Personen, nicht aber gegenüber Strukturen geben kann?

IV. Wie soll christliche Vergebungsbotschaft auf strukturelle Schuld reagieren?

Die klassischen neutestamentlichen Textstellen zur Vergebung fordern alle zur Vergebung gegenüber Einzelpersonen auf und haben Vergebung gegenüber Strukturen nicht im Blick: Das Gleichnis vom ungerechten Knecht (Mt 18) fordert dazu auf, die von Gott empfangene grenzenlose Vergebung grenzenlos weiterzugeben. Das sei, so will Jesus sagen, nicht schwer, weil Vergebung eine Gotteserfahrung sei, die ihrerseits zu neuer Vergebung ermächtige. Er hat dabei aber nur Vergebung gegenüber persönlichen Schuldnern im Auge. – Das gilt auch für die 5. Vaterunserbitte (Mt 6,12): Wir sollen Gott um Vergebung bitten, um die Kraft zu erhalten, auch unseren persönlichen Schuldnern zu vergeben. – Und im Gleichnis vom Verlorenen Sohn (Lk 15) hört der Sohn schon in der Fremde innerlich den Umkehrruf seines Vaters und erhofft und erhält persönliche Vergebung von ihm. Diese klassischen Textstellen haben Vergebung gegenüber in Strukturen eingebundenen Personen kaum im Blick.

Es gibt aber noch eine andere Tradition Jesu, die ich mit „aktiver Vergebung“ kennzeichnen möchte. Es ist die Tradition des Bergpredigers. Wenn die Bergpredigt dazu auffordert, sich mit dem Gegner zu versöhnen, sich zu entfeinden (weil sich auch Gott mit Menschen entfeindet habe) und dazu auch Unrecht zu erleiden, dann fordert er zu allmählicher, verarbeitender, aktiver Vergebung auf. Und wenn er rät, nicht vorzuverurteilen und nicht zu verurteilen, dann warnt er vor Feindbildern und Vorurteilen. Er hat gesellschaftliche Strukturen im Blick (bzw. es ist legitim, ihn in diesem Sinne weiterzuführen): Feindschafts-, Konkurrenz-, Feindbild- und Vorurteilsstrukturen. Deshalb haben jüngere Entfeindungstheoretiker (Gandhi, M. L. King, Fr. Alt u. a.) mit recht im Namen des Bergpredigers gefordert: Vernichtet die Feindbilder, nicht aber die Feinde, die Bosheit, nicht aber die Bösen! Zerstört die Strukturen der Schuld, nicht aber die Schuldigen! Der Ermächtigungsgrund dazu sei Gottes Versöhnungsfrieden.

Der Bundesgrenzschutz ist auf dem rechten Auge blind.

Die Polizei ist auf dem rechten Auge blind.

Die Bundeswehr ist auf dem rechten Auge blind.

Die Verantwortlichen in der Regierung sind auf dem rechten Auge blind.

Die Kirchen schließen meditativ beide Augen.

Die „Rechten“ haben nur „rechte“ Augen.

Die Opposition hat das linke Auge zugekniffen.

In welcher Republik leben wir?

Jo

Mit dieser Tradition aktiver Vergebung sollten wir strukturellem Schuldigwerden begegnen. Wenn wir uns selbst für schuldlos Schuldige halten, dann sollten wir die Strukturen bekämpfen, in die wir eingebunden sind, indem wir Zeichen setzen. Wenn wir andere für schuldlos Schuldige oder auch schuldig Schuldlose halten, die an uns selbst schuldig werden, dann sollten wir Strukturen, in die sie gefangen und von denen sie verblindet sind, bekämpfen, ihnen aber als Personen vergeben. Als Bischof Scharf die Terroristin Ulrike Meinhof zum Ärger der Nation im Gefängnis besuchte, sagte er, daß er ihren und den internationalen Terrorismus mit allen rechtsstaatlichen Mitteln bekämpfe, ihr aber als Person und Geschöpf Gottes vergebe. Das ist 'aktive Vergebung' gegenüber in Strukturen schuldig gewordenen Personen.

1. Vortrag in überarbeiteter Form, gehalten im RPI Loccum und in der Ev. Akademie/RPI Rastede (am 30.1.91 und 7.11.90)



Ilka Kirchhoff

Die Bar-Mizwa Feier im Leben eines Juden

Ein Unterrichtsentwurf

Es gibt viele gute Einstiege, um sich eine Bar-Mizwa-Feier¹ im Unterricht zu vergegenwärtigen,

- z.B. ein Besuch an der Klagemauer, im Film gesehen
- Fotos, dort aufgenommen und mitgebracht
- Reisende, die von dort berichten
- Bericht von einer eigenen Reise nach Israel

Deshalb will ich hier versuchen, den persönlichen Zugang zu dieser Feier darzustellen, zu „erzählen“, wie ich das alles erlebte – vielleicht kann das schon ein kleiner Baustein für *Ihre* Stunde sein.

Ein Höhepunkt unserer Reise ins Heilige Land im Frühjahr 1993 war Jerusalem und hier waren wir natürlich alle gespannt auf den Tempelplatz und die Klagemauer. Wie viele Fotos hatten wir alle schon gesehen, Berichte gelesen. Jeder hatte ein Bild vor Augen – und dann war es doch ganz an-

ders. Dina, unsere israelische Führerin, riet uns, eine Programmänderung vorzunehmen: an jedem Donnerstag finden an der Klagemauer Bar-Mizwa Feiern statt. Wir sind überrascht von der Größe der Anlage, vom lustigen Treiben...

An dieser Stelle sollte ein Bild (Dia/OH-Folie) von der Klagemauer gezeigt werden.

Folgen wir doch Samuel an diesem wichtigen Tag! Samuel ist 13 Jahre alt. Wochenlang hat er sich auf diesen Tag vorbereitet: er übte, hebräisch zu lesen, lernte Gebete, Lieder und Texte. Nun begleiten ihn seine Verwandten, aber auch Freunde der Familie. Die Frauen bleiben auf der anderen Seite von einem nicht sehr hohen Zaun (Foto) und schauen hinunter auf die Szene. Da kommt Samuel schon aus der Synagoge! Er trägt die große Torarolle (Foto), halb so groß ist sie wie er selbst! Vater und Onkel helfen ihm beim Tragen, die



Frauen rufen Glückwünsche, alle klatschen in die Hände (Foto). Nun wird die Torarolle abgestellt auf einem Tisch, der vorher aus der Synagoge gerollt wurde, ein Lesepult. Die Rolle wird geöffnet, wir können den Text fast mitlesen. Samuel liest das „Höre Israel“, vielleicht hat er es auswendig gelernt, weil er kein hebräisch kann. Viele Jungen, die hier Bar-Mizwa feiern, können es auch nicht (sagt Dina). Sie kommen aus New York, Düsseldorf oder Und sie erleben eine wunderschöne Feier. (Impuls:) Nun schaut Euch den Samuel an! (Foto)

- Kopfbedeckung
- Gebetschal
- Gebetsriemen
- Gebetskapsel

(Der Unterrichtende erweitert die Schülerbeobachtungen durch Informationen. Sinnvoll ist an dieser Stelle ein Textblatt mit Auszügen aus Dt 6 und Ex 13, hier abgedruckt als M1 und M2.)

1. Bar-Mizwa: wörtlich übersetzt „Sohn des Gebots, der Pflichten“.

Ein Junge, der das 13. Lebensjahr vollendet hat, ist zur Erfüllung aller religiösen Gebote verpflichtet, z.B. zum Lesen der Tora in der Synagoge. Für Mädchen gilt nach Vollendung des 12. Lebensjahres (vor allem in Reformgemeinden) entsprechendes.



Photo: Ilka Kirchoff

Arbeitsblatt M1

M1

Dt 6

4. Höre Israel: der Herr, unser Gott, ist ein Gott.
5. Und du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele und mit aller deiner Kraft.
6. Und diese Worte, die ich dir heute gebiete, sollen dir ins Herz geschrieben sein.
7. und du sollst sie deinen Kindern einschärfen und sollst davon reden, wenn du in deinem Hause sitzt und wenn du auf dem Wege gehst, wenn du dich niederlegst und wenn du aufstehst.
8. Du sollst sie zum Denkzeichen auf deine Hand binden und sie als Merkzeichen auf der Stirne tragen,
9. und du sollst sie auf die Türpfosten deines Hauses schreiben und an deine Tore.
13. Den Herrn, deinen Gott, sollst du fürchten, und ihm sollst du dienen und bei seinem Namen schwören.
14. Ihr sollt nicht andern Göttern nachgehen, von den Göttern der Völker rings um euch her
15. denn ein eifersüchtiger Gott ist der Herr, dein Gott, in deiner Mitte-, dass nicht der Zorn des Herrn, deines Gottes, wider dich entbrenne und er dich vertilge von der Erde.
16. Ihr sollt den Herrn, euern Gott, nicht versuchen, wie ihr ihn versucht habt in Massa;
17. halten sollt ihr die Gebote des Herrn, eures Gottes, seine Verordnungen und Satzungen, die er dir gegeben hat,
18. und du sollst tun, was recht und gut ist vor den Augen des Herrn, auf dass es dir wohl ergehe und du in das schöne Land, das der Herr deinen Vätern zugeschworen, hineinkommst und es besetztst,
19. indem du alle verjagst, wie der Herr verheissen hat.
20. Wenn dich dann künftig dein Sohn fragt: <<Was sollen denn die Verordnungen, die Satzungen und Rechte, die euch der Herr, unser Gott, geboten hat?>>
21. So sollst du zu deinem Sohne sagen: <<Wir waren Sklaven des Pharao in Ägypten. Da führte uns der Herr mit starker Hand heraus aus Ägypten.>>

Übersetzung cf. Züricher Bibel

Arbeitsblatt M2

M2

Ex 13

1. Danach sprach der Herr zu Mose:
2. Weihe mir alle Erstgeburt bei den Israeliten, alles was zuerst den Mutterschoss durchbricht, unter den Menschen und unter dem Vieh; mir gehört es.
3. Da sprach Mose zum Volke: Gedenket dieses Tages an dem ihr aus Ägypten, aus dem Sklavenhause, ausgezogen seid; denn mit starker Hand hat euch der Herr von dort herausgeführt. Darum soll man kein gesäuertes Brot essen.
5. Wenn dich nun der Herr in das Land der Kanaaniter, Hethiter, Amoriter, Hethiter und Jebusiter bringt, von dem er deinen Vätern geschworen hat, dass er es dir geben wollte, ein Land, das von Milch und Honig fließt, so sollst du in diesem Monat diesen heiligen Brauch üben:
6. Sieben Tage lang sollst du ungesäuertes Brot essen, und am siebenten Tage ist ein Fest des Herrn.
7. Ungesäuertes Brot soll man die sieben Tage hindurch essen, und es soll bei dir nichts Gesäuertes und kein Sauerteig zu sehen sein, in deinem ganzen Gebiete.
8. Und du sollst das deinem Sohn an jenem Tage erklären und sagen: <<(Es geschieht) um dessen willen, was der Herr für mich getan hat, als ich aus Ägypten zog.>>
9. Und es soll dir sein wie ein Zeichen auf der Hand und wie ein Denkzeichen auf der Stirne, damit das Gesetz des Herrn in deinem Munde sei; denn mit starker Hand hat dich der Herr aus Ägypten herausgeführt.
10. Darum sollst du diese Satzung halten, alljährlich zur bestimmten Zeit.
11. Wenn dich nun der Herr ins Land der Kanaaniter bringt, wie er dir und deinen Vätern geschworen hat, und es dir gibt,
12. so sollst du alles, was zuerst den Mutterschoss durchbricht, dem Herrn darbringen; jeder erste Wurf des Viehs, den du bekommst, gehört, soweit er männlich ist, dem Herrn.
13. Jede Erstgeburt vom Esel aber sollst du mit einem Lamm auslösen; willst du sie jedoch nicht auslösen, so brich ihr das Genick. Auch alle Erstgeburt von Menschen unter deinen Söhnen sollst du auslösen.
14. Wenn dich dann künftig dein Sohn fragt: <<Was hat das zu bedeuten?>> so sollst du ihm antworten: <<Mit starker Hand hat uns der Herr aus Ägypten, aus dem Sklavenhaus herausgeführt.>>
15. Denn als der Pharao sich hartnäckig weigerte, uns ziehen zu lassen, da tötete der Herr alle Erstgeburt in Ägypten, die Erstgeburt der Menschen wie die Erstgeburt des Viehs; darum opfere ich dem Herrn alles, was zuerst den Mutterschoss durchbricht, soweit es männlich, alle Erstgeburt aber unter meinen Söhnen löse ich aus.
16. Und das soll dir wie ein Zeichen auf der Hand und ein Merkzeichen auf der Stirne sein; denn mit starker Hand hat uns der Herr aus Ägypten herausgeführt.>>

Laßt uns jetzt die Tora – Rolle anschauen! (Foto) Kostbar ist sie, deshalb wird sie im Tora-Schrein aufgehoben. Sie wird nur zum Gottesdienst herausgeholt. „Bekleidet“ ist sie mit einem Bezug aus Samt oder einem geschmückten Holzkasten. Durch Auf- und Abwickeln ist immer nur eine Spalte zu sehen (übrigens: man liest und „blättert“ wie in allen arabischen – semitischen Ländern und Sprachen von rechts nach links). Die Torarolle ist so wertvoll, daß man den Finger nicht als Lesehilfe benutzt; dafür gibt es einen silbernen Lesestift.

Um Gottesdienst in der Synagoge halten zu können, müssen mindestens zehn Gottesdienstbesucher (Männer und/oder Jugendliche, die Bar-Mizwa gefeiert haben) anwesend sein. Samuel hat die öffentliche Probe bestanden; er hat aus der Tora gelesen. Sein Vater, der neben ihm steht, dankt Gott mit einem Segensspruch: „Gelobt seist du, der du mich aus der Verantwortung für ihn befreit hast.“ Jetzt darf Samuel wie ein Erwachsener in der Synagoge aus der Schrift lesen in New York, Düsseldorf oder wo er sonst wohnt. Aber erst muß er mit den anderen Männern noch die Torarolle zurückbringen – die haben sie nämlich nur geliehen! Von der Frauen-

galerie werden Süßigkeiten geworfen, man wünscht ihm Glück und Segen. Sehr wahrscheinlich geht die Familie anschließend noch essen – da hält Samuel eine kleine Rede, er bedankt sich bei seinen Eltern und zeigt, was er bis zu diesem Tag gelernt hat.

Vertiefung: Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler Bilder von ihrer Konfirmation mitbringen. Man kann vieles vergleichen!

Kopfbedeckung: „Kippa“, teilweise sehr sehr klein, bestickt, oft blau-weiß, mit Haarklammer befestigt. Getragen als Zeichen der Demut vor Gott. Die Synagoge darf ohne Kopfbedeckung nicht betreten werden, der Platz an der Klagemauer auch nicht. Orthodoxe Juden tragen die Kopfbedeckung (oft schwarzer Hut) auch, wenn sie nicht beten. Eine alte Regel sagt, der Jude dürfe nicht mehr als 4 Ellen (ca. 2,40 m) mit entblößten Haupt gehen. Es geht dabei nicht um das Stück Stoff, sondern um die Erinnerung daran, daß eine religiöse Pflicht besteht, daß der Träger quasi Soldat Gottes ist.

Gebetschal oder Gebetsmantel („Tallit“): ein großes, viereckiges Tuch, Grundfarbe weiß mit dunkelblau-grauen Streifen, langen „Schau-fäden“ an den Ecken, die ursprünglich purpurfarben waren. Sie sollen erinnern an die 613 Gebote, die der fromme Jude hält.

Gebetsriemen („Tefillin“): Lederriemen, die zuerst um den linken Unterarm und dann um den Kopf gelegt werden. Die Kapseln an den Enden sind kleine Kästchen, die Zettel mit Texten aus Dt 6,4-9.11.13-21 und Ex 13,1-16 enthalten. Von der Bar-Mizwa an trägt der (junge) Mann die Gebetsriemen beim Morgengebet und in der Synagoge. Mit diesem „Zeichen auf der Hand und zwischen den Augen“ (Dt 6,8) bindet er sich täglich wieder in den Bund mit Gott ein. Am Sabbat und an Feiertagen wird keine Tefillin angelegt. (Eine ähnliche Kapsel ist auch die „Mesusa“, ein Zeichen am Türpfosten des Hauses, aber auch an jedem Zimmer, das auf einer kleinen Pergamentrolle den Text von Dt 6,4-9 und Dt 11,13-21 enthält.)

ARBEITSBLATT

Christen	Juden
	Bar-Mizwa
	Alter
	Vorbereitungszeit
	Aufgaben bei der Feier
	Bekleidung
	Rechte und Pflichten in der Gemeinde

Ergänze die Tabelle! Frage Deine Lehrerin/ Deinen Lehrer, wenn Du nicht weiter weißt! Lies nach!

Literatur zur Information:

- Was jeder vom Judentum wissen muß, hg. Arnulf H. Baumann, GTB 788, 1991
- Lan, Israel Meir, Wie Juden leben, Gütersloh 1988
- Maier, Johann und Peter Schäfer, Kleines Lexikon des Judentums, Stuttgart 1981
- Prijs, Leo, Die Welt des Judentums. Religion, Geschichte, Lebensweise, München 1992

Zu empfehlen ist die Foliothek „Das Judentum.“

45 Folien und ein Begleitheft“ zu beziehen über
Religionspädagogisches Seminar der Diözese Regensburg, Niedermünstergasse 2, 93047 Regensburg. Tel.: 0941-5699238
Der Videofilm „Bar-Mizwa“ kann über die Bildstellen ausgeliehen werden.

Stundenverlauf

Lernschritt/ Phase	Inhalt	Medium	Methode	geplantes Verhalten der Lehrerin/ des Lehrers	erwartetes Verhalten der Schülerinnen/ Schüler	Bemerkungen
Einstieg/ Motivation	Lied: „Höre, Israel“ Lebenszeichen 5/6, S. 232; Noten im Be- gleitheft, S. 41	Kassette und Recorder	Singen	Singt mit	Singen mit, klopfen Rhythmus	Falls das Lied (oder ein ähnliches) den Schülern nicht be- kannt ist, entfällt diese Phase
Erarbeitung	Die Bar-Mizwa an der Klagemauer	OHP-Folien	U-Gespräch	Erzählt, berichtet, beantwortet Fragen	Stellen Vermutun- gen an, beschreiben, fragen	
Vertiefung	Texte aus Dt. und Ex.	Arbeitsblatt M1 + M2	Partnerarbeit; Rollenspiel		Lesen zuerst gegenseitig vor, dann laut (wie Samuel)	
Transfer	Vergleich Konfirmation – Bar-Mizwa	Arbeitsblatt M3	Einzelarbeit	erklärt falls nötig	Füllen Arbeits- blatt aus	
	Wiederholung des „Höre, Israel“ – s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	s.o.	Didakt. Reserve



Die Verleugnung des Petrus

Die Unterrichtseinheit

Die hier vorgestellte Stunde stammt aus der Unterrichtseinheit „Passion und Ostern“ und sollte bis zu den Osterferien abgeschlossen werden.

Die Themenwahl ergibt sich zum einen aus dem Zusammenhang zum Kirchenjahr, wie auch aus dem schulinternen Stoffverteilungsplan, der für die dritte Klasse die Beschäftigung mit Passion und Auferstehung im 3. Quartal des Schuljahres vorsieht.¹

Die Erzählungen vom Leiden und Sterben Jesu ist die Tradition in den Evangelien, die die größte Geschlossenheit in der Darstellung aufweist und die zudem einen sehr breiten Raum in ihnen einnimmt.²

Offensichtlich besteht eine traditionsge- schichtliche Abhängigkeit der synoptischen Passionserzählungen von Mk³, die jedoch von Lk und Mt mit je eigenem Material ergänzt werden.

Auch Johannes steht mit seinem Passionsbericht in außergewöhnlicher Nähe zu den Synoptikern, besonders zu Lk.⁴ Neben den Gemeinsamkeiten setzt natürlich jeder Evangelist auch in der Darstellung der Passion seine spezifischen theologischen Akzente⁵, die aber für den Religionsunterricht an der Grundschule vernachlässigt werden dürfen. Kriterien für die Auswahl der biblischen Texte sind hier vielmehr die Anschaulichkeit und die leichte Erschließbarkeit des theologisch Bedeutsamen.⁶

Aus diesen Gründen wählte ich als Textgrundlage für die Einheit die Mk-Fassung, behielt mir aber vor, zu einzelnen Themen auch auf andere Evangelien zurückzugreifen.

Systematisch-theologische Überlegungen zum Thema „Passion und Ostern“

Das Zeugnis vom Wirken Jesu, ebenso wie von seiner Passion ist nach Bultmann von der christlichen Urgemeinde erst aus der Perspektive der österlichen Auferstehungserfahrung als Wirken des Messias verstanden worden.⁷ Entscheidend ist dabei letztlich nicht die Historizität der Auferstehung Christi, denn „als historisches Ereignis ist nur der Osterglaube der ersten Jünger zu fassen“.⁸

Das Hauptgewicht legt Bultmann darauf, daß „im Erklängen des Wortes ... Kreuz und Auferstehung Gegenwart“⁹ werden. Im Sinne einer präsentischen Eschatologie führt so das Hören vom Kreuz dazu, „das Kreuz Christi als das eigene (zu) übernehmen“.¹⁰ Damit wird, ganz i. S. der für Bultmann so zentralen

„Krisen“, eine ethisch motivierte Glaubensentscheidung gefordert, die sich im Handeln in der Welt manifestiert.

Tillich sieht das Kreuz als „Symbol und Ereignis ... und Teil eines Mythos“.¹¹ Im Glauben an die Auferstehung des Christus begründet sich die „Gewißheit, daß der Christus über die existentielle Entfremdung ... triumphiert“.¹² Damit interpretiert Tillich das Symbol von Tod und vor allem Auferstehung als aktuelle Veränderung meines Seins, indem es mir Anteil gibt am Sieg über die „Entfremdung und ihre letzte Konsequenz, den Tod“.¹³ Damit liegt m. E. die Betonung auf der seelsorgerlichen Komponente.

„Passion und Ostern“ und die religiöse Entwicklung der Kinder

Das Thema „Passion und Ostern“ ist in seinem vollen Umfang sicher nicht für Kinder in der 3. Grundschulklasse zu bearbeiten. Viele theologische und historische Zusammenhänge können noch nicht in hinreichendem Umfang vermittelt werden. Es gilt daher eine angemessene Auswahl zu treffen.

Bei Kindern im Alter von acht bis neun Jahren überwiegt noch ein fast „magisch“ zu nennendes Verständnis von Religion.¹⁴ Es gilt daher zu beachten, daß nicht etwa ein Glaube bei den Kindern gefestigt wird, der später der eigenen Überprüfung nicht standhält. Dies kann m. E. vermieden werden, indem die vorliegenden Texte auf die Grunderfahrungen der Kinder bezogen und dadurch existentiell bearbeitet werden.

Die Unterrichtseinheit im Überblick

Diese Unterrichtseinheit soll es den Kindern ermöglichen,

- die biblischen Geschichten von der Passion und Ostern – in Grundzügen – als Grundlage des christlichen Glaubens kennenzulernen,
- die menschlichen Grundsituationen, wie z.B. Angst, Verlassenheit, Traurigkeit am Beispiel Jesu und der Jünger in ihrem eigenen Leben aufzuspüren und zu artikulieren,
- zu erkennen, daß die Osterbotschaft das Leben der resignierten Jünger entscheidend verändert und bis heute entscheidene Lebensveränderungen möglich macht,
- den Weg zum Kreuz kreativ zu gestalten
- die Stationen der Leidensgeschichte mit Symbolen in Beziehung zu setzen.



Als „roter Faden“ wird diese Unterrichtseinheit deshalb die Gestaltung eines „Kreuzweges“ begleiten, den die Schüler selbst aus verschiedensten Materialien in ihrem Klassenzimmer aufbauen. Jeder Unterrichtsstunde ist ein Symbol zugeordnet, das dann als „Wegstation“ die Schüler greif- und sichtbar bis zu den Osterferien begleitet.¹⁵ Dieses Wegmodell wird als kreatives Zusatzangebot im Rahmen der Arbeit am Wochenplan den Religionsunterricht erweitern. Die Geschichten sollen z. T. aus der Perspektive eines Jüngers erzählt werden, so daß den Kindern die Möglichkeit der Identifikation mit dem „Held“ der Geschichte gegeben wird. Aus der Fülle der Passions- und Ostererzählungen gilt es, eine sinnvolle Auswahl zu treffen, damit der Umfang der Unterrichtseinheit nicht zu groß wird und die Einzelstunden nicht überfrachtet sind. Es ergibt sich so eine Planung über 8 – 10 Unterrichtsstunden, die folgende Schwerpunkte haben:

1. *Stunde:* Verhältnis Juden – Römer zur Zeit Jesu. Die Schüler erhalten Informationen zur historischen Situation in Palästina.
2. *Stunde:* Die Heilung der gekrümmten Frau. Am Beispiel dieser Sabbatheilung erfahren die Kinder, daß Jesus auch bei den Juden umstritten ist.
3. *Stunde:* Einzug in Jerusalem. Jesus ist ein anderer König als erwartet. Symbol: Palmwedel und/oder Gewand
4. *Stunde:* Das Abendmahl. Beim gemeinsamen Essen erfahren die Kinder etwas von der Gemeinschaft zwischen Jesus und seinen Jüngern. Symbol: Brot und Kelch.
5. *Stunde:* Im Garten Gethsemane und Gefangennahme. Vom Umgang mit Angst und Verlassenheit als menschliche Grunderfahrung am Beispiel Jesu im Unterschied zu seinen Jüngern. Symbol: Strick/Fessel.
6. *Stunde:* Verleugnung des Petrus. Eine Freundschaft wird von außen bedroht. Der Gewissenkonflikt des Petrus in seiner Hilflosigkeit und Angst soll nachempfunden werden und mit eigenen Erlebnissen konkret werden. Symbol: Hahn.
7. *Stunde:* Verurteilung und Tod Jesu. Die Resignation und Trauer der Jünger über den Tod Jesu. Symbol: Dornenkrone und Kreuz.

8. Stunde: Am Ostermorgen. Verwandlung von Dunkelheit in Licht: neue Hoffnung. Symbol: Osterkerze.

9. Stunde: Der Auferstandene erscheint seinen Jüngern. Der Weg mit Jesus geht weiter.

10. Stunde: Osterbrauchtum und sein Symbolgehalt in Verbindung zum christlichen Fest. Der hier vorgelegte Entwurf bezieht sich also auf die 6. Stunde der Einheit.

Sachanalyse zum Thema „Verleugnung des Petrus“

Exegetische Überlegungen

Die Verleugnung des Petrus wird in allen vier Evangelien erzählt, jeweils mit unterschiedlichem Schwerpunkt.

Im Folgenden werde ich vornehmlich auf die mk Fassung eingehen, die als Vorlage für die anderen Evangelien gilt.¹⁶ Die Perikope von der Verleugnung des Petrus Mk 14,66-72 par hat eine Vorgeschichte in Mk 14,26-31.¹⁷ Auch Mk 14,54 als Ortsangabe der Handlung muß dazu genommen werden.

Die **Ankündigung der Verleugnung** (Mk 14,26-31) steht als Bindeglied zwischen dem letzten Mahl Jesu mit den Jüngern und der Szene in Gethsemane. Jesus prophezeit allen Jüngern, daß sie zur Sünde verleitet oder abfallen werden.¹⁸

Petrus widerspricht dieser Ankündigung (v29). Als Jesus sie noch schärfer – „noch heute, noch diese Nacht, ehe der Hahn kräht, wirst du mich verleugnen“ () – wiederholt, beteuert er seine Treue bis in den Tod.¹⁹

Auch die anderen Jünger stimmen in dieses Versprechen ein, auch sie werden daran scheitern. Wenn hier Petrus als Spezialfall der Jünger hervorgehoben wird, so ist dies vielleicht schon ein Indiz für die beginnende Vereinzelung der Jünger, – „allein gehen sie in die Passion und werden sie nicht bestehen“.²⁰

Das zweimalige Krähen des Hahnes ist nur bei Mk belegt. Es scheint mir fraglich, ob es zur ursprünglichen Textfassung gehört. Die Antwort auf diese Frage ist inhaltlich aber letztlich nur von untergeordneter Bedeutung.²¹

Die **Verleugnung selbst Mk 14,66-72** steht zwischen den beiden Verhörszenen vor dem Hohen Rat 14, 53ff und vor Pilatus 15, 1ff. Die Perikope ist mehrgliedrig aufgebaut.

Verse 66-68: Petrus wird von einer Magd als Begleiter Jesu angesprochen. Er entzieht sich ihrer Frage, indem er vorgibt, nicht zu verstehen, was sie meint, und wechselt seinen Platz, vermutlich um weiteren unbequemen Fragen zu entgehen.

Im Text wird bereits diese ausweichende Antwort als „leugnen“ bezeichnet. Natürlich hat Petrus die Magd verstanden; aber er versucht, sich möglichst unauffällig dieser unangenehmen Situation zu entziehen,²² indem er vorgibt, nichts mit ihr zu tun zu haben.²³

Verse 69-70a: Dieselbe Magd wiederholt ihre Vermutung über Petrus gegenüber den Dabeistehenden. Damit bekommt ihre Behauptung sozusagen Öffentlichkeitscharakter, und Petrus sieht sich genötigt, erneuert seine Verbindung zu Jesus abzustreiten.

Verse 70b-71: Doch es gelingt ihm nicht, den Verdacht gegen seine Person zu zerstreuen. Denn wenig später konfrontieren ihn mehrere Leute mit ihrer Überzeugung, er sei einer „von ihnen“.²⁴ Petrus reagiert diesmal nicht mit Leugnen, sondern er beginnt zu fluchen und zu schwören, daß er den, von dem geredet wird, nicht kenne. Dabei erwähnt Petrus zwar nicht den Namen Jesu, aber er benutzt die „übliche Formel, mit der man sich von jemanden lossagt“.²⁵

Vers 72: Der Hahnenschrei wirkt wie der Weckruf am frühen Morgen.²⁶ Petrus erinnert sich an Jesu Vorhersage und beginnt zu weinen.²⁷

Die Verleugnungsszene ist in vier Teile gegliedert, die sich steigern und in der Verfluchung ihren Höhepunkt finden. Am Schluß setzt Petrus sein Verhalten mit der Ankündigung Jesu in Verbindung und beginnt deshalb zu weinen.

Die Verleugnung des Petrus ist eng verknüpft mit dem Verhör Jesu vor dem Hohen Rat (14,53ff). Es scheint, als solle hier der direkte Kontrast gebildet werden: „Während Jesus sich so in der Versuchung bewährt“²⁸, scheitert Petrus an seinen eigenen Vorsätzen.²⁹ Jesus, der gerade in Gethsemane noch unsicher war, ist jetzt standhaft. Petrus, gerade³⁰ noch so selbstsicher, ist jetzt unsicher und verzweifelt.

Zur Deutung der Verleugnungsszene gibt es grundsätzlich mehrere Möglichkeiten:

Die historische Deutung:

a) Die Bedeutung dieser Szene liegt in der nachösterlichen Berufung des Petrus zum Leiter der Kirche, die erst hier abgeschlossen wird.

Dagegen spricht jedoch m. E. die exponierte Stellung zwischen den Verhören, die auf eine weitere Bedeutung als eine singuläre historische Erzählung schließen läßt. Zudem sind in 14,27ff auch die anderen Jünger mit im Blick, Petrus gilt als Exempel.³¹

b) Petrus ist ein Beispiel für das Verhalten der Kirche in der Anfechtung. Wegen „seiner Vorrangstellung“³² in der Gemeinde wird an ihm das Exempel statuiert, aus dem die Gemeinde Trost schöpfen kann. Vielleicht droht der Gemeinde eine Verfolgung, auf die sie vorbereitet werden muß.³³

Diese Deutung bestätigen m. E. viele Aspekte der exegetischen Analyse.

Die existentielle Deutung:

a) In der Ankündigung ist Petrus so überzeugt davon, den richtigen, festen Glauben zu haben, daß er nicht mehr glauben konnte. Er meint quasi, ihn unver-

lierbar zu besitzen. Er muß aber erfahren, daß es Glauben ohne Rückschläge und Zweifel nicht gibt.

Die spätere Gemeinde als Nachfolgerin der „Jünger“ (14,27) muß diese Erfahrung auch gemacht haben, etwa in einer Verfolgungssituation. Die Gemeinde kennt die „Glaubenserfahrung des Versagens“,³⁴ d.h. die Erfahrung, daß Glauben nie ein fester Besitz ist.

b) Das Versagen des Petrus kann auch verstanden werden als ein „Exempel für menschliche Untreue gegenüber Gott“.³⁵ Petrus ist ein „warnendes Beispiel“.³⁶ „Wir leben aus der Gnade des Herrn. Die soll uns nicht feige werden lassen, sondern gerade die Furcht und Feigheit vor der Kreuzesnachfolge nehmen.“³⁷

Fazit:

Der Text ist vielschichtig und kann hier nicht in seinem ganzen Bedeutungsspektrum behandelt werden.

Die Begriffe „Verleugnen“ und „Bekennen“ sind außer in der Theologie auch in der Justiz feststehende Termini. Es geht in beiden Fällen um eine Schuld, zu der man sich bekennt oder die man leugnet. Als dritter Bereich ist das „innere Gericht“, auch „Über-Ich“ oder „Gewissen“ zu nennen.

Die Verleugnung des Petrus findet im dreifachen Sinne statt:

a) Vor dem Gericht der Öffentlichkeit fehlt ihm der Mut, seine Zugehörigkeit zu Jesus offen zuzugeben. Er befürchtet eine Verurteilung oder Bestrafung aufgrund bestehender Normen und Meinungen der Mehrheit.

b) Vor sich selbst verleugnet sich Petrus, weil er nicht zu seiner Überzeugung steht. Dafür verurteilt er sich selbst, sein „schlechtes Gewissen“ äußert sich im Weinen.

c) Schließlich bekennt er sich nicht zu Jesus und sagt sich damit von ihm und von Gott los. Gerade hierfür wird aber keine Verurteilung berichtet. Trotz dieses Versagens bleibt Petrus der „Fels“ der Kirche. Gott richtet nicht über Petrus aufgrund seiner Bekenntnisverweigerung. So gilt schon hier das reformatorische „simul iustus et peccator“, das jeden Menschen in seiner Sündhaftigkeit als von Gott angenommen weiß.

Stellt man nun die Frage nach dem Sinn des Bekenntnisses, so sei hier nur kurz an unsere jüngere Geschichte erinnert. Denn sowohl die Mitglieder der „Bekennenden Kirche“ im Dritten Reich wie auch die Christen in der damaligen DDR standen immer wieder vor der Entscheidung, zu bekennen oder zu verleugnen. Der Blick in die Kirchengeschichte hat gezeigt, daß Kirche immer wieder auf Konfrontationskurs gehen muß, wenn sie sich nicht selbst aufgeben will. Doch läßt sich daraus keine Pflicht zum Martyrium ableiten, denn dabei würde letztlich das Prinzip der Eigenverantwortlichkeit aufgegeben.

So fordert zwar Gottes uneingeschränktes JA zu uns Menschen unser JA, un-

ser Bekenntnis als Antwort heraus. Doch können wir unsere Antwort immer nur im Rahmen unserer menschlichen Möglichkeiten geben, und d. h. nur unvollkommen, mit Fehlern und Schwächen. Die freie Verantwortung beruht also „auf einem Gott, der das freie Glaubenswagnis verantwortlicher Tat fordert und der dem, er darüber zum Sünder wird, Vergebung und Trost zuspricht.“³⁸

Entfremdung

Einer der Hauptbegriffe Tillichs ist die Entfremdung. Er bezeichnet damit den Widerspruch zwischen Essenz und Existenz des Menschen, also zwischen dem, was er sein könnte bzw. sollte, und dem, was er ist.³⁹ Der persönliche Entscheidungscharakter zur Entfremdung des Menschen wird durch die Sünde zum Ausdruck gebracht: Die Sünde ist „das persönlich-aktive sich Wegwenden von dem, wozu man gehört.“⁴⁰

Nach diesem Verständnis „sündigt“ Petrus, weil er sich von Jesus abwendet, zu dem er existentiell gehört. dadurch fällt er aus dem Glauben und der Liebe, die das Gegenteil der Entfremdung sind.⁴¹ Petrus erkennt seine Sünde/Entfremdung, als der Hahn ruft. Das Weinen drückt seine starke Gefühlsbewegung aus. Es ist nach Tillich Ausdruck der Selbstzerstörung, die bei der Bewußtwerdung der Entfremdung einsetzt. Es sei denn, es gibt eine „erlösende Macht“.⁴² In der Verleugnungsszene ist die erlösende Macht gleichzusetzen mit dem Wort Christi, an das Petrus sich beim Hahnenschrei erinnert.

M. E. ist das Weinen des Petrus nicht nur ein Zeichen für die Erkenntnis der Sünde, sondern bereits für die – durch die Erinnerung gewirkte – Erlösung davon. Sündenerkenntnis und Sündenerlösung sind in ihrer Ambivalenz typisch für die menschliche Existenz und ihre Entfremdung: Jeder Mensch stellt sich gegen sein telos, das „Ewige Leben“, während er zugleich nach ihm strebt.⁴³ Tillichs Gedanke der „Entfremdung“ ist zwar theologisch und philosophisch sehr komplex, trifft aber sowohl die Verleugnung des Petrus als auch das Erleben der Menschen.

Jeder Mensch stellt immer wieder fest, daß er anders handelt, als er sollte und wollte, und daß er damit seine eigenen Überzeugungen verleugnet.⁴⁴ Und doch spricht Gott ihm immer wieder Vergebung zu, die eine neue Chance eröffnet.

Didaktische Überlegungen

Die Sachanalyse der Verleugnungsszene hat deutlich gemacht, daß für den Religionsunterricht gerade der existentielle Aspekt dieses Textes von Bedeutung ist. So läßt sich hier ganz konkret die Frage herausarbeiten: wie glaubhaft und konsequent trete ich für meine Überzeugungen ein? Wo entziehe ich mich meiner Verantwortung für eine Sache oder

einen Menschen, die mir im Grunde wichtig sind, weil es mit Gefahr oder Verachtung für meine eigene Person verknüpft ist?

Diese menschliche Schwäche wird hier exemplarisch an Petrus als einem der treuesten Jünger Jesu aufgezeigt.

Sehr wichtig ist m.E. auch der in den systematisch-theologischen Überlegungen herausgearbeitete Aspekt der Vergebung und der bedingungslosen Annahme Gottes. Doch würde es sicher zu einer Überfrachtung dieser Stunde führen, wenn auch dieser Gesichtspunkt thematisiert würde. Denn er ist anhand dieser Erzählung für die Kinder nicht greifbar. Erst im weiteren Kontext der Erscheinungen des Auferstandenen vor seinen Jüngern, Joh 21, wird dieses Thema dann vertieft.⁴⁵

Gerade im Grundschulalter ist für die Kinder die Freundschaft zu Gleichaltrigen sehr wichtig. Hier findet ein erster Schritt in Richtung auf die Selbständigkeit und die Außenorientierung über die Grenzen der Familie hinaus statt. Der beste Freund oder die beste Freundin haben einen hohen Stellenwert im Erleben der Kinder. Absolute Loyalität und Hingabe sind gefordert.

Und doch kennen die Kinder sicher das Gefühl, wenn ihre Treue zum Freund oder zur Freundin nicht mehr trägt und sie plötzlich ein Versprechen nicht mehr einhalten können.

Schwerpunkte der Unterrichtsstunde

Aus den genannten Gründen trifft die Verleugnung des Petrus den Erfahrungsbereich der Kinder. Zwar werden sie nicht für abstraktes „intellektuelles Bekenntnis“ eintreten, aber das Verhältnis zu einem Freund ist für sie sehr gut nachvollziehbar. Sie können nachempfinden, wie es jemandem geht, der aus Angst oder Freigiebigkeit vor anderen einen Freund im Stich läßt. Ein Schwerpunkt dieser Stunde soll daher ein kurzes Rollenspiel sein, in dem die Kinder sich spielerisch in die Lage des Petrus hineinversetzen und selbst vor der Entscheidung stehen, ob sie zu ihrem Freund Jesus halten oder nicht.

Ein weiterer Schwerpunkt dieser Stunde wird außerdem bei dem Transfer auf die eigene Existenz der Kinder liegen. Der exemplarische Charakter der Erzählung ist zu verdeutlichen, um den Kindern eine Aktualisierung für die eigene Wirklichkeit zu ermöglichen.

Das Symbol dieser Stunde, der Hahn, erinnert Petrus in dieser Szene an sein Versprechen von Treue und Freundschaft, das er Jesus gegeben und nun gebrochen hat. Die ganze Bedeutungsfülle dieses Symbols⁴⁶ würde die Kinder sicher überfordern. Die Gestaltung des Hahnes aus Knete kann im Rahmen des Wochenplanes erfolgen. Dort wird es auch die Möglichkeit geben, daß die Kinder sich über das Symbol informieren.

Lernziele

Die Unterrichtsstunde soll den SchülerInnen die Möglichkeit geben, mit der Erzählung von der Verleugnung des Petrus

- eine weitere Station auf dem Leidensweg Jesu kennenzulernen,
- sich mit der Rolle des Petrus spielerisch auseinanderzusetzen,
- sein Verhalten nachzuspüren und
- evtl. auf eigene Erlebnisse und Erfahrungen zu übertragen.

Methodische Überlegungen

Der Text der Ankündigung der Verleugnung sollte bereits im Zusammenhang mit der 4. Stunde der Einheit „Das Abendmahl“ eingeführt worden sein.

Da Schülerinnen und Schüler dieses Alters einen großen Drang nach Aktivität haben, ist es wichtig, daß die Kinder sich spielerisch-kreativ an der Stunde beteiligen können. Hierfür bietet sich ein kurzes Rollenspiel in Kleingruppen an.

Der Transfer auf die eigene Erlebniswelt ist für die Kinder dann im Unterrichtsgespräch möglich. Sollte diese Aufgabe von den Kindern nicht angemessen bearbeitet werden können, gibt es die Möglichkeit, anhand eines Arbeitsblattes die Verleugnungsszene nachzuerzählen. Die Rolle als Unterrichtende sehe ich in dieser Stunde schwerpunktmäßig in der Funktion der Beraterin, die den Kindern Impulse und, wo nötig, Hilfestellungen gibt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. auch die RRL für die Grundschule, evangelische Religion, Hannover 1984, S. 8, die dieses Thema vorschlagen
- 2 So hat Kahler etwa das Mk-Evangelium als „Passionsgeschichte mit ausführlicher Einleitung“ bezeichnet
- 3 Dies ergibt eindeutig der synoptische Vergleich. Vgl. auch die Kommentare, z. B. Schneider, ÖTK, S. 434; ders., Passion, S. 74; Linnemann, S. 101
- 4 Vgl. Becker, ÖTK, S. 536
- 5 Vgl. dazu die einschlägigen Kommentare
- 6 Vgl. Sievers, Jesus, S. 94
- 7 Vgl. Bultmann, NT und Mythologie, S. 61; ders., Theologie des NT, S. 44, 83 etc.
- 8 Bultmann, NT und Mythologie, S. 611
- 9 Ebd., S. 62
- 10 Ebd., S. 55
- 11 Tillich, Svst. Theol. II, S. 166
- 12 Ebd., S. 167
- 13 Ebd.
- 14 Vgl. Blehl, Symbole, S. 154 ff.
- 15 Vgl. Anlage B.3., angelehnt an Freudenberg, Religionsunterricht praktisch 2, S. 119.
- 16 Vgl. dazu Schneider, Passion, S. 74f.
- 17 Nicht zu klären ist in diesem Rahmen die traditionsgeschichtliche Frage nach der sekundären Bildung eines oder beider Elemente. Vgl. dazu z. B. Schmithals, ÖTK, S. 627; Schneider, Passion, S. 75; Linnemann, S. 84f.
- 18 Bauer, Sp. 1491
- 19 Formgeschichtlich handelt es sich hier um eine zweigliedrige Klimax.
- 20 Gnlika, S. 295
- 21 Vgl. dazu die verschiedenen Positionen z. B. Schneider, Passion, S. 77; dagegen Walter, S. 49; s. a. Gnlika, S. 254, 296. - Um die Kinder nicht unnötig zu verwirren (dreimaliges Leugnen, aber nur zweimaliges Hahnenschrei) werde ich bei diesem Detail auf die Darstellung der anderen Evangelien zurückgreifen
- 22 Einige Handschriften bezeugen bereits hier den ersten Hahnenschrei, was nach 14,30 nötig ist. Vgl. Anm. 21.
- 23 Vgl. Linnemann, S. 96
- 24 Nach Mt 26,73 verrät Petrus sich durch seinen Dialekt.
- 25 Gnlika, S. 293. - Es bleibt m. E. aber letztlich eine Hypothese, da uns der Wortlaut des Fluches nicht überliefert ist
- 26 „Zum zweiten Mal.“
- 27 Unsicher ist die Übersetzung von. Vgl. dazu Gnlika, S. 294 und die dort angegebene Literatur.
- 28 Schweitzer, S. 181.
- 29 Es ist zu beachten, daß Petrus in dieser Szene keiner Bedrohung ausgesetzt ist
- 30 Vgl. Walter, S. 50, 54
- 31 Vgl. auch Schmithals, ÖTK, S. 628.
- 32 Linnemann, S. 93.
- 33 Vgl. Gnlika, S. 295; s. a. Schmithals, S. 654.
- 34 Linnemann, S. 103.
- 35 Walter, S. 45
- 36 Schneider, Passion, S. 77.
- 37 Gnlika, S. 295.
- 38 Bonhoeffer, S. 13.
- 39 Vgl. Tillich, Svst. Theol. I, S. 81.
- 40 Tillich, Svst. Theol. II, S. 54.
- 41 Vgl. ebd., S. 55.
- 42 Ebd., S. 106.
- 43 Tillich, Svst. Theol. III, S. 459.
- 44 Vgl. Rö 7, 19f.
- 45 Vgl. die 9. Stunde der Einheit.
- 46 Vgl. etwa Herder Symbole, S. 67.
- 47 Meine Beobachtung hat gezeigt, daß oft gerade die Stilleren in dieser Runde Beiträge einbringen
- 48 Vgl. Erzählvorlage, Anlage M 1.
- 49 Vgl. Anlage M 2 nach Kwiran, RU konkret III, S. 170.
- 50 Vgl. Anlage M 2.
- 51 In Anlehnung an Baldermann, S. 136f

Methoden und Medien im Überblick

Der Sitzkreis

Die Begrüßung und der Einstieg im Sitzkreis ist schon beinahe ein Ritual des Religionsunterrichts. Oft wird eine kurze Wiederholung der vergangenen Stunde mit der Schülerkette oder der rundlaufenden Wortmeldung durchgeführt. So hat jedes Kind schon zu Beginn der Stunde einmal die Möglichkeit, sich mündlich zu äußern.⁴⁷

Auch für die Erzählung ist diese Sitzordnung ideal, da es mir als Unterrichtende so möglich ist, zu allen Kindern Blickkontakt zu haben. Die Nähe zwischen Erzählerin und Hörern schafft eine sehr intensive, dichte Atmosphäre, da die Kinder mit in das Geschehen hineingezogen werden können. Zudem ist es einfacher, im Sitzkreis eventuelle Unruhe oder Mißverständnisse zu bemerken und auszuräumen.

Erzählung mit Darstellung auf dem Overheadprojektor⁴⁸

Die Erzählung sollte immer möglichst frei und lebendig vorgetragen sein, damit die Kinder sich auf die Geschichte gut einlassen. Zur Förderung der Aufmerksamkeit und Konzentration der Kinder bietet sich ein einfaches Figurentheater auf dem OHP⁴⁹ an. Die klaren Figuren, die den Darstellungen von K. de Koort nachempfunden sind, machen die Geschichte für die Kinder sichtbar, lassen aber noch genügend Raum für die eigene Phantasie. Die verschiebbaren Teile ermöglichen sparsame Bewegungen, die die Kinder faszinieren.

Die Zäsur in der Erzählung nach Vers 67 soll den Kindern Gelegenheit geben, eigene Vorstellungen zu entwickeln und zu äußern.

Rollenspiel in Kleingruppen

Das Rollenspiel als Zäsur in der Erzählung ermöglicht den Kindern die Partizipation am Geschehen. Durch das eigene Agieren können die Kinder sich spielerisch in die Lage des Petrus hineinversetzen und nach Handlungsalternativen suchen. Durch die Arbeit in Kleingruppen sind alle Kinder beteiligt, also auch die stilleren und schwächeren, die in der szenischen Darstellung ebenfalls eine Rolle übernehmen können.

Außerdem gibt die Gruppenarbeit die Chance, daß verschiedene Problemlösungen artikuliert werden.

Unterrichtsgespräch

Im gelenkten Unterrichtsgespräch sollen die Kinder die Möglichkeit bekommen, eigene Erlebnisse zum Thema „Im-Stich-lassen“ einzubringen. Da die Klasse sehr gern erzählt, kann dieser Transferversuch gelingen. Sollte wider Erwarten keine Rückmeldung von den Kindern kommen, – vielleicht aus Scheu, dieses Thema in der Großgruppe anzusprechen –, besteht die Möglichkeit, mit einem Arbeitsblatt weiterzuarbeiten.

Arbeitsblatt⁵⁰

In diesem Fall kann jedes Kind in Einzelarbeit am Arbeitsblatt die Verleugnungsszene nacherzählen. Dabei sollen die Figuren, die vom OHP-Theater her bekannt sind, mit „Sprechblasen“ versehen werden. Das Medium der „Sprechblasen“ ist bei den Kindern durch die Comics eingeführt und beliebt. Außerdem besteht parallel die Möglichkeit, durch sog. „Denkblasen“ auch innere Vorgänge der handelnden Personen sichtbar zu machen. Diese Phase soll in Einzelarbeit erledigt werden, damit jedes Kind die Geschichte nochmals überdenken und ganz individuelle Akzente setzen kann.

Als Differenzierung für die Schnellen ist das Anmalen des Arbeitsblattes möglich.

Verlaufsskizze des Unterrichts am 9.03.93 in der 3c

Lernschritt	Inhalt	Medium	Methode	Lehrerverhalten	Schülerverhalten	Bemerkungen
Einstieg/ Wiederholung	Erinnerung an Petrus/Hahn		Sitzkreis	gibt Impuls	sammeln ihr Wissen	
Erarbeitung 1	Erzählung mit OH-Projektor Mk 14,66f.	OHP, Folien, Leinwand	Sitzkreis	erzählt und bedient den OHP	hören und schauen zu	
Vertiefung	Wie verhält sich Petrus?		Rollenspiel in Gruppen	gibt Anleitung	sammeln Ideen in Gruppen	
Sicherung	Vorspielen der Ergebnisse		Plenum	leitet an, gibt Rückmeldung	spielen vor, schauen zu	
Erarbeitung 2	Fortsetzung der Erzählung Mk 14,68ff.	OHP, Folien, Leinwand	Sitzkreis	erzählt und bedient den OHP	hören und schauen zu	
Transfer	Erfahrungen der Kinder		Plenum, Unterrichtsgespräch	moderiert	erzählen	
Sicherung	Nacherzählung in Comic-Form	Arbeitsblatt	Einzelarbeit	leitet an	schreiben Sprech- und Denkblasen	

Erzählvorlage zu Mk 14,66-72

M1

Jesus ist gefangengenommen und wird von den Wachen in den Palast des Hohenpriesters gebracht. Petrus sieht das und folgt ihnen in ganz kurzem Abstand. Petrus ist mutig: Er hängt sich an sie, als gehöre er dazu, und geht mit durch das Tor in den Innenhof im Palast des Hohenpriesters. Dort ist ein Feuer, und die Bewaffneten und ein paar Mägde stehen am Feuer und wärmen sich. Die Nacht ist kalt.

Plötzlich sieht eine von den Mägden Petrus an und sagt zu ihm: „Du bist doch auch bei diesem Nazarener gewesen, diesem Jesus!“ Petrus aber schüttelt den Kopf und sagt: „Ich weiß nicht! Ich verstehe nicht, was du sagst!“ Aber nun geht er doch lieber hinaus in den Vorhof, aber die Magd folgt ihm und fängt wieder an und sagt zu den Herumstehenden: „Der da gehört auch zu denen!“ – „Nein, das ist nicht wahr!“, sagt Petrus.

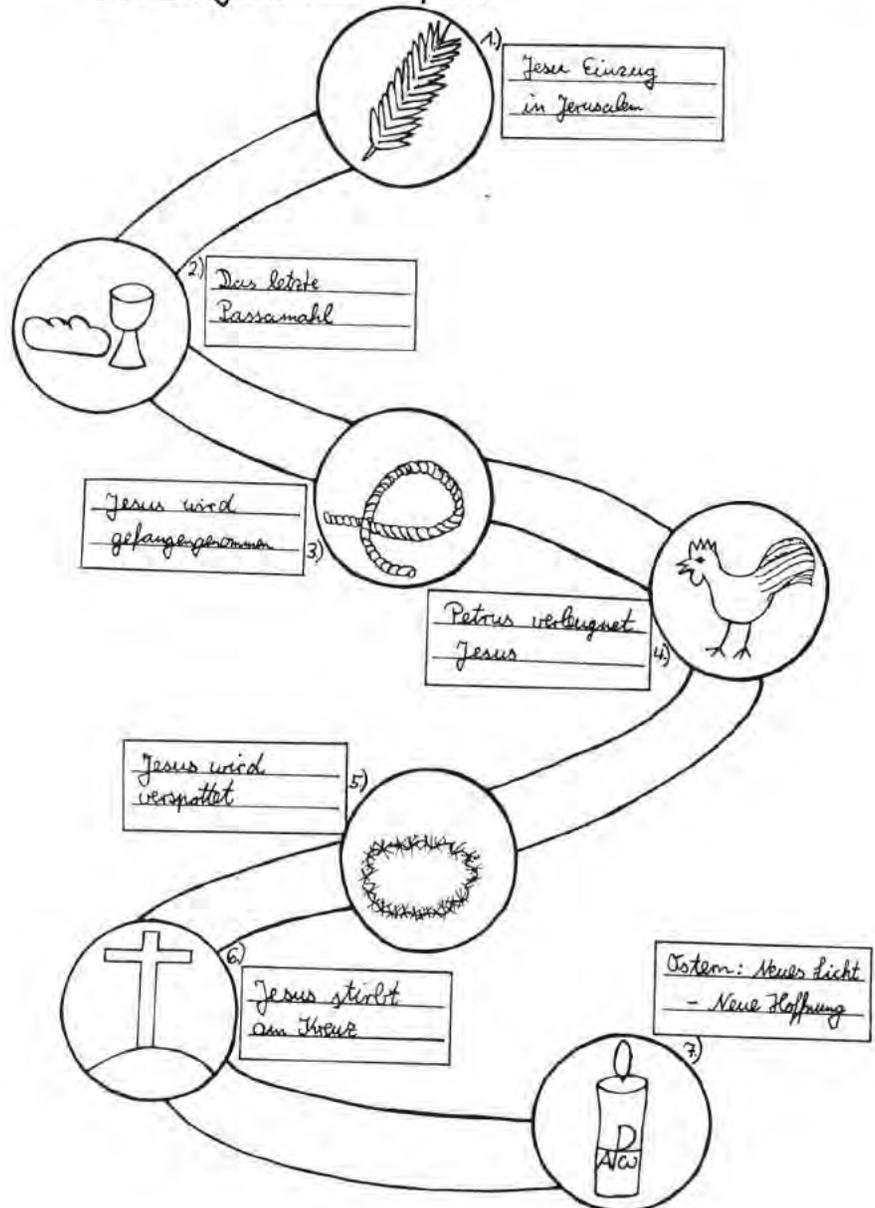
Wenig später sagen die anderen zu ihm: „Doch, jetzt hast du dich verraten! Deine Sprache verrät dich: Du sprichst wie einer, der aus Galiläa kommt.“ Da fängt Petrus an, zu schwören und sich zu verfluchen: „Ich will verdammt sein, wenn ich lüge! Ich kenne diesen Menschen überhaupt nicht! Ich habe ihn nie in meinem Leben gesehen!“

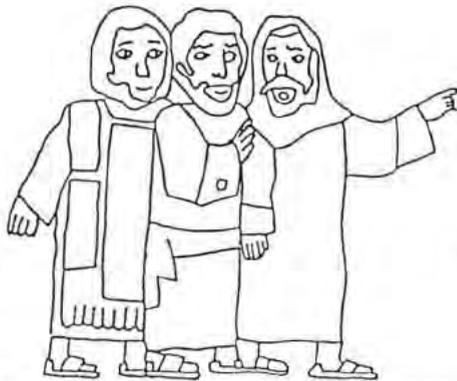
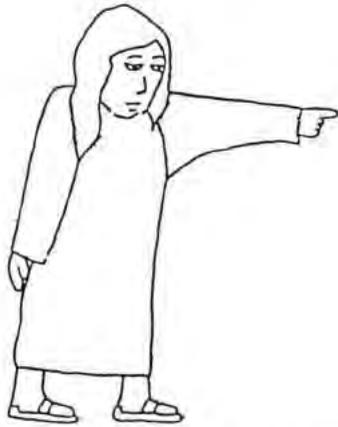
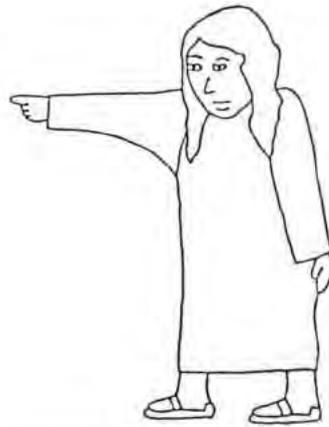
Kaum hat Petrus das gesagt, als er plötzlich einen Hahn krähen hört. Im gleichen Augenblick fällt ihm ein, was Jesus am letzten Tag zu ihm gesagt hat: „Petrus, du wirst mich verleugnen! Noch bevor der Hahn kräht, wirst du mich dreimal verleugnen“. Petrus ist entsetzt, er hatte doch versprochen, zu Jesus zu halten, egal was passiert. Und was hatte er jetzt getan? Petrus kann sein Gesicht nicht mehr beherrschen, er bricht in Tränen aus und dreht sich schnell um und geht hinaus. Und draußen läuft er davon, nur weg von hier, so weit wie möglich!

Übersicht über den Kreuzweg

M3

Der Weg zum Osterfest





Jesu Tod am Kreuz

Theologische Überlegungen zum Thema (Mk 15,33-39)

Die Perikope Mk 15,33-39 ist dreiteilig. Der erste Teil beschreibt eine drei Stunden dauernde Finsternis (V33), der zweite Teil umfaßt den Gebetsschrei Jesu mit der Reaktion dabeistehender Menschen (V34-36), der dritte Teil schildert Jesu Todesschrei, das Zerreißen des Tempelvorhanges, sowie die Reaktion des römischen Zenturios.

Wie schon in der vorangehenden Perikope von der Kreuzigung Jesu spielt der Psalm 22 auch in der Perikope vom Tod Jesu eine entscheidende Rolle. Die Bedeutung des Psalmwortes 22,2 wird dadurch hervorgehoben, daß die aramäische Fassung als griechische Transkription neben der Übersetzung ins Griechische auftaucht.

Die Interpretation dieses für die Perikope entscheidenden Verses ist jedoch umstritten. Auf die Anrede „Mein Gott“, sowie auf das Danklied Ps22,23ff und die übrigen Vertrauensäußerungen des Ps 22 Bezug nehmend, vertreten manche Forscher die Auffassung, daß in Mk 15,34 kein Verzweiflungsschrei, sondern vielmehr eine Äußerung der Hoffnung vorläge.

Die doppelte Anrufung Gottes kann jedoch auch als Hinweis auf die Tiefe des Leides verstanden werden. Zudem bliebe, wenn Mk die Vertrauensäußerung in den Mittelpunkt hätte stellen wollen, fraglich, warum keine Zitate aus dem Danklied erwähnt werden und warum Mk auf V34 noch einen unartikulierten Schrei (V37) folgen läßt. Bezeichnenderweise läßt Lk, dem es beim Tod Jesu um dessen unangefochtene Verbindung mit Gott geht, das Psalmwort weg.

Der Schrei Jesu wendet sich zwar an Gott, die Betonung liegt jedoch darauf, daß Gott dem Schreien Jesu fern bleibt. Damit teilt Jesus nach mk Auffassung „das ‚Urleiden‘ der Gottverlassenheit“. Das Leiden wird ungeschönt in seiner vollen Härte beschrieben, der Verzweiflung Jesu im Leid wird im mk Bericht nichts genommen.

Die VV35f wirken wegen ihrer Fülle von Partizipien gedrängt. Bei den jetzt agierenden Personen handelt es sich um eine Gruppe, denen die jüdische Vorstellung, nach der Elia als Helfer für notleidende Gerechte galt, bekannt war. Das Reichen sauren Weines, eines billigen durstlöschenden Soldatengenöttes, sollte wohl in Anspielung auf Weish2,17 dazu dienen, Jesu Leben zu verlängern, um zu sehen, wie es mit dem angeblich Gerechten weitergehe, ob ihm Hilfe zuteil werde.

V37 antwortet auf diese Erwartung mit der ungeschönten Darstellung des Todes Jesu. Da jeder Hinweis auf das überlegene Sterben von Märtyrern fehlt, dürfte es sich hier kaum um den Siegeschrei des Überwinders handeln. Es „scheint bis zu Markus hin nur die Tiefe des Leidens damit betont zu sein.“

Umstritten ist die Bedeutung des Zerreißen des Tempelvorhanges. Überinterpretiert wird V38 wohl, sieht man hierin das Ende des Tempelkultes angedeutet.

V39, der sich an V37 anschließt, stellt dem Sehen der Spötter, die ein Wunder erwarten (V36), das Sehen des römischen Zenturios gegenüber. Dieser sieht im schreiend sterbenden Jesus den Sohn Gottes.

Umstritten ist, ob Mk hierin den christlichen Glauben vollgültig zum Ausdruck gebracht sah. Die nicht determinierte Wendung und das Präteritum lassen die Vermutung zu, Jesus sei damit in den Kreis anderer als Söhne Gottes bezeichneter Gerechter eingereiht. Das Vorkommen der Gottessohnschaft an exponierter Stelle bei Mk (vgl. bes. 1,11; 9,7) deutet jedoch darauf hin, daß es Mk weniger um eine Einreihung Jesu, als vielmehr um die Betonung der Bindung der Gottessohnschaft Jesu an das Leiden gegangen ist.

Ausgeschlossen werden kann die Auffassung, Jesus werde im hellenistischen Sinn als Gottessohn bezeichnet.

Dient Ps22 als strukturierendes Element der Passionserzählung bei Mk, sollte nicht vorschnell der Gedanke vom Sühnetod ins Zentrum gestellt werden. Ps22 redet anders als Jer53 nicht vom Sühneleiden, sondern ganz allein von der Gottverlassenheit.

Systematisch-theologische Überlegungen

Ob christliche Theologie von einer Gotteserkenntnis vor und neben Christus, von einem vor- und außerchristlichen Wissen um Gott reden kann, mag umstritten sein. Daß die christliche Lehre von Gott jedoch nicht ohne die Frage nach Jesus als dem Christus auskommen kann, dürfte kaum bezweifelt werden.

Zentrale Bedeutung kommt hierbei dem Kreuz zu. „Alles, was christliche Theologie von ‚Gott‘ sagt, gründet im Kern in diesem Christusgeschehen.“ Um dabei nicht der Gefahr eines doketischen Christusbildes zu erliegen, wird die Christologie nicht ohne die historische Jesusforschung auskommen. Jesus stirbt als wirklicher Mensch, nicht als Halbgott. „Wenn das Ende der Christologie das Bekenntnis ist, daß Jesus der Christus ist, dann ist ihr Ausgangspunkt die Versicherung, daß dieser Christus der historische Jesus ist.“ Jesu Kreuz ist ein ganz wirkliches Kreuz, er starb hoffnungslos, mit dem unartikulierten Schrei der Gottverlassenheit auf den Lippen. So starb Jesus zunächst einmal nicht für andere, sondern mit anderen, wie andere Hingerichtete auch. Den Ps22 wiederholend, tritt er ein in die Leidensgeschichte Israels.

Dieses Verständnis vom Kreuz Jesu, welches das wirkliche Leiden Jesu und das darin zum Ausdruck kommende Moment der Solidarität betont, half Gefolterten, wie dem brasilianischen Bildhauer Rocha, ihr Leiden zu ertragen.

Die Anstößigkeit der grausamen Härte wird durch eine Glorifizierung des Leidens, wie sie zuweilen bei ausschließlicher soteriologischer Deutung des Kreuzes anklingt, verdeckt. „Religion hat das Kreuz



verklärt und den Crucifixus in die tabuisierte Sphäre eines kirchlichen Raumes gehängt.“ Angesichts des ausgestoßenen, verratenen, gefolterten Jesus wird die Frage laut, wo denn Gott in diesem Geschehen seinen Ort habe, was das Kreuz Jesu für Gott bedeute. Dabei dürfte die Antwort, daß Gott Genugtuung für seine beraubte Ehre verlange und den Tod Christi als kompensatorisches Werk für die menschliche Sünde akzeptiere, kaum befriedigend. Ebensowenig tragfähig ist das Apathieaxiom des Gottes der Philosophen. Spricht man mit Mk 15,39 von Jesus als dem Sohn Gottes und folgt man der johanneischen Auffassung, daß der Vater dort zu finden ist, wo der Sohn ist, wird Gott zum leidenden Gott. Der absolute, allmächtige Gott als Objekt infantiler Wunschvorstellungen ist, wenn man so will, durchkreuzt.

Das bedeutet für das Theodizeeproblem keine Antwort auf die Frage, wie Gott das Leid zulassen könne, es bestimmt jedoch den Ort Gottes im Rahmen dieser Frage. Den menschlichen Schmerz machte Gott im Kreuz Jesu Christi zu seinem eigenen. Fragt der Leidende nach Gott, wird er hingewiesen „nicht auf den Himmel, sondern auf einen entsetzlichen Leidensort dieser Erde.“ Nun führt das nebeneinanderstellen der Rede vom gottverlassenen Leiden Jesu und vom leidenden Gott, Mk 15,34 neben Mk 15,39, zu der paradoxen Feststellung, daß der Sohn Gottes in Gottverlassenheit stirbt. Diesen Widerspruch wird christliche Theologie weder zur einen noch zur anderen Seite hin auflösen dürfen. In diesem Widerspruch verborgen liegt die Möglichkeit, nun doch von der Heilsbedeutung des Kreuzes zu reden. Ist die Gottverlassenheit in ihrer ganzen Radikalität in Gott selbst, kann sie auch von daher überwunden werden. „Die Bibel weist den Menschen an die Ohnmacht und das Leiden Gottes; nur der leidende Gott kann helfen.“ Mitsprechen kann diesen Satz aber wohl nur das glaubende Vertrauen, das darauf hofft, daß die Beziehungslosigkeit zwischen Gott und Mensch und damit zwischen den Menschen in diesem Widerspruch aufgehoben ist.

Einem so verstandenen Bild von Gott wird kaum der Vorwurf treffen, hier mache der Mensch das, was er nicht wirklich sei, aber zu sein wünsche, zu seinem Gott. Vielmehr wird Gott „ein Mensch, wie wir nicht sein wollen, ein Ausgestoßener, Verfluchter, Gekreuzigter.“

Ebensowenig bedeutet das Hoffen auf die

sen Gott eine regressive Erneuerung infantiler Schutzmächte. Der sich mit dem sterbenden Jesus identifizierende Gott dürfte kaum wegen seiner Stärke zu fürchten oder zu bewundern sein.

Didaktische Überlegungen

Es ist davon auszugehen, daß eine Vielzahl der SchülerInnen kaum noch geprägte religiöse Vorstellungen aus der primären Sozialisation im Elternhaus mitbringt. Daneben ist zu vermuten, daß eine zunehmende Orientierung dieser Altersstufe an der Selbstbestimmung einer Auseinandersetzung mit einem dogmatisch fixierten Gottesbild zuwider laufen könnte. Trotzdem kann von einem gewissen Interesse der SchülerInnen an der Frage nach Gott im Rahmen ihres verstärkten Interesses an Fragen der Sinnorientierung ausgegangen werden. Diese drei Annahmen fanden sich bestätigt durch die Ergebnisse eines Schreibgesprächs (vgl. 1.3) zu Beginn der Einheit über die Frage nach Gott. So nahmen viele SchülerInnen das

Schreibgespräch zum Anlaß, den Glauben an Gott zu hinterfragen. Zentral war dabei die Auffassung, daß die Vorstellung von Gott nicht mit der Erfahrung von Leid zusammen zu denken sei. Gott, so schrieb jemand, sei angesichts des Leides wohl „in Rente“ gegangen. Ein anderer wesentlicher Punkt war das Verhältnis von Gottesglaube und menschlicher Vernunft. Wer genug Verstand habe, könne erkennen, daß es keine übersinnlichen Kräfte gebe. Zwei weitere Themen waren zum einen die Auffassung, daß Gott nur Projektion menschlicher Wünsche sei, zum anderen eine Hinterfragung des Glaubens an Gott angesichts mangelnder Glaubwürdigkeit der institutionell verfaßten Kirche.

Diese vier Themenkomplexe, die das Interesse der SchülerInnen markieren, stimmen im wesentlichen mit einer Auswertung von Texten Jugendlicher zur Gottesfrage überein.

Übernimmt das Selbst zunehmend Verantwortung für die eigene Identität, werden neben anderen Identifizierungsmöglichkeiten zwangsläufig auch Glaubensüberlieferungen einer kritischen Pro-

be unterzogen. Ein dogmatisch fixiertes Gottesbild dient dabei zuweilen als geeigneter Kontrast, um die eigene Eigenständigkeit unter Beweis zu stellen. Verlangt die Identitätssuche nach Distanzierung von überlieferten Sinndeutungsmustern, muß einer autonomiebetonten Infragestellung des Glaubens an Gott im Rahmen der Unterrichtseinheit Raum gegeben werden.

Neben dieser altersbedingten glaubenskritischen Haltung besteht bei den SchülerInnen dieser Altersstufe eine große Offenheit bezüglich der Frage nach Wertorientierung. Die im Schreibgespräch vielfältig auftauchenden Fragen nach Gott mögen das ebenso belegen, wie die spontane Bereitschaft, sich auf das Unterrichtsthema einzulassen.

Inhaltliche Schwerpunkte des Stundenthemas

Die bislang angestellten Überlegungen lassen die Vermutung zu, daß das Bild eines omnipotenten Allmachtgottes für die SchülerInnen sowohl aufgrund der Theo-



M1

dizeeproblematik als auch aufgrund ihres Entwicklungsstadiums wenig ansprechend ist.

Die Sachanalyse hatte ergeben, daß wesentliche biblische und systematisch-theologische Aussagen eine Korrektur des Bildes vom allmächtigen Gott notwendig machen. Hierbei bedeutet nun das Thema des Todes Jesu keine Antwort auf die Frage, warum soviel Leid geschieht, es beschreibt jedoch den Ort Gottes als Anwesenheit im Leid. Mit dem leidenden Gott ist ein zentraler Inhalt des christlichen Glaubens angesprochen.

Ist es richtig, daß das Lebensgefühl der SchülerInnen mitbestimmt wird durch Ohnmachts- und Leidenserfahrungen, dann kann das Bild des leidenden, ohnmächtigen Gottes gerade für diese Altersstufe relevant werden. Die das Leben in Frage stellenden Erfahrungen von Leid können in der Passion Jesu wiedererkannt werden. Auf den Widerspruch zwischen der Forderung nach Autonomie und einer alles determinierenden Allmacht ist schon hingewiesen worden. „So wie der Jugendliche in der Phase der Identitätsbildung sich der Unterordnung unter hierarchisch-paternalistische Strukturen zu entziehen sucht, so ist auch eine entsprechende Re-Interpretation im Symbolbereich möglich: Nicht der machtvoll regierende Gott, sondern der im Leiden und in der Ohnmacht mit dem Menschen Solidarische entspricht dann als Symbol dieser Strukturierung.“

Diese Korrektur der Vorstellung von der Allmacht Gottes bedeutet den Verzicht auf den Versuch, die noch unsichere Ausbildung einer Ich-Identität durch ein omnipotentes Gottesideal zu stabilisieren. Das Symbol des Kreuzes kann demgegenüber die Möglichkeit zum Ausdruck bringen, auch Leidenserfahrungen und das Nicht-Liebenswerte in das eigene Persönlichkeitsbild und den selbst entworfenen Lebensplan zu integrieren und nicht der gesellschaftlichen Handhabe zu folgen, das Leiden in isolierte, vom gesellschaftlichen Leben getrennte Bereiche zu verdrängen.

Schwierigkeiten für das Verständnis der SchülerInnen könnte die Vorstellung vom Sühneopfertod Jesu bereiten. Wird betont, daß es die Sünde war, die den Tod Jesu nötig gemacht habe, kann das oben formulierte Ziel der Annahme der eigenen Persönlichkeit ins Gegenteil gewendet werden. Selbsthaß und Negieren der „dunklen Seiten“ des Selbst können die Folge sein. Läßt der Unterrichtende sich aber von der Frage leiten, „wie der Mensch vor Gott und in Beziehung zu Gott zu einem Subjekt wird“, wird er vorsichtig sein, zumindest mit jenen Anschauungen, die in der Folge Augustins von der Menschheit als *massa perditionis* reden.

Zudem läßt die Vorstellung vom Sühneopfer Assoziationen zu, die wieder in Richtung eines Allmachtsgottes gehen, der das Leiden Jesu nicht nur zuläßt, sondern sogar will.

Da dem Wunsch nach Selbstentfaltung in der religiösen Entwicklung auch „starke Aversionen gegen gottgewolltes Leiden“ entsprechen, würde eine ausschließliche Thematisierung der Sühneopfervorstellung an den altersgemäßen Verständnis-

möglichkeiten der SchülerInnen vorbeigehen.

Zudem zeigt die Sachanalyse, daß keine theologische Notwendigkeit besteht, hierin den inhaltlichen Schwerpunkt der Unterrichtsstunde zu sehen. Somit ist es sowohl theologisch als auch psychodynamisch geboten, den Verständnismöglichkeiten der Altersstufe entsprechend im Kreuz Jesu zunächst einmal völlig undialektisch ein Symbol der Gottverlassenheit und des Leidens zu sehen. Inhaltlich zentral sind damit Mk 15,34 und die Aussagen über Leiderfahrungen im Ps22.

Im Anschluß daran kann die Dimension der Solidarität Gottes innerhalb des Kreuzesgeschehens zur Sprache kommen. Diese läßt sich jedoch kaum kognitiv erfassen. Verstehensschwierigkeiten

M2

Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen,/ bist fern meinem Schreien, den Worten meiner Klage?

Ich aber bin ein Wurm und kein Mensch,/ der Leute Spott, vom Volk verachtet.

Alle, die mich sehen, verlachen mich,/ verziehen die Lippen, schütteln den Kopf:

„Er wälze die Last auf den Herrn,/ der soll ihn befreien!

Der reiße ihn heraus,/ wenn er an ihm Gefallen hat.“

Meine Kehle ist trocken wie eine Scherbe,/ die Zunge klebt mir am Gaumen,/ du legst mich in den Staub des Todes.

Viele Hunde umlagern mich,/ eine Rotte von Bösen umkreist mich./ Sie durchbohren mir Hände und Füße.

Man kann all meine Knochen zählen;/ sie gaffen und weiden sich an mir.

Ps. 22

angesichts des paradoxen Geschehens am Kreuz sind daher nicht nur altersstufenbedingt, ein Blick in die theologische Fachliteratur zeigt, daß der intellektuelle Streit um den Tod Jesu noch lang nicht zu einem Ende gekommen ist. Von daher muß man versuchen, im Bereich des affektiven Lernens zu arbeiten.

Die Stellung der Stunde Innerhalb der Unterrichtseinheit

Die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Unterrichtseinheit erfolgte im Anschluß an ein Schreibgespräch, in dem die SchülerInnen die Gelegenheit nutzten, neben ihren Fragen bezüglich des Themas „Gott“ auch problematische Formen des Glaubens an Gott zu benennen. Die Fragen und kritischen Anmerkungen konzentrierten sich auf die Stichworte Leid, Vernunft und Wissenschaft, Projektion und Kirchenkritik.

Dabei ist die Unterrichtseinheit so ausgelegt, daß die Fragen der SchülerInnen

nicht nur Ausgangspunkte für die Suche nach Antworten darstellen, sondern daß sie selbst thematisiert und vertieft werden. Somit bilden die vier aufgeführten Themenkomplexe jeweils kleine Untereinheiten, zu deren Grobzielen es gehört, die SchülerInnen in die Lage zu versetzen, fundierter und begründeter Fragen stellen und Kritik üben zu können. Die anzutreffende autoritäts- und traditionskritische Haltung bleibt auf diese Art nicht im Diffusen stehen. Sie wird vielmehr bewußt gemacht und kann so ihren Beitrag zur Identitätsbildung leisten.

In einem zweiten Diskurs sollen spezifische Bilder von Gott mit den aufgeworfenen Fragen konfrontiert werden. Damit wird die Möglichkeit gegeben, die Kritik an einem exemplarischen Beispiel auf ihre Qualität hin zu überprüfen und sie gegebenenfalls zu modifizieren.

Teil dieses zweiten Diskurses ist die Unterrichtsstunde, die den Tod Jesu thematisiert. Sie schließt an den zu Beginn der Einheit behandelten Komplex des Theodizeeproblems an. Die Frage nach dem Verhältnis von Gott und Leid wurde zunächst über zwei Stunden anhand eines Beerdigungsgesprächs, in dem es um den Tod eines 12jährigen Mädchens ging, behandelt. Radikal gestellt wurde die Frage dann mittels einer Szene aus W. Borcherts „Draußen vor der Tür“. Die Stunde zum Tod Jesu, der sich selbst „draußen vor dem Tor auf Golgatha“ abspielte, soll die genannte Problematik wieder aufnehmen.

Ziele des Unterrichts

Die SchülerInnen sollen das Kreuz Christi als Symbol des Leidens wahrnehmen. Daran anschließend sollen sie wahrnehmen, daß es das Kreuz *Christi* ist, welches das Leiden symbolisiert.

Das impliziert: die SchülerInnen sollen

- von der Darstellung menschlichen Leidens berührt werden und ihr Empfinden verbalisieren.
- Ps22 dem Bild vom leidenden Menschen zuordnen und erkennen, daß biblische Texte menschlichem Leiden Ausdruck verleihen.
- erschließen, daß das Kreuz Sinnbild menschlichen Leidens ist.
- wesentliche Aussagen des mk Passionsberichtes kennenlernen.
- das Paradox, daß einer, der sonst Gottesnähe proklamierte, am Kreuz Gottverlassenheit beklagt, nachempfinden und gegebenenfalls für sich „lösen“.
- das Kreuz als Symbol der Solidarität Gottes wahrnehmen.
- ermutigt werden, Leid- und Ohnmachtserfahrungen in ihr Persönlichkeitsbild zu integrieren; dies ist jedoch eine Transfererwartung, die m. E. nicht „steuerbar“ ist und insofern die Dimension einer Unterrichtsstunde übersteigt.

Die Unterrichtsstunde bewegt sich damit weniger im Bereich des kognitiven als des affektiven Lernens.

Methodische Überlegungen

Als Einstieg dient das Bild „Der gemarterte Christus“. Es wird auf den OHP ge-

legt, um die Klasse auf einen Punkt hin zu konzentrieren. Die SchülerInnen befinden sich damit von vornherein in einer Betrachterrolle, einer Rolle, die im weiteren Verlauf der Stunde öfter auftaucht. Diese Rolle entspricht dem mk Bericht vom Tode Jesu. Dort werden zwei Arten, zu sehen, zwei Weisen der Betrachtung des Geschehens kontrastiert.

Ein Bild zu Beginn der Stunde ist geeignet, Gefühle und Phantasien der SchülerInnen freizusetzen. Signalisiert wird damit zugleich, daß „ungeordnet“ geredet werden kann, da die Eindrücke, die das Bild erzeugt, nicht mit richtig oder falsch zu werten sind.

Nun wird das Bild jedoch nicht sofort als ganzes gezeigt. Vielmehr werden die Teile abgedeckt, die es als Kreuzesdarstellung ausweisen. Erzielt werden soll damit die Zuspitzung auf das Phänomen des menschlichen Leidens. So kann, ohne daß dieses explizit erwähnt werden muß, an vorangegangene Stunden zu diesem Thema angeknüpft werden.

Stünde das Bild in seiner Gesamtheit am Anfang, könnten die Assoziationen in die Richtung laufen, daß dort ja der Christus leide und daß dieses Leiden nicht mit menschlichem Leiden vergleichbar sei.

Um die spontanen Äußerungen zu bündeln und um auf eventuell nicht Gesagtes hinzuweisen, wird nach einer gewissen Zeit Ps22 in Auszügen neben das Bild auf den OHP gelegt. Ps22 wird nicht als

Textblatt verteilt, damit die Konzentration nicht durch ständiges Auf- und Niedersehen beim Vergleich des Textes mit dem Bild gestört wird.

Die zweite Phase beginnt mit dem Zeigen des ganzen Bildes. Damit soll erreicht werden, daß die in der vorangegangenen Phase über das menschliche Leiden gemachten Äußerungen auf Christus übertragen werden. Es ist möglich, daß der erhoffte Überraschungseffekt sich nicht sofort einstellt, da das Kreuz vielleicht nicht gleich erkannt wird.

Sind die Gedanken der SchülerInnen durch das Bild und den Tafelanschrieb auf das Kreuzesgeschehen gelenkt, soll es in einer dritten Phase zur Konzentration auf Jesu Gottverlassenheit kommen. Mk 15,33-39 wird nicht als Textblatt verteilt, damit die SchülerInnen nicht von der BetrachterInnenrolle in die distanzierte Rolle der Lesenden wechseln. Die Geschichte soll dabei vom Unterrichtenden erzählt werden. Das Spannungsmoment soll dabei auf dem Schrei Jesu liegen.

Der Wechsel vom Visuellen zum Auditiven entspricht der Phase, in der der Blick vom sichtbaren zum hörbaren Leid gelenkt wird. Meiner Erzählung vorangeht, daß die SchülerInnen die Kreuzigung Jesu aus der Erinnerung selbst beschreiben. So können sie ihre Phantasien und Kenntnisse weiterhin in den Unterricht einbringen.

Der Tafelanschrieb „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“

lenkt die Konzentration nochmals auf die entscheidende Sequenz.

Die vierte Phase soll das Paradoxe des Kreuzigungsgeschehens aufzeigen. Die Ergänzung an der Tafel: *Jesus sagt* „Mein ...“ soll die Gedanken darauf lenken, daß hier jemand Gottverlassenheit beklagt, der bis zu seinem Tod von seiner besonderen Nähe zu Gott gesprochen hatte. Die SchülerInnen bekommen die Aufgabe, sich während einer Stillarbeit in die Rolle eines Betrachters dieser Kreuzigung (diese Rolle zog sich unausgesprochen bereits durch die vorangegangenen Phasen) zu versetzen und zu notieren, was in einem solchen vorgegangen sein mag.

Dieses Vorgehen ist m. E. zunächst geeigneter als die Frage, wie der Hauptmann zu seiner Aussage gekommen sein mag. Es läßt Raum, eigene Interpretationen des Geschehens zu entwerfen. Ist das geschehen, könnte das Bekenntnis des Hauptmannes Inhalt einer Hausaufgabe sein. Wird das Paradoxe des Geschehens von den SchülerInnen jedoch bereits in der dritten Phase des Unterrichts betont, sollte Mk 15,39 in der vierten Phase thematisiert werden.

An die Stillarbeit schließt sich das Vorlesen einzelner Ergebnisse an. Zudem soll im Unterrichtsgespräch eine Zusammenfassung der Stunde erfolgen. Reicht die Zeit für eine Stillarbeit nicht mehr, werden die Fragen im Unterrichtsgespräch erörtert.

Skizze des geplanten Unterrichtsverlaufs

Phase	Inhalt	Medium	Methode	geplantes Lehrerverhalten	erwartetes Schülerverhalten	Bemerkungen
Einstieg	ein leidender Mensch	abgedecktes Bild/OHP Ps 22	Bildbetrachtung Unterrichtsgespräch	– wartet – moderiert	– betrachten Bild – äußern sich spontan – lesen Ps 22 – stellen Verbindung her	zwischen Einstieg und Weiterführung evtl. veränderte Zeiteinteilung
Weiterführung	der leidende Christus	ganzes Bild/OHP/Tafel	Bildbetrachtung Unterrichtsgespräch			evtl. Diskussion der Intention des Künstlers
Vertiefung	Klage über Gottverlassenheit	Tafel	Unterrichtsgespräch/ Frontalunterricht (Erzählen)	– fordert S. zum Reden auf – erzählt mk Bericht – Tafelanschrieb: „Mein Gott ...“	– erzählen Szenen, die in Erinnerung sind – hören zu	
Reflexion	Jesus beklagt Gottverlassenheit	Schreibpapier/ Bild/OHP	Einzelarbeit	– fordert S. auf aus der Rolle eines Betrachters der Kreuzigung Empfindungen zu notieren	– betrachten Bild – denken über gemarterten Christus nach – notieren Empfindungen – lösen ggf. das Paradoxe	bei Zeitknappheit gelenktes Unterrichtsgespräch
Ergebnissicherung und Abschluß	Ergebnisse der Einzelarbeit		Vorlesen Unterrichtsgespräch	– fordert zum Lesen auf – moderiert – schließt Stunde ab	– lesen vor – diskutieren vorgelesene Beiträge	
didakt. Reserve, ggf. Hausaufgabe	Bekenntnis des Hauptmannes	Tafel	Erzählen Unterrichtsgespräch	– nennt Bekenntnis – fragt, wie Bekenntnis und gesehenes Leid zusammenhängen	– hören zu – stellen Verbindung Leid – Gottessohn her	

GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Christian Grethlein

Werben oder „Gesundshrumpfen“?

Zur heutigen Akzeptanz des KU*

Zur gegenwärtigen Situation

Auf den ersten Blick scheint die Themstellung wenig aktuell. Gewiß halbierten sich die Konfirmandenzahlen in den letzten 10 Jahren in etwa. Doch erklärt die EKD-Statistik: „Der in den 80er Jahren einsetzende starke Rückgang der Konfirmandenzahlen ist zu erklären mit der demographischen Entwicklung: Zeitversetzt um etwa 14 Jahre ... findet er seit Ende der 60er Jahre zu verzeichnende Geburtenrückgang seinen Niederschlag in der Abnahme der Konfirmandenzahlen ab Anfang der 80er Jahre.“¹ Wenn man aber genauer hinsieht, ist die kirchenamtlich betonte Selbstverständlichkeit der Konfirmation für Evangelische schon mittelfristig fraglich. A. Feige macht zu Recht darauf aufmerksam: „langfristig wird man die in der ‘Konfirmandenquote’ (Getaufte/Konfirmierte) nicht enthaltenen, wegen des Kirchenaustritts beider Eltern ‘Nichtgetauften’ stärker berücksichtigen müssen“², d. h. die seit 20 Jahren hohe Zahl von Austritten aus der evangelischen Kirche geht auch an der Konfirmandenarbeit nicht spurlos vorüber, sondern führt zu einem derzeit erst in Großstädten spürbaren Rückgang der³Inanspruchnahme dieses gemeindepädagogischen Angebots. So ergaben entsprechende Recherchen J. Bodes für Hamburg, daß zwischen 1982 und 1986 noch 75-80 % der jungen Deutschen am KU teilnahmen, 1989 dagegen nur noch knapp 60 %.⁴ EKD-weit ist der über die demographische Entwicklung hinausgehende Rückgang der Konfirmandenzahlen ebenfalls belegbar. Während 1988 im Vergleich zu 1982 die Zahl der Konfirmanden auf 55,3 % sank, betrug das Verhältnis bei den 14- und 15jährigen zwischen 1988 und 1982 noch 61,7 %.⁵ Dies weist darauf hin, daß die zunehmende Kirchenferne in der Mehrzahl der Bevölkerung die Akzeptanz der Konfirmandenarbeit auch außerhalb der Großstädte in Westdeutschland vermindern wird, wenn es zu keinen einschnei-

enden gemeindepädagogischen, ekklesiologischen und/oder gesellschaftlichen Veränderungen kommt.

Ritualtheoretisch fällt vor allem auf, daß die Konfirmation ihren Charakter als Ritus an einem Übergang im sozialen Lebenslauf verloren hat. Bis Anfang der 60er Jahre stand für die Mehrzahl der bundesrepublikanischen Jugendlichen die Konfirmation am Ende der Schulzeit und schloß so sozial die Kindheit ab.⁶ Die Verlängerung der Schulzeit und vor allem die stark angestiegene Partizipation an schulischen Ausbildungen⁷ beendete diesen Charakter der Konfirmation und führte zu einer Auflösung der Grenzen zwischen Kindheit, Jugend- und Erwachsenenalter. Das unterstreicht auch die Beobachtung, daß bis dahin oft mit der Konfirmation verbundene neue „Rechte“, wie das Tragen eines Hutes, das Rauchen einer Zigarette, das Tragen besonderer Strümpfe o.ä.⁸ zurückgehen. Besonders deutlich wird dieser Verlust des Charakters eines Passage-Ritus, wenn man das Verständnis der Konfirmation bei westlichen Jugendlichen mit dem der Jugendweihe bei östlichen Jugendlichen vergleicht. Die ersten diesbezüglichen Umfragen ergaben eindeutig, daß die ostdeutschen Jugendlichen die Jugendweihe als tieferen Einschnitt in ihrem Leben erleben. Dies liegt wohl daran, daß die Jugendweihe in sehr viel höherem Maß als die Konfirmation in der Öffentlichkeit gefeiert wurde und daß sie den Jugendlichen neue Lebensbereiche erschloß (Besuch der Disco, Siezen usw.).⁹ Weiterhin dürfte die Tatsache, daß sich in den neuen Bundesländern an vielen Orten die Jugendweihe eher stabilisiert als wegbricht, nicht nur für die Konfirmation im Osten Deutschlands relativierende Konsequenzen haben.

H. Schröer machte bereits 1984 darauf aufmerksam, daß manchen Eltern die Vorbereitung auf die Konfirmation als zu lange erscheint.¹⁰ Die zunehmende, nicht zuletzt zeitliche Beanspruchung

der Schülerinnen und Schüler, die sich oft bei der Schwierigkeit zeigt, einen für alle Interessierten geeigneten KU-Termin zu finden, dürfte diese unterschwellige Kritik verstärken. Hier könnte wichtig werden, daß der der Jugendweihe vorhergehende Unterricht kürzer und lebenspraktischer orientiert ist als der Konfirmandenunterricht. Jugendliche lernen hier z. B. das Abfassen eines Bewerbungsschreibens, Mädchen werden in die Künste des Schminkens eingeführt. Daneben gibt es Besichtigungen z. B. eines Konzentrationslagers, eines Betriebes u.ä. Dazu soll sich, wie mir sächsische Pfarrer berichteten, die rituelle Gestaltung der Jugendweihe seit der Wende mancherorts erheblich verbessert haben. Zwar ist es angesichts der immer noch bestehenden Abgrenzung zwischen West und Ost wenig wahrscheinlich, daß die Jugendweihe sich in der alten Bundesrepublik – abgesehen von traditionellen Hochburgen – ausbreitet. Doch dürfte die Tatsache, daß es in Deutschland eine nicht kirchliche Alternative zur Konfirmation (und Firmung) gibt, deren Selbstverständlichkeit weiter untergraben.

Dazu ist die Veränderung in der religiösen Sozialisation der Eltern- und Großelterngeneration heutiger Konfirmandinnen und Konfirmanden nicht zu unterschätzen. Viele heutige Konfirmandeneltern gehören zu einer sehr traditionskritischen Generation, die in erheblicher Distanz zur Kirche steht. Die Großeltern wiederum zählen meistens zu einer Altersgruppe, die auf Grund der Kirchenpolitik der Nazis keinen Religionsunterricht in der Schule erhielten. Schließlich stärken Beobachtungen aus anderen Ländern die Vermutung, daß die Akzeptanz der Konfirmandenarbeit zurückgehen wird. In Schweden sank z. B. in Großstädten die Zahl der Konfirmanden auf unter 50 % der jeweiligen Jahrgänge. Folgende Gründe, die vielerorts auch für deutsche Gemeinden zutreffen, werden dafür genannt:

- „1. Die Ambitionen der Unterrichtenden im Konfirmandenunterricht sind sehr viel höher als das, was realisierbar oder relevant ist.
2. Die Unterrichtenden versuchen oft, sich bei der Konfirmandenarbeit auf einem eingefahrenen Gleis zu bewegen. Der Grund dafür ist jedoch keine Gleichförmigkeit, sondern Zeitmangel und Ermüdung.
3. Gemeinsame Planungen der Konfirmandenarbeit in der Gemeinde sind so gut wie nicht vorhanden.
4. Man hält es nicht für möglich, daß die Konfirmandenarbeit die Priorität erhält, selbst wenn man dies wollen sollte ...
5. Die Gemeinde stellt kein Glaubensmilieu für die Konfirmanden dar ...
6. Die theologischen Deutungen der Konfirmation sind unklar, und das schafft Unsicherheit ...“¹¹

Während die eben genannten Entwicklungen die Vermutung nahelegen, daß die Akzeptanz der Konfirmandenarbeit und Konfirmation zurückgehen wird, gibt es auch Beobachtungen, die für deren hohe Attraktivität sprechen.

Hier sind vor allem die sog. Konfirmandentaufen zu nennen, also Taufen, die im Zusammenhang mit der Konfirmandenarbeit begehrt werden. Mittlerweile werden etwa 7 % aller Taufen an Jugendlichen im Konfirmandenalter vollzogen. Dabei legen die Steigerungsraten der letzten Jahre – sie werden statistisch seit 1983 erfaßt – nahe, mit einer Erhöhung dieses Anteils zu rechnen: Während EKD-weit 1984 erst 4,5 % aller Täuflinge Konfirmandinnen/Konfirmanden waren, betrug deren Anteil 189 bereits 6,5 %.¹² Quantitativ sehr viel ausgeprägter sind die Zahlen in Großstädten, vor allem in Berlin: 17,4 % 1984 stehen 23,4 % 1989 gegenüber; quantitativ erhaltener, aber tendenziell ähnlich ist die Entwicklung in der Hannoverschen Landeskirche: 3,5 % 1984 stehen 5,6 % 1989 gegenüber.¹³

Diese Zunahme kann verschieden interpretiert werden. Vermutlich spiegelt sich hier teilweise die größere Attraktivität der Konfirmation gegenüber der Kindertaufe wieder, wie sie am deutlichsten in den unterschiedlichen Modi des Feierns zum Ausdruck kommt; vielleicht ist hier auch ein Niederschlag der in den 60er Jahren aufgekommenen, weniger autoritären Erziehung zu spüren, die sich auf dem Gebiet der religiösen Erziehung oft in dem Satz „Mein Kind soll sich später selber entscheiden“ äußert. Darüber hinaus ist zu vermuten, daß die Reformbemühungen auf dem Gebiet der Konfirmandenarbeit Früchte tragen.¹⁴ Denn der Vergleich der beiden EKD-Mitgliedschaftsumfragen zeigt, daß die Attraktivität der Konfirmandenarbeit zunahm. So hielten 1982 nur 27 % der 14- bis 24-jährigen den KU „für vertane Zeit“, gegenüber 45 % 1972.¹⁵ 56 % fanden 1982 rückblickend den KU „ganz interessant“.¹⁶ Besonders hohe Zustimmung erhielten die Pfarrer. 66 % der 14- bis 24-jährigen stimmten dem Item zu: „Den Pfarrer, der den Konfirmandenunter-

richt hielt, habe ich in positiver Erinnerung“, 62 % denken gerne an die Konfirmandengruppe zurück.¹⁷

Inhaltlich dagegen ist die Zustimmung zurückhaltender. So meinten 33 % der jungen Befragten, sie hätten im KU gelernt, „was es heißt, Christ zu sein“. Etwa ebenso viele, 34 %, sahen nach eigenen Angaben ein, „was die Kirche Wichtiges und Gutes tut“.¹⁸ Insgesamt wird man feststellen müssen: „Dies ist bei den heute nicht einfachen allgemeinen Bedingungen für Unterricht ein durchaus achtbares Ergebnis.“¹⁹

Eine in 11 Gemeinden der Hannoverschen Landeskirche 1977/78 durchgeführte Befragung von 505 Konfirmandinnen und Konfirmanden ergab einige Faktoren, die für die Beteiligungsmotivation wichtig sind und die wohl heute noch wichtige Bedingungen für einen in den Augen der Jugendlichen attraktiven Konfirmandenunterricht benennen:

Die „positive Personwahrnehmung des Unterrichtenden“,

„ein als relevant eingeschätztes Informationsangebot“,

„gruppenpädagogische Verfahren wie Rollen- und Kreisspiele“,

„ein auf Jugendliche zielendes Gottesdienstangebot“.²⁰

Darüber hinaus wurde – was in der Diskussion viel zu wenig Beachtung fand und heute zu einer Entspannung der Diskussion um die Einführung des Religionsunterrichtes in den neuen Bundesländern führen könnte – eine Korrelation zwischen der positiven Zustimmung zum Religionsunterricht und der Beliebtheit der Konfirmandenarbeit festgestellt.²¹

Läßt man die hier schlaglichtartig genannten Beobachtungen zur gegenwärtigen Situation der Konfirmandenarbeit Revue passieren, so ergibt sich ein recht differenziertes Bild. Während auf der einen Seite die allgemein größer werdende Distanz zur kirchlichen Organisation, hier in Form des Rückgangs der Selbstverständlichkeit der Konfirmation, auf einer über die allgemeine demographische Entwicklung hinausreichenden Schrumpfungsprozeß hinweist, sind auf der anderen Seite Zeichen der Attraktivität der Konfirmandenarbeit unübersehbar. In einer solchen ambivalenten Situation ist eine genaue Reflexion des Handlungsfeldes erforderlich.

Chancen und Grenzen der Konfirmandenarbeit

Dazu ist es unerläßlich – nur auf diesem Hintergrund kann die Fragestellung „Werben oder ‘Gesund schrumpfen’“, verfolgt werden-, sich über die Wirkungsmöglichkeiten der Konfirmandenarbeit Rechenschaft abzulegen. Auch hier kann ich, wie bereits im vorhergehenden, angesichts der Pluriformität von Konfirmandenarbeit und der Individualität der an ihr Beteiligten nur Hinweise auf zu beachtende Faktoren geben. Dabei werden wir auf die beiden konzeptionellen Grund-

fragen heutiger Konfirmandenarbeit stoßen, die Frage nach dem Verhältnis von allgemeiner Religiosität und christlicher Botschaft und die Frage nach dem Verhältnis von Konfirmation und Taufe.

Die 2. EKD-Mitgliedschaftsumfrage, die – wie berichtet – auf die wachsende Attraktivität der Konfirmandenarbeit hinwies, ergab zugleich, daß positive Erinnerungen an die Konfirmandenarbeit in der Regel keine unmittelbare Bedeutung für die Mitgliedschaftstreue der Konfirmanden haben. Das gilt vor allem für die Erfahrungen auf der Beziehungsebene. 52 % der inzwischen fest zum Kirchnaustritt Entschlossenen gaben eine „positive Erinnerung“ an ihren Konfirmandenarbeitsprotokoll. Noch deutlicher wird dies bei denen, die eine „positive Erinnerung“ an ihre Konfirmandengruppe haben. 58 % der einen Austritt Erwägenden reihen sich hier ein. Von daher ist wohl zu konstatieren: „Die gute Erinnerung an den Pfarrer oder Gruppenerlebnisse allein stellen offenbar kein ausreichendes Gegengewicht gegen evtl. Austrittsgedanken und -neigungen dar. Im Bewußtsein der Kirchenmitglieder verträgt sich beides durchaus miteinander.“²² Dagegen korrelieren inhaltliche Einsichten, die in der Konfirmandenarbeit gewonnen wurde, in viel höherem Maß mit der späteren Mitgliedschaftstreue. Nur 18 % derer, die angaben, sie hätten im KU gelernt, was „Christ-Sein“ bedeutet, sind zum Kirchnaustritt fest entschlossen und nur 14 % derer, die begriffen haben, „was Kirche Wichtiges und Gutes tut“.²³ Aber – wie erwähnt – sind diese, gewiß auch kognitive Einsichten beinhaltenden positiven Erfahrungen mit der Konfirmandenarbeit sehr viel seltener als die auf der persönlichen Beziehungsebene.

Von daher scheint sich für die Gestaltung der Konfirmandenarbeit die zugegebenermaßen schwierige Alternative zu ergeben: Soll man einen stärker auf Inhalte bezogenen Unterricht halten, der dann für einen kleinen Teil der Jugendlichen zu einer festeren Kirchenbindung führt, oder ein mehr auf positive Beziehungen ausgerichtetes Zusammensein organisieren, das die Zustimmung der meisten Jugendlichen findet, aber deren Kirchenbindung nur wenig prägt? Oder mit den Worten des Themas: Soll man bei Betonung der Inhalte – ein „Gesund schrumpfen“ der Konfirmandenarbeit in Kauf nehmen oder durch stärkeres Arbeiten auf der Beziehungsebene seine Attraktivität steigern, ohne daß es zu einer nennenswerten Auswirkung für die Kirchenbindung kommt? Daß diese Alternativen Ausdruck einer konzeptionellen Grundspannung sind, und daß die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konfirmandenarbeit diese ganz anders verstehen können, zeigt folgendes Votum eines Jugendlichen: „Gott gibt's nicht, aber ich bin gern hier dabei.“

Versucht man diese sich aus den genannten empirischen Befunden nahelegenden Alternativen theologisch zu qualifizieren, stößt man schnell auf das alte Pro-

blem des Verhältnisses von kirchlicher Lehre und Frömmigkeit des Volkes. Die kirchliche Lehre ist meist stark christologisch und damit geschichtlich ausgerichtet. Sie erfordert kognitive Lernprozesse. Daß dies im Extremfall zu einer Aufgabe des Schöpfungsglauben bzw. zu einem dualistischen Gottesverständnis führen kann, zeigen theologische Versuche wie der von Marcion. Dagegen war und ist die theologisch ungebildete Bevölkerung meist mehr an unmittelbar sinnlich Erfahrbarem interessiert, das – theologisch gesprochen – auf der Ebene der Schöpfung einzuordnen ist. In früheren agrarisch ausgerichteten Gesellschaften führte das zu einer intensiven rituellen Begehung von allem, was mit Fruchtbarkeit und Ernte zusammenhing, in Prozessionen, Segnungshandlungen u.ä. Heute, wo für die meisten Menschen der Zusammenhang mit der Landwirtschaft verlorengegangen, tritt die Konzentration auf den eigenen Körper an diese Stelle, die sich z. B. in der Hochschätzung von Medizin und Sport, aber auch in den Verkaufszahlen der kosmetischen Industrie und in der Vielzahl von Diätangeboten u.ä. zeigt.

Es stellt sich so – wieder einmal – die Frage: Wie können kirchliche Lehre und religiöse Bedürfnisse der Mehrheit miteinander verbunden werden, bzw. theologisch formuliert: wie kann der Zusammenhang von 1. und 2. Glaubensartikel Gestalt gewinnen?

Ich schlage hier vor, sich auf den Segen als biblisch bezeugtes, von Menschen erfahrbares Handeln Gottes zu besinnen. Vielleicht kann die von den Konfirmandinnen und Konfirmanden mehrheitlich positiv erlebte Beziehung zum Konfirmant und zur Gruppe theologisch im Kontext von Segen, allerdings in einer säkularisierten Form, interpretiert werden. Das Gemeinsame wäre die lebensfördernde Kraft.

Auf der Seite der Konfirmandeneltern bestätigt das große Interesse an „Segnung“ ihrer Kinder diese Vermutung.

Allerdings treten beim Verfolgen dieser Spur erhebliche praktische Probleme auf. Denn ich bewege mich hier in einem Bereich, der in den evangelischen Kirchen stark vernachlässigt wird. Die Verwechslung von Segen mit einer magischen Handlung führte spätestens in der Aufklärung zu einer Marginalisierung der Segenshandlungen im Protestantismus.²⁴ Anhand der Benediktionsagende kann bis in die Gegenwart hinein gezeigt werden, daß diese problematische Entwicklung noch nicht gestoppt ist. Sehr plastisch und zugleich erschreckend tritt das in der Rezeption der für reformatorisches Benediktionsverständnis zentralen Stelle 1.Tim 4,4f. in unserer leutherischen Benediktionsagende (von 1951, revidiert 1987) hervor. Während in der Bibel steht: „Denn alles, was Gott geschaffen hat, ist gut, und nichts ist verwerflich, was mit Danksagung empfangen wird; denn es wird geheiligt durch das Wort Gottes und Gebet“ reduziert die heutige Agende auf: „Alles wird gehei-

ligt durch das Wort und Gebet“. Damit gehen die beiden zentralen Inhalte biblischen Benediktionsverständnisses, der Bezug auf die Schöpfung und die Dimension der Danksagung, griechisch „Eucharistia“, verloren. Schon in der jüdischen praxis der Berakoth²⁵, in der auch Jesus selbstverständlich lebte, tritt eine nicht an magischer Manipulation interessierte, sondern Gott als dem Schöpfer gegenüber dankbare Kommunikationsform entgegen. Gewiß ist dieser Dank mit einer Bitte verbunden, was der allgemeinen Bedrohtheit der Schöpfungsgaben entspricht; doch ist die positive Annahme des von Gott Gegebenen ihr Fundament. Ein stärkeres Verständnis der Konfirmation als Segenshandlung erlaubte ein Eingehen auf die berechtigten, weil im Bereich der Schöpfung angesiedelten Wünsche der Konfirmandinnen und Konfirmanden nach fördernder Begleitung in einer Umbruchsituation sowie auf die Hoffnungen (und Befürchtungen) der Eltern. Doch erfordert es zum einen die Wiederentdeckung des segnenden Handelns Gottes in unserer Welt, in ritueller Praxis und theologischer Theorie. Zum anderen muß das Segensverständnis inhaltlich genauer bestimmt werden. Der reformatorische Protest gegen z.T. zu Zaubersprüchen umfunktionierte Benediktionsformeln in der mittelalterlichen Frömmigkeit zeigt, daß es hier ernstzunehmende Gefahren gibt, die bei einer theologisch verantwortlichen Beschäftigung mit dem Segen beachtet werden müssen. Die entscheidende Frage ist, ob und wem für die sinnlich erfahrbaren Schöpfungsgaben gedankt wird.

Das Nachdenken über die inhaltliche Bestimmung des Segens in der Konfirmation führt zu deren Beziehung zur Taufe. Denn die Konfirmation (bzw. Firmung) ist historisch gesehen ein Ausfluß aus dem im Laufe der Alten Kirche immer üppiger ausgestalteten Taufgottesdienst und deshalb inhaltlich nur von diesem her verständlich.

Man kann die Geschichte der evangelischen Konfirmation als eine Geschichte zunehmender Marginalisierung der Taufe begreifen. Wurde Luthers Protest gegen den „Affentand“ der Firmung noch wesentlich von der Sorge bestimmt, daß die Bedeutung der Taufe nicht gemindert werde, so verschob sich das Gewicht zwischen beiden Handlungen in Pietismus und Aufklärung eindeutig zugunsten der Konfirmation.²⁶ Der späte Sieg römischer Firmtheologie ist nicht nur biblisch gesehen fatal, sondern auch religionspädagogisch problematisch. Die negative religionspädagogische Konsequenz tritt erst durch die zurückgehende Selbstverständlichkeit von Kirchenmitgliedschaft in den Blick. Das Hauptproblem ist hier, daß der Konfirmation – im Gegensatz zur Taufe – ein Zeichen fehlt. Die Taufe trägt – bei angemessener, d. h. die Sinne als Schöpfungsgaben hinreichend berücksichtigender Praxis – durch die Grundsymbole ihres Ritus – einen deutlichen, auch sinnlich erfahrbaren Richtungssinn in

sich. Dagegen ist die Konfirmation ein Konglomerat verschiedener mit ihr verbundener Deutungen. Die zunehmende Betonung der Segenshandlungen in ihr, deren tiefe Verwurzelung in der Bevölkerung die umgangssprachliche Bezeichnung „Einsegnung“ zeigt – hängt nicht zuletzt mit der Problematik anderer, herkömmlich der Konfirmation zugeschriebener Bedeutungen, wie der bewußten Entscheidung des Abschlusses des kirchlichen Unterrichtes oder der Zulassung zum Herrenmahl zusammen. Die fünf Grundsymbole der Taufe, das Kreuz, der Name, das Wasser, die Handauflegung und das Licht²⁷ bieten gute Möglichkeiten, das Verständnis von Segen theologisch und didaktisch angemessen zu füllen:

- sie sprechen auf einer allgemein anthropologischen Ebene in ihrer Zeichenhaftigkeit unmittelbar an;
- sie eröffnen vielfältige Möglichkeiten zur Deutung eigener Erfahrungen;
- sie besitzen im Taufritus eine bestimmte Abfolge, vom Kreuzzeichen (bei der *Obsignatio crucis*) beginnend, über die Namensnennung, die Wasserhandlung und die Handauflegung bis zum Kerzenlicht, die bei aller Ambivalenz der Symbole im einzelnen eine eindeutig lebensfördernde Grundrichtung aufweisen;
- sie verweisen auf zentrale biblische Geschichten.

Noch umfassender wird diese Symbolik, wenn man, wie in der Alten Kirche und in der Orthodoxie bis heute üblich, die Taufe mit der Feier der Eucharistie verbindet. Die Symbole Wein und Brot treten dann hinzu. Allerdings spiegelt eine solche inhaltliche Füllung des Verständnisses von Segen nur auf einer neuen Ebene das eben genannte Problem wieder: das Nebeneinander von allgemein menschlicher Erfahrung und speziell christlichen Inhalten. Besonders deutlich wird das am Symbol des Kreuzes, das allgemein kulturgeschichtlich auf Umfassendes, Vollendetes hinweist, im christlichen Sinn aber nur in der historischen Brechung durch die Folter und den Tod Jesu Christi verstanden wird. Diese Problematik muß auf der didaktischen Ebene bearbeitet werden.

Hier ist zu beachten, daß das traditionelle Konfirmandenalter durch die Spannung zwischen Identitätsfindung und -diffusion geprägt ist und deshalb eher für Lernen auf der Beziehungsebene als für kognitive Lernprozesse geeignet erscheint. Es ist von daher gut erklärlich, daß die Reform der Konfirmandenarbeit, die Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre gruppenspezifische Erkenntnisse einbrachte und den Beziehungsaspekt der Konfirmandenarbeit hervorhob, die Attraktivität des KU bei Jugendlichen erheblich steigert. Allerdings ist jetzt an den vorher genannten Befund zu erinnern, daß gerade positive Erfahrungen auf der Beziehungsebene kaum Bedeutung für den Aufbau kognitiver Urteilsstrukturen haben. Hier kommt man an die Grenze der bis-

herigen Konfirmandenarbeit, die sich exklusiv an 13- bis 15jährige richtet. Wenn sie sich der besonderen Situation der Jugendlichen in diesem Alter stellt und theologisch als Weitergabe des Segens Gottes verstanden wird, bedarf sie eines Fundaments, das eine inhaltliche Präzisierung des in der Konfirmandenarbeit Erlebten ermöglicht. Hier verdienen die vor allem in der Hannoverschen Landeskirche anzutreffenden Versuche im Anschluß und in der Nachfolge des sog. Hoyaer Modells, der sog. KU 4,²⁸ besondere Beachtung. Denn etwa 10jährige zeichnen sich durch ein hohes Maß an Sachinteresse aus, sind also für biblische Geschichten sehr aufnahmebereit. Inhaltlich legen die vorgebrachten Überlegungen nahe, die Symbole der beiden Sakramente zu einem Kriterium für die Auswahl der biblischen Texte zu machen, um so die Kinder auf die im 8. bzw. 9. Schuljahr folgende Hauptkonfirmandenzeit vorzubereiten, die ein Jahr des in biblischer Präzision erlebten Segens Gottes und damit der Thematisierung seiner Begleitung sein soll. Weiter erfordern aber die Erfahrungen dieses Jahres, die sich stark auf die Erlebnisse in der Konfirmandengruppe beziehen, eine weitere kognitive Bearbeitung, soll es nicht zu einem Stillstand in der Glaubenseinstellung auf dem Niveau von 14jährigen kommen. Hier ist die Verzahnung mit dem Religionsunterricht in den weiterführenden Schulen eine wichtige, vielfach noch zu wenig beachtete Aufgabe.

Zusammenfassung

Entsprechend der Komplexität von Konfirmandenarbeit, auf die allgemein gesellschaftliche Prozesse, kirchen- und religionssoziologische Entwicklungen, theologische Fragen, didaktische Probleme und entwicklungspsychologische Einsichten einwirken, konnte ich in meinen Überlegungen nur die verschiedenen Bereiche und Argumentationsebenen holzschnittartig skizzieren, die für eine konzeptionelle Bestimmung der Konfirmandenarbeit heute zu beachten sind. Allgemeine Entwicklungen legen es nahe, mit einem gewissen Rückgang der Konfirmandenzahlen – über das demographisch zu erwartende Maß hinaus – zu rechnen. Doch steht dem die bei Umfragen hervorgetretene Attraktivität einer an den Anliegen der Jugendlichen orientierten Konfirmandenarbeit entgegen. Ein Verständnis der Konfirmation primär als Segenshandlung bietet zum einen den konzeptionellen Rahmen, um diesen Ansatz theologisch verantwortlich zu begreifen, und kommt zugleich allgemein menschlichen Bedürfnissen und speziell tief verwurzelten Erwartungen bei den Konfirmandeneltern entgegen. Die allerdings notwendige inhaltliche Präzisierung kann eine Begleitung von Jugendlichen im Alter von 13 bis 15 Jahren nicht leisten. Deshalb empfiehlt es sich, das Modell des Vorkonfirmandenunterrichts

aufzunehmen, und es durch eine enge Verzahnung mit dem Religionsunterricht in weiterführenden Schulen zu ergänzen. Inhaltlich legen sich dabei sowohl auf Grund der geschichtlichen Herkunft von Konfirmation als auch auf Grund symboldidaktischer Einsichten die Grundsymbole der beiden Sakramente nahe, also der Handlungen, in denen Christen das erste mal und daran anknüpfend immer wieder gesegnet werden.

Anmerkungen

1. Amtsblatt der EKD „Statistische Beilage Nr. 86. 15. 9. 1992/9.
2. A. Feige, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Gütersloh 1990, 264 A.23.
- 3.
4. I.J. Bode, Anmerkungen zur Entwicklung der Konfirmandenzahlen in Hamburg. in: Lernort Gemeinde 1992 H.1, 57-59.
5. Die Zahlen basieren auf den entsprechenden Daten aus den Statistischen Beilagen 86 und 73 des Amtsblattes der EKD und aus dem vom Statistischen Bundesamt herausgegebenen statistischen Jahrbuch 1990 für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1990.
6. S. M. Meyer-Blanck, Wort und Antwort, Berlin u.a. 1992, 8.
7. S. die wichtigsten Befunde zusammenstellend R. Münchmeier, Lebensorientierungen und Perspektiven Jugendlicher in den neunziger Jahren, in: EvErz 45, 1993, 172f.
8. S. Meyer-Blanck, Wort 9 A.25.

Margit Beubler / Lena Kuhl

Bibeltag an der Grundschule in Echte

In diesem Beitrag wird von einer Initiative berichtet, die Frau Beubler, eine im Ehrenamt ordinierte Theologin und Ehefrau des Gemeindepastors, in Gang gebracht und gemeinsam mit den Lehrkräften der Grundschule durchgeführt hat.

„Als ich mich Anfang des Jahres hinsetzte, um die kirchlichen Aktivitäten mit Kindern für das ganze Jahr zu planen, war natürlich auch der Reformationstag mit in meinen Überlegungen. In diesem Jahr fiel er ja einmal nicht in die Ferien, also wollten wir - evtl. mit dem Kindergottesdienstteam gemeinsam - ein entsprechendes Angebot für die Schulkinder machen. Gute Erfahrungen hatten wir in unserer Gemeinde mit einigen vorliegenden Ausarbeitungen zu Kinderbibelwochen. Daher entstand bei mir die Idee, diese Anregungen für einen Kinderbibeltag in der Schule zu nutzen, an dem die unterschiedlichen Arbeitseinheiten nicht nacheinander in derselben Gruppe, sondern parallel in verschiedenen Klassen durchgeführt würden. Es mußte dazu nur ein Angebot gefunden werden, bei dem die Planungseinheiten nicht aufeinander aufbauen, sondern unabhängig sind.“

Ein erstes Gespräch zwischen Frau Beubler und dem Schulleiter der Grundschule, Herrn Wölm, fand bald darauf statt. Der Gedanke, mit allen Kindern der Schule einen Bibeltag durchzuführen, wurde positiv aufgenommen auch mit dem Hinweis auf andere Schwerpunktsetzungen innerhalb eines Schuljahres wie Bundesjugendspiele, Zahnarzttag u.a. Bei der Terminplanung wurde denn nicht der Reformationstag selbst ins Auge ge-

9. S. J. Zinnecker, A. Fischer, Ist die Verweltlichung von Jugend im Sozialismus gelungen?, in: Jugendwerk der Deutschen Shell, Jugend '92, Bd. 1, Opladen 1992, 239.
10. S. H. Schröder, Konfirmandenarbeit und Konfirmation, in: Cömius-Institut, Hg., Handbuch für die Konfirmandenarbeit, Gütersloh 2, 1985, 221.
11. Abschlußbericht der schwedischen Projektgruppe „Konfirmant 1990“, Stockholm 1987 (übersetzt durch K. Goßmann und als Manuskript erhältlich durch Cömius-Institut Münster), 3.
12. S. die Statistische Beilage Nr. 78, 26 f., und Nr. 86, 42, des Amtsblattes der EKD.
13. S. ebd.
14. S. J. Hanseimann, H. Hild, E. Lohse, Hg., Was wird aus der Kirche?, Gütersloh 1984, 177.
15. S. Hanseimann u.a., Kirche 177.
16. S. ebd. 178.
17. S. ebd.
18. S. ebd.
19. Feige, Kirchenmitgliedschaft 267.
20. So die Ergebnisse seiner Befragung zusammenfassend G. Traupe, Beteiligungserfahrungen und Beteiligungsmotivation am Konfirmandenunterricht, in: G. Fahnösch, G. Traupe, Bedingungen des Lernens im Konfirmandenunterricht, Hannover 1985, 67.
21. S. ebd. 67f.
22. S. Hanseimann u.a., Kirche 181.
23. Ebd. 180.
24. S. ebd. 181.
25. S. Meyer-Blanck, Wort 16-18.
26. S. Chr. Grehlein, Andere Handlungen, in: K.H. Bieritz, H. Chr. Schmidt-Lauber, H., Handbuch der Liturgiewissenschaft Bd. 1, Göttingen 1993, 1984 im Druck, vgl. Zur reformatorischen Auffassung: U. Mannl, dAs Wunderbare, Gütersloh 1979, 37-47.
27. S. J. Kirchberg, Theologie in der Anrede als Weg zur Verständigung zwischen Juden und Christen, Innsbruck u.a. 1991.
28. S. WA 10 II, 282.
29. S. zur Geschichte der Konfirmation immer noch L. Vischer, Die Geschichte der Konfirmation, Zollikon 1958.
30. S. zu der dahinterstehenden gemeindepädagogischen Konzeption die Einführung in R. Blank, Chr. Grehlein, Hg., Einladung zur Taufe - Einladung zum Leben, Stuttgart 1993, 11.
31. S. E. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1973, 106 ff.
32. S. hierzu J. Bode, W. Flemming, H.B. Kaufmann, Hg., Konfirmandenzeit von 11 bis 15?, Gütersloh 1985; K. H. Reller, R. Grohmann, Hg., Lernen um zu lehren: Eltern geben Vorkonfirmandenunterricht, Gütersloh 1985; M. Meyer-Blanck, Hg., Zwischenbilanz Hoyaer Modell, Hannover 1993.

faßt, sondern der darauffolgende Tag, Freitag, der 30. Oktober, da die gesetzlichen Bestimmungen eine verpflichtende Teilnahme aller Kinder am Reformationstag nicht zulassen.

Zunächst wurde die Frage der Gruppenleitung an diesem Tag noch offen gelassen; Frau Beubler bot aber an, einige Kindergottesdienstmitarbeiterinnen mit einzuschalten.

Auf die Frage nach Kindern anderer Konfessionen bzw. nach Konfessionslosen antwortete Frau Beubler:

„Zum hiesigen katholischen Pfarrer haben wir glücklicherweise ausgesprochen gute, freundschaftliche Beziehungen, so daß der unsere Unternehmung nur begrüßte und auf jeden Fall unterstützen wollte. So war uns die Beteiligung katholischer Kinder und Lehrkräfte selbstverständlich. Auch mit den wenigen Kindern, die keiner Konfession angehören, und mit den Muslimen gab es keine Probleme. Ihnen war die Teilnahme freigestellt; es wurde jedoch kein eigenes Programm für sie angeboten. Es waren dann aber auch alle Kinder am Bibeltag dabei. Uns kam unsere gute Gemeinschaft hier am Ort zugute; alle Eltern kennen mich von meiner Mitarbeit im Elternrat. Ich muß aber zugeben, daß wir uns mit dieser Frage wirklich nicht genügend auseinandergesetzt haben. Zumindest in Orten mit einem größeren Anteil nichtchristlicher Kinder müßte man doch darauf mehr Rücksicht nehmen und anders planen.“

Vor den Sommerferien wurde Frau Beubler dann zu einer Dienstbesprechung in die Schule eingeladen, um ihre Vorstellungen dem 8köpfigen Kollegium vorzutra-

gen. Auch hier wurde die Idee positiv aufgenommen, was natürlich auch mit den guten persönlichen Beziehungen und der Fürsprache des Schulleiters zu tun hatte. Überraschenderweise erklärten sich alle Lehrerinnen und Lehrer bereit, ihre Gruppe bzw. Klasse an diesem Tag selbst zu leiten, auch diejenigen, die nicht zur Kirche gehören und die, die nie Religion unterrichtet haben. Der Wunsch des Kollegiums war es, daß Frau Beubler mit einer Religionslehrerin zusammen die Planung übernahm, so daß in dieser Beziehung keine große Belastung auf die einzelnen Lehrkräfte zukam.

Frau Beubler erinnert sich:

„Wir haben dann zu zweit nach dem entsprechenden Vorschlag einer Kinderbibelwoche gesucht und uns dann entschieden für: Inge Heck „Was Lena in den Häusern sah“ Agentur des Rauhen Hauses Hamburg. Darin werden vier biblische Geschichten in kindgemäßer Weise dargeboten und aufgearbeitet:

In meinem Haus, da wohne ich - wie wohnen und leben wir?

Das Leben im Glauben an einen Gott, der Gemeinschaft schenkt und Teilen ermöglicht. (Apostelgeschichte 2.42)

Ich kann dich gut riechen Eine Frau salbt Jesus

Sprache – das sind nicht nur Worte. (Lukas 7, 36-50)

Was Leute klein macht und was groß

Heilung der gekrümmten Frau
Ermutigung zum Glauben an Jesus, der aufrichtet, heilt und aufrechte Menschen möchte. (Lukas 13, 10-13)

Kleine werden groß geschrieben

Jesus segnet die Kinder. (Markus 10, 13-16)

In den Parallelklassen – es handelt sich hier um eine zweizügige Grundschule – sollte jeweils derselbe Text erarbeitet werden. Wir haben die Vorschläge so übernommen, wie sie in der Arbeitsmappe enthalten sind. Dadurch war der Aufwand an Zeit und Arbeit auch für uns begrenzt. Obwohl ich dem Kollegium weitere Hilfe und auch Gespräche über die jeweiligen Texte angeboten hatte, erübrigte sich eine weitere Vorarbeit, weil die Lehrkräfte sich mit den Angeboten und den Ausarbeitungen der Mappe gut ausgestattet fühlten.“

Hier ein Ausschnitt aus der Einleitung in das Thema, der die Intention der gesamten Arbeitsmappe aufzeigt:

Es ist „Lena“ – dargestellt mit einer selbstgemachten Puppe –, ein etwa zehnjähriges Mädchen aus Galiläa, die durch die Einheit führt. Dank ihrer Neugier konnte sie zur Zeit Jesu beobachten, was sich in ihrer Umgebung zugetragen hatte. Sie verbindet das „Damals“ neutestamentlicher Geschichten mit dem „Heute“. Sie lädt Sie und die Kinder ein, mit ihr die Geschehnisse aufmerksam zu verfolgen, sich zu wundern, zu fragen, zu spielen und

zu staunen. In der zweiten und dritten Stunde spielen Frauen in den ausgewählten Texten eine wichtige Rolle. Wer Interesse daran findet, kann als Ergänzung zur dritten Stunde „Was Leute klein macht und was groß“ Vorurteile gegenüber Jungen und Mädchen thematisieren.

Bei allen Themen geht es darum, die Kinder zu ermutigen:

- zum Miteinanderleben und Teilen
- zum Ausdrücken von Gefühlen
- zum Erkennen von Vorurteilen und Verhaltensweisen, die andere unterdrücken oder aufrichten können. (Siehe die Einleitungen zu den einzelnen Themen.)
- Es geht um die Stärkung des Rückgrats, das jede und jeder braucht, die Erwachsenen und die Kinder – um das „Ja“ zur eigenen Person, zum Du, zu Gott.

Dies sollen die Kinder durch Spielen, durch Anregungen zum Basteln und zum Erzählen, durch das Mit- und Nacherleben der biblischen und anderer Geschichten erfahren.

Alles fand am 30.10.1992 so statt, wie es geplant war. Von der 1. bis zur 3. Stunde waren die Kinder in ihren Klassenräumen, um den von ihnen übernommenen Teil zu erarbeiten, zu basteln, zu singen und zu spielen.

Das sah im Verlauf in allen Klassen ähnlich aus, und zwar folgendermaßen:

Zeit: 8.10 – 11.45 Uhr

1. Lied: „Danke für diesen guten Morgen“
2. Lena, die Puppe, stellt sich vor
3. Die Geschichte wird erzählt und anschließend in altersentsprechender Weise aufgearbeitet
4. Gemeinsames Frühstück (vorher Gebet oder Lied)
5. Spiele im Freien
6. Arbeit in der Klasse (Spiele, Lieder, basteln usw.)
Vorbereitung für die Vorstellung in der Kirche

In der 4. Stunde sollten vorstellbare Einheiten, Spielszenen, Lieder, Lesetexte und Gebasteltes im Plenum eingebracht werden. So sollten alle Kinder der Schule und auch alle Lehrkräfte teilhaben an der Arbeit der anderen und ein Gesamtbild von dem entstehen, „was Lena in den „Häusern sah“. Die Eltern waren zu dieser Schlußrunde eingeladen worden.

Bei der Frage nach dem Raum für die gemeinsame Abschlußveranstaltung gab es die Alternative: Turnhalle oder Kirche? Eine Aula wäre sicher eine gute Möglichkeit gewesen, ist aber – wie an vielen Grundschulen – leider nicht vorhanden. Trotz aller Bedenken entschied man sich einhellig für die Kirche, die dem Thema und der Arbeit des Tages einen angemesseneren Raum geben konnte als die Turnhalle. Was dort geschah, ist dem folgenden Programm zu entnehmen:

Schlußrunde in der Kirche

1. Lied: „Danke für diesen guten Morgen.“
2. Lesung: „Wo wohnt Gott? (Eine Erzählung aus dem Judentum)

3. Lied: „Komm, bau ein Haus“ (Vers 1) dazu Bewegungen von Klasse 1
4. Geschichte: „Die kleine Schwester und das Päckchen“
5. Lied: „Wenn einer sagt, ich mag dich, du“ (Vers 1 u. 2)
6. Geschichte der 2. Klassen: „Eine Frau salbt Jesus“ (Dufffläschchen zeigen)
7. Lied: Wenn einer sagt, ich mag dich, du (Vers 3 u. 4)
8. Geschichte der 3. Klassen und Darstellung: „Die Heilung der gekrümmten Frau“
9. Lied: „Lieber Gott, ich danke dir“ (alle Verse)
10. Geschichte der 4. Klassen vorlesen: „Jesus und die Kinder“
11. Vorstellen: Mein Wunschtag“ 3 Gruppen: Familie, Schule, Dorf
12. Lied: „Komm, bau ein Haus“ (Verse 2-4) dazu Bewegungen von Klasse 1
13. Kurzes Gebet / Vater Unser
14. Segen

Dazu äußert sich Frau Beubler, die die Leitung für diese Abschlußrunde übernommen hatte:

„Es ist mir klar, daß bei einer solchen für alle Kinder der Schule verpflichtenden Veranstaltung der Raum „Kirche“ als solcher und insbesondere Elemente wie Gebet und Segen problematisch sind. Aber da wir nun aus mehreren Gründen die Raumfrage so entschieden hatten, wäre es mir schwer gefallen, die Kinder ohne Vaterunser und Segen aus der Kirche zu entlassen.“

Nachträglich waren von Kindern, Lehrkräften und Eltern viele positive Rückmeldungen zu hören; offensichtlich haben sich die Kinder sehr wohl an diesem Tag gefühlt. Eine Nachfrage im Kollegium ergab, daß so ein Bibeltag durchaus einmal Wiederholung finden kann. Die persönliche Belastung wurde jedoch trotz aller Hilfen und Vorgaben als relativ hoch angegeben, so daß eine regelmäßige Wiederholung jedes Jahr oder alle 2 Jahre nicht gewünscht wurde. Ein Rhythmus von 4 Jahren schien dem Kollegium angemessen, so daß jedes Schulkind einmal solch einen Bibeltag im Laufe seiner Grundschulzeit in Echte erleben kann.

Frau Beubler meint dazu:

„Ich nehme an, daß einige Lehrkräfte das, was sie persönlich an diesem Tag einbringen mußten, unterschätzt hatten. Insbesondere diejenigen, die keinen Religionsunterricht erteilen, sind wahrscheinlich davon ausgegangen, einen biblischen Text wie einen Lesebuchtext erschließen zu können. Die persönliche Beteiligung dabei wurde sicher zu nächst nicht gesehen. Unter Umständen werden vorbereitende Gespräche in einem Wiederholungsfall doch eine größere Rolle spielen müssen.“

Trotz aller Selbstkritik und aller aufkommenden Fragen scheint dieser Bibeltag in Echte eine gelungene Unternehmung gewesen zu sein, die nachhaltige Eindrücke bei den Kindern hinterlassen hat.



In den Netzen chaotischer Lebenswelten

– Hyperaktive Kinder in der Schule –

Dienstagmorgen in einer Grundschule am Rande der norddeutschen Tiefebene: Soeben hat die Religionslehrerin nach der ersten Pause mit dem Unterricht in der vierten Klasse begonnen. Plötzlich erschrickt sie. Ein Beben scheint den ganzen Raum zu erfassen, ein unglaubliches Getöse, einem Gewitter gleich, bewegt sich in Sekundenschnelle von der Tür, vorbei an der Tafel und den ersten beiden Reihen, zu einem Platz in der vorletzten Bank. Dabei handelt es sich bei der sich scheinbar ankündigenden Katastrophe lediglich um Sven, der fünf Minuten zu spät zum Unterricht kommt. Sven gilt als hyperaktives Kind.

Situationen wie diese häufen sich in der Schule. Schulpädagoginnen und -pädagogen geraten dadurch zunehmend an die Grenzen ihrer Handlungsfähigkeit. Sie erleben, daß sie mit ihren bewährten Mustern, mit Kindern umzugehen, nicht weiterkommen. Im Gegenteil, alles Gültige scheint zu zerfließen und sich in Nichts aufzulösen. Eine bis dahin gelebte, erprobte und für gut befundene Pädagogik steht in Frage. Gefühle von Wut, Verzweiflung und Schuld sind die Folge, und erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen werden genötigt, sich einzugestehen, daß sie nicht mehr weiter wissen. Das gilt verstärkt für Religionslehrerinnen und -lehrer, sind sie es doch, die aufgrund des ethischen Hintergrundes und der Freiheit ihres Faches scheinbar über mehr Möglichkeiten verfügen, ein geordnetes Zusammenleben zu vermitteln und zu erproben.

Die Verhaltensmuster hyperaktiver Kinder lassen sich unschwer beschreiben: Sie bewegen sich zu viel, zu schnell, zu hastig und das alles mit viel zu großem Kraftaufwand. Nach kurzer Zeit sind sie völlig in Schweiß gebadet. Alles verläuft bei ihnen hyperdynamisch, maßlos und ungestüm. Sie stehen immer „unter Dampf“, sind ständig „auf Achse“ und sind weder in der Lage, abzuwarten, stillzusitzen oder stillzustehen, noch ihre Bewegungen willentlich zu verlangsamen. Sie bevorzugen simple taktil-haptische „Anfaß-Aktivitäten“ und meiden differenzierte motorische Übungen. Hyperaktive Kinder haben eine Vorliebe für primitiv-archaische Bewegungsmuster wie Rollen, Trudeln, Kippeln, Zappeln, Hüpfen, Rutschen usw. Es fällt ihnen schwer, ein normales Handlungstempo einzulegen. Immer und überall fallen sie auf, weil sie nicht über die Fähigkeit verfügen, sich den Interaktionsforderungen der Umwelt anzupassen.

Hyperaktive Kinder werden ständig mit Reizen überflutet, weil sie nicht wie andere Menschen in der Lage sind,

wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden. So kann die Spinne in der Ecke des Klassenzimmers dazu führen, daß sie die anderen im Unterricht dargebotenen wichtigeren Dinge nicht ins Bewußtsein gelangen lassen. Passivität kann diesen Kindern dabei keineswegs unterstellt werden. Sie erleben alles – auch ihre Fehler – intensiver als andere. Das bedeutet, daß sie darunter leiden, nicht genauso gut zu funktionieren wie andere auch. Bei allem Bemühen ist ihnen ein ständig testiertes Ungenügen gewiß.

Obwohl vielfach angenommen, handelt es sich bei der Hyperaktivität keineswegs um ein neues Phänomen. Kinder, die als Charakteristik ihres Lebens eine scheinbar nicht zu bremsende Aktivität und eine übergroße Impulsivität mit in die Schule bringen, gab es schon immer. Bereits 1845 – also lange bevor das hyperaktive Kind in den USA entdeckt wurde – schrieb der Frankfurter Arzt Dr. Heinrich Hoffmann die folgenden Zeilen:

**„Ob der Philipp heute still
Wohl bei Tische sitzen will?“
Also sprach in ernstem Ton
Der Papa zu seinem Sohn,
Und die Mutter blickte stumm
Auf dem ganzen Tisch herum.
Doch der Philipp hörte nicht,
Was zu ihm der Vater spricht.
Er gaukelt
Und schaukelt,
Er trappelt
Und zappelt
Auf dem Stuhle hin und her.
„Philipp das mißfällt mir sehr!“**

Diese bereits im letzten Jahrhundert in einer eher moralisierenden Intention verfaßte und als Erziehungshilfe gedachte Geschichte des „Zappelphilipp“ unterstreicht, daß Hyperaktivität an sich nichts Neues ist. Lediglich die Häufigkeiten und Ausprägungen des Phänomens und vor allem die Reaktionen der Umwelt auf Kinder, die eine scheinbar nie enden wollende Unruhe in Situationen bringen, die Ruhe und Konzentration erfordern, haben sich verändert. Hier deutet sich – wie schon in der Geschichte von Hoffmann – ein Verständnis von Hyperaktivität an, daß z.B. den traditionellen Darstellungen der Schulmedizin massiv entgegensteht. Diese nimmt als Hintergrund des „Hyperkinetischen Syndroms“ (HKS) bzw. der „Minimalen Cerebralen Dysfunktion“ (MCD) (hirn-) organische Schäden an. Entsprechend dieser Pathologisierung folgt die Medikation. So wurden bereits

1970 in den USA 243 Millionen Tabletten des Medikaments Ritalin (Medikament zur Ruhigstellung überaktiven Verhaltens) verkauft. 50 % davon gingen an Kinder.

Fairerweise muß eingeräumt werden, daß seit Mitte der 80er Jahre einige Mediziner auf andere Erklärungszusammenhänge verweisen. 1984 forderte bereits G. Neuhäuser auf die Diagnose der MCD zu verzichten (vgl.: Neuhäuser, G.: Minimale Cerebrale Dysfunktion. In: Diagnose 18, 1984). G. Esser und M. Schmidt kamen 1987 zu dem Ergebnis, daß es sich bei MCD nicht um ein Syndrom sondern um eine Leerformel handelt (vgl.: Esser, G.; Schmidt, M.: Minimale Cerebrale Dysfunktion – Leerformel oder Syndrom? Stuttgart 1987). International finden die Begriffe MCD bzw. HKS seit geraumer Zeit keine Verwendung mehr. Hier hat sich der Terminus ADD (Attention Defizit Disorder) durchgesetzt. Mit der Wahl dieses Begriffes deutet sich ein Paradigmenwechsel an, auf den später noch näher eingegangen wird.

Neben medizinischen Reaktionen auf das Phänomen Hyperaktivität gibt es vor allem in der Pädagogik kompensatorische Konzepte zur Beseitigung hyperaktiver Störungen. Dabei wird mit einer Vielzahl unterschiedlicher Angebote versucht, die störende kindliche Unruhe abzustellen. So verstummen in den Kollegien weder die Sportlehrer mit ihrem Ruf nach täglichen Sportstunden, noch Pädagogen, die verstärkt für das Sinnliche in Unterricht und Schule eintreten. Diese Ansätze sollen hier keine grundsätzliche Wertung erfahren, jedoch können Medikation und Kompensation im Kontext des hier diskutierten Problems nur als kurzfristig angelegte, allein den sich gestört Fühlenden gerecht werdende Modelle eingestuft werden. Die Handlungsmotive der „Stören den“ werden damit nicht aufgehoben, sondern lediglich für kürzere oder längere Zeit unterdrückt.

Folglich scheint ein Paradigmenwechsel angezeigt. Positionen, die Hyperaktivität als interaktionales Problem beschreiben, werden dem komplexen Problemfeld gerechter. Unruhe tritt immer nur in sozialen Zusammenhängen auf und zwar dann, wenn sich einer oder mehrere durch einen oder mehrere gestört fühlen. Dieses gilt für beide Seiten. Tobt ein Kind für sich allein, stört es keinen. Würde ein Kind in seiner gesunden Entwicklung nicht durch lebensweltliche Einflüsse gestört, würde es keine Störung erleben. Folgt man dieser Argumentation, so ist Hyperaktivität nicht als im Kind sondern als in der interaktionalen Konstellationen ange-

legte Störung zu beschreiben. Eine Konzentration der Blickrichtung auf das Kind allein wird als unzureichend abgewiesen. Eine defizitäre subjektbezogene Sicht ist in diesem Rahmen nicht mehr möglich. So skizziert sich Hyperaktivität als aktives und sinnvolles Verhalten des Kindes in gestörten und zum Teil chaotischen Lebenswelten. Wie alle anderen auffälligen Verhaltensweisen von Kindern in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen und Ausprägungen, bis hin zu psychischen, psychosomatischen oder körperlichen Erkrankungen ist Hyperaktivität eine „gesunde“ Reaktion auf eine „krankmachende“ Lebenswelt. Als aktive Ausdrucksform des Kindes ist sie als Problemlösungsversuch zu verstehen, der es dem Kind ermöglicht, im problematischen Chaos seiner Lebenswelt zu überleben. Würde das Kind nicht so reagieren, würde es noch schwerere Beeinträchtigungen und Erkrankungen erleiden.

So ist Hyperaktivität als Störung zu beschreiben, die das Kind über sein Verhalten in Interaktionsprozesse einbringt und die sich sowohl in aktuellen lebensweltlichen als auch in lebensgeschichtlichen Bedingungen gründet. Hier deutet sich ein von R. Voß u.a. vertretener systemischer Ansatz an, der den Blick vom Individuum zum Kontext und vom Defizit zur Kompetenz verschiebt (vgl.: Voß, R.: Das „hyperaktive“ Kind: Sinnvolles Handeln verstehen. In: Behinderte, Heft 5, 16. Jahrgang 1993). Traditionelle Etiketten, die apriori die Ursache der Problematik dem Kind als dem Gestörten zuschreiben, werden hier zu Konstruktionen der Definitionsmächte und können keine Gültigkeit beanspruchen. Sie nutzen wenig, denn sie versperren durch die diagnostische Auflösung des determinierenden Verhältnisses zwischen Störer und Gestörtem die Zugänge zu den eigentlichen, individuellen Signalen einer gestörten Lebenswelt.

Will man sich einer solchen Lebenswelt und damit auch ihrer Geschichte nähern, darf man sich nicht durch idyllische Bilder über die Wirklichkeiten heutiger Kindheiten täuschen lassen. Peter Härtling schreibt: „Wahrscheinlich hat sich noch nie eine Epoche so an Kindern vergangen, wie die unsere. Noch nie wurden Kinder so verhätschelt und so gefoltert zugleich. Noch nie wurden sie so gedrillt und mißbraucht, haben so viel erfahren und lernen müssen wie in den letzten 90 Jahren. Sie sind in Entwicklungen hineingestürzt, die sie be rauschten und ihr Lebensgefühl steigerten. Zumindest die Kinder in Europa, in den Vereinigten Staaten. Sie ließen sich von der Technik ebenso verzaubern wie von der Technologie, vom Motor ebenso wie vom Computer, von der Geschwindigkeit ebenso wie vom Höhenrausch, von der Lust an rascher Information, am Überfluß gesendeter Bilder ebenso wie von der Ausdehnung des Weltbildes bis in die Galaxis hinein. Reihe ich diese Neuigkeiten aneinander,

könnte es den Anschein haben, als sei ein neuer Mensch entstanden. Der Mensch des 20. Jahrhunderts. Der Mensch jenseits der industriellen Revolution. Welch ein Irrtum.“ (Härtling, P.: Der Anspruch der Kinderliteratur. In: Freundeskreis des Instituts für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M., Jahresgabe 1991, S. 11).

Dieser Irrtum gründet sich heute in einer Gesellschaft, die sich mehr und mehr durch Leistung, Konsum, Gewalt und Medien charakterisiert. Zunehmend sind Kinder von Armut, Arbeitslosigkeit und Scheidung betroffen. Als Reaktion auf diese Mißstände zeigt sich ein „Ersatzverhalten“, das im Verweigern, Aussteigen oder zur Zeit im Rechtsradikalismus seinen Ausdruck findet. Weitere Fluchtbewegungen gehen in Richtung Krankheit, sozial auffälliges Verhalten, Kriminalität, Gewalt, Drogen- oder Medikamentenmißbrauch, Sekten oder Selbstmord. Hyperaktivität scheint ein Spiegelbild unserer ruhelosen, nach Reizen gierenden und hektischen Gesellschaft zu sein. Als Ursachen werden gelegentlich der Wegfall traditioneller Gebundenheit und, damit verbunden, der Mangel an Begrenzung und Halt bereits im Elternhaus genannt. Unterstützt wird diese These durch die Beobachtung, daß in traditionsgebundenen Kulturen, die sich durch strenges Reglement begrenzen bzw. begrenzt werden, Hyperaktivität wesentlich seltener auftritt. So ist zu vermuten, daß es in unserer Zeit, in der neben einer scheinbar grenzenlosen Freiheit kaum tragfähige Werte und Ideale dem Subjekt handlungsleitend zur Seite stehen, vielen Kindern an innerem Halt, an Selbstkontrolle und an Möglichkeiten zur Verhaltenssteuerung fehlt. Für I. Prekop und C. Schweizer liegt eine wesentliche Ursache der Hyperaktivität in der Unfähigkeit des Kindes, mit dieser Freiheit umzugehen (vgl.: Prekop, I.; Schweizer, C.: Was unsere Kinder unruhig macht. Stuttgart 1991). Läßt man das Kind damit allein, entläßt man es in die eigene Unruhe, den Streß und damit in die Unfreiheit. Angesichts der beschriebenen Komplexität ist die Pädagogik, und damit auch die Religionspädagogik, trotz der oben angedeuteten Erwartungen und Möglichkeiten, mit der Lösung des Problems allein überfordert. Ein solcher Hinweis hat zunächst einmal entlastende Funktion. Ist die Last genommen, wird neues Handeln und die erneute Übernahme von Verantwortung möglich.

Der Religionslehrerin bzw. dem Religionslehrer kommt in diesem Kontext – und nun komme ich auf die Freiheit und die ethische Fundierung des Faches zurück – wesentliche Bedeutung zu. Ein Religionsunterricht, der die Freiheit des Evangeliums ins Zentrum stellt, hat von der unaufhebbaren Unvollkommenheit des Menschen auszugehen. Das bedeutet zunächst einmal, dem Kind aus einer Position der Gelassenheit eine po-

sitive Wertschätzung entgegenzubringen und sich auf dieser Grundlage für es zu engagieren. Diese in heutigen, vielfach der Verzweckung huldigenden, Schulen immer seltener anzutreffende Haltung bewirkt, daß das hyperaktive Kind vor Ansprüchen in Schutz genommen wird, denen es nicht gerecht werden kann. Dieses gilt ggf. zunächst einmal gegenüber der Schulleitung, dem Kollegium und den Mitschülerinnen und Mitschülern, aber auch in besonderem Maße gegenüber den Eltern. Auf diese Weise übernimmt die oder der Unterrichtende Verantwortung, die sich in der Übernahme einer Art Anwaltschaft für das Kind ausdrückt. Die Anwaltschaft äußert sich zum einen darin, daß der Religionsunterricht entsprechend den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler strukturiert wird. Diese wie selbstverständlich klingende Forderung ist in Klassen mit hyperaktiven Kindern nicht einfach umzusetzen. Im folgenden sollen daher einige Elemente einer sinnvollen Unterrichtsarbeit mit hyperaktiven Kindern aufgezeigt werden, die insgesamt die religionspädagogische Arbeit bereichern und daher für alle Kinder einer Klasse bedeutsam werden können.

Ausgehend von der Vermutung, daß das hyperaktive Kind vor allem durch sein negatives Selbstbild gekennzeichnet ist, ist die Schaffung eines vertrauensvollen Klimas grundlegende Voraussetzung einer sinnvollen religionspädagogischen Unterrichtsarbeit im beschriebenen Kontext. Dabei wird davon ausgegangen, daß

- jedes Kind ein eigenständiges Wesen ist, dessen Würde zu achten ist,
- jedes Kind nur dann zur Selbstentfaltung kommen kann, wenn es in einem Beziehungsklima der Akzeptanz lebt,
- jedes Kind Beziehungspersonen braucht, die sein Lernen unterstützen,
- jedes Kind Lernhilfen braucht, die seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten angepaßt sind.

Diesen Grundsätzen werden insbesondere klientenzentrierte Ansätze wie z.B. von Rogers gerecht (vgl.: Rogers, C.: Die Kraft des Guten. München 1978). Sie sind sowohl grundsätzlich im Unterricht, als auch in besonderen Angeboten wie z.B. der personenzentrierten Spieltherapie zu verwirklichen (vgl.: Goetze, H. (Hrsg.): Personenzentrierte Spieltherapie. Göttingen 1981). Die bezüglich der Steuerungsfähigkeit im klientenzentrierten Ansatz von Rogers genannten Voraussetzungen treffen auf hyperaktive Kinder nur zum Teil zu. Hier gilt es seitens der Lehrerin bzw. des Lehres bestimmte Strukturierungshilfen einzusetzen. In bezug auf hyperaktive Kinder bedeutet das, daß die Unterrichtsarbeit in einer Umgebung geschieht, die nicht durch exzessive Stimulierung gekennzeichnet ist. Innerhalb einer solchen überschaubaren und kontrollierten Umgebung ist dem Kind

von der Lehrerin bzw. vom Lehrer auf der Basis von Wärme, Echtheit und Akzeptanz eine größtmögliche Freiheit zu gewähren, mit deren Hilfe es gelingt, eigene Strukturen zu entdecken. Dazu ist es ggf. notwendig, erst jene Bedingungen herzustellen, die eine warme, akzeptierende Erziehungsatmosphäre ermöglichen. Hier stellt sich ein besonderes Problem, denn aufgrund der in hohem Maße vorhandenen Ablenkbarkeit hyperaktiver Kinder, kann es sein, daß diese die angestrebte persönliche Kommunikation nicht wahrnehmen können bzw. die Umwelt als bedrohlich empfinden. So wird auf dem Hintergrund motorischer Inkoordinationen kaum eine befriedigende Auseinandersetzung mit der Umwelt stattfinden können. In diesem Fall kann der Religionsunterricht spezielle Hilfsmaßnahmen anbieten, die für alle Kinder zu fruchtbaren Unterrichtserfahrungen führen.

Hier sei zunächst auf Beeinflussungsverfahren psychosomatischer Vorgänge (z.B. autogenes Training, Phantasie Reisen, progressive Entspannung, Biofeedback und meditative Übungen) verwiesen. Die psychomotorische Unruhe – nicht nur der hyperaktiven Kinder – läßt sich auf diesem Weg abbauen. Als Voraussetzung gilt, daß die Kinder bereit sind, sich auf die verschiedenen Stadien der Entspannungstechniken einzulassen. Aus diesem Grund ist ein sinnvoller Einsatz erst ab dem 10. Lebensjahr angezeigt. Der Vorteil der genannten Methoden liegt darin, daß bei richtigem Einsatz unmittelbar an die Spielfreude des Kindes angeknüpft wird. Eine Vielzahl praktischer Beispiele und Übungsanleitungen hierzu finden sich in verschiedenen Veröffentlichungen von E. Müller (vgl. z.B.: Müller, E.: Hilfe gegen Schulstreß. Reinbek 1991).

Weiterhin kommen alle Formen des geöffneten Unterrichts den Bedürfnissen hyperaktiver Kinder in besonderer Weise entgegen. Durch formale, inhaltliche, methodische und institutionelle Offenheit wird allgemeinen Kriterien der Kindzentriertheit am weitesten entsprochen. So können innerhalb geöffneter Unterrichtsstrukturen Freiräume geschaffen werden, die dem übergroßen Aktivitätsdrang des Kindes Raum geben. Disziplinprobleme nehmen dadurch ab, daß das Kind in den Bereichen und mit den Methoden lernen darf, die es sich selbst gewählt hat. Weiterhin kann die Religionslehrerin bzw. der Religionslehrer sich im gezielteren lebensweltlichen Problemen aller Kinder annehmen. Damit wird den Unterrichtenden die Freiheit eröffnet, jedem Kind mit sinnvoll und hilfreich erscheinenden Mitteln zu begegnen. Mit einer derartigen Öffnung des Unterrichts wird der Religionsunterricht in besonderem Maße einem Menschenbild gerecht, daß von der Bibel her bezeugt wird (vgl.: Kuhl, L. (Hrsg.): Nicht immer im Gleichschritt. Locom 1993. S. 8).

Verhaltensmodifikatorische Interventionen können für hyperaktive Kinder eine weitere Hilfe sein. Sie ermöglichen, daß das Kind lernt, sich zu kontrollieren und seine Aufmerksamkeit auf relevante Reize zu lenken. Schülerzentriertes Lernen wird auf dieser Lernbasis erst ermöglicht. Die Anwendung der Verhaltensmodifikation im Religionsunterricht erfordert allerdings eine Ausweitung des ihr zugrundeliegenden Paradigmas. Diese gründet sich in der ethischen Grundlegung des Religionsunterrichts. Ein Religionsunterricht, der Gruppenaktivitäten fördern will und Vertrauen und einen sozialen Erfahrungs- und Erlebnisraum schaffen will, muß Transparenz und Offenheit in seinem gesamten unterrichtlichen Handeln gewährleisten. Dieses ist durch Mitbeteiligung und Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. So ist ein kooperatives verhaltensmodifikatorisches Vorgehen angezeigt. Auf diese Weise wird dem Kind vermittelt werden, daß es für sein Verhalten selbst verantwortlich ist und es damit auch selbständig ändern kann. Welche Formen eines angemessenen Religionsunterrichts letztendlich optimal sind, läßt sich hier nicht entscheiden und ist deshalb von Fall zu Fall neu zu überdenken. Die hier angedeutete Freiheit des Religionsunterrichts ermöglicht, daß er wie kein anderer Unterricht die Möglichkeit hat, das den Schülerinnen und Schülern entgegengetretene Curriculum, auf aktuelle Bedürfnisse und Situationen künftigen Lebens zu beziehen. Auf diese Weise reicht die individuelle Lebensgeschichte der Kinder stark in den Unterricht hinein und bindet denselben dicht an wirkliche Lebenssituationen. Das bedeutet, daß hyperaktive Kinder – wie alle anderen Kinder auch – im Religionsunterricht einen Ausgleich zu ihrem schwierigen Alltag finden müssen. Ein Religionsunterricht, der sich an Kinder in chaotischen Lebenswelten wendet, soll auf der Grundlage christlicher Überlieferung bei den Schülerinnen und Schülern

- eine unbelastetere Wahrnehmung eigener Lebenswelten ermöglichen,
- Verständnis und Kritikfähigkeit gegenüber Wert- und Normvorstellungen der Umwelt entwickeln,
- Geduld im Umgang mit Konflikten begünstigen,
- die Motivation zu einem aus christlicher Hoffnung gespeisten verantwortetem Handeln gegenüber dem eigenen Leben sowie gegenüber Menschen und Dingen seiner Umwelt fördern.

So wird deutlich, daß ein Religionsunterricht, der in diesem Kontext die Emotionen und die lebensweltlichen Erfahrungen besonders von hyperaktiven Kindern nicht berücksichtigt und eine reine Stofforientierung (im Sinne einer puren Kenntnisnahme biblischer Geschichten und katechismusartiger Überlieferungen) in den Mittel-

punkt stellt, zum Scheitern durch permanentes Gestörtsein verurteilt ist. Hingegen kann ein wie oben beschriebener Religionsunterricht Hilfe zu einem selbstgestalteten, verantwortungsvollen und sinnvollen Leben geben und christliche Hoffnung vermitteln.

Mit einem solchen Handeln – im wie außerhalb des Religionsunterrichts – wird einer in unserer Gesellschaft und verstärkt auch in unseren Schulen weit verbreiteten Haltung widersprochen, die für alles – und so auch für Kinder, deren Unruhe, Impulsivität, Übererregbarkeit und Ungeduld nur noch stört – Zuständigkeiten bei anderen sucht. Diese Bequemlichkeit hat eine Situation geschaffen, in der vor lauter Zuständigkeiten keiner mehr zuständig ist. Aus diesem Labyrinth gibt es nur einen Weg der Befreiung. Er verläuft einzig über den Mut zur persönlichen Verantwortung. Damit meine ich nicht, daß der sich einsetzende Lehrer allein gefordert ist, sondern, daß er (wenn dem Kind keine anderen Hilfestellungen zur Befreiung aus der babylonischen Gefangenschaft des Gestörtseins bereitstehen) vielleicht zunächst der erste ist, der durch eine Veränderung gewohnter Unterrichtsstrukturen Verantwortung übernimmt. Hierin besteht der eine Teil der oben angedeuteten Anwaltschaft. Der andere liegt darin, daß der Lehrer einen interdisziplinären Dialog mit Eltern, Kolleginnen und Kollegen, der Schulleitung, Sonderpädagogen, Schulpsychologen und ggf. einem Arzt initiiert. Die in einem solchen Dialog angelegte Schaffung des Bewußtseins, daß das Verhalten des Kindes auf eine lebensweltliche bzw. lebensgeschichtliche und keine dem Kind innewohnende Störung zurückzuführen ist, kann bereits die Situation zugunsten des Kindes verändern. Allein durch diesen, sich für das Kind entlastend auswirkenden Faktor, wird demselben eine ansatzweise Befreiung aus den Netzen seiner Lebenswelt ermöglicht. In der Konsequenz heißt das, daß dem Kind damit eine unbelastetere Wahrnehmung der Beziehungsstrukturen, in denen es gefangen ist, offensteht. Das bereits in diesem ersten Schritt von der Lehrerin bzw. dem Lehrer aufzubringende notwendige Engagement geht wesentlich über die eigentliche Unterrichtsverpflichtung hinaus. Stellt sich ein Unterrichtender, trotz der in Niedersachsen zur Zeit kultusministeriell verordneten Mehrbelastung, dieser Aufgabe, so gilt es, in einer lebensweltbezogenen Analyse die Wirkmomente der gestörten Situation ausfindig zu machen. Dieses kann nur in einem phantasievollen Prozeß aller an der Veränderung Interessierten geschehen. Eine unabdingbare Voraussetzung dabei ist

- die Bereitschaft, die Stärken und Ressourcen des Kindes in den Prozeß der Veränderung mit einzubeziehen,
- die Fähigkeit, sich in das Kind, seine Lebenswelt und seine Lebensgeschichte einzufühlen,

- die Überzeugung, daß Toleranz und Geduld für diesen Prozeß unerläßlich sind,
- das Wissen darum, daß sich Lebenswelten ändern lassen.

So gilt es, in diesem Prozeß nicht nur das Handeln des betroffenen Kind kritisch zu durchleuchten, sondern auch das derjenigen, die mit dem Kind in sozialen Beziehungen stehen. Das bedeutet, daß alle am problemdeterminierten System Beteiligten sich der Rekonstruktion und Analyse desselben stellen müssen. Nur so können subjektive Bewertungsmuster, die dem Kind entgegengebracht werden, aufgebrochen werden. Notwendige Voraussetzung ist die Schaffung von Bewußtsein für bis dahin handlungsbegleitende Kognitionen und Emotionen. Damit wird eine Überprüfung des Verhaltens gegenüber dem betroffenen Kind implizit gesetzt. Ein solches Vorgehen basiert auf der von B. Gröller aufgestellten Hypothese, das veränderte handlungsleitende Kognitionen (und Emotionen) zu neuen persönlichen Einstellungen dem Kind und sich selbst gegenüber führen (vgl.: Gröller, B.: Wege zu neuen Erziehungseinstellungen bei Müttern hyperaktiver Kinder. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 5, 1993). Ausgelöst durch die Erweiterung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten im Kreis der mit dem Kind in sozialen Kontakt Stehenden werden Umstrukturierungen des sozialen Sy-

stems vorgenommen. Diese führen wiederum zu Veränderungen der Bedeutungszuschreibungen gegenüber Phänomenen, Beziehungen und Strukturen bei allen am Interaktionsprozeß Beteiligten. Im Reflexionsprozeß gilt es, diese systemischen Veränderungen zu berücksichtigen, denn sie geben weitere wesentliche Aufschlüsse über zukünftige Wege. Ziel eines so orientierten Vorgehens ist die Eröffnung neuer Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten für eine vom Schüler und seiner sozialen Umwelt als unbefriedigend erlebten Situation. Insgesamt gilt, daß ein solches Vorgehen ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, Phantasie und Flexibilität erfordert. Dabei wird es im Prozeß immer wieder unumgänglich sein, ursprüngliche Konzeptionen zu ändern und zu adaptieren. Die Grundhaltung solchen Bemühens ist wirkliches Interesse am Kind. Interesse heißt wörtlich übersetzt: Drin-Sein, Mit-Sein. Ein solches Mit-Sein nimmt dem betroffenen Kind die Angst vor der Vereinsamung in den Netzen seiner chaotischen Lebenswelt und verhilft zu neuem Leben in einer ungestörteren Welt.

Literatur

- Esser, G.; Schmidt, M.: Minimale Cerebrale Dysfunktion - Leerformel oder Syndrom? Stuttgart 1987
 Goetze, H. (Hrsg.): Personenzentrierte Spieltherapie. München 1978

- Gröller, B.: Wege zu neuen Erziehungseinstellungen bei Müttern hyperaktiver Kinder. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 5, 1993
 Gröller, B.: Zur Effektivität von kombinierten Entspannungsübungen für Kinder mit Asthma bronchiale. In: Rehabilitation 30, 1991
 Härtling, P.: Der Anspruch der Kinderliteratur. In: Freundeskreis des Instituts für Jugendbuchforschung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt a. M. (Hrsg.). Frankfurt 1991
 Jetter, K.: Hyperaktive Kinder - Kinder im Chaos? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 5, 1993
 Kiphard, E.J.: Das hyperaktive Kind aus psychomotorischer Sicht. In: Passolt, M. (Hrsg.): Hyperaktive Kinder: Psychomotorische Therapie. München 1993
 Kuhl, L.: Nicht immer im Gleichschritt. Loccum 1993
 Ludewig, K.: Unruhige Kinder. Eine Übung in epistemischer Konfusion. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 40, 1991
 Mattner, D.: Minimale Cerebrale Dysfunktion - Abschied von einem bewährten Konzept. In: Motorik. 11, 1988
 Müller, E.: Hilfe gegen Schulstreß. Reinbek 1991
 Neuhäuser, G.: Minimale Cerebrale Dysfunktion. In: Diagnostik. 18, 1984
 Prekop, J.; Schweizer, C.: Was unsere Kinder unruhig macht. Stuttgart 1991
 Reiter-Theil, St.; Eich, H.; Reiter, L.: Der ethische Status des Kindes in der Familien- und Kinderpsychotherapie. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 42, 1993
 Rogers, C.: Die Kraft des Guten. München 1978
 Voß, R.; Wirtz, R.: Keine Pillen für den Zappelphilipp. Reinbek 1991
 Voß, R.: Das „hyperaktive Kind“: Sinn-volles Handeln verstehen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 5, 1993
 Voß, R.: Das auffällige Kind im Kontext von Lebenswelt und Lebensgeschichte verstehen und fördern. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 2, 1991
 Voß, R.: Hyperaktivität. In: Psychologie heute. 6, 1991
 Wynne, L.C. u.a.: The road from family therapie to system consultations. In: Wynne, L.C. u.a.: Systems consultation. A new perspektive for family therapy. New York, London, 1986

Neue Ausstellung im RPI: 1.2.94 – 1.4.94

Hartmut R. Berlinicke „Des Büchermachens ist kein Ende“

Pred. 12,12



„Millionen Leser irren nicht ...“

Collagenzyklus

Bernhard Dressler

Werteerziehung? Eine Zumutung an die Schule.

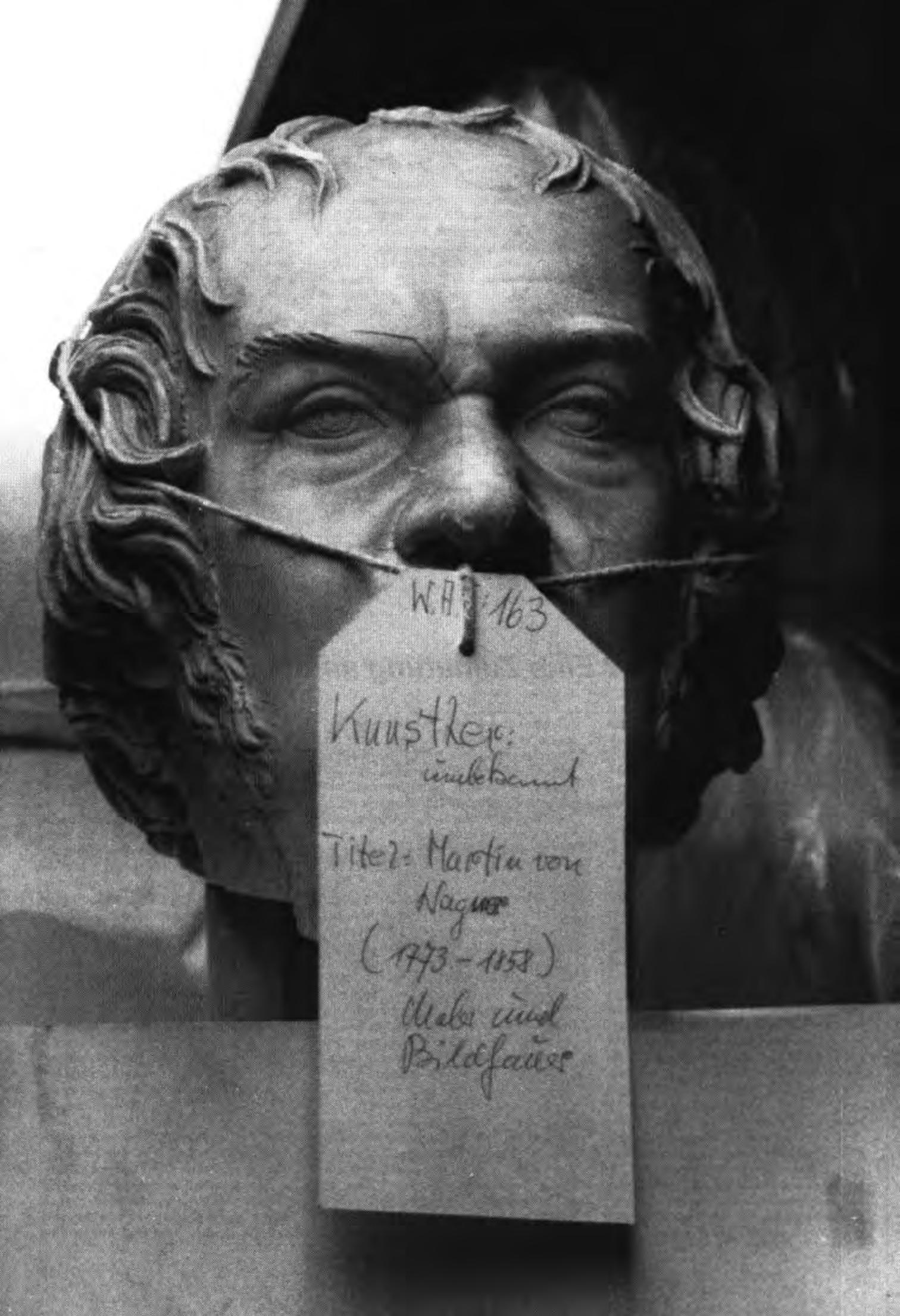
Es ist merkwürdig: Je stärker sich das Gefühl wachsender sozialer Kälte aufdrängt, je bedrängender die Erfahrungen gesellschaftlicher Desintegration auf den Gemütern lasten, desto penetranter trübt ein moralisierender Tonfall den öffentlichen Sprachgebrauch ein. Der allgemeine Pragmatismus des „Sich-Durchwurstelns“, der überall an die Stelle selbstbewußter und zukunfts-trächtiger Handlungsmaximen getreten ist, kontrastiert scharf mit den moralischen Vibrationen, ohne die keine Talk-Show und keine Bundestagsrede, kein Partygespräch und fast keine Predigt länger auszukommen scheinen. Die Nation versucht, aus dem Gemeinschaftsgefühl des ritualisierten Abscheus vor rechtsextremen Gewalttaten etwas von der verlorengegangenen Wärme wieder herauszuschlagen – und gibt dabei die nüchterne Bemühung um einen zivilen Konsens resigniert auf. Mit der Klage über Sittenverfall und Werteverlust wird eine neuerliche „geistig-moralische Wende“ vorbereitet. Gefordert wird nunmehr „Werteerziehung“. Der Schule wird allgemein zugemutet, eine Schlüsselrolle bei der Verwirklichung dieser Forderung zu spielen. Sie soll jene gesellschaftlichen Brüche wieder reparieren, die doch im Lamento über Werteverlust eher vernebelt als

offengelegt werden. Wo aber die Diagnose so unscharf ist, wird auch die Therapie erfolglos bleiben – abgesehen davon, daß die Schule schon immer überfordert wurde, wenn ihr von Politik und Gesellschaft die Aufgabe eines sozial-moralischen Reparaturbetriebes zugeschoben wurde.

Es ist eine vertrackte Modernisierungsfalle, in die die Schule zu tappen droht, wenn sie sich der Forderung nach Werteerziehung beugt. Was in den immensen gesellschaftlichen Umbrüchen, deren Zeitzeugen wir sind, verlorengeht, sind ja nicht in erster Linie „Werte“, sondern soziale Bindekräfte und verhaltensstabilisierende Selbstverständlichkeiten. Nicht Sitten, Tugenden, moralische Normen brechen weg, sondern die lebensweltlichen Rückhalte, die die Beschwörung von Sitten, Tugenden und moralischen Normen überflüssig machen, solange ihre Integrationskraft fraglos wirkte. Die Forderung nach der *Wiederherstellung* von Werten ist aber umso wohlfeiler (um nicht zu sagen: verlogener), je mehr sie als Begleitmusik eines rasanten Modernisierungsschubes intoniert wird, in dem alle Lebensverhältnisse verflüssigt werden. Wer in Sonntagsreden Werte beschwört, hat ihnen in der Regel im politischen und ökonomischen Alltag zuvor den Boden

unter den Füßen weggezogen. Wo ein Rhein-Main-Donau-Kanal die Idylle des Altmühltals brutal durchschneidet, wird mit der Forderung nach „Heimatliebe“, gar nach „Ehrfurcht vor der Schöpfung“ noch nicht einmal Folkloersatz geboten. Wo dem „Wirtschaftsstandort Deutschland“ mit noch mehr Effizienz und Mobilität das Verbot der Feiertagsarbeit geopfert wird, klingt die Klage über den Verlust an Familienleben, an Treue und Gemeinschaftsgeist reichlich hohl und anachronistisch. Wo durch die Privatisierung öffentlicher Medien das Geschmacksdiktat der Einschaltquoten durchgesetzt und die Qualitätsmaßstäbe dem Profitkalkül ausgeliefert wurden, sollte über die Verrohungswirkung von Sex und Gewalt auf Bildschirmen gefälligst geschwiegen werden.

So gesehen, *kann* eine „Werteerziehung“ gar nicht gegen die Dynamiken ankommen, die *hinter* dem diagnostizierten „Werteverfall“ aufzudecken wären. Eben darin liegt eine Gefahr: Daß die Modernisierungsprozesse munter forciert werden können, daß die Durchökonomisierung unserer Lebensverhältnisse unwiderstehlich weiterläuft, daß die technischen Grenzen der Machbarkeit immer weiter ausgedehnt werden – und daß die moralischen und kulturellen

A black and white photograph of a marble bust of Martin von Nagler. The bust is shown from the chest up, featuring a man with thick, wavy hair and a prominent mustache. A thin wire is stretched across the mouth of the bust, holding a small, rectangular, light-colored paper tag. The tag has handwritten text in German. The background is dark and out of focus.

WA 163

Künstler:
unbekannt

Titel: Martin von
Nagler
(1773 - 1858)

Uebe und
Bildhauer

Folgekosten dieser Prozesse noch als demagogisches Spielmaterial zur Konservierung eben jener Strukturen eingesetzt werden können, denen die Zerstörungsdynamiken auflagern.

Nun ist ein Mißbrauch von Werten noch kein Argument gegen ihre Geltung. Zu fragen wäre also genauer, von welchen Werten und welchen Geltungsansprüchen die Rede ist, wenn nach Werteerziehung gerufen wird. Daß neuerdings wieder in Mode gekommene Begriffe wie „Leistungs- und Opferbereitschaft“, „Treue“, „Fleiß“, „Heimatliebe“ so altmodisch klingen, ist ja noch kein Gegenargument. Interessant ist, daß es heute immer häufiger als anstößig gilt, im Zusammenhang mit solchen Werten von „Sekundärtugenden“ zu sprechen – als plädiere man mit diesem Urteil jeweils für das Gegenteil, für Eigennutz, Untreue und Faulheit. Tatsächlich geht es aber darum, daß diese Tugenden niemals *an sich* einen Wert darstellen: Sie sind immer funktional auf ein Handlungsziel *bezogen* und nur in einem solchen Zusammenhang moralisch zu qualifizieren. D.h. aber, daß sie immer auch für üble Zwecke instrumentalisiert werden können. Der Satz, daß mit Sekundärtugenden auch Konzentrationslager geführt werden konnten, ist nach wie vor richtig. Und weiterhin gilt auch, daß sich für solche Tugenden nur *motivieren* läßt (sofern sie nicht auf ebenfalls moralisch indifferentere Weise als blinder Konventionsdruck wirken), wer sich zuvor für grundlegendere, übergreifendere Zielsetzungen gewinnen ließ. Könnten solche Ziele aber nicht wiederum *Werte* sein, z.B. die Grundwerte unserer Verfassung? – erneut sind Zweifel angebracht: Weil für den Grundwertekatalog des Grundgesetzes *allgemeine* Anerkennung und Achtung einzufordern ist, muß er *weltanschauungsneutral* sein. Der Preis für die uneinschränkbare Geltung dieser Grundwerte ist folglich ihre inhaltliche Vagheit und/oder ihr *formaler* Charakter. Als regulative Normen repräsentieren sie nicht Werte gelingenden sozialen Lebens, sondern regeln den *Streit* um politisch-gesellschaftliche Ziele bzw. ziehen diesem Streit Grenzen. Das Urteil, was konkret unter gutem Leben zu verstehen sei, bezieht seine Kriterien jedenfalls nicht aus allgemein verpflichtenden Grundwerten.

Nun fällt auf, daß in den verschiedenen „Grundwerte“-Debatten, die in den Programmkommissionen der großen Parteien ja schon vor dem lauten Ruf nach Wertevermittlung stattfanden, die Frage nach Wahrheit keine Rolle spielt. Der Tübinger Theologe Eberhard Jüngel sieht in diesem Sachverhalt ein Indiz dafür, daß es sich beim Begriff „Wert“ um einen *Gegenbegriff* zur „Wahrheit“ handelt.¹ Jüngel hält diese Einsicht für so zentral, daß er dem gesamten dritten Band seiner „Theologischen Erörterungen“ den irritierenden Titel „Wertlose Wahrheit“ gibt.²

Man muß sich vergegenwärtigen, daß

das scheinbar so pastoral-gravitätische Wort „Wert“ seinen Ursprung durchaus nicht in der Sphäre bewahrenswerter Kulturgüter hat, sondern im nüchtern-berechnenden Geschäft des Tauschhandels beheimatet ist. Es ist ein konstitutiver Begriff des Marktes: Der Wert ist der Bestimmungsgrund des Preises. Durch ihren quantifizierbaren Wert werden Gegenstände allererst *als Waren* austauschbar. Ihre Tauschbarkeit liegt ja nicht in ihren stofflichen Eigenschaften, auch nicht in ihrer individuell unterschiedlichen Nützlichkeit, sondern darin, daß alle Waren sich auf ein *tertium comparationis*, ein allgemeines Wertäquivalent beziehen lassen. Das ist, um einem Mißverständnis vorzubeugen, nichts Anrühiges – hier soll keiner Fundamentalkritik des Geldes als dem allgemeinen Wertäquivalent das Wort geredet werden; niemand von uns könnte ohne die Geltung von Marktmechanismen zivilisiert leben. Aber es kommt auf Unterscheidungen an, darauf, *wie tief* die Mechanismen ökonomischer Kalküle in unser Leben hineinreichen sollen. Deshalb muß daran erinnert werden, daß *Sachen* Wert haben. Problematischer ist es schon, daß auch Arbeit Wert haben kann – und zwar als ihrerseits wertschaffende Lohnarbeit. Jedes Urteil, das von daher auf den arbeitenden Menschen übertragen wird, ist eine Grenzverletzung und macht den Menschen – der sich im Arbeitsverhältnis bekanntlich „verdingt“ – insgesamt zur Sache. *Personen* haben *keinen* Wert, sondern *Würde* – und Würde läßt sich nicht verwerten. Das Gefühl einer Stimmigkeit, einer problematischen Schiefelage trägt nicht, wenn von jemandem – das geht nie ohne gönnerhaften Unterton – gesagt wird, er sei ein „wertvoller Mensch“. Diese Redeweise ist bei genauem Bedenken nicht weniger obszön als wenn von „Schülermaterial“ gesprochen wird.

Allerdings wird im Zuge einer alle Poren der Gesellschaft durchdringenden Ökonomisierung die Sphäre der Tauschgerechtigkeit immer mehr zum Ersatz für die Wahrheitsfrage. Und das Vordringen der „Wertedebatte“ ist dafür ein Symptom. Wahrheit wird zunehmend irrelevant. Interessant ist hingegen, was wirksam, was effektiv, was wertvoll ist. Die Rede von den Werten, zu denen wir zurückzukehren haben, ist deshalb so impertinent, weil sie hinter dem Gestus des Bewahrens und kultureller Erbschaftssicherung ihre Komplizenschaft mit den Kräften und Wirkmechanismen verbirgt, die moralische Urteile von Wahrheitsansprüchen abkoppeln.

Sofern mit der Klage über Werteverlust und mit der Forderung nach Werteerziehung nicht nur gedankenlos über scheinbar auf der Hand liegendes schwadroniert wird, kann bei der sogenannten „materialen Wertethik“ eine Begründungshilfe gefunden werden, die sich mit respektablen philosophischen Autoren wie Max Scheler und Nicolai Hartmann verbindet. Ohne hier in eine

differenzierte Auseinandersetzung mit dieser moralphilosophischen Konzeption eintreten zu können³, ist es angesichts der Verfänglichkeit der Wertedebatte auch bei Theologen und Religionspädagogen doch angebracht, kurz und pointiert zu sagen, daß die „materiale Wertethik“ jedenfalls nicht mit christlicher Ethik vereinbar ist. Im Gegenteil: Wie bei kaum einer anderen philosophischen Gesprächslage ist hier die Unterscheidung zwischen Evangelium und Gesetz angemessen. Die Wertethik unterstellt, daß es moralische Werte „an sich“ gebe, die unabhängig von menschlichem Handeln existieren.⁴ Daß es im Raume der Realität immer auch zu Wertkonflikten kommen kann, ficht diese Position nicht grundsätzlich an. Gut ist für sie auf jeden Fall nur dasjenige Handeln, das einen *Wert realisiert*.

Im Gleichnis vom barmherzigen Samariter gehen diejenigen am Opfer des Raubüberfalls vorbei, die dafür bekannt sind, daß sie gesetzestreu sind, wir könnten wohl aus heutiger Perspektive sagen: daß sie „Werte“ vertreten, ja verkörpern. Daß Jesus von einem Samariter erzählt – also von einem Abweichler, einem, der aus dem religiösen Konsens herausfällt –, er habe angehalten und unter Gefahr geholfen, stellt nicht nur die Bigotterie der Etablierten bloß. Unterstrichen wird damit, daß auch in dieser Geschichte dem, der unter die Räuber gefallen ist, keine Wert-Ethik weiterhilft. Auch hier gilt: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es. Und daß Jesus im Verlauf der Geschichte die Frageperspektive „Wer ist mein Nächster?“ stillschweigend um 180° wendet („Wem kann ich Nächster sein?“), lenkt zusätzlich von einer wertorientierten Frage (Wer steht mir nah? Wer ist meiner Hilfe wert?) zu einer situativen Frage: Was kann *ich* tun? Damit stellt sich immer auch die Frage nach dem, was unser Handeln motiviert und ermöglicht, was uns der Angst, selbst unter die Räuber zu fallen, begegnen läßt. *Daß* Hilfe den Ausgeraubten, den Erniedrigten, den Beleidigten zukommt, ist keine Frage, für die *Werte* in Anschlag zu bringen sind. Es handelt sich um eine Selbstverständlichkeit. Ähnlich das Märchen von der Frau Holle: Die Goldmarie verwirklicht doch keine Werte, wenn sie den Apfelbaum schüttelt und das Brot aus dem Ofen holt. Im Gegensatz zur Pechmarie hat sie aber einen unverstellten Blick auf die Selbstverständlichkeiten der Welt, eine aufmerksame Wahrnehmungsfähigkeit für jene Appelle an unser Handlungsvermögen, die keiner näheren Begründung bedürfen.

Nicht, daß wir das Gute erst mit einer Denkanstrengung ermitteln müssen, ist das Problem, vielmehr: „Das Gute, das ich will, das tue ich nicht; sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich“ (Röm 7, 19). In der Frage nach der Kraft, die uns aus unserer sündigen Verkrümmung in uns selbst befreien kann, sieht das Neue Testament das ethische

Grundproblem aufgeworfen. Im Evangelium von Jesus Christus wird uns diese Kraft als die zuvorkommende Liebe Gottes bezeugt. Es ist Gottes liebevoller Blick, mit dem er sich zu seiner Kreatur hinabbeugt, der uns Menschen als seine Kreatur wiederum zu jenem aufmerksamen Blick der Anteilnahme befähigen kann, wie ihn auch die Goldmarie auf die Welt richtet. Vor den Geboten des Dekalogs wird an Gottes Befreiungshandeln beim Auszug aus Ägypten erinnert, vor den Antithesen („Ich aber sage euch...“, Matth 5, 21ff.), vor den Rigorismen der Bergpredigt, die alle moralischen Selbstgefälligkeiten bloßstellen, wird in den Seligpreisungen (Matth 5, 1ff.) an das erinnert, was unserem Handlungsvermögen immer schon vorausgeht. Die etwas plakative Formulierung, daß der „Indikativ“ der Heilszusage Gottes dem „Imperativ“, der moralischen Forderungen vorausgeht, trifft durchaus den Kern der neutestamentlichen Ethik – ohne daß damit gesagt ist, daß situative Klärungen, Entscheidungen in Zielkonflikten, die Überprüfung von Handlungsfolgen nicht außerordentlich schwierig sein können. Aber davon unberührt bleibt, daß nicht Werte das Handeln der Christen leiten, sondern allein die aus der Wahrheit Gottes kommende Liebe. Auch von der Liebe gilt, daß sie keinen Wert hat. *Dilige et quod vis fac* – liebe, und tue was du siehst: So faßt Augustinus die Summe seiner ethischen Reflexion zusammen. „Schau hin, und du weißt“, formulierte Hans Jonas den gleichen Gedanken in der Gegenwart neu. Dem Hinschauen-können geht freilich die Erfahrung voraus: Selbst liebevoll angeschaut worden zu sein. Liebevoll handeln zu können setzt die Erfahrung voraus, mit Liebe behandelt worden zu sein. Im Lichte dieser Erfahrung, die sich je und je neu in unseren einzelnen Lebensgeschichten aufdrängen kann, deutet die Bibel die Beziehung Gottes zu all seinen Geschöpfen. Diese Erfahrung schließt ein, daß ich mich nicht dazu *entschließen kann*, zu lieben. Als intentional angesteuertes Gefühl stellt sich Liebe nicht ein – und zwar die erotische Liebe zwischen zwei Geliebten ebensowenig wie die Agape, die geschwisterliche Liebe der tätigen Anteilnahme. Jede Liebe muß *aufgeschlossen* werden durch die Erfahrung der Liebe Gottes.⁵ Im Lichte dieser Erfahrung „können alle Selbstverständlichkeiten ihre Selbstverständlichkeit endgültig einbüßen oder aber auch umgekehrt neu gewinnen. So oder so – das christliche Handeln wird auf jeden Fall das Gute selbstverständlich tun. Es wird zwar im Blick auf die Frage, wie es, wo es und wem es Gutes tun kann, höchst bedacht und reflektiert verfahren. Aber im Blick auf seine eigene Sittlichkeit ist es völlig unreflektiert. Gutes Handeln ist im Horizont christlicher Wahrheitserfahrung an der Güte seines Handelns, an seinem Wert, schlechthin uninteressiert. Es reklamiert die Güte der guten Tat nicht.“⁶

Die Frage nach Werten darf sich nicht an die Stelle schieben, an der es allererst darum geht, Menschen für die Erfahrung der Liebe Gottes aufzuschließen – was ja nicht zuletzt heißt, Menschen selbst mit liebevoller Achtung zu begegnen *und* allen jenen Verhältnissen entgegenzuarbeiten, in denen Menschen von der Erfahrung der Liebe Gottes abgetrennt sind. Im übrigen handelt es sich hierbei auch um ein Gebot der Klugheit – wir können wissen, daß kein Werteappell die Tiefenschichten des Hasses erreicht, mit dem fremde Menschen, vermeintliche Feinde, verachtet, beleidigt, gequält werden. D.h. nicht, daß haßerfülltem Handeln nicht in den Arm gefallen werden muß, daß ihm nicht mit Strafe gewehrt werden muß. D.h. aber, daß es ein Kampf gegen Windmühlenflügel wäre, jenen massiven, bedrohlichen Desintegrationserfahrungen, die gegenwärtig Haß und Bosheit in vielen Menschen wecken, mit der bloßen Erinnerung an Werte und der Erziehung zu Werten entgegenzutreten. Hätte dieser Irrtum nicht so bittere Folgen, wäre es fast zum Lachen, so naiv (wo nicht berechnend) erscheint die Wiederbeschwörung der Werte bei Licht. „Anders formuliert: Durch moralische Aufrüstung und durch moralische Selbstverwirklichung gewinnt das menschliche Handeln die fundamentalen Selbstverständlichkeiten nicht zurück, die es in solchen Vorhaben als problematisiert eingesteht und deren Verbindlichkeit doch gerade vorausgesetzt wird.“⁷

Daß Gewalt verwerflich ist, gehört zu diesen Selbstverständlichkeiten, die gewissermaßen *gefährlich plausibel* sind. Denn über der Evidenz, mit der die Liebesbotschaft des Neuen Testaments Gewaltfreiheit postuliert, wird oft vergessen, daß es sich dabei um eine *religiöse* Botschaft handelt und nicht um einen moralischen Appell. Begegnung mit Religion bedeutet immer auch Begegnung mit dem Heiligen, dem Unverfügbaren, das nicht mittels moralischer Regeln einholbar ist. Um die Liebesbotschaft nicht zum Verhaltensprogramm zu degradieren, ist in der Religionspädagogik die Widersprüchlichkeit zu entfalten, in die wir Menschen uns mit der Liebe verwickeln: Liebessehnsucht stößt immer auch auf liebloses Verhalten, Verheißungen reiben sich an der arseligen Gegenwart. Daß wir vor Gott als „Sünder und Gerechtfertigte zugleich“ qualifiziert sind, gehört zu dieser Widersprüchlichkeit. Daran zu erinnern setzt auch das Nachdenken über Verhaltensanforderungen und Handlungsregeln ins Recht. Anderenfalls wäre Religion nur da möglich, wo das Denken aussetzt. Reflexionsfähigkeit bewahrt vor einem Wechselbad von Frustration und Begeisterung, wenn sie sich den Ambivalenzen unserer Lebenswelt stellt. Richtig: Religion ist stets mehr als ein „Reden über etwas“. Aber die denkende Bemühung um das, was die biblische Liebesbotschaft uns ermög-

lichen will, bewahrt davor, an die Stelle alter glatter Antworten neue glatte Antworten zu setzen. Und zu den allzu glatten Antworten auf die Probleme unseres Zusammenlebens gehört die Forderung nach Werteerziehung.

Anmerkungen

1. Eberhard Jüngel: Wertlose Wahrheit. Christliche Wahrheitserfahrung im Streit gegen die „Tyrannie der Werte“; in: s. Anm. 2.
2. Eberhard Jüngel: Wertlose Wahrheit. Zur Identität und Relevanz des christlichen Glaubens; Theologische Erörterungen III, München 1990.
3. Vgl. Jüngel, a.a.O., S. 99ff.
4. Ein solcher Platonismus mag katholischen Ohren weniger anstößig klingen, insofern es der katholischen Theologie gelingt, sich naturrechtlichen Denkfiguren anzuverwandeln, die aus einem *Sein* ein *Sollen* ableiten. Für Protestanten, zumal lutherischer Herkunft, ist die Voraussetzung, wir könnten mittels des Lichtes der Vernunft das objektive Sein natürlicher Ordnungen erkennen, immer schon problematisch.
5. Oben hieß es, daß Sekundärtugenden auch dem Bösen dienen können. Es qualifiziert hingegen die Liebe, das sie niemals dem Bösen dienen kann. Und so wenig *ich mich* zur Liebe *entschließen* kann, so sehr kann ich mich durchaus zu Sekundärtugenden wie Treue und Fleiß entschließen. Freilich: so berechnend und unmoralisch ein Wissen ohne Liebe sein kann, so fehlgeleitet kann zuweilen die Liebe ohne ein Wissen sein. Erst belehrte Liebe wird in komplexen Handlungssituationen das Gute und Richtige erkennen.
6. Jüngel, a.a.O., S. 108.
7. a.a.O., S. 107.

Religionspädagogische Literatur gesucht!

Für mehrere Institutionen in den östlichen Ländern sucht das RPI Loccum Bücher (auch ältere) zu Theorie und Praxis des RU. Helfen Sie mit beim Aufbau der religionspädagogischen Institute und Fakultäten! Abholung ist möglich.
Tel.: 05766/81-137

Martin Küsell

Regionale religionspädagogische Fortbildung der Erzieherinnen

Was fester Bestandteil der Lehrerfortbildung ist, soll verstärkt auch Teil der Fortbildung für Erzieherinnen werden – Angebote in der Region. Für dieses Projekt ist eine auf fünf Jahre begrenzte zusätzliche Stelle am RPI eingerichtet worden.

Neben den zentralen Angeboten in Loccum haben die regionalen Fortbildungsangebote ihre eigene Prägung und ihr eigenes Gewicht. Zeitlich auf wenige Stunden oder einen Tag begrenzte, aber regelmäßige, Veranstaltungen in der Nähe des Wohnortes und Arbeitsplatzes kommen den Interessen und den familiären Möglichkeiten vieler Erzieherinnen entgegen.

Nun gibt es das vielerorts schon lange: die Zusammenarbeit von Kindergärten mit Pastorinnen und Pastoren, Studientage zu rel.-päd. Themen, Arbeitsgemeinschaften innerhalb eines Kirchenkreises. Doch zukünftig kann

die Beratung und Begleitung durch das RPI in größerem Umfang angeboten und in Anspruch genommen werden, als dies in der Vergangenheit möglich war. Der Schwerpunkt der Regionalisierung wird bei den rel.-päd. Arbeitsgemeinschaften, die sich etwa an den Kirchenkreisen orientieren werden, liegen. Da ev. Kindergärten Teil der Kirchengemeinde sind, die sie trägt, sollen sich möglichst jeweils eine Erzieherin und eine Pastorin/ein Pastor die Verantwortung für eine AG teilen. So können beide Seiten ihre Kenntnisse und Erfahrungen einbringen, und im Fall eines Wechsels kann die personelle Kontinuität zu einem Teil gewahrt werden. In den kommenden Jahren sollen bestehende Arbeitsgemeinschaften gefördert und, wo es gewünscht wird, neue eingerichtet werden. Die Begleitung „vor Ort“ und Tagungen für die Leiter/innen in Loccum sollen dazu

beitragen, Erfahrungen auszutauschen, Anregungen weiterzugeben, Hilfen anzubieten und so die einzelnen AG's miteinander zu vernetzen. Daneben besteht das Angebot, Studientage einzelner Teams zu begleiten und die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Kirchengemeinde im Einzelfall zu fördern.

Was mit diesem Projekt angestrebt wird, hat sich im Bereich der Lehrerfortbildung bewährt. Es kann nur gelingen, wenn es einerseits zu einer Kooperation mit der jeweiligen Sprengelfachberatung und den zentralen Fortbildungsangeboten des Diakonischen Werkes und des RPI kommt. Andererseits wird es vor allem bei größeren Vorhaben – z.B. rel.-päd. Wochen innerhalb eines Kirchenkreises – eine Zusammenarbeit mit der regionalen Lehrerfortbildung durch das RPI geben.

Buch- und Filmbesprechungen

In 2. Auflage erschienen
Gerald Kruhoffer, **Grundlinien
des Glaubens.**
Ein biblisch-theologischer Leit-
faden,
Vandenhoeck & Ruprecht, Göt-
tingen 1993, DM 38,—

**Hast Du heute Zeit für mich?
Kindergebete und Kinderlieder**

Das Buch, das aus Fortbildungsveranstaltungen mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern erwachsen ist, liegt jetzt in einer zweiten durchgesehenen Auflage vor, nachdem es in den vergangenen Jahren bei vielen Unterrichtenden, aber auch bei Studentinnen und Studenten und anderen theologisch Interessierten Beachtung gefunden hat. Dieses Grundlagenwerk zu zentralen Fragen des christlichen Glaubens behandelt u.a. folgende Themen:

Frage nach Gott, Schöpfung, Sünde und Leid, Jesus von Nazareth, Kreuz und Auferstehung, Heiliger Geist, Kirche, christliche Hoffnung.

Im ersten Teil eines jeden Kapitels werden ausgewählte biblische Texte und Aussagen interpretiert; im zweiten stellt der Autor grundlegende Ansätze der Theologie, kritische Anfragen des neuzeitlichen Denkens und Beispiele der neueren theologischen Diskussion dar. M. Künne

In Gebet und Lied werden Kinder schon früh mit religiösen Inhalten vertraut gemacht. Es scheint, daß wir heute unter einer großen Unsicherheit und Sprachunfähigkeit im Hinblick auf die Äußerung religiöser Empfindungen leiden und deshalb mit vielen Formen und Textansätzen experimentieren, mit klassischen wie mit modernen, mit gereimten ebenso wie mit freien.

Im Gebet suchen wir eigenen Worte, die unserer Überzeugung Ausdruck geben. Deshalb fällt es schwer, mit Versen, in denen vom „frommen Kindlein“ oder vom „süßen Englein“ die Rede ist, zu beten und zu singen.

Gerade Kindergebete, die regelmäßig gesprochen werden, prägen sich stark ein. Feste Lied- und Gebetsformen, in denen sich Kinder zu Hause fühlen, die ihnen eingehen, die aber gleichzeitig zum freien Gebet, Lied und/oder zur Bewegung anregen, schafften Geborgenheit und erweisen sich als Stütze und Vorbild für religiöse Äußerungen, auf

die auch ein Erwachsener gerne zurückgreift.

Das Lied, das kindgemäße, aber nicht kindische Sprache mit Rhythmus und Harmonie verbindet, beinhaltet ergänzend zum Gebet das gemeinsame Erleben, den Spaß und die Lust am Klang und der Bewegung.

Die Medienzentrale hat in Zusammenarbeit mit der Buchhandlung an der Marktkirche, Hannover, eine Anzahl von Kindergebeten und Kinderliedern zusammengestellt, die Anregungen geben, verschiedene Formen aufzuzeigen und die Mut machen, nach eigenen religiösen Ausdrucksformen zu suchen.

Die Bücher und Kassetten können zusammen mit einem Begleitheft als Ausstellung bei der Büchereiarbeit in der Medienzentrale entliehen werden. Ebenso ist eine Ausstellung mit Kinderbibeln und biblischen Kinderbüchern auszuleihen.

Spielfilmkatalog

Einen Katalog der 16 mm-Spielfilme und längerer aktueller Dokumentarfilme hat die Ev. Medienzentrale jetzt erstellt. Über 60 Filme, darunter der gerade mit dem europäischen Filmpreis **Felix** ausgezeichnete französisch-russische Film **URGA** oder der Film **Störenfried** über Pfarrer Brüsewitz, der sich in der damaligen DDR aus Protest verbrannte, sowie zahlreiche gute Kinderfilme werden angeboten. Der Katalog ist in der Ev. Medienzentrale erhältlich.

Audiovisuelle Medien für das Unterrichtsfach Religion in der Orientierungsstufe

Die Medienzentrale im Amt für Gemeindedienst der Ev.-luth. Landeskirche hat in Zusammenarbeit mit der Diözesan-Medienstelle im Bischöflichen Generalvikariat in Hildesheim und der niedersächsischen Landesmedienstelle einen Medienkatalog für die Orientierungsstufe erarbeitet. Das Verzeichnis besteht aus zwei Teilen. Im 1. Teil sind die zu dem jeweiligen Thema der Rahmenrichtlinien passenden Medien aufgeführt. Hinter jedem Titel befindet sich ein Hinweis, welche Medienstelle den Titel vorrätig hat. Der 2. Teil enthält eine ausführliche Beschreibung der Medien, ihre Bestellnummern sowie die Entleihbedingungen. Das Verzeichnis ist in der Ev. Medienzentrale, Archivstr. 3, 30169 Hannover, zu beziehen.

Kultur- und Medienarbeit der Kirche

Die Medienzentrale der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers hat jetzt ihr Programm '94 vorgelegt. Neben Medienbörsen für Kurz- und Spielfilme, Dias, Tonbildern und Folien werden medienpädagogische Veranstaltungen, Seminare für Spiel und Theater, Maskenwerkstätten und Fortbildung in der Ausstellungsarbeit angeboten sowie Kurse für die Büchereiarbeit.

Das Fortbildungsprogramm umfaßt Wochenendseminare und Tageskurse, aber auch langfristige Ausbildungen zur Büchereiassistentin und zum Spiel- und Theaterpädagogen. Kunstinteressierte können in einem ständigen Arbeitskreis Kirche-Künste-Kultur mitarbeiten.

U. a. wird in einer bundesweiten TAagung nach neuen Formen der Zusammenarbeit von Kirche und Theater gefragt, und Mitarbeiter in der Medienarbeit werden sich in einem Seminar mit dem Thema 'Rituale und Mythen in den Medien' beschäftigen.

Das Programmheft '94 ist in der Ev. Medienzentrale, Archivstr. 3, 30169 Hannover, erhältlich.

Nachtrag zum Pelikan 4/93: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Religionspädagogischen Institut



Sekretärin/Büro:
Marion Lumpe
Tel. 05766/81-140

Mitarbeiter/Arbeitsbereich:
Jochen Dilger
Kordinator für die Schulpraktika
aus Sachsen-Anhalt in Niedersachsen
Tel. 05766/81-135



Veranstaltungshinweise

Treffpunkt Frühjahr 1994

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten

Thema des Hauptvortrags:
Was muß man beim Thema Islam im christlichen Religionsunterricht bedenken?

Referentin: Fatima Grimm, Hamburg
18. bis 19. März 1994

Leitung: Dr. Jörg Ohlemacher

6. Treffpunkt KU-Loccum

für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

30. bis 31. Mai 1994

Leitung: Dr. Gert Traupe

„Ich lasse dich nicht, du segnest mich denn“ (Gen 32,37).
Die Bedeutung des Segens für konfirmierendes Handeln im Zusammenhang biografisch verankerter Segenshandlungen. Neben diesem Hauptthema stehen beim „Treffpunkt KU“ Anregungen für die Unterrichtspraxis im Mittelpunkt

KONFERENZEN

Niedersächsische Schulpastorenkonferenz

8. bis 10. März 1994

Für Schulpastoren/innen, Berufsschuldiakone/innen

Leitung: Reiner Pfaff
Thomas Klie
Dr. Bernhard Dressler

Fachseminarleiterkonferenz

(Geschlossener Teilnehmerkreis)

20. bis 22.04.1994
28. bis 30.11.1994

Leitung: Ilka Kirchhoff

Das Thema wird jeweils auf der letzten Tagung festgelegt.

44. Loccumer Schulrätekonzferenz 1994

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

2. bis 4. Mai 1994

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.

SCHULFORM-ÜBERGREIFENDE KURSE

KATECHETENTAGUNG

für katechetische Lehrkräfte
(geschlossener Teilnehmerkreis)

3. bis 4. März 1994

Leitung: Michael Künne

THEOLOGISCHE GRUNDFRAGEN „Die Frage nach Gott zwischen Atheismus und neuer Religiosität“

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

7. bis 9. März 1994

Leitung: Dr. Gerald Kruhoffer

Wie ist in einer säkularen Welt verantwortliches Reden von Gott möglich? Im Zusammenhang dieser Problemstellung geht es darum, nach dem Zentrum der biblischen Botschaft von Gott zu fragen sowie neuere theologische Ansätze in Auswahl zu erarbeiten und in Auseinandersetzung mit anderen Positionen zu diskutieren. Die eigene Klärung und Vergewisserung steht dabei im Vordergrund, Fragen der Umsetzung in den Unterricht treten demgegenüber zurück.

STUDIEN- UND KONSULTATIONSTAGUNGEN UND SYMPOSIEN

Religionspädagogisches Colloquium Kindergarten

Geschlossener Teilnehmerkreis

28. Februar bis 2. März 1994

Leitung: Heinz-Otto Schaaf

„Der evangelische Kindergarten: Darstellung seiner gegenwärtigen Situation und seiner Aufgaben.“

1979 wurde die „Darstellung“ in ihrer gegenwärtigen Form als Handreichung zur Entwicklung einer Kindergartenkonzeption vor Ort veröffentlicht. Inzwischen sind in den dort aufgeführten Bereichen die Entwicklungen weitergegangen.

Ökumenische Studienreise Auf den Spuren der ersten Christen Syrien

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die ev. oder kath. Religionsunterricht erteilen.

11. bis 26. März 1994

Leitung: Ilka Kirchhoff
Aloys Lögering
Friedrich Holze

- Einführung in die Briefe des Apostel Paulus und die Apostelgeschichte
- Kennenlernen der Lebensumwelt der ersten Christen
- Besichtigung und Erläuterung wichtiger Orte, Regionen und Verkehrswege
- Theologische und didaktische Erarbeitung von Schwerpunktthemen

Vorbereitungstreffen: 22. Januar 1994
Nachbereitungstreffen: 4. Juni 1994

Eigenbeteiligung pro Teilnehmer ca. 2.400,- DM

Ein gültiger Reisepaß ist erforderlich.

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Theologie mit Erzieherinnen

25. bis 29. April 1994

für ehemalige Teilnehmerinnen an der religionspädagogischen Langzeitfortbildung

Leitung: Heinz-Otto Schaaf
Petra Schröder

SOLIDARITÄT/solidarität
Wie groß oder klein wird dieses Wort geschrieben? Solidarität ist ein Schlagwort der Gegenwart. Ist damit das Gleiche gemeint wie mit dem „altmodischen“ Begriff der Nächstenliebe?

Wir wollen Beispiele solidarischen Verhaltens suchen:

- in der Bibel
- in unseren persönlichen Lebensbezüge
- an unserem Arbeitsplatz
- in der Verantwortung für **eine** „unsere“ Welt

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung im Diakonischen Werk Hannover, Ebhardtstr. 3 A, 30159 Hannover. Anmeldung dort!

Neue Mitarbeiterinnen im kirchlichen Dienst (A1) (Dreiwöchige Fortbildung)

16. bis 20. Mai 1994

für Erzieherinnen und Erzieher

Leitung: Heinz-Otto Schaaf
Petra Schröder

Ich bin Mitarbeiterin in einem evangelischen Kindergarten – und jetzt?

Dieser Kurs wendet sich an Erzieherinnen, die zum ersten Mal in einem evangelischen Kindergarten arbeiten (Kolleginnen aus den neuen Bundesländern und aus kommunalen Einrichtungen, von anderen Trägern oder Berufsanfängerinnen).

Inhaltliche Schwerpunkte für die drei Wochen sind: Erfahrungen mit der Kirche/Fragen an die Kirche – Kirche „verstehen“ lernen

- Kirche als Arbeitgeber/kirchliche Strukturen
- Erste Schritte mit religionspädagogischer Arbeit

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung im Diakonischen Werk Hannover, Ebhardtstr. 3 A, 30159 Hannover. Anmeldung dort!

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN SONDERSCHULEN/ SONDERPÄDAGOGIK

Religionsunterricht mit 'schwierigen' Schülerinnen und Schülern

Bezirksarbeitsgemeinschaft Emden

27. bis 28. Mai 1994

Leitung: Dietmar Peter

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

Projektarbeit im Religionsunterricht

7. bis 11. März 1994

Leitung: Inge Lucke

Die Arbeit an Projekten und kleineren Unterrichtsvorhaben spielt eine zunehmend größere Rolle im Rahmen des „Offenen Unterrichts“.

Wir wollen im Kurs an der Frage arbeiten, wie die Inhalte christlicher Tradition, die individuelle Schülersituation und die Erfahrung von Gemeinschaft in Lernsituationen fruchtbar aufeinander bezogen werden können. Die vorausplanende Arbeit der Lehrkräfte muß bedacht werden im Blick auf Bezüge zur Lebenswelt der Kinder, auf ihre Befähigung zu eigenständiger Arbeit und auf die Möglichkeiten, die jeweiligen Interessen und Fähigkeiten der Kinder einzubringen.

Neben den theoretischen Grundlagen sollen praktische Möglichkeiten und Planungsskizzen im Mittelpunkt der Kursarbeit stehen.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN ORIENTIERUNGSSTUFEN, HAUPT- UND REALSCHULEN

Dem Fremden begegnen – auf dem Weg zu Gerechtigkeit und Frieden

Für Lehrerinnen und Lehrer an Real-, Hauptschulen und Orientierungsstufen.

18. bis 22. April 1994

Leitung: Siegfried Macht

Es soll eine Gesamtschau der Brennpunkte „Gewalt – Vorurteile – Feindlichkeit – arm – reich“ versucht werden und der mögliche Beitrag des evangelischen Religionsunterrichts im Rahmen des Lernfeldes „Verantwortung für sich selbst und die Welt“ an konkreten Praxisbeispielen skizziert werden. Gemäß der Erkenntnis, daß Angst und Aggression (auch) im „Bauch“ sitzen, wird der „sinnlichen“ Auseinandersetzung mit dem Befremdenden ein größerer Platz zugestanden werden.

Exemplarische Themen des evangelischen Religionsunterrichtes in Klasse 9

Für Lehrerinnen und Lehrer im Fach ev. Religion an Haupt- und Realschulen

2. bis 4. Mai 1994

Leitung: Siegfried Macht

Sichtung und Erstellung von Unterrichtseinheiten zu zentralen Inhalten des evangelischen Religionsunterrichtes im 9. Jahrgang, Vorstellung und Weiterarbeit an Entwürfen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Offener Unterricht im Religionsunterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer, die Religionsunterricht an Orientierungsstufen erteilen.

2. bis 6. Mai 1994

Leitung: Ilka Kirchhoff

Offener Unterricht ist ein fester Bestandteil der meisten Orientierungsstufen Niedersachsens geworden. Und doch gibt es gerade auch im Religionsunterricht Fragen zu dieser Methode und Unterrichtsform; vielfältige Materialien erfüllen nicht die in sie gesetzten Erwartungen.

Wir wollen in diesem Kurs versuchen, Möglichkeiten und Grenzen des offenen Unterrichts im Religionsunterricht aufzuzeigen, Beispiele gelungener Freiarbeit vorstellen, ansatzweise Material herstellen bzw. überarbeiten.

Christliche Gemeinden früher und heute

Für Lehrerinnen und Lehrer an Haupt- und Realschulen

16. bis 18. Mai 1994

Leitung: Siegfried Macht

So unangefochten die Bedeutung der Briefe des Apostels Paulus für die Theologie des Neuen Testaments auch ist – im schulischen Religionsunterricht fristet das Thema eher ein Schattendasein. Dieser Kurs will sich dem Unverzichtbaren wie auch dem „Anstößigen“ paulinischer Gemeintheologie stellen und nach der Gegenwart und Zukunft christlicher Gemeinden fragen. Darüber hinaus sollen Materialien für die konkrete Umsetzung des Themas im 7./8. Schuljahrgang gesichtet und gegebenenfalls erstellt werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Religionsunterricht in den neuen Schulformen: Sozialassistenten, Altenpflege und Sozialpflege

9. bis 11. Februar 1994

Ort: Haus Bethanien auf Langeoog

Leitung: Ulrike Giesen-Simon
Thomas Klie

für Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-innen, Berufsschuldiakone/-innen aus dem Bereich der Bezirksregierung Weser/Ems

Der Religionsunterricht in den neu eingerichteten Schulformen, die für sozialpflegerische Berufe qualifizieren, wirft eine Reihe von Fragen und Problemen auf, die im Rahmen dieser Tagung intensiv bearbeitet werden sollen (Lehrpläne, Unterrichtswerke, Funktion von Religion in diesen Berufen).

BBS-Studententagung

„Wie man Religionslehrer/in an der Berufsschule wird...“

2. bis 4. Mai 1994

Leitung: Thomas Klie

Dieser Kurs dient der Orientierung für Studentinnen und Studenten, die sich für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen mit dem Zweifach 'Evangelische Religion' interessieren bzw. diesen Studiengang gewählt haben.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN INTEGRIERTEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

Von der Freiheit eines Christenmenschen – Anpassung oder Widerstand

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

14. bis 16. März 1994

Leitung: Hinrich Buß

Im Themenbereich „Kirche und Staat“ soll am beispielhaften Verhalten einzelner Christen aufgezeigt werden, wie in schwierigen Situationen der jüngeren Kirchengeschichte die „Freiheit eines Christenmenschen“ verstanden und gelebt wurde. Berichte über Beteiligte am Widerstand gegen den Nationalsozialismus, aber auch die Auseinandersetzungen über christlich begründetes Handeln in der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik sollen auf ihre Verwendbarkeit für den Religionsunterricht überprüft werden. Es soll auch gefragt werden, ob Orientierung suchende Schüler dadurch Vorbilder gewinnen können. In themenbezogener Gruppenarbeit sollen Vorschläge für Abiturprüfungen erstellt werden.

„Vielfalt und Dialog – oder neue Gleichgültigkeit? Die Religionen in der multikulturellen Gesellschaft“

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

13. bis 15. April 1994

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Es hat sich herumgesprochen, daß in multikulturellen und multiethnischen Gesellschaften nicht einfach friedlich-harmonische Zukunftssehnsüchte zum Zuge kommen, sondern kulturelle und religiöse Konflikte zunehmen werden. Wir haben aber keine andere Wahl, als uns auf ein Leben mit wachsender ethnischer und weltanschaulicher Pluralität vorzubereiten.

Zwischen der repressiven Toleranz einer neuen Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Differenzen und der Verabsolutierung der eigenen Grundüberzeugungen gilt es einen Weg zu finden, in dem sich konfessionelle Bindungen, religiöse Urteilsfähigkeit und Respekt vor dem Fremden nicht ausschließen:

- Wie kann ein Dialog geführt werden, der nicht auf die Einebnung von Unterschieden abzielt, sondern auf die Fähigkeit, sie zu ertragen?
- Findet im religiösen und interkulturellen Konflikt die Toleranzbereitschaft eine Grenze?

Diese Fragen sollen im Kurs theologisch, sozialwissenschaftlich und im Hinblick auf den schulischen Religionsunterricht bedacht werden.

Fachleitertagung Gymnasium

(geschlossener Teilnehmerkreis)

16. bis 18. Mai 1994

28. bis 29. November 1994

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

FORTBILDUNG FÜR BERATER/INNEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS

„Wertewandel und Orientierungskrise als Herausforderung für den Religionsunterricht“

für Fachberaterinnen und Fachberater der Bezirksregierung Hannover, Beraterinnen und Berater der Bezirksregierung Hannover

18. bis 22. April 1994

Leitung: Lena Kuhl
Dr. Gerald Kruhoffer

Worin besteht die pädagogische und theologische Aufgabe des Religionsunterrichts? Diese Frage soll im Zusammenhang mit für die Gegenwart charakteristischen Tendenzen und Strömungen bedacht werden. In der Erarbeitung neuerer theologischer und religionspädagogischer Ansätze soll die Bedeutung des Religionsunterrichts im Blick auf Werte und Orientierungsmuster diskutiert werden.

„Martin Luther – in seiner Zeit für unsere Zeit“ Besuche und Gespräche an den Stätten der Reformation

für Fachberater und Fachberaterinnen der Bezirksregierung Lüneburg

2. bis 6. Mai 1994

Leitung: Lena Kuhl
Dr. Gerald Kruhoffer

Eigenbeteiligung: 75,— DM

Die diesjährige Beratertagung soll in Form einer Studienfahrt durchgeführt werden. Dabei sollen bedeutende Stätten der Reformationsgeschichte, vor allem in Wittenberg, aufgesucht und unter fachkundiger Führung besichtigt werden. Darüber hinaus soll durch verschiedene Gespräche die Situation des Christentums in einer säkularen Welt deutlich werden.

Ein genaues Programm wird Anfang 1994 vorliegen.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE LEHRGÄNGE FÜR VIKARINNEN UND VIKARE

Leitung: Dr. Michael Meyer-Blanck

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikar(inn)e(n) umfaßt drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum.

Lehrgang I

Einführung in die Religionspädagogik

(Schwerpunkt Konfirmandenarbeit) soll für die Arbeit mit Konfirmanden Anregungen und Hilfen bieten. Grundfragen nach dem religionspädagogischen Auftrag der Kirche und den Zielen der Konfirmandenarbeit werden angesprochen und in Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis gebracht. Dem dienen das Kennenlernen von Methoden für die Konfirmandenarbeit, die Einführung in Unterrichtsplanung sowie die eigene Vorbereitung von Unterricht und sonstiger Konfirmandenarbeit.

Lehrgang II

Einführung in die Religionspädagogik

(Schwerpunkt Religionsunterricht) führt in Theorie und Praxis der schulischen Religionspädagogik ein. Fragen nach der Begründung des schulischen Religionsunterrichts, nach seinen Zielen und Inhalten werden bedacht. Zugleich wird auf die Unterrichtspraxis vorbereitet, indem Methoden und Medien für den Unterricht vorgestellt werden und zur Erarbeitung eigener Unterrichtsentwürfe angeleitet wird.

Lehrgang III

Aspekte der Gemeindepädagogik thematisiert auf dem Hintergrund der Erfahrungen im Praktikum (exemplarisch ausgewählte) grundlegende und praktische Fragen verschiedener gemeindepädagogischer Arbeitsfelder, z.B. in Kindertagesstätten sowie in kirchlicher Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen.

Vikariatskurs

45,2 17. bis 21. Januar 1994
24. bis 28. Januar 1994

45,3 21. bis 25. März 1994

Vikariatskurs

46,1 28. Febr. bis 4. März 1994
46,2 5. bis 9. September 1994
12. bis 16. September 1994
46,3 21. bis 25. November 1994

Vikariatskurs

47,1 26. bis 30. September 1994

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

Alle Jahre wieder: Die ersten Wochen mit neuen Vorkonfirmanden und Vorkonfirmandinnen

5. bis 7. Mai 1994

Leitung: Dr. Gert Traupe

Jedes Jahr in der Zeit nach den Sommerferien beginnt der Unterricht für einen neuen Jahrgang. Unterrichtende, die schon einige Zeit tätig sind, haben zwar einen Fundus an Unterrichtsbausteinen und Erfahrungen. Doch zu leicht schleicht sich auch Routine ein. Für alle, die mal etwas Neues andeuten und konkret planen möchten, ist dieser Kurs gedacht. In Gruppenarbeit können Unterrichtsprojekte für die ersten KU-Wochen, die auf die Situation der eigenen Gemeinde bezogen sind, erarbeitet werden.

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG

Medienbörse Sekundarstufe I

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

4. bis 6. Mai 1994

Leitung: Michael Künne
Sigrid Gabel

Ziel der Veranstaltung ist es, über Neuerscheinungen im Bereich der Medien für den Religionsunterricht zu informieren. Ausgewählte Kurzfilme, Diareihen, Medienpakete, Poster etc. sollen vorgestellt und auf ihre unterrichtlichen Verwendungsmöglichkeiten hin befragt werden. Diese Veranstaltung findet in Zusammenarbeit mit der Medienzentrale Hannover statt.

Hinweise auf regionale Lehrerfortbildungen:

ab Pelikan 2/94 werden zukünftig alle regionalen Fortbildungsangebote für evangelische Religion, die die neuen Regionalkonferenzen in ihr Programm aufnehmen, an dieser Stelle veröffentlicht.

Sprengel Arbeitsgemeinschaft für Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen in Ostfriesland

Termine zweites Halbjahr des Schuljahres 1993/94

UN, Weltpolitik, Theorie des gerechten Krieges

Kursleiter: Marx, Reinecke, Bojunga

Ort: BBS I Leer

Termin: Mi. 13.4.1994

Uhrzeit: 15.30 – 18.30 Uhr

Bemerkungen:

Für Religionslehrer aus dem Nordbereich Weser-Ems

Gewalt in den Medien

Kursleiter: Marx, Reinecke, Bojunga

Ort: BBS Wittmund

Termin: Mi. 18.05.1994

Uhrzeit: 15.30 – 18.30 Uhr

Bemerkungen:

Für Religionslehrer aus dem Nordbereich Weser-Ems

Projekte im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

Kursleiter: Marx, Reinecke, Bojunga

Ort: BBS II Emden

Termin: 22.06.1994

Uhrzeit: 15.30 – 18.30 Uhr

Bemerkungen:

Für Religionslehrer aus dem Nordbereich Weser-Ems

Die Kirche hat noch lange nicht ausgedient...

Kanon für 3 Stimmen

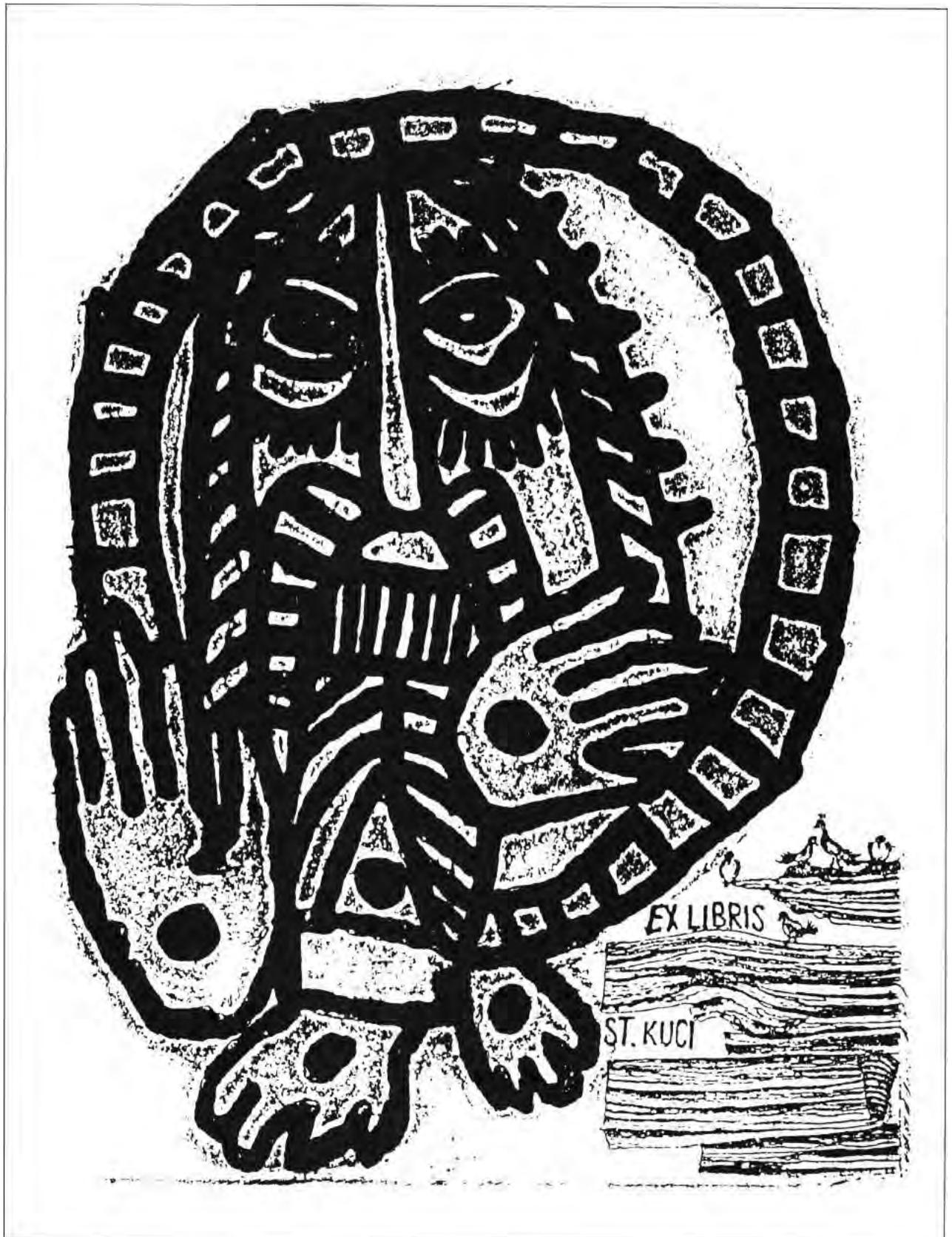
Text und Musik:
Siegfried Macht

The musical score is written for three voices in a canon. It consists of six staves of music. The first staff is marked '1.' and contains the first line of the canon. The second staff contains the second line. The third staff is marked '2.' and contains the third line. The fourth staff contains the fourth line. The fifth staff is marked '3.' and contains the fifth line. The sixth staff contains the sixth line. The lyrics are written below the notes. The music is in a simple, folk-like style with a clear harmonic structure. The lyrics are: 'Die Kirche hat noch lange nicht ausgedient, lange nicht ausgedient, lange nicht ausgedient, nur geherrscht hat sie genug. Die Kirche hat noch lange nicht aus, noch lange nicht aus, die Kirche hat noch lange nicht ausgedient, noch lange nicht aus, noch lange nicht aus, noch lan - ge nicht!

1. Die Kir- che hat noch lan- ge nicht aus - ge- dient, lan- ge nicht aus -
ge- dient, lan- ge nicht aus - ge- dient, nur ge- herrscht hat sie ge-
2. nug. Die Kir- che hat noch lan- ge nicht aus, noch
lan- ge nicht aus, die Kir- che hat noch lan- ge nicht aus - ge-
3. dient, noch lan- ge nicht aus, noch lan- ge nicht aus,
noch lan - ge nicht!

Die Kirche hat noch lange nicht ausgedient,
nur geherrscht hat sie genug.

H 7407 F



Krzysztof Lachtara: Ecce homo
aus der RPI-Ausstellung: Das religiöse Motiv in polnischen Exlibris