

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Gerald Kruhöffner

Klagen, Hoffen, Staunen

Anja Kleinschmidt
Siegfried Macht
Ilka Kirchhoff
Hans-Jürgen Hartmann

David hat sich gefühlt wie in einem finsternen Tal
The Lord is my shepherd
Origami oder „wenn die Kraniche ziehen“
Glaube als Halt in Lebenskrisen

Michael Meyer-Blanck
Bernhard Dressler

Identität und Gemeinde
Ein Entwurf und die Folgen – Dokumentation –

Gert Traupe

Erlebnispädagogik in der Erlebnisgesellschaft

Trevor Cooling
Thomas Klie
Helmut Kramer

Die Spiritualität der Weltreligionen
„Zweiter Berufsschultag“ wegen Religion ...?
Filme zur NS-Justiz

Buch- und Medienbesprechungen:

Rolf-Peter Ingelhoff

Siegfried Macht: Gib nicht den wilden Tieren
die Seele deiner Turteltaube

Inge Lucke

Mini-LÜK – Erlebnisspiel

Christa Klepp

Siegfried Macht: Gottes Geist bewegt die Erde

Michael Wermke

D. Besser/J.M. Pietsch: Die Bilderbibel zu Löbnitz

H. Fischer, Die Marktkirche zu Goslar

Nr. 1/1. Quartal 1995

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

mpi

Inhalt:

Gerald Kruhöffer:	Editorial	1
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	2
	GRUNDSÄTZLICHES	
Gerald Kruhöffer:	Klagen, Hoffen, Staunen	7
	PRAKTISCHES	
Anja Kleinschmidt:	David hat sich gefühlt wie in einem finsternen Tal	13
Siegfried Macht:	The Lord is my shepherd	16
Ilka Kirchhoff:	Origami oder „wenn die Kraniche ziehen“	18
Hans-Jürgen Hartmann:	Glaube als Halt in Lebenskrisen	19
	KONTROVERSESES	
Michael Meyer-Blanck:	Identität und Gemeinde	23
Bernhard Dressler:	Ein Entwurf und die Folgen – Dokumentation –	27
	GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Gert Traupe:	Erlebnispädagogik in der Erlebnisgesellschaft	33
	WISSENSWERTES	
Trevor Cooling:	Die Spiritualität der Weltreligionen	39
Thomas Klie:	„Zweiter Berufsschultag“ wegen Religion ...?	4
Helmut Kramer:	Filme zur NS-Justiz	43
Rolf-Peter Ingelhoff:	Siegfried Macht: Gib nicht den wilden Tieren die Seele deiner Turteltaube	45
Inge Lucke:	Mini-LÜK – Erlebnisspiel	45
Christa Klepp:	Siegfried Macht: Gottes Geist bewegt die Erde	46
Michael Wermke:	D. Besser/J.M. Pietsch: Die Bilderbibel zu Löbnitz	
	H. Fischer. Die Marktkirche zu Goslar	46
	Veranstaltungshinweise	47

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Dr. Trevor Cooling, Stapleford House, Education Centre Wesley-Place, Nottingham NG 9-8P
Dr. Bernhard Dressler, Am Berge 28a, 30926 Scelze
Hans-Jürgen Hartmann, Schulstr. 32, 21465 Reinbeck
Rolf Peter Ingelhoff, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum
Ilka Kirchhoff, Memelstr. 10, 31547 Rehburg-Loccum
Anja Kleinschmidt, Dorfstr. 95, 21640 Neuenkirchen
Thomas Klie, Kreuzhorst 2a, 31547 Rehburg-Loccum
Dr. Helmut Kramer, Herrenbreite 18a, 38302 Wolfenbüttel
Dr. Gerald Kruhoffer, Pastorenkamp 7, 21547 Rehburg-Loccum
Inge Lucke, Johann-Sebastian-Bach Str. 7, 31180 Giesen
Siegfried Macht, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum
Dr. Michael Meyer-Blanck, Marktstr. 25, 31547 Rehburg-Loccum
Dr. Gert Traupe, Alte Bahnhofstr. 29, 31515 Wunstorf
Michael Wermke, Am Walzwerk 13, 31226 Peine

Impressum:

Der „Loccumer Pelikan“ wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum; er erscheint vier Mal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und seine 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, Lena Kuhl, Michael Künne, Dr. Gerald Kruhoffer
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

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, liebe Kollegen!

Vor 50 Jahren endete der Zweite Weltkrieg. Dieses Ereignis wird in der vor uns liegenden Zeit in vielfacher Weise in Erinnerung gerufen werden. Seit 50 Jahren herrscht Frieden in Mitteleuropa – ein Anlaß zu besonderer Dankbarkeit und zum verantwortungsbewußten Tun. Der „Treffpunkt“ vor den Osterferien wird die Erinnerung an das Kriegsende vor 50 Jahren als thematischen Schwerpunkt haben. Den Abendvortrag wird Chefredakteur Helmut Kremers aus Hannover halten.

In Niedersachsen erinnern wir uns daran, daß vor 40 Jahren der „Loccumer Vertrag“ zwischen dem Land und den evangelischen Kirchen geschlossen wurde. Er bildet die Grundlage, auf der die Angelegenheiten, die Staat und Kirche gemeinsam betreffen, in partnerschaftlichem Geist beraten und entschieden werden sollen. Diese Grundlage ist für aktuell anstehende Fragen von großer Bedeutung.

In den vergangenen Monaten hat ein Erlaßentwurf zur Unterrichtsversorgung für erhebliche Unruhe gesorgt. Gerade die für den Religionsunterricht vorgesehenen Regelungen haben viel Widerspruch und Protest hervorgerufen. Nach deutlichen Stellungnahmen der Kirchen in den Verhandlungen und in der Öffentlichkeit wird der Erlaßentwurf für den Religionsunterricht nicht in Kraft treten. Da es zu diesen Vorgängen viele Unklarheiten, offene Fragen und auch Mißverständnisse gegeben hat, dokumentieren wir die entscheidenden Abschnitte im zeitlichen Ablauf der Diskussion mit den staatlichen und kirchlichen Verlautbarungen.

Einen thematischen Schwerpunkt in dieser Ausgabe des „Loccumer Pelikan“ bilden die Psalmen. In einer Zeit zunehmender Sprachlosigkeit kann gerade die elementare Sprache der Psalmen Zugänge zu Grunderfahrungen des Glaubens erschließen. Neben einem Beitrag zur Theologie der Psalmen finden Sie Anregungen für den Unterricht für die Grundschule, den Sekundarbereich I und die Berufsbildenden Schulen.



Die Diskussion um die neue EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht wird in der Stellungnahme „Identität und Gemeinde“ aufgenommen und zu den „Loccumer Thesen“ in Beziehung gesetzt. Ein weiterer Aufsatz setzt sich mit den aktuellen Stichworten „Erlebnispädagogik“ und „Erlebnisgesellschaft“ auseinander. Ein Rückblick zum Symposium vom vergangenen Herbst zur „Spiritualität der Weltreligionen“ schließt sich an. Mit einem Überblick zu Filmen der NS-Justiz nehmen wir den Gedenktag des Kriegsendes vor 50 Jahren auf. Schließlich weisen wir Sie auf die Buchbesprechungen und die Veranstaltungstermine hin.

Inzwischen ist die Entscheidung über die Neubesetzung der Stelle des Rektors gefallen. Die Landeskirche hat nach Anhörung des RPI-Kollegiums Herrn Dr. Bernhard Dressler zum neuen Rektor des Instituts berufen. Er wird sein Amt im Laufe des Frühjahrs übernehmen. Wir im Institut freuen uns, daß diese Entscheidung so schnell getroffen ist.

Im Namen der Kolleginnen und Kollegen des Religionspädagogischen Instituts grüße ich Sie mit guten Wünschen für Ihre Arbeit in der vor uns liegenden Passions- und Osterzeit.

Ihr

Dr. Gerald Kruhoffer,
stellvertretender Rektor

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Studentenwerk beklagt Aushöhlung der Bafög-Förderung

(rb) Hannover.- Das Oldenburger Studentenwerk hat bedauert, daß der ursprüngliche Bafög-Ansatz, Kindern aus bildungsfernen Schichten den Hochschulbesuch zu ermöglichen, im Laufe der bisher 17 Gesetzesänderungen weitgehend auf der Strecke geblieben ist. Im jüngsten Geschäftsbericht des für etwas mehr als 20000 Studierende in Oldenburg, Elsfleth, Wilhelmshaven und Ostfriesland zuständigen Studentenwerks wird darauf aufmerksam gemacht, daß die Bafög-Sätze bei einem 125,4prozentigen Anstieg der Lebenskosten von 1971 bis 1993 nur um 89,3 Prozent erhöht worden sind. Bafög sei seither nicht nur 20 Prozent weniger wert, es sei auch die Zahl der Bafög-Empfänger drastisch gesunken, was harte Auswirkungen auf den strukturschwachen Nordwesten habe. Das Studentenwerk, das Gerhard Kiehn, einer der beiden Vorsitzenden der niedersächsischen Grünen, als Geschäftsführer leitet, betont, daß kein anderer Bereich der staatlichen Politik bislang derart massiven Eingriffen und Kürzungen unterzogen worden sei wie die Ausbildungsförderung. Die eigentliche Zielgruppe der Eltern mit mittleren und unteren Einkommen sei mittlerweile sogar aus der Bafög-Förderung zum Teil herauskatapultiert worden. (rb, 22.11.94)

Oldenburger Kirche übernimmt keine neuen Kindergärten

Oberkirchenrat Ristow weist auf „finanzielle Engpässe“ hin

Rastede/Kr. Ammerland (epd). Die Evangelisch-lutherische Kirche in Oldenburg werde aufgrund „augenblicklicher finanzieller Engpässe“ zur Zeit keine neuen Kindergärten mehr übernehmen können. Das erklärte Oberkirchenrat Friedrich

Ristow am Mittwoch in Rastede vor der Oldenburger Synode. Die Arbeit der evangelischen Kindergärten war das Schwerpunktthema der Herbstsynode. Ristow äußerte sich zurückhaltend zu der Frage, ob die Oldenburger Kirche einen neuen Vertragstyp, mit zu 100 Prozent fremdfinanzierten Kindergärten, zulassen soll. Damit habe man in der Vergangenheit negative Erfahrungen gemacht.

Von einem Rückzug aus der Kindergartenarbeit könne allerdings nicht die Rede sein, sagte Ristow. Von 1989 bis 1994 habe sich die Anzahl der evangelisch-lutherischen Kindergärten im Bereich der Oldenburger Kirche von 76 auf 94 erhöht. Zur Zeit werden über 8.000 Kinder von rund 800 Erzieherinnen betreut. Damit habe die Kirche den Kommunen geholfen, so Ristow, ab 1996 jeden Anspruch auf Bereitstellung eines Kindergartenplatzes zu erfüllen.

Ristow sprach in diesem Zusammenhang von einer „beinahe unlösbaren Verpflichtung“. Die Kirche habe hier eine gesellschaftliche Verantwortung übernommen, derer sie sich immer bewußt gewesen sei, sagte der Oberkirchenrat. Für die Kindergartenarbeit gibt die Oldenburger Kirche rund zehn Prozent ihres Haushaltes aus. (b2757/24.11.1994)

Niedersachsen schließt sich Euthanasie-Antrag an

(rb) Hannover.- Niedersachsen will im Bundesrat einem rheinland-pfälzischen Entschliessungsentwurf zugunsten der Opfer von Zwangssterilisation und Euthanasie während der NS-Gewaltherrschaft als Mittragsteller beitreten. In der Entschliessung wird den Opfern und ihren Angehörigen Mitgefühl und Achtung bezeugt, werden die Zwangsmaßnahmen als NS-Unrecht geächtet und alle Verfahrensrichtlinien begrüßt,

welche das Ziel haben, den noch lebenden Opfern rasche finanzielle Hilfe zu verschaffen, was insbesondere für die großzügige Anwendung der Härterichtlinien gilt. Nach diesen Richtlinien können NS-Opfer 100 Mark monatlich erhalten oder, falls sie Antragsfristen versäumt haben, einmalig 5000 Mark. (rb, 30.11.94)

Modell der außerschulischen Betreuung soll eingestellt werden

Projekte protestieren: 500 Kinder betroffen – Ergebnisse fraglich

Hannover (epd). Elf Projekte eines niedersächsischen Modellprogramms zur außerschulischen Betreuung von Schulkindern befürchten das Ende ihrer Arbeit Mitte nächsten Jahres. Das Programm wurde 1992 auf fünf Jahre eingerichtet, soll nun aber zum Ende Juli 1995 eingestellt werden, berichteten Vertreter der Projekte am Donnerstag in Hannover. Nach ihren Angaben wären mehr als 500 vornehmlich sozial benachteiligte Kinder in mehreren Orten zwischen Emden und Göttingen davon betroffen. Mit einem Brief an Kultusminister Rolf Wernstedt und einer Eingabe an den Landtag haben sie gegen die vorzeitige Einstellung protestiert.

Die jährlich 700.000 Mark, die das Land einsparen will, würden an anderer Stelle wieder nötig, wenn nur zehn der betreuten Kinder in Heime eingewiesen werden müßten, gab Wilfried Duckstein vom Verband Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder (VCP) zu bedenken. Eine Auswertung des Erprobungsprogramms „Vielfältige Formen der außerschulischen Betreuung von Schulkindern“ sei nach der kurzen bisherigen Laufzeit ebenfalls nicht möglich. Damit werde vom Kultusministerium die Chance vertan, neue Betreuungsformen zu finden.

Der VCP betreut in einem Unterkunftsgebiet in

Hannover im Rahmen seiner Arbeit mit rund 50 Kindern elf Schülerinnen und Schüler intensiv mit Mittagessen, Hausaufgabenhilfe, Elternarbeit und Freizeitangeboten, berichtete Eckhard Sonntag. Auf ähnliche Weise setzen andere Projekte, etwa in Nienburg, Oldenburg oder Salzgitter-Bad, die Vorgaben des Modellprogramms um, zum Teil mit Schwerpunkten bei ausländischen Kindern oder der Förderung von Mädchen. Erprobt werden sollten offenere Alternativen zum Hort, unter anderem mit dem Ziel einer eigenverantwortlichen Freizeitgestaltung. (b2827/01.12.94)

Neue Wege in der Kindergartenarbeit im Sprengel Stade

Positive Erfahrungen mit „offener Arbeit“ in Cuxhaven

Selsingen/kr. Rotenburg (epd). Rund 270 Kirchenvorsteher aus dem Sprengel Stade der hannoverschen Landeskirche, Pastorinnen und Pastoren sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben sich in Selsingen (Kr. Rotenburg) mit der offenen Arbeit in den kirchlichen Kindergärten befaßt. Das teilte Wolfram Zindler, Kindertagesstätten-Fachberater im Sprengel, am Montag auf epd-Anfrage mit.

Bei dieser offenen Arbeit würden die herkömmlichen Gruppen im Kindergarten aufgelöst. Dafür erhielten die einzelnen Räume besondere Funktionen. Zindler nannte als Beispiele Toberäume, Zimmer für ruhige Beschäftigungen, aber auch für Basteln und für Rollenspiele. Die Kinder gingen dann nicht mehr in eine Gruppe, sondern wählten sich die von ihnen gewünschten Tätigkeiten oder Spielpartner selbst aus.

Diese offene Arbeit laufe in einigen Einrichtungen – Zindler nannte Cuxhaven als Beispiel – positiv, in anderen Gemeinden gebe es dagegen Vorbehalte, aber auch Unsicherheit. Ziel der Tagung sei es allerdings nicht gewesen, die offene Arbeit um jeden Preis durchzusetzen. Vielmehr sollten sich Träger sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den einzelnen Einrichtungen mit dieser Art der Kindergartenarbeit auseinandersetzen.

Zindler, bereits seit Mai Kindertagesstätten-Fachberater in Stade, wurde während dieses „Selsingentages“, der nach vierjähriger Pause erstmals wieder stattfand, von Landessuperintendent Jürgen Johannesdotter auch offiziell in dieses Amt eingeführt. (b2855/05.12.94)

„Behinderte Kinder sollen möglichst in integrative Einrichtungen“

Bremer Kindergarten-Landesverband will seine Erfahrungen mitteilen

Bremen (epd). Vom 1. Januar an werden behinderte Kinder in Deutschland einen Rechtsanspruch auf zusätzliche Unterstützung und Förderung haben. Das könne durch Hilfe zu Hause oder in Sondereinrichtungen geschehen, solle aber möglichst in integrativen Einrichtungen erfolgen, sagte Wilhelm Haase-Bruns, Leiter der Stützpädagogie im Landesverband für Evangelische Kindertagesstätten in Bremen, am Freitag im Gespräch mit epd. Nach seinen Worten sind zur Zeit in Bremen rund 200 behinderte Kinder unversorgt. In der Hansestadt gebe es schon seit Jahren mit nur einer Ausnahme keine Kindergarten-Sondereinrichtung mehr, fügte er hinzu.

Nach Haases Worten wird die neue Regelung zu einer Ausweitung der bestehenden Hilfsprogramme und damit schließlich auch zu neuen Stellen für Stützpädagogen und Therapeuten führen. Benötigt würden aber auch mehr Helferinnen und Helfer, beispielsweise Zivildienstleistende.

Die neuen Bestimmungen hätten bereits zu einer großen Nachfrage nach den Ausbildungsmöglichkeiten des Landesverbandes geführt. Es würden nicht nur eine eigene Zusatzausbildung „Integration“, sondern auch zwei bundesweit ausgeschriebene Hospitationswochen in den integrativ erziehenden Einrichtungen des Landesverbandes angeboten. Der Landesverband wird sich auch an der vom 26. bis 29. Januar in Hannover stattfindenden Kindergarten-Fachmesse beteiligen und mit Fachvorträgen, in Arbeitsgruppen und mit einer Ausstellung eigene Erfahrungen und die eigene Arbeit vorstellen. (b2842/05.13.94)

Landesbischof Horst Hirschler: „Ein Kursbuch für die Seele“

Neues Gesangbuch am Sonntag in ZDF-Fernsehgottesdienst eingeführt

Lüneburg (epd). Der Hannoversche Landesbischof Horst Hirschler hat das neue Evangelische Gesangbuch in einem ZDF-Fernsehgottesdienst am Sonntag als „Kursbuch für die Seele“ bezeichnet. Es stecke voller Glaubenserfahrungen, seine Lieder könnten zur „inneren Stärkung“ beitragen. Landessuperintendent Hans-Christian Drömann (Lüneburg) wünschte sich in seiner Predigt, daß das Gesangbuch „auf der Küchenbank und im Reisegepäck“ genauso seinen Platz finde wie im Gottesdienst. Mit dem Fernsehgottesdienst wurde das neue Gesangbuch offiziell in den evangelisch-lutherischen Kirchen Niedersachsens und in der Bremischen Evangelischen Kirche (BEK) eingeführt. (b2844/04.12.94)

Erster Nichttheologe als Akademiedirektor in Loccum eingeführt

Festlicher Gottesdienst und Empfang im Kloster

Loccum (epd). Dr. Fritz Erich Anheim (50), Politologe und Soziologe, ist am Sonntag in einem festlichen Gottesdienst in der Stiftskirche zu Loccum als neuer Direktor der Evangelischen Akademie Loccum eingeführt worden. Anheim ist der erste Nichttheologe in diesem Amt.

Die Einführung nahm der Abt des Klosters Loccum, der frühere hannoversche Landesbischof Eduard Lohse (Göttingen) vor. Der Stader Landessuperintendent Jürgen Johannesdotter hielt die Predigt. Anheim, bis zum Sommer in Bad Boll Generalsekretär der Evangelischen Akademien in Deutschland und der ökumenischen Vereinigung der Akademien und Laienzentren in Europa, hat in Loccum die Nachfolge von Pastor Hans May angetreten, der die Akademie seit 1978 geleitet hatte und jetzt 63jährig in den Ruhestand trat.

Bei einem Empfang im Refektorium des Klosters hob der geistliche Vizepräsident des Landeskirchenamtes Hannover, Günter Linnenbrink, die Verbindung von Glauben und Vernunft hervor, die in Loccum im Gegenüber von Kloster und Akademie deutlich werde. Die Akademie habe eine „Vorpostenstellung“. Mit ihr nehme die Kirche ihre Aufgaben in der Welt ernst. Hier sei ein Forum geschaffen worden, in dessen Rahmen es möglich sei, den „befreiten Dialog“ im verantwortlichen Hören und Reden miteinander einzuüben. Für einen „weltlichen Diskurs“ in der Kirche und einen „kirchlichen Diskurs“ in der Welt sprach sich Fritz Erich Anheim in seiner Rede aus. Glaube und Ethik, Religion und Kultur, Theologie und Wissenschaften, Kirche und Gesellschaft seien die Spannungsfelder, die es zu bearbeiten gelte. Für die Akademiearbeit der nächsten Zukunft nannte Anheim drei Herausforderungen: ethische Orientierung, die Vermittlung in gesellschaftlichen Streitfällen (Mediation) und den interreligiösen Dialog. (2853/05.12.94)

Freie Kindergartenträger sehen sich vor dem „Aus“

Braunschweiger Wohlfahrtsverbände fordern höhere Zuschüsse

Braunschweig (epd). Die Träger freier Kindergärten in Braunschweig haben damit gedroht, ihr Angebot einzuschränken, falls die Stadt ihre Zuschüsse nicht erhöht. Auf einer Podiumsdiskussion am Mittwochabend im Kulturzentrum „Brunsviga“ sagte Clasin Miemietz von der „Caritas“, ihr Verband steuere bereits 23,5 Prozent an Eigenmitteln zur Finanzierung der katholischen Kindergärten bei. Das sei auf Dauer „nicht aufzubringen“.

Die Podiumsdiskussion wurde von der Arbeitsgemeinschaft Braunschweiger Wohlfahrtsverbände zusammen mit anderen freien Trägern veranstaltet und stand unter der Fragestellung: „30 Kindertagesstätten vor dem Aus?“ Betroffen wären 2.500 Braunschweiger Kinder. Für die Arbeiterwohlfahrt berichtete Heide Bethmann, die zwei Braunschweiger Awo-Kindergärten hätten das vorige Jahr mit einem Defizit von 293.000 Mark abgeschlossen.

Die Träger wiesen in der Diskussion darauf hin, daß das 1993 in Kraft getretene neue Kindertagesstättengesetz die personalen Standards und damit die finanziellen Belastungen erhöht habe. Harald Dube von der evangelischen Kirche schlug nach dem Vorbild anderer Städte auch für Braunschweig eine „Defizitbezuschung“ mit Obergrenzen statt pauschalierter Zuwendungen vor.

Die freien Träger kritisieren insbesondere, daß sie in ihren Einrichtungen die Verwaltungskosten und die Sachkosten beispielsweise für Miete und Versicherung selbst aufbringen müßten. Damit seien sie gegenüber den städtischen Kindergärten benachteiligt, und die Vielfalt des Angebotes sei gefährdet. Bei den Zuschüssen zu den Personalkosten werde pauschal von 31 Jahre alten Erzieherinnen ausgegangen, statt auch teurere ältere Kräfte zu berücksichtigen. Formal nicht ausreichend qualifizierte, aber unkündbare langjährige Mitarbeiterinnen würden in die Berechnungen nicht einbezogen. Dadurch trage das Land statt der vorgeschriebenen 20 Prozent der Fachpersonalkosten bei einigen Kindergärten tatsächlich nur zwölf Prozent.

Heftig kritisiert wurde außerdem, daß das Land Niedersachsen seine Zusage, die Personalkostenzuschüsse ab 1995 von 20 auf 25 Prozent zu erhöhen, im Zuge der Sparmaßnahmen wieder zurücknimmt. Die Stadt Braunschweig habe diese Mittel an die freien Träger weitergeben wollen, sagte Sozialdezernent Bernd Gröttrup. Er wolle sich jedoch dafür einsetzen, daß die nun fehlenden rund eine Million Mark Mitte nächsten Jahres in den Nachtragshaushalt 1995 aufgenommen werden. Dann könnte der eine oder andere Träger bereits in Konkurs sein, vermutete Adolf Harmening vom Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband, Landesverband Niedersachsen. (2882/08.12.94)

EKD-Ratsvorsitzender erinnert an Leiden und Nöte von Kindern

Erklärung zum Tag der Menschenrechte am 10. Dezember

Hannover (epd). An die „Leiden und Nöte von Kindern“ in aller Welt hat der Ratsvorsitzende der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Klaus Engelhardt, in einer Erklärung zum Tag der Menschenrechte am 10. Dezember erinnert. „Kinderrechte sind Menschenrechte“, betonte er am Freitag in Hannover. Bis heute seien Kinder in erschütterndem Ausmaß Opfer von Menschenrechtsverletzungen, obwohl die Generalversammlung der Vereinten Nationen vor fünf

Jahren das Übereinkommen über die Rechte des Kindes verabschiedet habe.

In Dritte-Welt-Ländern müßten Kinder oftmals unter „sklavenähnlichen Bedingungen“ ihren Lebensunterhalt verdienen, zum Beispiel als Teppichknüpfer oder im Prostitutionsgewerbe, so der Ratsvorsitzende. Jährlich kämen sieben Millionen Kinder aufgrund von Unterernährung und vermeidbaren Krankheiten ums Leben. Der badische Landesbischof beklagte weiter ein „zunehmend kinderfeindliches Klima“ in Deutschland. Auch würden Kinderrechte nur unzureichend verwirklicht. Laut Kinderschutzbund seien in Deutschland 2,2 Millionen Kinder arm. Rund eine Million Kinder würden von ihren Eltern geschlagen, weitere 90.000 im Umfeld der Familie sexuell mißbraucht. Engelhardt rief zum Einsatz für die Rechte von Kindern und praktischer Hilfe in der Nachbarschaft sowie an Schulen auf. (b2893/09.12.94)

Sievershäuser Friedenspreis für Opfer der Nazi-Militärjustiz

Friedensinitiativen würdigten auch Hilfe für Deserteure vom Balkan

Lehrte (epd). Der „Sievershäuser Friedenspreis“ wurde am Sonnabend in Lehrte-Sievershausen an Initiativen verliehen, die Deserteure des Zweiten Weltkrieges und aus heutigen Kriegsgebieten unterstützen oder auf andere Weise die Ablehnung des Militärdienstes fördern. Der erste Preis ging an Ludwig Baumann (Bremen), den Vorsitzenden der Bundesvereinigung Opfer der NS-Militärjustiz.

Zu den weiteren Preisträgern gehörten die Deserteurberatung Wien und die Arbeitsgruppe „Kriegsdienstverweigerung im Krieg“ der Deutschen Friedensgesellschaft (DFG-VK) mit dem Verein „connection“ in Offenbach. Sie setzen sich für Deserteure und Kriegsdienstverweigerer aus dem Balkankrieg ein. Die „Geistige R epublik Zitser“ in Serbien, wo das Dorf Tresnjvac geschlossen den Kriegsdienst verweigert, und die Zeitschrift „Ohne uns“ der Totalverweigerer-Initiative Braunschweig wuren ebenfalls ausgezeichnet. Über Kriegsdienstverweigerer im Zweiten Weltkrieg informiert die Ausstellung „Zerstörung und Erlösung“ des Antikriegsmuseums in Berlin, das zu den Preisträgern gehört. Sie ist noch bis Ende Januar im Antikriegshaus in Sievershausen zu sehen.

Der „Sievershäuser Friedenspreis“ wird von der bundesweiten Aktionsgemeinschaft Dienst für den Frieden (AGDF) und seiner Mitgliedsorganisation „Dokumentationsstätte zu Kriegsgeschehen und über Friedensarbeit Sievershausen“ seit 1988 alle zwei Jahre am Tag der Menschenrechte verliehen. Er ist mit insgesamt 8.000 Mark dotiert.

Der 73jährige Preisträger Baumann erinnerte bei der Verleihung im Antikriegshaus in Sievershausen an die über 30.000 Todesurteile gegen Deserteure und Verweigerer im Zweiten Weltkrieg. 20.000 der Urteile seien vollstreckt worden, viele der übrigen Verurteilten gälten noch heute als vorbestraft und warteten auf Anerkennung als Verfolgte. „Die meisten sterben darüberhinweg“, sagte Baumann. (2896/11.12.94)

Eltern bereiten Protestaktionen gegen Schulpolitik vor

(rb) Hannover.- Der Landeselternrat bereitet für den 25. Januar landesweite Protestaktionen gegen die Schulpolitik der Landesregierung vor. Die Elternvertretung ist der Auffassung, daß das Kultusministerium die Situation vertusche und schönrechne. Das Vertrauen in ein verantwortungsbewußtes Handeln der Landesregierung

sei erschüttert, betonte der LER. In unverantwortlicher Weise wird nach Meinung des Landeselternrats den Kindern das Recht auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten beschnitten, die sie zu lebensfähigen Menschen erzieht. (rb, 15.12.94)

Schröder kommt den Hochschulen etwas entgegen

(rb) Hannover.- Ministerpräsident Schröder kommt den Hochschulen etwas entgegen. Er hat einer Streckung und Verringerung des verlangten Stellenabbaus zugestimmt. Dies teilt der Vorsitzende der Landeshochschulkonferenz, Kunzel, als Ergebnis eines Treffens mit Schröder mit. Nach Kunzels Angaben besteht Schröder nicht mehr auf der Vorgabe, daß pro Jahr zwingend 279 Stellen im durchschnittlichen Wert von 60.000 Mark abgegeben werden müssen. Verbindlich ist nur noch der finanzielle Gegenwert von 16,7 Millionen Mark jährlich. Kunzel hält das Belastungsniveau der Hochschulen, die überdies globale Minderausgaben von jährlich 20 bis 30 Millionen Mark zu verkraften haben, dennoch für zu hoch; diese Kürzungen müßten durch Stellensperren und -streichungen aufgefangen werden, was gravierende Auswirkungen haben wird. (rb, 16.12.94)

Ausländer

(mk-19.12.94) In einer 15sprachigen Broschüre stellt MK WERNSTEDT ausländischen Familien mit schulpflichtigen Kindern das niedersächsische Schulsystem vor, damit die Schule ihrer Kinder für die Eltern zu einem vertrauten und bekannten Ort wird.

Realschullehrer sehen eigentliches Desaster nach 1998

(rb) Hannover.- Die Unterrichtsversorgung wird sich bis 1998 um 13 Prozent verschlechtern. Dies hat die Realschullehrerorganisation VDR anhand der Zahlen des Kultusministeriums errechnet. Derzeit erreicht die Unterrichtsversorgung 98,4 Prozent, 1998 werden es laut VDR 85,4 Prozent sein. Der Verband weist darauf hin, daß bis 1998 wegen der steigenden Schülerzahlen 6000 neue Vollzeitlehrer benötigt werden, die nicht eingestellt werden sollen und können. Dazu kommen 1500 Stellen, die nicht wiederbesetzt werden dürfen aufgrund der Sparabschlüsse. Insgesamt fehlen mithin 7500 Lehrer. Der VDR wirft der Landesregierung vor, den Mangel schönzurechnen und zu vertuschen. Begründet wird dies damit, daß durch den Verzicht auf Reformvorhaben 1000 Stellen erwirtschaftet und durch den umstrittenen Erlaßentwurf zur Unterrichtsversorgung 4500 Stellen eingespart werden sollen. Der VDR-Vorsitzende befürchtet für die Zeit nach 1998 ein noch größeres Desaster, weil die Pensionierungswelle einsetze, die Schülerzahlen anstiegen und die Ausbildungskapazitäten an den Hochschulen schon jetzt zu gering seien. (rb, 04.01.95)

Schüler wollen Wohnung für Obdachlosen zahlen

Positives Echo auf Projekt von Berufsschülern in Lüneburg

Lüneburg (epd). Schülerinnen und Schüler der Berufsbildenden Schulen für Gesundheitswesen und Sozialpädagogik in Lüneburg wollen selbst in die Tasche greifen und eine Wohnung

für einen Nichtseßhaften mieten. Bisher sind nach Auskunft des 19jährigen Danny Eschbach aus Lüneburg 1.400 Mark zusammengekommen.

600 bis 700 Schüler machten mit. Wenn jeder der etwa 800 Berufsschüler pro Monat eine Mark beisteuere, müßte das Geld reichen, hieß es. Rat holten sich die jungen Leute beim diakonischen „Herberverein“ und bei der Caritas. Die Idee kam den angehenden Erzieherinnen und Erziehern im Deutschunterricht ihres Lehrers Peter Raasch. Zuvor hatten sie Zeitungsberichte von erfrorenen Obdachlosen gelesen.

In Arbeitsgruppen werden das extra eingerichtete Bankkonto verwaltet, Wohnungsanzeigen gesichtet und Informationen über den Stand der Dinge an die Kontaktschüler jeder Klasse weitergegeben. Wer mithelfen möchte oder eine freie Wohnung anzubieten hat, kann sich unter den Telefonnummern 04131/38432 oder 42716 melden. Überlegt wird auch, Wohnungslosenprojekte des Herbervereins oder der Caritas zu unterstützen. Beide Verbände wären nach Auskunft von Mitarbeitern für diese Hilfe dankbar.

Nach Auskunft des Geschäftsführers der Bundesarbeitsgemeinschaft für Wohnungslosenhilfe, Heinrich Holtmannspötter (Bielefeld), sind in diesem Winter bisher mindestens acht Menschen erfroren oder an den Folgen von Unterkühlung gestorben. Er befürchte, daß es mehr seien, sagte Holtmannspötter am Donnerstag gegenüber epd. (b0025/05.01.95)

Schröder nimmt sozialen Bereich von hartem Sparkurs aus

Hirschler kritisiert in Loccum Finanzierung der Pflegeversicherung

Loccum (epd). Der niedersächsische Ministerpräsident Gerhard Schröder hat am Freitag einen zeitweise harten Sparkurs des Landes über einen längeren Zeitraum angekündigt. Bei einem Empfang für über 100 Vertreter des öffentlichen Lebens im evangelischen Kloster Loccum sagte er jedoch auch, im sozialen Bereich könne nicht nennenswert gekürzt werden. Mit den Kirchen zusammen wolle man diskutieren, wie die vorhandenen Mittel zielgerichteter eingesetzt werden könnten.

Das Bildungsangebot müsse gehalten werden, auch wenn man das Tempo seines Ausbaus verlangsamen müsse. Die Wirtschaftskraft im Lande müsse weiter gestärkt werden, weil sonst die sozialen Probleme noch weiter wachsen würden. Schröder würdigte den Einsatz der Kirchen für die Aufnahme von Bürgerkriegsflüchtlingen und für Toleranz in der Gesellschaft.

Der hannoversche Landesbischof Horst Hirschler kritisierte erneut das Bundesgesetz zur Finanzierung der Pflegeversicherung durch die Abschaffung von Feiertagen. Wenn über 30 Millionen Menschen einen Tag mehr arbeiteten, bedeute das 150.000 Arbeitslose mehr, sagte er bei dem Empfang, zu dem der Konvent des Klosters unter Abt Eduard Lohse eingeladen hatte.

Eine Expertenkommission der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) werde andere Finanzierungsmodelle vorschlagen, kündigte er an. Im Verhältnis zwischen Staat und Kirche sei noch nie so über einen einhelligen Protest der Kirchen und Christen hinweggegangen worden wie bei der Abschaffung des Buß- und Bettages als arbeitsfreier Tag. Gleichzeitig äußerte er Verständnis für die Zwangslage des Landes. Hirschler sagte, der Bestand des Gemeinwesens hänge davon ab, daß religiöse und ethische Grundüberzeugungen immer wieder diskutiert und gelebt würden. (b0031/06.01.95)

Trend zur Höherqualifizierung ist ungebrochen

(rb) Hannover.- Der Trend zur Höherqualifizierung ist ungebrochen und wird sich fortsetzen. Dies geht aus einer umfangreichen Kabinettsvorlage des Kultusministeriums hervor, die einen Zwischenbericht zur Koordinierung der Weiterbildung enthält. Danach hat sich in den zurückliegenden Jahren die Qualifikationsstruktur der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten deutlich zugunsten höherwertiger und zu Lasten niedrigerer Berufsabschlüsse verlagert. In Niedersachsen war dieser Polarisierungsprozeß ausgeprägter als in den übrigen alten Bundesländern. Der Bericht rechnet damit, daß bis zum Jahre 2010 der Anteil der Beschäftigten ohne formalen Ausbildungsabschluß auf 13 Prozent absinken wird, während der Anteil der Beschäftigten mit Hochschulabschluß im gleichen Jahr auf 18 Prozent gestiegen sein wird. In dem Bericht heißt es weiter, das duale System sei in Gefahr, weil die Ausbildungsquoten weiter zurückgehen, in Niedersachsen von 10,1 (1985) auf 7,0 Prozent (1992). Die Betriebe hätten ihr Lehrstellenangebot deutlich verringert, noch stärker als der Angebotsrückgang sei jedoch der Nachfragerückgang: zwischen 1987 und 1992 ist in Niedersachsen die Zahl der gemeldeten Bewerber um 25,2 Prozent zurückgegangen. Neueste Zahlen deuteten allerdings darauf hin, daß das Angebot verstärkt reduziert wird, während die Zahl der Bewerber wieder steigt. Der Bericht betont, daß die Beschäftigungschancen für Berufsanfänger zurückgehen, auch für Akademiker, bei denen die Arbeitslosigkeit in Niedersachsen um 21 Prozent angestiegen ist. Der Anteil der FH-Studenten an den Studierenden insgesamt liegt in Niedersachsen mit 17,8 Prozent deutlich unter dem Bundesdurchschnitt (20,9). Der Studienbereich Informatik ist unterrepräsentiert an den Hochschulen des Landes, im Bund-Länder-Vergleich gibt es in Niedersachsen am relativ meisten Studierenden in den Ingenieurwissenschaften. (rb, 10.01.95)

Jugendforscher befürworten Wahlalter 16 und 14

(rb) Hannover.- Die Bielefelder Jugendforscher Hurrelmann und Klocke haben sich dafür ausgesprochen, 16jährigen nach Abschluß der Pflichtschulzeit das Wahlrecht zu geben. Bei Kommunalwahlen halten sie sogar eine Altersgrenze von 14 Jahren für denkbar. Sie begründen ihre Meinung damit, daß die junge Generation auf diese Weise in einer immer älter werdenden Gesellschaft die Möglichkeit erhalte, sich politisch zu artikulieren. Die Ausgrenzung hingegen erzeuge Enttäuschung, Teilnahmslosigkeit und möglicherweise auch Aggression. Die beiden Wissenschaftler aus dem Sonderforschungsbereich Prävention im Kindes- und Jugendalter der Bielefelder Universität haben in einer Umfrage bestätigt gefunden, daß bei den Jungen unter 18 die CDU wenig Chancen hat: 42 Prozent würden sich für die SPD entscheiden, 29 Prozent für die CDU, 19 Prozent für die Grünen, der Rest für sonstige Parteien, von denen keine über fünf Prozent käme. (rb, 11.01.95)

Hans Schmidt neuer Landesuperintendent für Sprengel Hannover

„Regionalbischof“ für 600.000 Lutheraner wird Sonnabend eingeführt

Hannover (epd). Der neue Landessuperintendent für den Sprengel Hannover, Hans Schmidt, wird am Sonnabend von Landesbischof Horst Hirschler in sein Amt eingeführt. Der Gottes-

dienst in der Neustädter Kirche in Hannover beginnt um 15 Uhr. Dabei wird auch Schmidts Vorgänger Hartmut Badenhop in den Ruhestand verabschiedet. Der 47jährige Schmidt, bisher Studiendirektor des Predigerseminars Imbshausen bei Northeim, ist seit 1. Januar einer der acht „Regionalbischöfe“ der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers.

Der gebürtige Hannoveraner übernimmt die geistliche Leitung und die Vertretung in der Öffentlichkeit für einen Sprengel mit rund 600.000 Mitgliedern, dessen Grenzen sich annähernd mit denen von Landeshauptstadt und Landkreis decken. Hans Schmidt, Sohn und Enkel von Pastoren, war selbst Pastor in Landgemeinden in der Umgebung von Gifhorn, bevor er 1988 nach Imbshausen berufen wurde. Von daher liegt ihm die Verbindung von städtischer und ländlicher Region am Herzen, auf die sich die Mitglieder in seinem Sprengel etwa je zur Hälfte verteilen. Gegenüber dem Evangelischen Pressedienst sagte er am Mittwoch, ihm liege auch an der gegenseitigen Ermutigung unter den rund 20.000 kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Sprengel.

Neben seinen Antrittsbesuchen in den 14 Kirchenkreisen sieht er eine wichtige Aufgabe darin, als Vertreter einer „Kirche für andere“ in der Öffentlichkeit präsent zu sein. Angesichts der zahlreichen Wünsche und Einladungen, die er auf seinem Schreibtisch vorgefunden hat, werde ihm bereits deutlich, daß er nicht alle solchen Ansprüche erfüllen könne, sagte er. Es müsse auch Zeit bleiben für Gottesdienste und Vorträge und für die Aufgaben des Landessuperintendenten, bei Konflikten in Kirchengemeinden zu vermitteln und Auswege zu suchen.

Die jungen Theologinnen und Theologen in der Ausbildung hat er in seiner Zeit am Predigerseminar als hoch motivierte, interessante junge Menschen erlebt, die auch viele unterschiedliche kreative Gaben hätten. Angesichts der Lage der Kirche und der schlechter werdenden Berufsmöglichkeiten in ihr seien aber viele verun-

sichert und brauchten Ermutigung. Hans Schmidt war 1992 zum Vorsitzenden der kirchenreformerischen „Gruppe offene Kirche“ (GOK) gewählt worden. Dieses Amt wird er bei der Jahrestagung der GOK Ende Januar niederlegen, kündigte er an. (b0050/11.01.95)

Richtigstellung:

Unter der Rubrik „Informatives“ haben wir in der letzten Nummer des „Pelikan“ eine Nachricht weitergegeben, die der Richtigstellung bedarf.

1. Die Lehrer/innen des Mariengymnasiums in Jever haben nicht wegen einer „geringfügigen Verlängerung der Arbeitszeit“ einen Konferenzbeschluß gefaßt, im nächsten Schuljahr keine Klassen- und Kursfahrten durchzuführen, sondern sie sahen dies als einziges Mittel an, um auf die sich allgemein ständig verschlechternde Situation an der Schule aufmerksam zu machen.

2. Die Schulleitung hat gegen diesen ihrer Ansicht nach unzulässigen Konferenzbeschluß pflichtgemäß Widerspruch eingelegt. Die Bezirksregierung Osnabrück hat daraufhin den Konferenzbeschluß aufgehoben. Gleichwohl kann keine Lehrkraft gegen ihren Willen zur Durchführung einer mehrtägigen Schulfahrt veranlaßt werden.

3. Die Schüler der Jahrgangsstufe 13 haben ihre „Studienfahrt“ in vollem Einvernehmen mit der Schulleitung vorbereitet und in den Herbstferien durchgeführt. Sie sind dabei tatkräftig von Lehrkräften, Schulleitung und Eltern unterstützt worden. Von einer „Protestveranstaltung“ kann also keine Rede sein.

4. Lehrer und Lehrerinnen sind von den Organisatoren nicht „ausgesperrt“ worden, sondern waren zur Teilnahme eingeladen. Die Redaktion des „Pelikan“ bedauert, mit ihrer Meldung einer Falschmeldung zum Opfer gefallen zu sein.

AKTIONSAUSSCHUSS NIEDERSÄCHSISCHER RELIGIONSLEHRERINNEN UND RELIGIONSLEHRER



in Zusammenarbeit mit: UNIVERSITÄT HANNOVER
Fachbereich Erziehungswissenschaften I
Lehrinheit Theologie und Religionspädagogik

Einladung zum Kongreß 1995

„Abenteuer Schule“

Schule muß anders werden – und der Religionsunterricht?

am Donnerstag, dem 2. März 1995 von 9.00 Uhr bis 16.00 Uhr
Hannover, Bismarckstr. 2

Tagungsprogramm

9.00 Uhr	Singen ..., um in Gang zu kommen
9.30 Uhr	Grußworte
10.00 Uhr	Einleitungsreferate Otto Herz, Leiter des Vorstandsbereichs Schule beim GEW-Hauptvorstand – „Abenteuer Schule“ – Schule muß anders werden Prof. Dr. Dr. Klaus Petzold – „Abenteuer Schule“ – und der Religionsunterricht?
12.30 Uhr	Mittagspause Eintopf, Stehkafee, Büchertische, Musik
14.00 Uhr	Seminarangebote in Gruppen
16.00 Uhr	Meditativer Abschluß in der Bugenhagen-Kirche Musikalisches Rahmenprogramm: Gruppe Up-wärts



GRUNDSÄTZLICHES

Gerald Kruhöffner

– Klagen, Hoffen, Staunen – Zur Theologie der Psalmen

„Wir sind heute wieder auf die Anfänge des Verstehens zurückgeworfen.“ Diese Worte, die Dietrich Bonhoeffer vor einigen Jahrzehnten formulierte, treffen für unsere Gegenwart in besonderem Maße zu. Wie Sie alle täglich erfahren, kommt es zunehmend darauf an, Kinder und Jugendliche an religiöse Traditionen heranzuführen und ihnen das Verstehen der biblischen Botschaft und des christlichen Glaubens zu erschließen. In einer säkularen Welt geht es ganz neu und elementar um die Anfänge des Verstehens.

Dabei stellt sich die Frage: Gibt es eine Sprache, die unmittelbar in gegenwärtige Fragen und Erfahrungen hineinspricht? Gibt es eine Sprache, die heute gehört und verstanden werden kann, die aber mit ihren Einsichten über das Bekannte und Geläufige hinausgeht? Ist es möglich, die verbreitete Sprachlosigkeit zu durchbrechen und gleichsam einen weiten Horizont für das Leben zu öffnen?

Lesen wir mit solchen Fragen die Bibel, dann werden wir – wie schon frühere Generationen – uns intensiv dem Buch der Psalmen zuwenden. In den hier gesammelten poetischen Texten kommen viele menschliche Grunderfahrungen zur Sprache – Erfahrungen der Angst, der Schuld und des Leidens und ebenso Erfahrungen des Vertrauens, der Hoffnung und der Freude. Alles dies, was das menschliche Leben bewegt, wird aber wie immer in der Bibel nicht für sich genommen, sondern es wird gesehen im Gegenüber zu Gott, im Gegenüber zu den anderen Menschen und im Nachdenken über sich selbst.

Sehen, Wahrnehmen, Staunen – Psalm 36

Der Zugang zu Psalmen ist immer persönlich. So beginne ich mit einem Abschnitt aus Psalm 36, mit Worten, die ich in der letzten Zeit neu entdeckt habe.

Sehen, Wahrnehmen, Staunen – das sind elementare menschliche Erfahrungen. Der Dichter des Psalms sieht die Welt, er staunt über das Geheimnis der Schöpfung, und er nimmt die

Gegenwart Gottes wahr: Seine Güte hat keine Grenzen, und seine Wahrheit, seine verlässliche Zuwendung zu uns Menschen kommt an kein Ende. „Deine Gerechtigkeit stehet wie die Berge Gottes und dein Recht wie die große Tiefe“. Gerechtigkeit meint die Gemeinschaft, die Gott mit uns Menschen schließt, seine unerschütterliche Treue, mit der er an seiner Schöpfung festhält – nicht nur an den Menschen, denn es heißt hier: „Herr, du hilfst Menschen und Tieren.“ Das Dunkle und Belastende ist dabei nicht übersehen. Denn der Psalm insgesamt spricht davon, wie Menschen bedroht und verfolgt werden, und wie sie im Tempel Schutz suchen – „unter dem Schatten deiner Flügel“; dabei ist wahrscheinlich an die Flügel der im Tempel dargestellten Cherubim, der Engelwesen, gedacht. Das Bedrohliche und Belastende ist begrenzt. Eben dies bringt Jochen Klepper zum Ausdruck in dem bekannten Titel des Tagebuches aus dunkler Zeit „Unter dem Schatten deiner Flügel.“ Für den Psalmdichter wie für die biblische Botschaft insgesamt gehören Gott und Welt zusammen: „Denn bei dir ist die Quelle des Lebens und in deinem Lichte sehen wir das Licht.“ Gerade in der Verbindung mit Gott, in seinem Licht erfahren wir das Geheimnis des Lebens und der ganzen Schöpfung.

Strafe für „Feinde und Gottlose“?

Wenn man die Psalmen im Zusammenhang liest, dann drängt sich in einer Hinsicht ein befremdlicher Eindruck auf: Es wird sehr oft von den Feinden oder den Gottlosen geredet. Die Psalmdichter sprechen dann die Bitte aus, Jahwe möge die Feinde bestrafen, er möge sie in seinem Zorn vernichten.

Historisch muß man dazu feststellen: In den Volksklageliedern sind es die politischen Feinde Israels, die das Leben des Volkes bedrohen. In dieser Zeit sind Israel als politische Größe und Israel als Glaubensgemeinschaft identisch. Wenn daher Jahwe für sein Volk eintritt, dann greift er gegen dessen Feinde ein. In der nachexilischen Gemeinde tritt die Unterscheidung auf zwischen den „Frommen“, die sich an den Gottes-

dienst und die Tora hielten, und den „Gottlosen“; die Gruppe der Frommen ringt um ihr Überleben, und sie bitten um die Vernichtung der übermächtigen Gegner.

An dieser Stelle erweisen sich die Psalmen als zeitgebunden. Im Neuen Testament ist die Einheit von politischer Gemeinschaft und Glaubensgemeinschaft überwunden. Die christliche Gemeinde ist Gemeinschaft aus allen Völkern. Darum ist die Bitte gegen die Feinde im Sinne der alttestamentlichen Psalmenfrömmigkeit nicht mehr möglich. „Die Bitte ‚Erlöse uns von dem Übel‘, hinter der die Klage der Psalmen steht, bleibt bestehen; aber seit Christus braucht niemand mehr Gott zu bitten, einen Menschen zu vernichten“¹.

Warum? Wie lange? Klagepsalmen

Eine große Gruppe von Psalmen wird zu den Klagepsalmen des Einzelnen gezählt. In diesen Psalmen wird die Angst und das Leiden Einzelner angesprochen.

Auffällig ist in Psalm 13 das viermalige „wie lange?“ Dies ist das eine Grundwort in den Klagepsalmen – wie lange, Jahwe? Damit bringt der Beter seine Not vor Gott, er schreit sie geradezu heraus. Er fühlt sich von ihm vergessen. Er sorgt in seiner Seele, er ängstet sich in seinem Herzen. Dieser Klage folgt die Bitte: „Schau doch und erhöre mich, Herr mein Gott“ (Ps. 13,4). Das andere Grundwort der Klagepsalmen findet sich in Psalm 22:

„Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen? Ich schreie, aber meine Hilfe ist ferne.

Mein Gott, des Tages rufe ich, doch antwortest du nicht, und des Nachts finde ich keine Ruhe“ (Ps. 22,2.3). Hier begegnet uns die elementare menschliche Grundfrage: „Warum?“

Das Leiden wird in unterschiedlichen Bildern beschrieben (Ps. 22, 13-19):

Es geht um die Bedrohung durch andere Menschen – Stiere und Büffel haben mich umringt (22, 13f), Hunde haben mich umgeben (22,17). Es geht um das Versiegen der Lebenskräfte – ich bin ausgeschüttet wie Wasser, mein Herz ist wie zerschmolzenes Wachs, meine Zunge klebt mir am Gaumen (22, 15f); und dann heißt es: „sie aber schauen zu und sehen auf mich herab“ (22, 18). Hier wird sehr deutlich geredet. Dies alles ist in der realen Erfahrung vorzustellen und nachzuempfinden.

Zugleich muß man aber folgendes beachten: Es ist kaum möglich, die biographische Situation genauer zu erkennen, auszumachen, welche Bedrohung oder Krankheit den Psalmeter bedrängt hat. Die Schilderungen des Leidens und der Not sind vielmehr für ähnliche Erfahrungen anderer Menschen offen. „Die Sprache der offenen Bilder vermag dies, ohne daß die Konkretion verlorengel“².

„Warum?“ „Wie lange?“ Diese menschlichen Grundfragen kommen in den Psalmen zur Sprache. Für uns Menschen im 20. Jahrhundert ist es wichtig, dieses wahrzunehmen: So elementar, so menschlich redet die Bibel. Menschen verstummen nicht in ihrem Leid. Sie sprechen das aus, was sie bewegt; sie klagen ihre Not vor Gott. Ihr Notschrei ist kein Selbstgespräch, er wird vielmehr zur Bitte an Gott und überwindet schon damit die Einsamkeit, die nur um sich selbst kreist.

Überraschend ist der Bruch, der sich in vielen Klagepsalmen findet, z.B. Ps. 13,6: „Ich aber traue darauf, daß du so gnädig bist; mein Herz freut sich, daß du so gerne hilfst. Ich will dem Herrn singen, daß er so wohl an mir tut.“ Wenn man diese und ähnliche Worte liest, dann drängt sich die Frage auf: Wie ist diese völlig überraschende Wendung zu erklären? In der alttestamentlichen Forschung ist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des Tempels hingewiesen worden: Der Beter geht in seiner Not in den Tempel und empfängt vom Priester ein „Heilsorakel“, d.h. er erhält die Zusage, daß sein Gebet erhört wird (vgl. die Geschichte von Hanna, 1. Sam. 1,17). Claus Westermann betont: Man darf in dem Heilsorakel allerdings keine feste Institution sehen. In keinem Fall wird die Zusage der Erhörung des Gebets gleichsam automatisch erteilt. Die Möglichkeit dazu bestand, und dies spiegelt sich in mehreren Psalmen³.

Wichtig ist die Aussage, mit der in Psalm 22 der Neuanfang beginnt: „Ich will deinen Namen kundtun meinen Brüdern, ich will dich in der Gemeinde rühmen“ (Ps. 22, 23). „Name“ ist in der Bibel nicht Schall und Rauch, sondern bedeutet wie überhaupt im Alten Orient „Macht“. Der Name Jahwe enthält die Zusage: Ich bin da, ich werde für euch da sein. Das ist die Grunderfahrung Israels. Wenn der Betende diesen Namen anruft, dann beruft er sich auf die von Jahwe gegebene Verheißung. Damit ist er aber in seiner Gemeinschaft geborgen. Auch wenn die Situation dazu noch keinen Anlaß gibt, wird die Angst überwunden durch das Vertrauen. Für die Klagepsalmen ist dieser Schritt in das Vertrauen wichtig. Psalm 22 verstärkt dies noch, da hier Elemente des Lobpsalms einbezogen werden.

Wirkungsgeschichte und Gegenwartsbedeutung

a) Die Wirkungsgeschichte der Psalmen gewinnt im Neuen Testament in der Gestaltung der Passion Jesu besondere Bedeutung.

„Alle, die mich sehen, verspotten mich, sperren das Maul auf, schüttelten den Kopf“ (Ps. 22,8; vgl. Mk. 15,29), „sie teilen meine Kleider unter sich und werfen das Los um mein Gewand“ (Ps. 22,19; vgl. Mk. 15, 24). Vor allem aber ist das Kreuzeswort zu nennen: „Mein Gott, mein Gott, warum hast du mich verlassen?“ (Ps. 22,2; Mk. 15,34; Mt. 27,46).

Daran wird deutlich: Jesus nimmt an dem Leiden der Menschen teil, er erfährt es in einer besonderen Tiefe. Zugleich beschreibt Psalm 22 die Rettung des leidenden Gerechten. Damit wird in der Passion Jesu indirekt das Ostergeschehen angedeutet.

b) Ein Beispiel für die Aktualisierung von Psalmen im 20. Jahrhundert ist die Übertragung von Ernesto Cardenal. Hier kommen die Leiden der heute Bedrängten, Rechtlosen, Ausgelieferten zur Sprache

„Ich schreie nach Morphium, und niemand hört mich.

Ich schreie in den Fesseln der Zwangsjacke,
im Irrenhaus schreie ich die ganze Nacht,
im Saal der unheilbar Kranken,
in der Seuchenabteilung und im Altersheim.

In der psychiatrischen Klinik....“ (aus Ps. 22)

Dieses Ich spricht die Leiden aller Verfolgten und Isolierten aus, und wenn dies mit Worten der Psalmen, Worten der Passion Jesu zur Sprache gebracht wird, dann kommt damit zum Ausdruck: Sein Leiden und ihr Leiden sind miteinander verbunden, und so haben sie auch Anteil an der Sehnsucht nach Rettung und Befreiung, nach der die Hoffnungsworte der Bibel sich ausstrecken.

c) Die Psalmen sprechen die Grundworte menschlichen Leidens aus: „Warum?“ „Wie lange?“ Die Psalmeter klagen, sie klagen Gott an, aber sie schreien zu ihm.

Damit verwandelt sich die Frage nach der Theodizee, also die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes angesichts des Bösen und des Leidens mit der Welt, die Frage, „wie kann Gott das zulassen?“ Die Psalmen suchen nicht nach einer Antwort über Gott und seine Gerechtigkeit, sondern sie reden zu ihm, obwohl er ihnen verborgen ist. Sie reden zu ihm, um aufs Neue seine rettende Nähe zu erfahren.

In einer der chassidischen Geschichten wird dies in einer bestimmten Beziehung verdeutlicht:

„Nicht darum bitte ich dich, daß du mir die Geheimnisse deines Weges enthüllst – ich könnte sie nicht ertragen. Aber das eröffne du mir, tiefer, klarer, was dies hier, das jetzt eben geschieht, mir meint, was es von mir fordert, was du, Herr der Welt, mir damit ansagst“⁴.

d) Die elementaren Erfahrungen der Psalmen sind für die Frage nach Gott in der Gegenwart von erheblicher Bedeutung. Die Psalmen sprechen von der Ferne, Verborgenheit Gottes. Im Zuge der neuzeitlichen Aufklärung hat sich diese Erfahrung für das Denken und den Lebensvollzug zugespitzt. Martin Buber hat die neuzeitliche Situation mit dem Bild der „Gottesfinsternis“ beschrieben. Er formuliert: „So ist diese Stunde beschaffen. Wie aber die nächste?... Die Finsternis des Gottes-

lichts ist kein Verlöschen; morgen schon kann das Dazwischengetrete gewichen sein⁶⁵. Das Gotteslicht kann neu wahrgenommen werden.

Wer die Sprache der Angst und des Vertrauens hört, wer die Erfahrungen, die hier zum Ausdruck kommen, ernstnimmt, der öffnet sich dem Unbedingten, dem „ewigen Du“. So kann das, was zwischen Gott und Mensch getreten ist, verschwinden. Die Wirklichkeit Gottes wird neu wahrgenommen als Grund des Vertrauens und der Hoffnung.

e) Der Religionspädagoge Ingo Baldermann hat beschrieben, welche Möglichkeiten es gibt, Worte der Psalmen mit Kindern im Grundschulalter zu erschließen⁶. Er geht dabei von einzelnen Psalmworten aus, über denen die Unterrichtenden in ein Gespräch mit den Kindern kommen können; das sind Worte, zu denen Kinder aus eigenem Wahrnehmen etwas beitragen können. Am Anfang stehen hier Worte aus den Klagepsalmen, elementare Worte der Angst. Dafür ist viel Zeit erforderlich. In einem weiteren wichtigen Schritt geht es dann darum, nach Gegen-Worten gegen die Angst zu suchen; das sind die Worte des Vertrauens, die Namen des Vertrauens, die die Psalmen von Gott aussprechen. Didaktisch ist dabei der Weg des eigenen Entdeckens wichtig. Es geht darum, daß die Kinder und Jugendlichen selbst an dem biblischen Text wahrnehmen, von welcher Gewißheit die Menschen ausgehen, die Worte des Vertrauens sprechen. Dann kann etwas von dem Grund des Vertrauens deutlich werden.

Wie wunderbar! Lobpsalmen

Lobpsalmen des Einzelnen (berichtend): Psalm 116

Bei den Lobpsalmen lassen sich zwei Gruppen unterscheiden: Die eine Gruppe von Psalmen hat als Anlaß ein bestimmtes Ereignis, meistens eine gerade erlebte Rettung. Dann hat das Gotteslob eine berichtende oder erzählende Form. In Psalm 116 geht es um eine solche Errettung. Die Not wird an mehreren Stellen berichtet: „Stricke des Todes hatten mich umfangen, des Totenreiches Schrecken hatten mich getroffen; ich kam in Jammer und Not“ (Ps. 116, 11). In dieser Notlage wendet sich der Beter an Jahwe, er ruft seinen Namen an: „Ach, Herr, errette mich“ (Ps. 116, 4). In den folgenden Worten blickt er auf das Geschehen der Rettung zurück: „Denn du hast meine Seele vom Tode errettet, mein Auge von den Tränen, meinen Fuß vom Gleiten. Ich werde wandeln vor dem Herrn im Lande der Lebendigen“ (Ps. 116, 8f). Eine elementare menschliche Erfahrung – die Gefahr ist vorbei, ich bin gerettet, ich kann wieder aufatmen, das Leben ist mir neu geschenkt. Typisch für die Psalmen ist dabei: Das Gerettetsein wird nicht als Zustand beschrieben. Es bedeutet vielmehr: Auf dem neu eröffneten Weg vorangehen. Das geschieht im Gegenüber zu Jahwe, „denn dies gehört zum wirklichen Leben“⁷.

Hymnen (beschreibende Lobpsalmen): Psalm 103

Die andere Gruppe von Lobpsalmen hat kein besonderes Ereignis zum Anlaß. Vielmehr soll in ihnen Gott in der Fülle seines Wirkens gelobt werden. Man spricht hier von beschreiben-

den Lobpsalmen oder Hymnen. So ruft Psalm 103 dazu auf: „Lobe den Herrn, meine Seele...“ (Ps. 103,1).

Das hebräische Wort nāphāsch hat eine Fülle von Bedeutungen. Es bezeichnet ganz konkret die Kehle, bedeutet dann allgemein das Leben; an vielen Stellen gerade in den Psalmen bezeichnet nāphāsch den Sitz der Empfindungen und Gefühle und wird hier am besten mit „Seele“ wiedergegeben. Die Seele ist unruhig und verzweifelt (Ps. 42, 6f. 12, 43,5), erschrocken (Ps. 6,3), sie leidet unter den Bedrängnissen (Ps. 31,8). Aber die Seele freut sich auch und jubelt über Jahwe (Ps. 35,9).⁸ So entsteht im Gegenüber zu Jahwe der Dialog des Menschen mit sich selbst, mit seiner Seele, die er zum Lob aufruft.

Immer wieder findet sich das Wort „loben“ in den Psalmen. Es enthält eine Bedeutung, die wir mit dem Wort „danken“ wiedergeben würden. Dabei ist jedoch festzustellen, daß es im Hebräischen kein Wort gibt, das dem deutschen Wort „danken“ entspricht. Im Sinne der Bibel ist das Loben spontan, es geschieht in der Freude; das Lob ist die in Worte gefaßte Freude, die sich äußern und mitteilen will.

Die folgenden Worte begründen den Aufruf zum Gotteslob. Es ist in Jahwes Wirken begründet, in seiner vergebenden Liebe, in seiner Nähe, die Menschen auch in ihrer Schwachheit trägt – „der dich krönt mit Gnade und Barmherzigkeit“ (Ps. 103,4).

Diese Worte sind in der Umgangssprache verflacht und auf Grund der Wirkungsgeschichte mißverständlich geworden. Gnade meint nicht das Verhalten eines autoritären Herrschers, der sich in seiner Laune dazu herabläßt, großmütig zu sein. Das hebräische Wort hāsād meint vielmehr Freundlichkeit und Güte, eine „grosse Güte“, wie der Psalm ausdrücklich betont (Ps. 103,8). In diesem Sinne sind die Worte „Gnade“ und „gnädig“ zu verstehen, und sie gehören zusammen mit den Aussagen von der Barmherzigkeit. Gerade hier ist es wichtig, auf den hebräischen Grundsinn zurückzugehen. Das zugrundeliegende Wort „rāhām“ bedeutet „Mutterleib“ und dann im übertragenen Sinn das Innere als Sitz des zarten Mitgefühls und auf diesem Hintergrund Erbarmen, Barmherzigkeit.

Die Gnade Jahwes, seine große Güte, wird als seine vergebende Liebe beschrieben. Wenn hier von „Sünde“ und „Missetat“ gesprochen wird (Ps. 103,10), dann geht es dabei um die menschliche Schuld, durch die Gemeinschaft zerstört wird, und zwar die menschliche Gemeinschaft wie die

Gemeinschaft mit Gott. Angesichts dieser Situation bezeugt der Psalm die Gnade und Barmherzigkeit Jahwes, die er in drei eindrucksvollen Bildern beschreibt:

„Denn so hoch der Himmel über der Erde ist, läßt er seine Gnade walten über denen, die ihn fürchten. So fern der Morgen ist vom Abend, läßt er unsere Übertretungen von uns ein“ (Ps. 103, 11f). Diese beiden Bilder aus der Schöpfung sprechen die Dimensionen des Raumes und der Zeit an und beschreiben so die Grenzenlosigkeit der vergebenden Liebe Gottes. In anderer Weise kommt dies an dem Bild aus dem menschlichen Leben zum Ausdruck: „Wie sich ein Vater über Kinder erkennt, so erbarmt sich der Herr über die, die ihn fürchten“ (Ps. 103, 13). Die menschliche Grunderfahrung – Vater und Mutter sind von Herzen gut zu ihren Kindern – wird hier zum Gleichnis für die Barmherzigkeit Gottes. Und zugleich wird damit dem



menschlichen Tun seine Richtung gewiesen: Wahrhaft menschlich ist unser Tun, wenn wir Gott „fürchten“, d.h. mit ihm in Ehrfurcht verbunden sind. Wahrhaft menschlich ist unser Tun, wenn es auf die göttliche Barmherzigkeit antwortet und ihr – gewiß in aller Unvollkommenheit und Begrenztheit – mit Güte und Geduld zu entsprechen sucht.

Der andere Hauptteil des Psalms hat die Grenzen des Menschen zum Thema, die mit seiner Sterblichkeit gegeben sind. Dies wird sehr realistisch beschrieben. In Übereinstimmung mit den ersten Kapiteln der Bibel heißt es (vgl. 1. Mose 2,7; 3, 19), daß der Mensch Staub ist (Ps. 103, 14). „Ein Mensch ist in seinem Leben wie Gras, er blüht wie eine Blume auf dem Felde; wenn der Wind darüber geht, so ist sie nimmer da, und ihre Stätte kennt sie nicht mehr“ (Ps. 103, 15f). Der heiße Wüstenwind läßt Blumen verdorren, die gerade erst aufgeblüht sind. So ist der Mensch von vielen Leiden und einem schnellen Tod bedroht.

Dieser Erfahrung setzt der Psalmdichter die Gewißheit entgegen: „Die Gnade aber des Herrn währt von Ewigkeit zu Ewigkeit über denen, die ihn fürchten, und seine Gerechtigkeit auf Kindeskind bei denen, die seinen Bund halten und gedenken an seine Gebote, daß sie danach tun“ (Ps. 103, 17f). Angesichts der Vergänglichkeit des Menschen hat die Gnade Jahwes Bestand; seine Gerechtigkeit, d.h. seine Barmherzigkeit und Treue gilt auch für die kommenden Generationen. Aber auch der Beter selbst hat angesichts des Todes für sich die Gewißheit, daß er von der Güte Gottes umfassen bleibt. In seinem vergänglichem Leben hat er an einer Wirklichkeit Anteil, die nicht vergeht. Noch weiter gehen einige Aussagen in anderen Psalmen: „Gott wird meine Seele erlösen aus der Gewalt des Totenreiches, denn er wird mich entrücken“ (Ps. 49, 16). Ähnlich heißt es in Psalm 73: „Nun aber bleibe ich stets bei dir; du hältst mich bei meiner rechten Hand. Du leitest mich nach deinem Rat und nimmst mich danach auf in die Herrlichkeit“. „Mag mein Leib und Sinn mir schwinden, Gott ist für immer mein Fels und mein Teil“ (Ps. 73, 23.26). Hier kommt erstmalig im Alten Testament eine Hoffnung über den Tod hinaus zum Ausdruck. Diese Gewißheit ist aus der Gemeinschaft mit Gott gewonnen. Diese Gemeinschaft bricht im Tod nicht ab, sie kommt vielmehr für immer zu ihrer Erfüllung.

Wirkungsgeschichte / Gegenwartsbedeutung

Psalm 103 betont in besonderer Weise die Gnade und Barmherzigkeit Gottes. Diese Linie wird dann im Neuen Testament aufgenommen. In der Botschaft Jesu, seinem Wirken und seiner Geschichte wird sie bestätigt und vertieft.

Im Blick auf unsere Gegenwart beschreibt K.E. Nipkow: Der Zugang zu dieser biblischen Gotteserfahrung liegt wahrscheinlich nicht allein in der Erkenntnis von Schuld; nicht das Schuldbewußtsein macht zu schaffen, „sondern die menschliche Kälte in der Welt“⁹. In diesem Zusammenhang zitiert er die Aussage eines Jugendlichen: „Die Leute sind aggressiv und wollen Liebe. Das geht irgendwo nicht. Wenn man die Liebe will, muß man irgendwo für sich auch lieb sein“¹⁰.

Wer geliebt wird, kann lieben. Wer Vertrauen erfahren hat, kann Vertrauen schenken. Die Suche nach gelingendem Leben ist – oft in unsicherer, tastender Form – die Suche nach dem „Gott, der über alle menschliche Vorstellungskraft hinaus den Menschen annimmt und liebt“¹¹. Dies ist der Kern der biblischen Gotteserfahrung. Für unsere Gegenwart, für die Kinder und Jugendlichen geht es darum, daß etwas von dieser Gewißheit an menschlichen Grunderfahrungen aufleuchtet.

Hymnen: Psalm 148

Psalm 148 bezieht den ganzen Kosmos in das Lob Gottes ein. Der erste Teil beginnt mit dem Aufruf: „Lobet im Himmel den Herrn...“ (Ps. 148,1), der zweite Teil setzt dies fort: „Lobet den Herrn auf Erden“ (Ps. 148,7). Das Loben Gottes hat in der Bibel die Tendenz, sich auszuweiten, gleichsam immer weitere Kreise zu ziehen. Die Freude will sich mitteilen, sie wirkt an-

steckend; so sind im Lob Gottes die Menschen mit allen anderen Geschöpfen verbunden. Die Geschöpfe loben Gott einfach durch ihr Dasein. Bei Menschen geschieht es, wenn sie anfangen zu staunen, wenn sie Lebensfreude empfinden, und dieses im Lob des Schöpfers zum Ausdruck kommt.

Hier hat die Musik ihren Ort, wie viele Aussagen in den Psalmen zeigen. „Singet dem Herrn ein neues Lied...“ (Ps. 149,1; 96,1; 98,1). Und dann wird das näher geschildert: „sie sollen loben seinen Namen im Reigen, mit Pauken und Harfen sollen sie ihm spielen“ (Ps. 149,3). In ähnlicher Weise heißt es in Psalm 98: „Jauchzet dem Herrn, alle Welt, singet, rühmet und lobet. Lobet den Herrn mit Harfen, mit Harfen und Saitenspiel! Mit Trompeten und Posaunen jauchzet vor dem Herrn, dem König!“ (Ps. 98, 4-6).

In Psalm 148 wird die ganze Schöpfung zum Lob Gottes aufgerufen – Sonne und Mond, die leuchtenden Sterne, Himmel und die Tiefen des Meeres, Bäume und Tiere, vor allem aber die Gemeinde der Menschen, Alte und Junge, die den Namen „Jahwe“ kennen und auf seine Verheißung vertrauen. Beim Loben der Psalmen ist genau zu beachten, daß Angst oder Trauer nicht verdrängt werden. Die bedrohlichen Mächte sind dem Lobenden sehr wohl bewußt – aber als überwundene Mächte. Von dieser Gewißheit her kann aber nun das Lob des erfüllten Augenblicks zur Sprache kommen, die elementare Erfahrung, sich am Leben zu freuen.

Diese Dimension des Lobes erschließt Baldermann didaktisch von der Erfahrung der Kostbarkeit des Lebens. Folgt man dieser Spur, so sind tägliche Erfahrungen zu entdecken: „... das Wunder eines jeden neuen Morgens in einer so bedrohten Welt, das Erstaunliche, daß ich im Licht des neuen Tages von neuem beginnen kann, mit Menschen spreche, das Erwachen des Lebens in der Stadt, die Freude der Tiere sehe; und ich begreife dabei sehr wohl, daß dies alles keineswegs mehr selbstverständlich ist“¹²; die Güte Gottes ist alle Morgen neu.

Wir haben einige ausgewählte Psalmen gelesen; ich habe versucht, sie zu interpretieren, einige ihrer wesentlichen Aussagen zu erfassen und sie in Verbindung zu bringen mit unserer Gegenwart. Ich schließe mit einigen Worten Luthers zu den Psalmen: „Denn das menschliche Herz ist wie ein Schiff auf einem wilden Meer, welches die Sturmwinde von den vier Enden der Welt umtreiben. Solche Sturmwinde aber lehren mit Ernst reden und das Herz öffnen...“

„Was aber ist das meiste im Psalter als solch ein ernstliches Reden in solchen Sturmwinden? Wo findet man feinere Worte von der Freude...? ... Wo findest du tiefere... Worte von der Traurigkeit...? Und ... ist das das allerbeste, daß sie solche Worte gegen Gott und mit Gott reden... Daher kommt es auch, daß ein jeder ... Worte darin findet, die ... ihm ebenso sind, als wären sie allein um seinetwillen so gesagt“¹³. In diesem Sinn gibt es in den Psalmen heute und in Zukunft viel zu entdecken.

Anhang: Exegetische Informationen

Psalm = Saitenspiel, das vom Saitenspiel begleitete Lied, hebr. mizmor; im Plural die Sammlung der Lieder, das Liederbuch; diese Überschrift findet sich schon in den frühen Bibelhandschriften.

Die Angaben zu Beginn eines Psalms nennen oft den Namen David: „Von David“; er gilt in der Tradition als Verfasser des Psalmenbuches. Dazu kommen in mehreren Psalmen Hinweise auf eine spezielle Situation im Leben Davids (3; 7,1; 142,1). Wenn es allerdings heißt: „als er ... vor seinem Sohn Absalom floh“ (3), „als er in der Höhle war“ (142,1), so verraten diese Notizen ihre Herkunft als spätere schriftgelehrte Nachträge. Außerdem ist keineswegs sicher, daß das hebräische „le david“ ursprünglich einen Autor bezeichnet: Es kann auch die Zugehörigkeit ausdrücken, also das Eigentum einer Sängergilde bezeichnen, wie beispielsweise die Korahiten (Ps. 42ff). Die Psalmen dürften in einem längeren Zeitraum entstanden sein; einige in der vorexilischen Zeit, also vor 587 v. Chr., wie z.B. die Königspsalmen, andere in der exilischen oder nachexilischen Zeit (nach 537 v. Chr.); vielfach werden auch ältere Psalmen später ergänzt und bearbeitet.

Das Psalmenbuch insgesamt faßt mehrere Sammlungen von Liedern zusammen. Im letzten Drittel des Psalters ist aber wohl die Auswahl und Reihenfolge erst relativ spät festgelegt; Forscher sprechen hier von einem „open end“ der Sammlung. Der Zweck der Sammlung bestand wahrscheinlich darin, Gebets- oder Gesangstexte für einzelne Beter anzubieten, um sich in Lesung und Gebet auf den Jahweglauben und den Gottesdienst einzustimmen (dies gilt vor allem für die Sammlung, die als „Psalmen Davids“ bezeichnet wird, 3-41 (ohne 33), 51-71; 108-110; 138-145).

Mit den Chorbüchern der Sängergilden kommt etwas Neues hinzu; der Psalter ähnelt jetzt mehr einem Gebet- oder Gesangbuch. Mit der Vereinigung der beiden Hauptsammlungen (Ps. 3-41 und Ps. 42-83) tritt der Bezug auf Jerusalem und den König deutlich hervor (die rahmenden Eckpsalmen 2 und 89). Der Tempel und sein Kult, die Ziontradition und die Davidtradition gewinnen an Gewicht. Die hymnisch-liturgischen Texte (Ps. 90-150) nehmen zu; auf der anderen Seite werden die Sammlungen durch zwei weisheitliche Psalmen gerahmt (Ps. 1 und 119). Zu dem hymnisch-liturgischen Charakter passen dann auch die verschiedenen musikalischen Hinweise auf die Instrumente, die zur Begleitung der Lieder gespielt werden, auf Melodien anderer Lieder, nach denen die Psalmen gesungen werden sollten. „Noch immer gibt es keine gültige Antwort auf die Frage, was Sinn und Funktion des ominösen Sela ... ist.“¹⁴ Diese wenigen Hinweise zeigen, daß die Psalmen als Dokumente ihrer Zeit zu sehen sind – wobei wir über viele geschichtliche Einzelheiten nichts Genaueres wissen.

Die Psalmenforschung hat sich in unserem Jahrhundert intensiv mit den Formen oder Gattungen der Psalmen beschäftigt, deren Bestimmung für das Erfassen der Ursprungssituation und das Erkennen der wesentlichen inhaltlichen Aussagen von Bedeutung ist.

Man unterscheidet folgende Hauptformen oder Gattungen der Psalmen.

- 1a) Klagepsalmen des Volks
z.B. Ps. 44; 74; 79; 80; 89; 137; in ihnen wird etwa die Zerstörung der Stadt und die Entweihung des Tempels durch die Feinde beklagt (Ps. 74)
- 1b) Klagepsalmen des Einzelnen
z.B. Ps. 6; 13; 22; 42-43; 51; 77; 102; 130
2. Lobpsalmen des Einzelnen (Berichtende Lobpsalmen)
z.B. Ps. 30; 31,8-9.20-25; 40,-2, 66, 13-20; 116; 138
3. Hymnen (Beschreibende Lobpsalmen)
z.B. Ps. 8; 19; 29; 33; 100; 103; 104; 105; 113; 139; 145-150 (ohne 147); dazu gehören die Thronbesteigungslieder „Jahwe ist König“ Ps. 47; 93; 95-99
die Zionpsalmen: 46; 48; 76; 84; 87; 122.
Sie besingen die Verheißung für den Zion, die Stadt Jerusalem:

„Gott ist unsere Zuversicht und Stärke, eine Hilfe in den großen Nöten, die uns getroffen haben“ (Ps. 46,2). Martin Luther hat nach diesem Psalm das Lied gedichtet, das als das Lied der Reformation besonders bekanntgeworden ist: „Ein feste Burg ist unser Gott“

4. Königpsalmen
z.B. Ps. 2; 45; 72; 101; 110 (vorexilisch)
5. Vertrauenspsalmen des Einzelnen
z.B. Ps. 4, 23; 27; 73; 62, 90
Besonders bekannt und bedeutsam für die persönliche Aneignung ist Ps. 23:
„Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln“

Daneben gibt es einige kleinere Gruppen, die von den Forschern zum Teil unterschiedlich eingeordnet werden:

- Weisheitspsalmen, Ps. 1; 119
- Segenspsalmen, Ps. 121
- Liturgische Psalmen, z.B. 24; 118; 122
- Ps. 24,7 „Machet die Tore weit und die Türen in der Welt hoch, daß der König der Ehren einziehe...“ – die Vorlage für das Adventslied „Macht hoch die Tür, die Tor macht weit.“

Religionsgeschichtliche Zusammenhänge

In der altorientalischen Welt gibt es eine Fülle vergleichbarer Dichtungen; und man muß sie in diesem Zusammenhang sehen. Eine literarische Abhängigkeit wird vor allem bei zwei Texten diskutiert:

- a) bei Psalm 29, er erinnert an ein kanaanisches Gebet an El
- b) bei Psalm 104; hier sind viele Anklänge an den Sonnenhymnus des Echnaton (Amenophis IV, ca. 1364-1347 v. Chr.) zu finden; eine literarische Abhängigkeit ist unwahrscheinlich. Die Übereinstimmungen erklären sich durch Gemeinsamkeiten weisheitlicher Traditionen.

(Vortrag gehalten am 22.11.1994 beim Religionspädagogischen Tag in Hildesheim)

Anmerkungen

1. C. Westermann, Ausgewählte Psalmen, Göttingen 1984, S. 208 (Vortrag beim Religionspädagogischen Tag in Hildesheim am 22.11.1994)
2. I. Baldermann, Die Bibel - Buch des Lernens, Göttingen 1980, S. 35
3. Vgl. C. Westermann, a.a.O., S. 54
4. M. Buber, Die Erzählungen der Chassidim, Zürich 1949, S. 343
5. M. Buber, Gottesfinsternis, Werke Band I, 1962, S. 598f, zit. bei H. Ott, Gott, Stuttgart/Berlin 1971, S. 26f
6. I. Baldermann, Wer hört mein Weinen? - Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen, 3. Aufl. Neukirchen 1992
7. Westermann, Psalmen, S. 139
8. Vgl. H.W. Wolff, Anthropologie des AT, München 1973, S. 35f
9. K. E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott?, München, 3. Aufl. 1990, S. 87
10. K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3, Gütersloh, 2. Aufl. 1988, S. 87
11. K.E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott?, S. 87
12. I. Baldermann, Wer hört mein Weinen? S. 86
13. M. Luther, Vorrede zur Bibelübersetzung, zit. b. Baldermann, Bibel, S. 33
14. Seybold, Die Psalmen, Stuttgart u. a. 1986, S. 75

Nicht klagen – loben!

Liebe Leserin und lieber Leser!

Die unerwartet große Verbreitung des „Loccumer Pelikan“ in den letzten drei Jahren freut uns. Allerdings laufen uns die Kosten davon, zumal auch wir den allgemeinen Einsparungen unterliegen.

Der „Pelikan“ als Zeitschrift soll trotzdem für Sie kostenlos bleiben, er ist Hilfe der Kirche für die Religionslehrerschaft.

Dennoch müssen wir Sie in diesem Jahr um einen Unkostenbeitrag für die Verwaltungs- und Portokosten in Höhe von 15,- DM pro Jahr bitten. Wir hoffen, damit einen vertretbaren Weg gefunden zu haben. Dem nächsten „Pelikan“ wird deshalb ein Überweisungsformular beigelegt, mit dem wir Sie um Ihre Spende bitten.

Die Redaktion



Anja Kleinschmidt

„David hat sich gefühlt wie in einem finsternen Tal“

Eine Unterrichtsstunde zu Psalm 23 für die vierte Klasse

*Gott ist mein Hirte!
Mir wird nichts fehlen.
Er weidet mich auf einer grünen Aue
und führt mich zum frischen Wasser.
Er erquickt meine Seele.
Er führt mich auf dem richtigen Weg.
Auch wenn ich wandere im finsternen Tal,
fürchte ich kein Unglück,
den Du, Gott, bist bei mir.
Dein Stecken und Stab trösten mich.*

Die vielen Erwachsenen so vertrauten Worte des 23. Psalms habe ich mit Kindern der 4. Klasse erarbeitet. Sie bildeten den Abschluß einer Unterrichtseinheit, in der es um Angst und Vertrauen in den Davidsgeschichten ging.

Theologische Überlegungen

Der Psalm ist ein ausführliches Vertrauensbekenntnis, das in kräftigen Bildern von Bedrängnis und Bewahrung erzählt. Für die den Psalm Betenden hat sich Gott als ein Schutz und Trost bewährt, auch und gerade in der gefährvollen Situation, über die hier mit dem Bild eines finsternen Tales gesprochen wird. Der Psalmbeter oder die Psalmbeterin läßt die Furcht nicht übermächtig werden, sondern wendet sich nun an Gott. Die indirekte Rede von Gott als dem Hirten

wird zur direkten Anrede: „denn Du bist bei mir“. Der Dank und die Freude über die erlebte Rettung werden sowohl vor Gott als auch die anderen gebracht, die Übergänge zwischen Gebet und Bekenntnis sind fließend. Solch ein ausführliches Gebet eines oder einer Einzelnen entstand in der Zeit, nachdem das Volk Israel in das Exil gegangen war – erst dort machte man sich so ausführlich Gedanken über das persönliche Gottesverhältnis. So ist die Überschrift des Psalms, „Ein Psalm Davids“, nicht als historischer Hinweis auf David als Verfasser zu lesen, sondern als Einordnung in eine Tradition.

Die Bilder, die Psalm 23 benutzt, entstammen verschiedenen Bereichen des damaligen Lebens. Ich beschränke mich in dieser Unterrichtsstunde auf die Bilder aus dem Leben der Hirten und Hirtinnen, d. h. auf die ersten vier Psalmverse. (Ich verwende den Text in der oben angegebenen, leicht gekürzten Fassung.) Diese Bildwelt ist durch die Unterrichtseinheit vorbereitet und vier Verse erscheinen mir ausreichend als Textgrundlage für eine Stunde.

Die Erfahrungen, die die Menschen mit Gott machen, drücken sie mit Bildern der ihnen vertrauten Welt aus. In diesem Psalm wird die Metapher von Gott als dem Hirten ausgeführt. Der Beruf des



Hirten oder der Hirtin war in damaliger Zeit weithin bekannt: Wichtige historische Persönlichkeiten wie eben David oder der Prophet Amos waren Hirten, ebenso die Väter des Volkes Israel, Abraham, Isaak und Jakob.

Aufgabe des Hirten ist es, die Tiere zu schützen, ausreichend Futter und regelmäßig Wasser zu finden. Doch was Gott der Hirte den ihm Anvertrauten bietet, ist weit mehr: „Mir wird nichts fehlen“, so heißt es uneingeschränkt. In einem Land wie Palästina mit einem großen Anteil an Wüste und Steppe beschreiben die „grüne Aue“ und das „frische Wasser“ dies in überschwenglicher Fülle. So kommt die Seele wieder zu Kräften oder, anders übersetzt, die Lebenskraft kehrt zurück. Die Bilder vom Grünen und vom Wasser sind ohnehin Ursymbole der Menschen, die Leben und Erneuerung in sich tragen. Der Aspekt des Todes, den das Symbol des Wassers auch in sich trägt, findet sich in diesem Psalm eher in der Abwesenheit des Wassers. Zeichen für den Schutz, den der Hirte bietet, sind der Stecken und der Stab. Mit dem Stab kann der Hirte die Herde vorantreiben und zusammenhalten, sie in den Felsen „auf dem richtigen Weg“ führen und auch die langsameren Schafe ermuntern, nicht zurückzubleiben. Mit der Keule – dem Stecken – schützt er die Herde vor



Geissberger, H: Abziehendes Gewitter (17)

birgt der Psalm Erfahrungen, die über den Wortsinn des Gesagten hinausgehen. Ich zeige den Kindern zwei Aquarelle mit Landschaftsdarstellungen: eine bedrohliche Gewitterszenerie und eine freundliche einladende Wiese mit Birken. Diese drücken Stimmungen aus, wie sie im Psalm anklingen. Ich habe die Motive gewählt, weil sie den Kindern aus ihrer Umgebung vertraut sind und weil auch der Psalm Bilder aus der Natur verwendet.

Wir arbeiten zunächst mit dem bedrohlichen, danach mit dem freundlichen Motiv. Ich bitte die Kinder jeweils, das Bild zu beschreiben und sich dann in die Landschaft hineinzusetzen. So haben sie die Möglichkeit, etwas über die Absicht und die Aussage des Malers oder der Malerin herauszufinden. Dies fällt den Kindern nicht schwer:

wilden Tieren und menschlichen Angreifern. Diesen theologischen Überlegungen folgend, habe ich eine Unterrichtsstunde entwickelt, deren Phasen ich im folgenden skizziere. Ich möchte den Kindern vermitteln, daß die Worte des 23. Psalms Bilder sind, in denen Menschen ausdrücken, daß sie sich umsorgt, geführt und geschützt fühlen.

**Hinführung:
Zwei Bilder von Angst und Vertrauen**

Die Kinder sollen in dieser Phase auf den Symbolgehalt von Bildern aufmerksam werden. Sie können die Psalmworte mit Gemälden vergleichen: Wie ein Gemälde mehr ist als eine reine Abbildung,

Sie benennen Gefühle wie Bedrohung und Angst in dem einen und Geborgenheit und Sich-Wohlfühlen in dem anderen Bild.

Ich habe als Medium zwei Din A3-Farbkopien gewählt, die ich den Kindern im Stuhlkreis präsentiere. So haben sie die Bilder auch während der folgenden Erarbeitung vor Augen.

Lernschritt / Phase	Inhalt	Medium	Methode / Sozialform	geplantes Verhalten der LehrerIn	erwartetes Verhalten der SchülerInnen
Hinführung	In Bildern drücken sich Gefühle aus	2 Farbkopien	Bildbetrachtung im Sitzkreis	Läßt erst beschreiben, die Stimmung erfassen, achtet auf die Zeit.	Beschreiben und deuten fließt ineinander; können die Ausstrahlung der Landschaft benennen.
Erarbeitung I	Ps 23, 1-4	10 Textkarten	Unterrichtsgespräch im Sitzkreis	Zeigt die Karten, klärt Verständnisfragen, moderiert das Zuordnen.	Versuchen die Karten gleichmäßig zu verteilen.
Vertiefung I	Ps 23, 1-4	Transparentbilder	Lesen		
Erarbeitung II	Ps 23 im Kontext der Davidgeschichten	evtl. Religionsmappen	Unterrichtsgespräch	Fordert – falls nötig – auf, in den Mappen nachzusehen.	Erinnern sich an David als jungen Hirten; David vor Saul und vor Goliath.
Vertiefung II	Gefühle im Ps 23,1-4	Transparentbilder und Farbstifte	Malen in Einzelarbeit	Läßt Vorschläge sammeln, achtet darauf, daß alle Kinder eine Idee haben. Bittet während des Malens einen „Lieblingsvers“ zu wählen.	Malen gegenständliche oder abstrakte Bilder.
Schluß	Ihr Vers und ihr Bild aus Ps 23, 1-4	Kerzen, Transparentbilder	Bildbetrachtung	Verteilt und entzündet die Kerzen	Betrachten ihr Bild, sagen ihren Vers den anderen SchülerInnen.

Erarbeitung I: Wortgemälde

Die Kinder sollen auch die Worte des Psalms als Bilder kennenlernen und verstehen. Den Psalmtext habe ich, nach Sinnabschnitten gegliedert, auf sieben Din A3-Bögen geschrieben. Bevor ich den Kindern den Text zeige, sage ich ihnen, daß sich auf diesen Bögen Bilder befinden, die nicht mit Farben, sondern mit Worten gemalt seien, doch genauso Gefühle ausdrücken. Mit diesem Impuls weise ich die Kinder auf den Bildgehalt der Psalmworte hin. Eine Schülerin hat dies sehr treffend ausgedrückt: „Wir sollen uns Gott ja nicht als einen Mann mit Stock und Keule vorstellen, sondern damit ist gemeint, daß er uns beschützt.“ Nachdem Verständnisfragen geklärt sind, bitte ich die Kinder, sich in jedes einzelne der Wortbilder hineinzuversetzen und herauszufinden, ob sie ähnliche Gefühle vermitteln wie die beiden Gemälde. Wenn ja, sollen sie die Wortbilder zu den Farbbildern legen. Diese Zuordnung ist in manchen Fällen eindeutig und in anderen umstritten; es besteht immer auch die Möglichkeit, eine Textkarte zwischen die Bilder in die Mitte zu legen. Jede Klasse wird die Psalmworte verschieden verteilen und erstellt so ihr je eigenes Bild des 23. Psalms.

Vertiefung I: Der Psalm als Ganzes

Damit die Kinder den Psalmtext auch als Ganzes hören und mit ihm besser vertraut werden, lesen sie ihn reihum satzweise. Sie gehen dazu an ihre Plätze und erhalten ihren eigenen Psalmtext, den ich auf einen Din A4-Bogen Pergamentpapier fotokopiert habe. So sind spätestens an dieser Stelle alle Kinder verbal am Unterricht beteiligt gewesen.

Erarbeitung II: Ein Psalm Davids

In der Unterrichtseinheit über David haben die Kinder Einblick genommen in das Leben der damaligen Welt, insbesondere der Hirten und Hirtinnen. Diese Kenntnis erleichtert ihnen den Zugang zu den Symbolen der Psalmen. Nachdem sie in der ersten Erarbeitungsphase im Psalm ausgedrückte Gefühle entdeckt haben, sollen diese in der zweiten Erarbeitung mit konkreten Situationen verknüpft werden. Dazu haben wir uns an die Geschichten von David erinnert.

Als Impuls gebe ich den Kindern folgende Hinweise: „Dieser Psalm ist schon sehr alt und wurde von vielen Menschen gesprochen. Darum weiß man heute auch nicht mehr, wer diese Worte gedichtet hat. Manche sagen, dies sei David gewesen. Obwohl das wahrscheinlich nicht zutrifft, ist diese Überlegung kein Zufall, sondern dafür gibt es im Text Anhaltspunkte.“

Ich bitte die Kinder, diese zu benennen – sie haben ja David als Hirten kennengelernt, der zuerst seine Herde und später als König sein Volk zu schützen und zu versorgen hatte. Sie erinnern sich

auch an den Kampf mit Goliath, der, wie ein Mädchen sagt, für David wie ein finsternes Tal war, oder an den Musikanten David, der vor Saul fliehen mußte.

Vertiefung II: Der jeweils eigene Hintergrund

Die Kinder sollen sich in dieser Phase den Psalm persönlich aneignen, indem sie, angeregt durch die Aquarelle, einen jeweils eigenen Hintergrund gestalten. Mit dieser Malarbeit sollen alle Kinder die Möglichkeit bekommen, ihre Assoziationen zum Psalm darzustellen, und zwar auf einer nichtsprachlichen Ebene, damit jedes Kind seine Ideen einbringen kann, auch die nicht so wortgewandten. Dazu habe ich den Text auf einen Din A4-Bogen Transparentpapier kopiert. Meine Idee war es, daß die Kinder mit Farben ihre Gedanken und Empfindungen in den Text hineinmalen, ihn „unterlegen“. Wir besprechen noch einmal, daß wir Stimmungen aus beiden eingangs betrachteten Aquarellen im Psalm entdeckt haben und daß diese ineinander übergehen. Die Geborgenheit trotz unwegsamer Umgebung drücken die Kinder in ihren Bildern teils nur durch Farben, teils gegenständlich aus. Ich vertei-

le für jedes Kind ein Teelicht, in dessen Schein sie ihr Bild noch einmal betrachten können.

Wir wollen, sagt Simone Weil über Symbole, „nicht versuchen, sie auszudeuten, sondern sie solange betrachten, bis das Licht herausbricht.“

Schluß: Ein eigener Vers

Während der Malarbeit sollen die Kinder sich einen „Lieblingsvers“ auswählen. Diesen „ihren“ Vers sagen sie zum Abschluß der Stunde den Mitschülern und Mitschülerinnen. Nachdem sie zuvor zufällig einen Vers gelesen haben, können sie den Vers ihrer Wahl jetzt vielleicht schon auswendig, oder sie lesen ihn „vor ihrem Hintergrund“, dem fertigen Transparent. So entsteht zum Abschluß der Stunde noch einmal ein ganz besonderer Psalm: der Psalm der Klasse gedichtet aus den Versen aller Kinder.

Medien

Geissberger, H.: Abziehendes Gewitter (17), Verlag Walter Keller, CH-Dornbach
Navizzard, E.: Birke (Aquarell), Raffael-Verlag, CH-Ittingen



Geissberger, H.: Abziehendes

The Lord's my shepherd

Psalm 23 – ein „Folksong“ im RU?!

Das nebenstehend mitgeteilte Lied unterscheidet sich in mehrfacher Hinsicht vom „Neuen geistlichen Lied“ konventioneller Form:

1. Es steht in englischer Sprache (was spezielle Chancen für den Unterricht in der SEK I beinhaltet, worauf wir noch näher eingehen werden).
2. Es hält sich sehr eng an die biblische Vorlage, veränderte diese nur, wo es dem poetischen Sprachduktus als Vorlage für ein Strophenlied folgend nötig ist.
3. Die Melodie folgt in ihrer Stilistik den Folksongs der sechziger Jahre (Bob Dylan, Tom Paxton, Joan Baez), denen ja gerade auch Vertonungen und Bearbeitungen mündlich überlieferter „Traditionals“ nach biblischer Vorlage nicht fremd waren; man denke etwa an „Turn, Turn, Turn“, das, von verschiedensten Solisten und Gruppen einge spielt, auf der Textebene eine reine Adaption des Predigertextes (Kohélet) 3,1-8 darstellt. (Quelle mit singbarer deutscher Fassung ebenfalls das unten zitierte Liederbuch „Gib nicht dem wilden Tier die Seele deiner Turteltaube“).

Die Nutzung der im englischen Sprachraum verbreiteten volkstümlichen Nachdichtung des 23. Psalms als Textvorlage ermöglicht einen originellen und motivierenden Einstieg in die Auseinandersetzung mit Psalmen bzw. speziell Psalm 23 im Religionsunterricht gerade auch der Sek I:

Während die in den Bildern des 23. Psalms eingefangene Atmosphäre für viele Unterrichtende oft noch den Inbegriff der Geborgenheit in Gott darstellt und somit auch von einer subjektiven Bedeutung des Textes ausgehend dieser der Vermittlung eines entsprechenden Gottesbildes in der Schule dienen soll, ist der Hirte und die ihn umgebende Kulisse (bin ich denn ein Schaf? Ich bin doch nicht „belämmert!“) vielen Schülerinnen und Schülern zumindest fremd. Und was für die einen ein Bollwerk von „bitte tunlichst nicht zu verschlimmbesserndem poetischen Lutherdeutsch“ ist, lehnen die anderen oft vorschnell als „Kirchensprache“ ab.

Fragt man aber die Pubertierenden nach Texten oder Liedern, die für sie Vertrauen oder Geborgenheit vermitteln, bzw. nach Beispielen einer Sprache der Zärtlichkeit, so bringen sie zur nächsten Stunde die eine oder andere Rockballade mit, deren Satzketten sie durchaus verstehen, ohne jedoch jemals im Detail übersetzt zu haben, was sie meist mehrere hundertmal hörten. Gerade diese Popularität halte ich allerdings für vergleichbar mit der volkstümlichen des 23. Psalms: Auch er wird geliebt als Bild insgesamt, auch die von ihm ausströmende Zuversicht findet

sich (außerhalb wissenschaftlicher Exegese) nicht in der Betonung einzelner Vokabeln, sondern in der poetischen Sprachgestalt, ja ich möchte sagen: im Klang. Selbstverständlich korrespondiert all dies einer inhaltlichen Aussage, die jedoch findet der Psalmliebhaber auch anderswo in der Bibel – diesen Psalm liebt er gerade deshalb, weil er im Klang schwellend eigene Bilder zum Urbild finden kann und sich in all dem mehr oder weniger diffus von Gott geborgen weiß, was hier keineswegs „madig“ gemacht werden soll. Vielmehr ist hier der Punkt festzuhalten, daß das oftmals beklagte verschwommene „Sacro-Feeling“ der (z.B. kirchentagsbewegten) Jugendlichen natürlich von der kommerziellen Musik- und Videobran-

*The Lord's my shepherd, I'll not want,
He makes me down to lie
In pastures green; He leadeth me
The quiet waters by.*

*My soul He doth restore again:
And me to walk doth make
Within the paths of righteousness,
E'en for His own Name's sake.*

*Yea, though I walk in death's dark vale,
Yet will I fear non ill;
For Thou art with me; an Thy rod
And staff me comfort still.*

*My table Thou hast furnished
In presence of my foes:
My head Thou dost with oil anoint,
An my cup overflows.*

*Goodness an mercy all my life
Shall surely follow me:
An in God's house for evermore
My dwelling-place shall be.*

che ausgiebig ausgeschlachtet werden kann, andererseits jedoch bezüglich seiner ästhetischen Vorlieben mit obiger Liebe zu dem einen oder anderen biblischen Lieblingsvers zumindest Parallelen aufweist. Hinzu kommt, daß der Pubertierende in einer Phase kritischen Hinterfragens alles Ureigenen und Intimen natürlich auch einen zeitweiligen Bruch mit der eigenen Stimme (!) und Sprache erlebt, die fremde Sprache quasi instrumental und somit weniger exhibitionistisch erlebt und damit als Sprachrohr eigener und sich zu eigen



machender Äußerungen zumindest vorübergehend eher akzeptieren kann.

Die Chance des Liedes liegt also darin, über die Musik eine Atmosphäre aufzubauen, in welcher dann der fremdsprachliche Text nach und nach als Psalm „entdeckt“ werden kann, wobei der Grad der mitgehörten Übersetzung und somit Identifizierung ein Stück weit dem einzelnen Jugendlichen überlassen bleibt.

Dabei denke ich auch ein wenig an jenen Paulus, der (Apostelgeschichte 17,19-34) in Athen als genialer Didaktiker auftrat und die Leute nicht vor den Kopf stieß, sondern ihnen schlichtweg den unbekannt Gott, dem sie unwissend Gottesdienst taten, bekannt macht. Das ist sehr viel besser als eine Pädagogik des „Madigmachens“. Natürlich gilt es nun, das Bekanntmachen ernstzunehmen und, in unserem Fall, zu übersetzen. Dazu einige motivierende Anregungen aus der Praxis. Nehmen Sie zum Beispiel folgenden Unterrichtseinstieg:

- Liedvortrag durch Lehrperson oder von der MC „Gib nicht dem wilden Tier...“
- Spontane Reaktionen abwarten
- Englischen Liedtext ausgeben. Evtl. wieder kurz abwarten, dann Auflage des Arbeitsauftrages als Folie auf OHP: Dies ist besser als ein Kopieren der Anweisungen unter den Liedtext, da sie nun schrittweise (wie ein Rätsel, das immer leichter wird) durch ein Abdeckblatt freigegeben werden können. Die jeweiligen Schritte bzw. Pausen und ob überhaupt der ganze Text freigegeben werden muß, liegt an den jeweiligen Reaktionen der Klasse.

Arbeitsauftrag

Übersetze den Liedtext. Er steht in der Bibel, du darfst abschreiben.

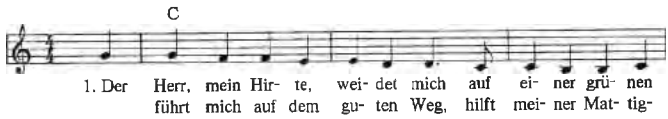
Es handelt sich um einen Psalm. Die Psalmen sind eine Art im Alten Testament überliefertes Gesangbuch.

Überfliege die Psalmen 90, 150, 23 und 97 – einer von ihnen ist unser Liedtext. Schreibe ihn (zeilen- und strophenweise) so neben den englischen Text, daß deutlich wird, was zusammengehört. Übe mit deinem Nachbarn das abwechselnde Vorlesen des englischen und deutschen Textes, macht euch mit Bleistift Zeichen für die kleinen Abschnitte, in die ihr den Text zum Übersetzen zerlegt.

Der Herr, mein Hirte

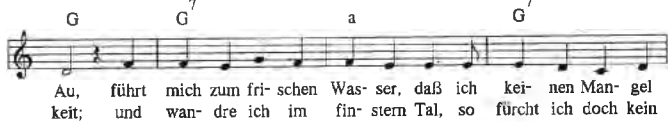
Text (nach Psalm 23) und
Musik: Siegfried Macht

C



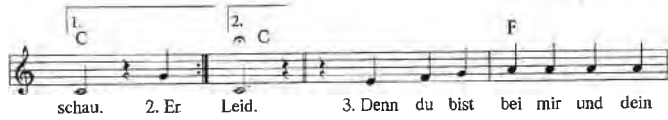
1. Der Herr, mein Hirte, wei-det mich auf ei-ner grü-nen
führt mich auf dem gu-ten Weg, hilft mei-ner Mat-tig-

G G⁷ a G⁷



Au, führt mich zum fri-schen Was-ser, daß ich kei-nen Man-gel
keit; und wan-dre ich im fin-ster-nen Tal, so fürcht ich doch kein

1. C 2. C F



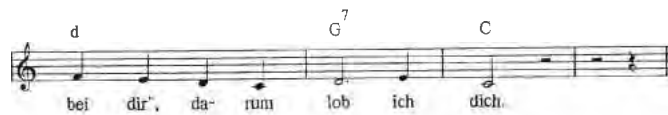
schau. 2. Er Leid. 3. Denn du bist bei mir und dein

C



Stab und Stek-ken trö-sten mich. Das ist dein Na-me: "Ich bin

d G⁷ C



bei dir, da-rum lob ich dich.

Du deckst vor mir im Angesicht
der Feinde einen Tisch,
du lädst mich ein, ich bin dein Gast,
du reichst mir Wein und Fisch.

Ich werde heißen „Der die Güte
seines Gottes immer sah“,
und werde bleiben, Herr, in deinem
Hause immerdar.

Intentionen

Bei einem solchen Vorgehen wird mehr gelernt, als uns auf den ersten Blick bewußt ist: Nicht nur Psalm 23 wird kennengelernt. Er ist auch als einer von 150 Psalmen an seiner richtigen Stelle in der Bibel „verortet“. Zudem wird die Bibel als Arbeitsmittel in einem „hilfreichen“ Kontext in die Hand genommen, und das Übersetzen im Wechsel hat schon etwas von dem Psalmisieren der Psalm-Antiphon in Gottesdienst bzw. Stundengebet an sich: Psalm-Vortrag ist Wechsel-Rede.

Wenn Ihnen bestimmte Psalmen ans Herz gewachsen sind oder in einer Einheit vorkommen, können Sie natürlich diese zum Überfliegen in den obigen Arbeitsauftrag einsetzen.

Je nach eigenem theologischen Schwerpunkt bzw. der Stellung der Stunde in der Einheit kann nun eine Betrachtung des Psalms unter den verschiedensten Akzentsetzungen stattfinden:

– Das Gottesbild des Psalms (z. B. auch im Vergleich mit dem eines Pop-Songs).

Insbesondere im Zusammenhang mit der deutschen Textunterlegung können z. B. in den Klassen 3-6 auch weitere Namen für (Gott und) den Singenden gefunden werden. In der Regel erinnert solche Namensgebung die Schülerinnen und Schüler an indianische Vorbilder („Der-mit-dem-Wolf-tanz“) und ist schon von daher hoch motivierend. Gleichzeitig wird wesentlich das Verstehen alttestamentlicher Eigennamen (von Personen und Orten) als Schlüsselworte für das Verstehen mancher Perikope angebahnt.

– Der Psalm als Rettungsdank eines Menschen, der im Tempel „Kirchenasyl“ gefunden hat: Merken Sie, wie dieser „Sitz im Leben“ plötzlich manche Zeile ganz anders lesen läßt?

Abschließend kann dann das nochmalige Hören der Tonträgerinspielung erfolgen, nach Möglichkeit sollte mitgesungen oder auch selbst begleitet werden: Setzt man einen Kapodaster auf den zweiten oder dritten Bund der Gitarre, ergeben sich die notierten einfachen Akkorde und eine von der mäßigen Höhe her leicht singbare Tonart. (Die fünf Textstrophen verteilen sich auf die beiden Melodiehälften wie folgt: AABAB, die fünfte Strophe nimmt also wieder die Melodie der 3. auf.)

Für die Grundschule und Orientierungsstufe kann die nebenstehend ebenfalls mitgeteilte singbare deutsche Fassung gewählt werden. Sie ist auch bezüglich der Rhythmik ein wenig vereinfacht. Der oben bereits angesprochenen Stilistik amerikanischer Songwriter und Folksongs folgend liegt die richtige rhythmische Ausführung (schwer notierbar) zwischen beiden Fassungen. Es empfiehlt sich, das einfachere Notenbild der glatten Viertel als Lernvorlage zu nehmen, beim Vortrag jedoch dem Sprachrhythmus folgend zunehmend zu synkopieren. Hier bietet sich eine weitere, Exegese und musikalischen Vortrag verbindende Betrachtung an: Ist der Psalm ein Solo- oder Gemeinschaftslied? Spricht (wie in unserem Beispiel) der einzelne, der dann seine Melodie natürlich auch beliebig rhythmisiert vortragen kann, oder die Gruppe, die ein gemeinsames und verbindlich festgelegtes Zeitmaß verlangt (oder im lebendigen Fluß des Psalmisierens geübt ist)? Hier lassen sich für die verschiedensten Psalmen unterschiedliche Antworten geben. Interessant der gemeinsame Nenner, daß Psalmen in der Regel so subjektiv und objektiv zugleich sind, daß sich jeder in ihnen wiederfindet, wohl konkret, aber nie privatisierend. Persönlichkeit, die durch ständige Erinnerung in Gestalt anderer liturgisch geworden ist. Was für den Vorsänger heißt: Er gibt vor, was ihn überzeugt, und die Wiederholung durch die anderen wird zeigen, was bleibt.

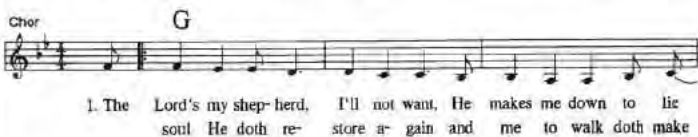
Liedquelle: Macht, Siegfried. *Gib nicht dem wilden Tier die Seele deiner Turteltaube. Poesie des Alten Testaments.* Strube-Verlag, München 1995. Liederbuch und CD. (Alle übrigen Stücke deutsch und mit Musik nach alten Meistern, siehe Buchbesprechung in diesem Pelikan).

The Lord's my shepherd

Text: Mündlich überliefert,
nach Psalm 23
Musik: Siegfried Macht

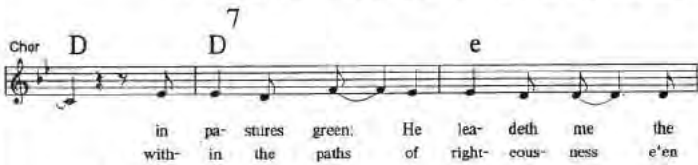
(Gitarre mit Kapodaster auf dem III. Bund)

Chor G



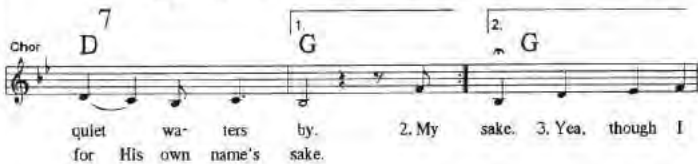
1. The Lord's my shep-herd, I'll not want, He makes me down to lie
soul He doth re-store a-gain and me to walk doth make

Chor D D⁷ e



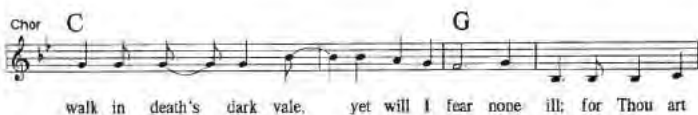
in pa-stures green. He lea-deth me the
with-in the paths of right-eous-ness e'en

Chor D⁷ 1. G 2. G



quiet wa-ters by. 2. My sake. 3. Yea, though I
for His own name's sake.

Chor C G



walk in death's dark vale, yet will I fear none ill; for Thou art

Chor a D⁷ G D⁷



with me; and thy rod and staff me com-fort still.

Origami oder

Wenn die Kraniche ziehen ...

Bilder, Zeichen, Symbole – wem fällt da nicht ganz viel zu ein? Uns – Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen, Teilnehmern des Lehrerfortbildungskurses „Ökumene und Symbole“ – fiel dazu auch sehr viel ein. Neben den bekannten Zeichen Fisch, Licht, Hand, Weg (um nur einige zu nennen), entdeckten wir einen ganz besonderen Vogel: einen Kranich, Zeichen des Friedens in Japan.

Heike Meier-Dammast, Religionslehrerin aus Delmenhorst, hatte ihn bei ihrem Besuch in Japan entdeckt. Sie erzählte uns von Origami und Sadako Sasaki: Origami ist eine japanische Falt-

kunst, alle Kinder in Japan beherrschen diese Kunst und können einige Formen aus Papier falten. Und so falteten wir aus farbigen Papieren Kraniche wie Sadako Sasaki und sprachen dabei über Krieg und Frieden und vieles andere mehr. Etwas mühsam war es schon am Anfang, aber vielleicht helfen Euch die mitgegebenen Anleitungen. Einzelne Vögel geben eine schöne Dekoration für ein Klassenmobile (z. B. an einer Korkenzieherhasel aufgehängt), viele Kraniche kann man auffädeln und als Kette über einen Gedenkstein legen.

Wir denken, daß gerade im Jahr 1995 in



jeder Schule wenigstens ein Friedensfest gefeiert werden sollte. Statt langer Reden könnte die Geschichte von Sadako Sasaki Mittelpunkt einer solchen Feier sein.

Wer mehr über Sadako Sasaki wissen (oder in der Klasse vorlesen) möchte, kann das tun: Es gibt ein preisgekröntes Buch – Karl Bruckner, Sadako will leben, Wien 1992

(ISBN 3-224-11404-5) (geeignet für Sek. I)

s.a. Eleanor Coerr – SADAKO und die tausend Papierkraniche, Hannover 1986 (ISBN 3-922382-34-7) (geeignet für Grundschule und OS)

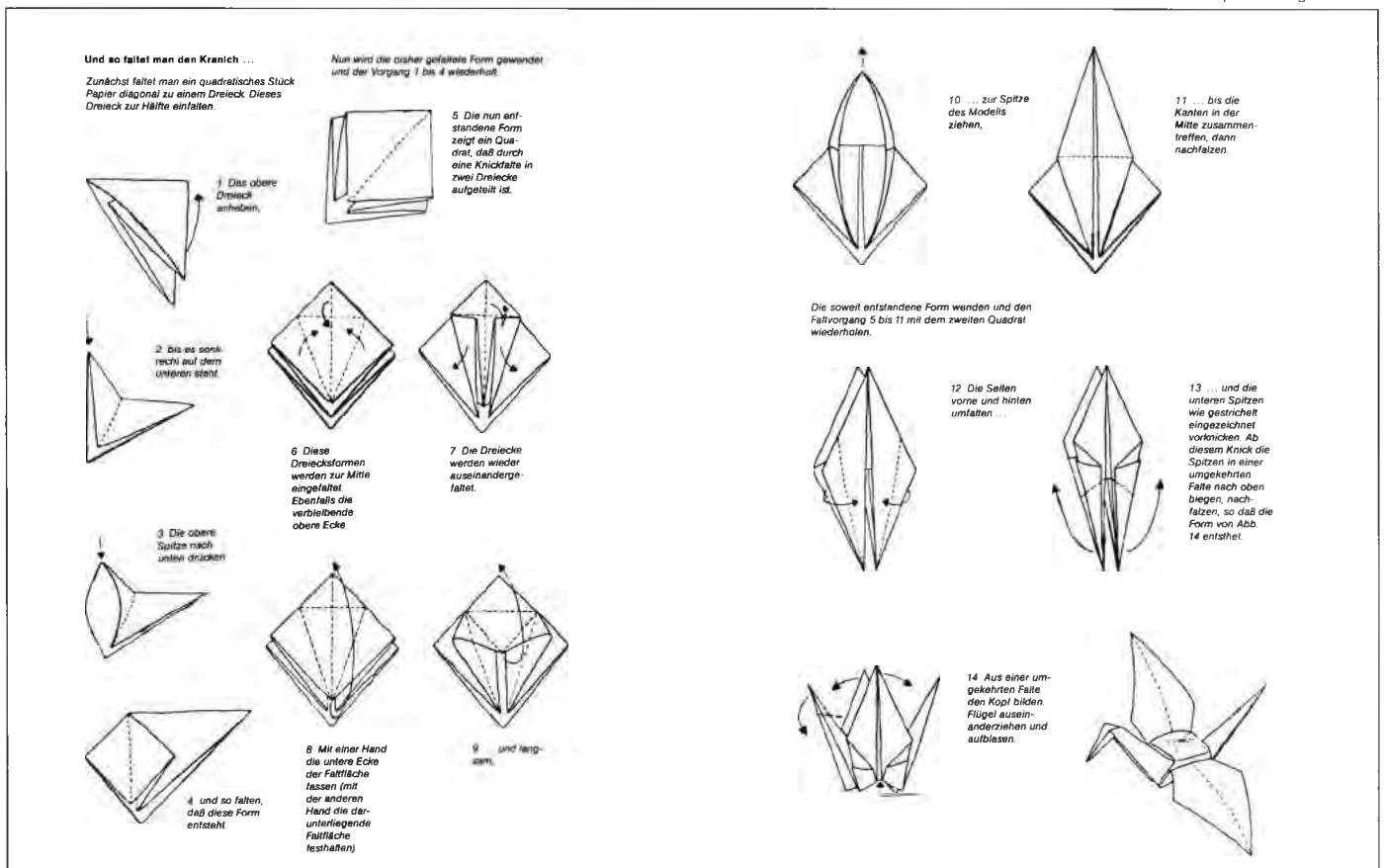
Origami-Kranich

Sadako Sasaki war zwei Jahre alt, als in Hiroshima die Atombombe fiel. Zehn Jahre später erkrankte sie an Leukämie und lag im Krankenhaus. Sie faltete dort Kraniche aus jedem Papier, das sie in die Hände bekam, wie z.B. Beipackzettel der Medikamente. Sie glaubte, wenn sie es schaffen würde, 1000 Kraniche zu falten, dann würde sie wieder gesund. Damit könnte sie die Leukämie überwinden. Acht Monate lang hat das Mädchen gefaltet, es waren am Ende mehr als 1000. Dann starb sie.

Heute kommen Kinder aus Japan mit zu Ketten aufgefädelten Kranichen in den Peace Memorial Park zum Children's Memorial und verzieren es mit diesen bunten Kranichketten. Dort steht die Statue eines kleinen Mädchen, das hebt einen stilisierten Kranich hoch über den Kopf in die Luft. Dies soll die Hoffnung ausdrücken, daß nie wieder Kinder krank werden und sterben, weil Atombomben fallen.

Heike Meyer-Dammast, Bergkirchen 11/94

aus: Eleanor Coerr, Sadako und die tausend Papierkraniche Postskriptum Verlag Hannover



Glaube als Halt in Lebenskrisen

Eine Unterrichtsstunde zu Psalm 88 in der Berufsschule

„Krise“ (von griech. *krisis* : 'Scheidung', 'Streit', 'Entscheidung', 'Auswahl', 'Urteil') bezeichnet im allgemeinen Sprachgebrauch den Wendepunkt bzw. eine schwierige Lage. In bezug auf das menschliche Er-Leben wird in der wissenschaftlichen Literatur zwischen den entwicklungspsychologisch bedingten Krisen der verschiedenen Altersstufen und den durch äußere Ursachen ausgelösten, traumatischen Krisen unterschieden. Gemeinsam ist ihnen die Beschädigung des Selbstwertgefühls, das Gefühl von Verlassenheit und die Erfahrung von Sinnlosigkeit und Unordnung. Die Krisensituation ist folglich mit starken Angstgefühlen und der verzweifelten Suche nach dem Sinn dieses Geschehens verbunden. CULLBERG (1980) teilt den Verlauf von traumatischen Krisen in vier Phasen ein: Schock, Reaktion, Bearbeitung bzw. Blockierung und Neuorientierung. „Die psychische Krise ist also eine schmerzliche Erfahrung, durch die man aber lernt, seine eigenen realen Ressourcen und Begrenzungen zu verstehen und zu handhaben“ (a.a.O. 93). Grundsätzlich beinhaltet jede Krise eine Lernchance zur Weiterentwicklung; sie kann aber auch in Verzweigung und Resignation enden. Während in vorsäkularer Zeit verbindliche Gemeinschaften mit ihrer Ritualisierung bei der Bewältigung von Lebenskrisen halfen, bleibt der Betroffene in der heutigen Zeit weitgehend mit dieser Aufgabe allein.

Systematisch-theologische Einordnung

Das Stundenthema „Umgang mit Lebenskrisen“ und sein Akzent „Glaube als Halt“ berührt als zentrale Frage menschlichen Daseins eine Vielzahl theologischer Lehraussagen. In der Gotteslehre sind das zunächst die Aspekte der Allmacht und Gerechtigkeit Gottes (Theodizee) sowie die seines Vorsehungswirkens. Dazu treten die Perspektiven theologischer Anthropologie: die Wesenskonstitution des Menschen und seine Betroffenheit durch Schuld, Leid und Tod. „Glaube als Halt“ – diese knappe Aussage provoziert Rückfragen. Was heißt es denn überhaupt zu glauben: vermuten, aber nicht zu wissen; hoffen oder vertrauen? Und woran soll ich denn glauben? Und warum stellt der Glaube Halt, Orientierung und Sinn in Aussicht? Im biblischen Sprachgebrauch steht „glauben“ für „vertrauen“, treu sein, für verlässlich halten. Gegenstand dieses Vertrauens ist Gott und seine Zusage, in der er den Willen zur befreienden Gemeinschaft mit seinem Volk artikuliert (Ex 20, 1 – 3).

Glaube ist aber nicht nur Vertrauen, sondern zugleich die dem Menschen gemäße Antwort auf die Offenbarung Gottes. Damit kommt auch die ethische Dimension des Glaubens, die eng mit der Erkenntnis Gottes und seines Willens verknüpft ist, in den Blick. Wie Gottes Verheißungen in der Befreiungsgeschichte Israels konkret geworden sind, so soll auch der Glaube dieses Volkes Gestalt gewinnen. Das geschieht in der Verehrung Jahwes in Kult und Gebet, wie in der sozialen Praxis des Volkes und seiner Individuen (Jes 58). Gottesdienst und Dienst am Nächsten sind die Wegweiser, die der Gemeinschaft und ihren Gliedern Orientierung und Sinn verleihen. Dazu kommt die Gewißheit, daß in Gott dem Schöpfer alles Leben, auch das individuelle, seinen Ursprung hat (vgl. Gen 8, 21f). In diesem Glaubenswissen liegt die Sinnchance jedes einzelnen Menschen vor diesem Gott. Biblischer Glaube ist aber auch angefochtener Glaube. Da die Zusage Gottes heilvolle und befreiende Gestalt bekommen will, müssen Erfahrungen von Unheil und Gefangenschaft den Glauben in eine Krise stürzen. Leiderfahrungen müssen dann als Strafe Gottes für kollektive und/oder individuelle Schuld angesehen werden. Schon innerhalb des AT stößt dieses Erklärungsmuster an seine Grenzen (vgl. Hiob). Im NT wird durch die Zuwendung Jesu zu den Leidenden und Kranken die rückhaltlose Solidarität Gottes mit den Leidenden bezeugt. Eine Solidarität, die sich nicht in bloßer Anteilnahme erschöpft, sondern die die erlösende und heilende Kraft des Glaubens betont und nutzt (Mt 8, 13; Mk 9, 23). Und eine Solidarität, die auch vor dem eigenen Mit-Leiden nicht zurückschreckt. Glaube ist hier ganz die den Menschen befreiende und erlösende Kraft, die entsprechende Antwort des Menschen auf die Erlösungstat Christi (Röm 3, 21ff).

Exegetische Anmerkungen zu Psalm 88

Psalm 88 gehört zur Gattung der „Klagelieder des Einzelnen“ (GUNKEL). Die Formelemente dieser Gattung sind hinsichtlich ihres Vorkommens und ihrer Reihenfolge variabel. Am Anfang der Lieder steht die knapp gehaltene *Anrufung Jahwes*, die bei Neueinsätzen innerhalb des Psalms wiederholt werden kann. Das Element der *Klage* kann sehr unterschiedlich gestaltet sein. Neben Krankheit und Tod wird häufig die Bedrohung durch die Feinde, aber auch die eigene Schuldverstrickung thematisiert. Die *Bitte*, „das Herzstück der Gattung“,



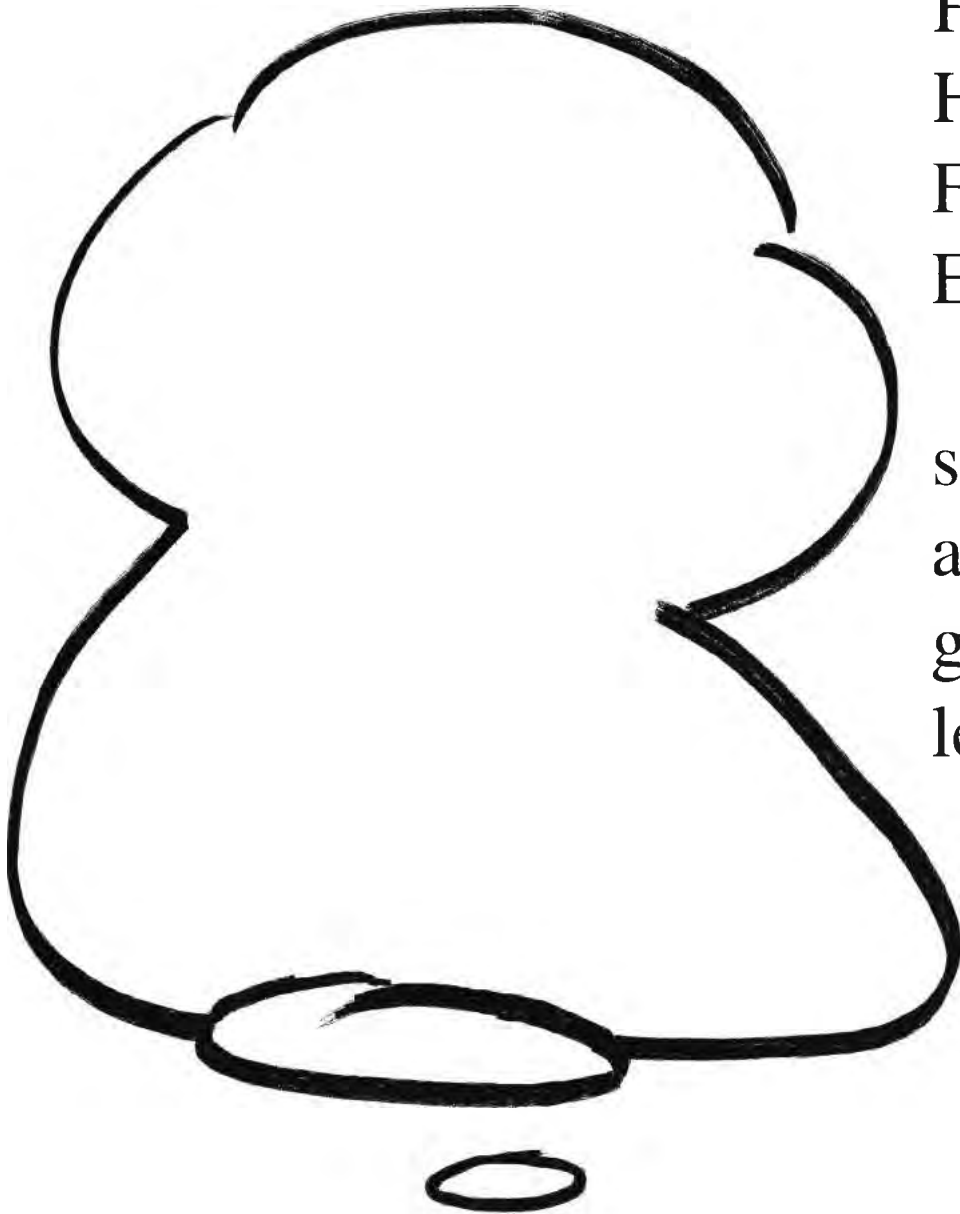
(GUNKEL 1985, 218) ist oft mit anderen Elementen, besonders dem der Klage verbunden. Dabei tritt die Klage als Begründung der Bitte auf. Beide Elemente können innerhalb eines Psalms mehrfach auftauchen. Inhalt der Bitte sind z. B. der Wunsch um Erhörung, Heilung, Rettung oder die Vergebung. Am Ende des Klagelieds läßt sich in manchen Fällen ein unvermittelter *Stimmungsumschwung* des Beters beobachten; nach intensiver Klage folgt plötzlich der überschwengliche Dank für die Erfüllung der Bitte. Der Grund für diesen Stimmungswechsel kann in einem priesterlichen Spruch vermutet werden, in welchem dem Beter die Erfüllung seiner Bitte zugesagt worden ist.

Psalm 88 läßt sich vom Aufbau her in drei Teile gliedern: In den Versen 4 – 10 a, 11 – 13 und 15 – 19 entfaltet der Psalmist in dreimaligem Anlauf seine Klage. Die einzelnen Teile werden jeweils durch eine Anrufung Jahwes eingeleitet (VV 2. 10b.14).

Didaktische Überlegungen

Das Thema der Stunde ist eingeordnet in das Themenfeld „Leben mit Behinderung – Sterbehilfe – Selbstmord“ für eine einjährige Berufsfachschule „Wirtschaft“. Durch die Akzentuierung des Themas als „Umgang mit Lebenskrisen“ soll erreicht werden, daß die SchülerInnen aus der Rolle des außenstehenden Beobachters herauskommen und sich selbst als Betroffene wahrnehmen. Denn einerseits sind auch sie als nicht-behinderte, gesunde und lebensmutige Jugendliche von Lebenskrisen nicht ausgenommen. Zu den „normalen“ Entwicklungskrisen der Pubertät und Adoleszenz können traumatische Krisen treten. In der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen sind z. B. Partnerschaftsprobleme, Lern- und Leistungsstörungen sowie äußere Katastrophen mögliche Auslöser solcher „Einbruchskrisen“ (SCHNURR). Andererseits befinden sich die Jugendlichen mitten auf dem Weg der Sinnfindung. Für die 16- bis 18-jährigen Jugendlichen ist die anstehende Ablösung vom Elternhaus auch mit der Überprüfung der religiösen Orientierung verbunden. Diese Infragestellung endet häufig in der Verwerfung my-

M1



Hilfe
Hoffnung
Freunde
Ekel

schreien
aufgeben
gegen
leben



stisch-wörtlichen Verstehens und Glaubens, aber sie stellt „eine notwendige Übergangsphase dar, die zwar zu einem Religionsverlust führen kann, aber ebenso auch zu religiöser Mündigkeit und zu reiferem Glauben“ (SCHWEITZER).

Aus diesen Erwägungen bietet sich das Thema „Glauben als Halt“ an. Der Gebetstext Psalm 88 soll nun die SchülerInnen dazu anregen, ein Gebet bzw. einen Gebetsschluß selbst zu formulieren. Im Hinblick auf die Einordnung von Psalm 88 in die Gattung der individuellen Klagelieder soll der Schwerpunkt auf Glauben und Gebet (Klage und Bitte) in Leidenssituationen liegen. Um die Erarbeitung des Psalms zeitlich zu begrenzen, ist er um die Verse 11 – 19 gekürzt, was nichts wesentliches an seiner Aussageintention verändert. Eine Weiterführungsmöglichkeit der Einheit sehe ich in der lebenspraktischen Information über Hilfsangebote und Anlaufstellen in Lebenskrisen (z.B. Telefonseelsorge, Selbsthilfegruppen, Vertrauenslehrer).

Lernziele

Die SchülerInnen sollen

- sich in die Lage eines Leidenden (z. B. Kranken) versetzen
- mit Hilfe vorgegebener Begriffe die Gedanken eines leidenden Menschen formulieren
- anhand von Psalm 88 das Klagelied eines Kranken als Gebet erkennen und seine Aussagen verstehen
- die Situation des Beters mit ihren Worten beschreiben
- erkennen und benennen, daß der Glaube an Gott der letzte Halt des Beters ist
- ihre eigenen Gebetserfahrungen bedenken und von ihnen berichten
- mit Hilfe eines Gebetsanfangs ein Gebet(-sende) formulieren.

Methodische Überlegungen

Zu Beginn der Stunde wird über OHP das Foto eines offensichtlich verzweifelten Mannes (Folie 1) projiziert. Mit diesem stillen Impuls soll die Aufmerksamkeit der SchülerInnen geweckt werden und auf das Thema der Einheit Bezug genommen werden. Das Bild soll die Einfühlung in eine Krisensituation erleichtern und damit die Problematisierungs- und Erarbeitungsphase vorbereiten. In einem nächsten Schritt wird eine zweite Folie über die Folie 1 gelegt. Das geschieht wiederum ohne Kommentar. Auf Folie 2 stehen neben einer gezeichneten leeren Denkblase die Substantive: Hilfe, Hoffnung, Freunde, Ekel und die Verben: schreiben, aufgeben, gehen, leben, die der Übertragung von Psalm 88 entliehen sind. Die Gedankenblase über dem Kopf des Mannes bleibt sichtbar. Die SchülerInnen sollen durch diese Anordnung angeregt werden, den Arbeitsauftrag selbst zu formulieren: Gedanken des Mannes mit Hilfe der Begriffe zu bilden (z. B.: Ich habe keine Hoffnung mehr und will nicht mehr leben). Nachdem mehrere Beiträge genannt sind, werden einige SchülerInnen aufgefordert, ihre Aussagen in die Denkblase zu schreiben. Es sollen dabei ganze Sätze gebaut werden. Somit stellt der Arbeitsauftrag auch eine sprachliche Übung für das spätere Verfassen des Gebets dar. Mit dem Ausfüllen der Denkblase ist diese Phase abgeschlossen.

Der Hinweis, daß die eben benutzten Begriffe einem (biblischen) Text entliehen sind, eröffnet die sich anschließende Problematisierungsphase. Dieser Lernschritt soll wieder mit Hilfe des OHP und im Unterrichtsgespräch stattfinden. Der Psalmtext wird zunächst mit dem OHP projiziert (Folie 3). Dabei bleibt die letzte Zeile verdeckt, sie soll später als Schreibimpuls verwendet werden. Der Text wird laut gelesen. Analog zum Um-

gang mit dem Photo sind spontane Äußerungen zur Situation des Beters zu erwarten. Durch Nachfragen des Unterrichtenden kann der Inhalt des Psalms erschlossen werden. Dabei erkennen die SchülerInnen den Text als Gebet und den Glauben als letzten Halt des Leidenden. Je nach Offenheit und Motivationslage in der Lerngruppe kann sich hier ein Gespräch über persönliche Gebetserfahrungen anschließen.

Anschließend wird die letzte Zeile des Textes aufgedeckt und laut vorgelesen. Das offene Ende motiviert die Schüler, den Arbeitsauftrag zu benennen. Arbeitsblätter mit dem Psalmtext werden verteilt. Unter dem Text sind einige Leerzeilen gezogen, um das Aufschreiben des Gebetsendes zu erleichtern und um eine Erwartung hinsichtlich der Länge vorzugeben. Auf jeden Fall soll den SchülerInnen am Ende die Möglichkeit gegeben werden, ihren Gebetsschluß vorzulesen. Diese Texte können dann zur Grundlage der nächsten Stunde gemacht werden.

Literatur:

- Sekundärliteratur
- Bleistein, R., Zur Sinnproblematik junger Menschen, in: *StdZ* 108, Bd. 201, Freiburg i. B. 1983, S. 57 – 64
- Cullberg, J., Keiner leidet ganz umsonst: Menschen brauchen Krisen zur Entwicklung, Gütersloh 1980
- Gerstenberger, E., u. a., Psalmen in der Sprache unserer Zeit
- Gunkel, H., (Begriff, J.), Einleitung in die Psalmen, Göttingen 1985
- ders., Die Psalmen, Göttingen 1968
- Keller, Chr., Das Wasser steht mir bis zum Hals: bibl. Psalmen in heutigen Sprachbildern, Berlin 1984
- Kraus, H.-J., Psalmen, BKAT Bd. XV/2, Neukirchen-Vluyn 1978
- Preuss, H.-D., Psalm 88 als Beispiel alttestamentlichen Redens vom Tod, in: Stobel, A., (Hrsg.), Der Tod – ungelöstes Rätsel oder überwundener Feind?, Stuttgart 1974, S. 63 – 79
- v. Rad, G., Theologie des Alten Testaments, Bd. 1 u. 2, München 1969 und 1960
- Schnurr, G., Art. Krise, in: *THE* XX, 1960, S. 61 – 65
- Schweitzer, F., Religiöse Entwicklung in entwicklungspsychologischer Sicht, in: Ohlemacher, J., Religionspädagogisches Institut Loccum 89, Loccum 1989, S. 49–66

Verlaufsskizze

Lernschritt	Inhalt	Medium	Methode	Schülerverhalten
Begrüßung/ Einstieg	Photo	M1 (OHP) untere Hälfte	Unterrichtsgespräch	– betrachten und beschreiben das Photo
Hinführung	Denkblase und Begriffe: Gedanken eines Leidenden	M1 (OHP) ganze Folie	Unterrichtsgespräch	– erkennen und benennen Gedanken des Leidenden – schreiben diese in die Denkblase
Problematisierung	Psalm 88	M2 (OHP)	Unterrichtsgespräch	– lesen Text – erkennen ihn als Gebet – beschreiben die Situation – vermuten Grund des Leids – berichten von eigenen Gebeten
Erarbeitung	Gebet(-sschluß)	Arbeitsblatt	Einzelarbeit	– schreiben Gebet zu Ende
Sicherung	Ergebnisse der Einzelarbeit	Schülertexte	Schülervorträge	– lesen ihre Texte vor bzw. hören zu

Michael Meyer-Blanck

Identität und Gemeinde

Einige Randbemerkungen zur EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ aus Sicht der „Loccumer Thesen“

Die neue EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht (DS) ist unzweifelhaft ein großer Wurf und wird die fachpolitische Diskussion der nächsten Zeit entscheidend mitbestimmen. Die Denkschrift kann und will nicht alles leisten, und daß ihr vorgeworfen wird, ihr fehle die „prophetische Schilderung der materiellen, sozialen und seelisch-geistigen Notlage unendlich vieler Kinder und Jugendlicher“ (Gloy 1994), zeigt zum einen eher die Neigung zur kirchlichen Selbstüberschätzung („prophetisch“) von seiten der Kritik – zumal, wenn damit der Schutz des RU durch Art. 7,3 GG gleichzeitig in Frage gestellt wird, welcher solcherart „prophetisches“ Reden überhaupt erst ermöglicht. Zum anderen wird damit der Beginn der von der Denkschrift angestoßenen Diskussion angezeigt.

An einem zentralen Punkt der gegenwärtigen religionspädagogischen Debatte, dem Verhältnis von Schule und Gemeinde, wird das Gespräch künftig mit besonderem Nachdruck zu führen sein. Da die „Loccumer Thesen“ des RPI-Kollegiums gerade an diesem Punkt einen Schwerpunkt in der Argumentation setzen, seien hier einige Anmerkungen zu Übereinstimmungen zwischen Denkschrift und Thesen notiert, aber auch Hinweise darauf, wie die in der Denkschrift entwickelten Linien gemeindepädagogisch auszuziehen bzw. ekklesiologisch zu verorten sind.

Dazu sind zunächst Denkschrift und Thesen bezüglich der „Identität“ des RU zu vergleichen (I), um diese dann in den Kontext von Gemeinde zu stellen (II). Knappe Erläuterungen zu dem in These 5 vorgeschlagenen Begriff „Gemeindebildung“ schließen sich an (III).

I. Die Identität des Religionsunterrichts in der Denkschrift

Als wichtige terminologische Vorbemerkung sei hier erwähnt, daß der in der Religionspädagogik breit rezipierte psychoanalytische Identitätsbegriff, der wesentlich auf Erik H. Erikson zurückgeht (Fraas 1983), *nicht* Thema der Denkschrift ist (vgl. dazu aber den Schluß der Loccumer These 8). Nicht die Beförderung von Identität als Zielvorstellung religiösen Lernens ist gemeint, nicht die Identität des Schülers, sondern die Identität des Faches im konfessionellen und weltanschaulichen Pluralismus. Im Rückgriff auf den Anspruch der Reformation, nicht eine neue Kirche zu gründen, sondern die eine heilige apostolische Kirche Jesu Christi Gestalt werden zu lassen, formuliert die Denkschrift als Prinzip des evangelischen Religionsunterrichts jenseits von Konfessionalismus und Beliebigkeit: „Seine theologische Identität und seine ökumenische Offenheit haben ein und dieselbe Wurzel.“ (DS, S.61; universell und etwas blumig S.65: „Die Menschen in unserer enger werdenden ‚Einen Welt‘ brauchen das fruchtbare Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit.“)

Wie nun wird die Identität des RU im Kontext der gegenwärtigen Diskussion konturiert, und wie verhält sich dies zu den Thesen? Allgemein ist festzustellen, daß wesentliche Grundlinien der Denkschrift und der Thesen übereinstimmen: die sowohl verfassungsrechtliche als auch theologische und pädagogische Begründung des Religionsunterrichts, das grundsätzliche Plädoyer für konfessionellen Religionsunterricht und das be-

sondere Augenmerk auf konkrete Schritte konfessioneller Kooperation.

Das Eigentümliche und Sperrige des Faches wird in der Denkschrift nicht zugunsten von (vermeintlich allgemein plausiblen) ethischen (Wert-)Orientierungen verflüchtigt. Stattdessen heißt es: „Tiefer noch als die Frage nach dem Handeln reicht die nach dem Sein.“ (DS, S.17) Auch die Denkschrift verfällt nicht dem Kurzschluß, eine neue „Werteerziehung“ als Spezifikum des RU zu propagieren (DS, S. 27: der RU hat nur sehr begrenzte Einflußmöglichkeiten auf Wertvorstellungen, insgesamt kritisch zur „Werteerziehung“ s. Dressler 1994).

Wie in These 9 wird Artikel 7,3 des Grundgesetzes von Artikel 4 her qualifiziert. Der RU ist kein kirchliches Privileg, sondern eine wichtige Möglichkeit für Kinder und Jugendliche, „kraft des Grundrechts auf Religionsfreiheit den christlichen Glauben [...] intensiv kennenzulernen.“ (DS, S.81, letzter Abschnitt der DS insgesamt.) Die Loccumer These 9 akzentuiert etwas anders: Es geht um die Fähigkeit, das Recht auf Glaubens- und Gewissensfreiheit aktiv wahrzunehmen, nicht um allgemeines öffentliches Raisonement über Religion. An dieser Stelle schließt die These 9 eine konzeptionelle Folgerung aus der Interpretation des Grundgesetzes an: „Im Hinblick auf die Schule wird so der Gedanke der Gemeindebildung zugleich eingegrenzt und konkretisiert.“ Das Recht auf Glaubensfreiheit darf demnach nicht nur negativ im Sinne der Freiheit des Gewissens von allen überindividuellen Deutungen interpretiert werden; es ist vielmehr positiv nach Möglichkeiten zu suchen, dem Verbindenden des gemeinsamen Glaubens Ausdruck und Gestalt zu geben. Die Freiheit *vom* zwangsweise verordneten Bekenntnis wird erst konkret in der Freiheit



DIVISIONE
DI TRAFFICO
ESCLUSI...

zum gemeinsam erarbeiteten Bekenntnis (in Gestalt unterschiedlicher Arbeitsergebnisse des RU bis hin zu Aktionen und Gottesdiensten). Insofern kann es Gewissensfreiheit nur in der Form von positiver Bekenntnisfreiheit geben, so daß sich auch in der Schule eine – dem Lernort entsprechende – Form von Glaubensgemeinschaft („*communio sanctorum*“, Art. 7 der Augsburgischen Konfession von 1530) herausbildet. Eben dieses ist mit dem unten (s. unter III) näher zu erläuternden Begriff der „Gemeindebildung“ aus den Loccumer Thesen angezeigt. Wenn die Denkschrift die theologische Identität des RU reformatorisch von der einen Kirche Jesu Christi her beschreibt, dann kann nur diese ekklesiologische Zuspitzung aus These 9 die Konsequenz sein.

Loccumer Thesen wie Denkschrift meinen damit nicht konfessionelle Enge (die Denkschrift erinnert vielmehr an die Notwendigkeit auch des islamischen Religionsunterrichts, der ebenfalls von Art. 7,3 GG her zu konzipieren ist: DS, S.43). Gemeint ist aber die „konfessorische Kompetenz“ (These 9; DS, S.54) als Voraussetzung der interkonfessionellen (bzw. der meistens viel zu blauäugig intendierten interreligiösen) Verständigung. Der Glaube, der nach dem Gemeinsamen oder Verbindenden fragt, hat eine gewisse Selbständigkeit im eigenen Glauben zur Voraussetzung (Becker 1994).

Der RU ist damit weder Ort missionarischer Sendung (DS, S.47) noch der Ort der Rekrutierung von Mitgliedern für die Institution Kirche (These 5, Erläuterung); ebensowenig aber ist der RU eine angeblich neutrale Informations- und Kenntnismittelung, und er beschränkt sich auch nicht auf denkorientierte Unterrichtsverfahren (DS, S.47). Mit Recht wird die Gottesfrage als zentraler Inhalt des RU von der Denkschrift eingeschärft (S.17ff) und schließlich die Differenz zu den Fächern Ethik und Philosophie so bestimmt: Sie ist „mit der Gotteserfahrung gegeben, nicht schon mit der Frage nach Gott, die auch Philosophen stellen“ (DS, S.79; an diesen Stellen wie im Begriff der „Lebensbegleitung“, S.28 und dem besonderen Augenmerk auf die Jahre nach der Konfirmation, S.27 u.ö. ist übrigens die Handschrift Karl Ernst Nipkow in der Denkschrift deutlich erkennbar).

Im vorliegenden Beitrag geht es zwar um das Verhältnis von RU und Gemeinde. Trotzdem sei an dieser Stelle noch auf einen grundlegenden Unterschied zwischen Denkschrift und Loccumer Thesen hingewiesen. Die Begriffe „Identität“ und „Verständigung“ dürfen nicht allgemein bildungstheoretisch verkürzt werden; es geht vielmehr um die Identität *christlicher* religiöser Bildung und um *interkonfessionelle* (interreligiöse) Verständigung. Christliche Bildung aber ist nicht vom Menschenbild der Aufklärung (der Mensch als autonomes, vernünftiges, mit sich selbst identisches Subjekt) her zu konzipieren. In christlicher Bildung geht die Krise menschlicher Selbstbehauptung (durch die Rechtfertigung im Glauben) der Selbstbestimmung, Identitätsfindung und

Verständigungsfähigkeit des Menschen – wenigstens sachlogisch – voraus (Loccumer Thesen 7 und 8). Es ist zu fragen, ob die Denkschrift wirklich den Widerspruch zwischen idealistisch-aufklärerischer Anthropologie (Subjekthaftigkeit, Autonomie, Verständigungsfähigkeit) und christlicher Anthropologie (Rechtfertigung, Ambivalenz der Freiheit, Scheitern von Verständigung) genügend formuliert hat. So wird in ihr zwar das Dilemma der Moderne benannt, „daß die westlichen Freiheitsrechte einerseits unveräußerlich sind, andererseits ruinöse Folgen haben können“ (DS, S.32). Daß Identität wie Verständigung jedoch bereits selbst als Begriffe den Irrtum nahelegen, Menschen seien „vollkommen transparente und ihrer selbst mächtige Wesen“ (These 8), und daß dieser Irrtum für die ruinösen Folgen westlicher Freiheitsgeschichte mindestens mitverantwortlich ist, wird nicht bedacht.



II. Gemeinde als Voraussetzung von Religionsunterricht

Schon seit längerem hat Karl Ernst Nipkow zu Recht beklagt, daß die religionspädagogische Zunft auf weite Strecken ohne Kirchenbezug auskommt wie andererseits Gemeindeaufbaukonzeptionen ohne Pädagogik auskommen (Nipkow 1989). Im Abschnitt 3.2 der Denkschrift werden jetzt unter der Überschrift „Religionsunterricht und Kirche“ (DS, S.43-49) Unterscheidung und Zuordnung von RU und gemeindepädagogischer Eigenverantwortung der Kirche benannt, und schließlich heißt es programmatisch: „Trotz aller Unterschiede sind die *Lernorte Schule und Kirche wechselseitig aufeinander bezogen.*“ (DS, S.48, dort kursiv) Darum sollten „Kirchengemeinden die pädagogischen und kommunikativen Kompetenzen von Lehrerinnen und Leh-

rern entdecken, um verfestigte gemeindliche Arbeitsformen zu bewegen“, und „im Schuldienst Tätige [sollten] in den Gemeinden für ihre Arbeit ermutigt werden.“ (DS, S.48f) Diesem in der Denkschrift formulierten Anliegen weiß sich auch das RPI Loccum mit dem Konzept „Schule und Gemeinde“ verpflichtet, welches in verschiedenen Zusammenhängen von Aus- und Fortbildung umzusetzen gesucht wird (Gemeinde und Schule 1-5, 1990-1994) und in der Kooperation zwischen Pfarrern und Lehrer(inne)n im RPI-Kollegium verwurzelt ist. Dementsprechend legt These 4 Wert darauf, daß dieses Konzept nicht nur dem guten Willen der einzelnen Unterrichtenden in Gemeinde und Schule anheimgestellt, sondern grundsätzlich bei der Beschreibung der Aufgabe christlicher Bildung in Anschlag gebracht wird. Der RU wird seiner Aufgabe nicht gerecht, wenn er nur individuelles und gesellschaftliches Christentum thematisiert, und Gemeindegarbeit darf nicht so verstanden werden, als gäbe es außerhalb davon kein Christentum. Religionspädagogik ist nicht zuletzt eine Wissenschaft, die zu Übergängen nötigen und befähigen soll.

Auch an diesem Punkt ist zu fragen, ob die Denkschrift genügend konsequent argumentiert. Der Gedanke, daß die theologische Identität und die ökumenische Offenheit des RU in der einen Kirche Jesu Christi dieselbe Wurzel haben, wird vorwiegend als Argument gegen einen Konfessionalismus ins Spiel gebracht, welcher vor allem geschichtlich gewordene Gestalten von Kirche bewahrt sehen will. Der RU entspreche nur dann den Grundsätzen der evangelischen Kirche (Art. 7,3 GG), wenn sich die „Kirche unter Gott beugt und ihm allein in Jesus Christus die Ehre gibt“ (DS, S.63; in der Ratsvorlage hatte an der Stelle sogar noch die Fortsetzung gestanden: „und nicht den besonderen Kirchentümern, hier des Protestantismus“). Dieser negative, abgrenzende Gedanke ist in bezug auf einzelne kirchliche Denominationen zweifellos wichtig. Dennoch darf der antikonfessionalistische Gedanke nicht überzogen werden. Die „*eine Kirche Jesu Christi*“ (DS, S.61, dort kursiv) ist nicht auf Partikularkirchen zu begrenzen, aber auch nicht in ein lediglich individuelles und gesellschaftliches Christentum zu verflüchtigen. Die eine Kirche Jesu Christi gibt es nicht ohne Gemeinde Jesu Christi in empirisch vorfindlicher (römisch-katholischer, evangelisch-lutherischer, evangelisch-reformierter) Gestalt. Der Glaube ist auch in dieser Form konkret-leibhaftig und nicht allgemein-spirituell. (Eben dies ist der Punkt, den der „Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts“ außer acht läßt – es überrascht nicht, daß dieser von den Autor(inn)en der Denkschrift nicht unterzeichnet wurde.) Die Kehrseite solchen Ausblendens konkreter gelebter Religion ist übrigens nicht nur die kognitive Verengung, sondern auch der Hang zum Doktrinären. Wenn der „Aufruf“ schreibt, der RU solle entfalten, „was, wie und warum geglaubt worden ist und

geglaubt wird“, arbeitet er einem verdinglichenden, zur Doktrin neigenden Mißverständnis von Theologie zu, sofern nicht einfach reine religionskundliche Information gemeint ist. Es geht im RU stattdessen vielmehr um eine gemeinsame Anstrengung um die Wahrheit, nicht nur um die personenisierte Präsentation dessen, „was geglaubt wird“ – also nicht um eine „Lehre“, über die wir *verfügen* (eben dies wäre eine Doktrin), sondern um die Lehre, in deren Bereich wir durch die Bemühung um die evangelische Wahrheit immer erst *kommen*.

Damit bleibt festzuhalten: Religiöse Bildung ist „nur im Hinblick auf die Gestalt einer empirischen Religion möglich. Nur so gewinnt sie überhaupt bildende Funktion“. (These 9) Das Bildende liegt nicht zuletzt in der empirisch vorfindlichen Sozialgestalt von Religion. Das Allgemeine, Gedankliche ohne konkreten sozialen Rückhalt bildet nicht, sondern gerinnt zum Unterrichtsstoff, der zwischen Harmlosigkeit und individuellem Bekenntum der Unterrichtenden (etwa in missionarischer bzw. sozial-ökologischer Spielart) schillert. Ja, das „hidden curriculum“ (heimlicher Lehrplan) eines solchen auf individuelles und gesellschaftliches Christentum verengten Religionsunterrichts dürfte nicht zuletzt das Verstärken anti-institutionellen Ressentiments bedeuten und damit auch das Verstärken des als Kehrseite von Individualisierungsprozessen zu Recht beklagten Sozialisierungsverlustes (Ziehe 1991, S.97-106).

Darum formuliert die Loccumer These 5, daß „der schulische Religionsunterricht nicht auf eine ekklesiologische Dimension verzichten“ kann und daß es auch in der Schule „um die Bildung durch Gemeinde der Glaubenden und um die Bildung von Gemeinde der Glaubenden“ geht. So kann auch der Bildungsbegriff von einem individuell-depositären Mißverständnis befreit werden. Erst konkrete Sozialgestalten erschließen die bildende Kraft von den sie tragenden Inhalten. Gemeint ist dabei bezüglich des Religionsunterrichts nicht die Rekrutierung von Mitgliedern für eine Partikularkirche, aber neben dem Rückbezug auf konkrete Gemeinden der wirkliche Umgang mit Religion und nicht nur das distanzierte Informieren oder Reden über Religion. Auch schulischer Religionsunterricht ist als Unterricht in der christlichen Religion auf Bekennen und Bedenken, auf Feiern und Erproben von Religion in konkreter Gestalt angewiesen. Da man aber Religion nicht allgemein inszenieren kann in der Haltung des „als-ob“ (heute ein buddhistisches Neujahrsfest, morgen eine jüdische Sabbatfeier, übermorgen eine christliche Passionsandacht), gewinnt auch und gerade das kritische Experimentieren mit konkreter Religion konfessorische, liturgische und damit ekklesiologische Aspekte. Ein solcher Unterricht ist zwar *allen* offen, erkaufte dieses aber nicht, indem er für *alles* offen ist (auch an diesem Punkt irrt der „Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts“: Evangelischer Religionsunterricht *ist* bereits „al-

len Schülerinnen und Schülern zugänglich“). Die Offenheit für alles kann leicht das Einsteigen für nichts zur Kehrseite haben. Diese theologische Begründung für eine konkrete Gestalt von Religion in der öffentlichen Schule enthält zugleich die pädagogische Begründung (vgl. dazu DS, S.59): Religion bildet nur als Religion – ebenso wie Leibesübungen nur als solche und nicht als Theorie über Leibesübungen bilden. Schon vor einiger Zeit hat Christoph Bizer die Frage gestellt, ob nicht die als Emanzipation gefeierte liturgische Abstinenz in der Schule unter der Hand einer heimlichen Klerikalisierung von christlicher Religion gleichkomme: Nur Pfarrer in der Gemeinde können mit Religion umgehen, in der Schule beschränkt man sich auf das Darüberreden (Bizer 1988). Mit Recht wird die „Wiederentdeckung der Wichtigkeit des Schullebens, von Ritualen, Festen und Feiern“ wieder neu betont (DS, S.23). Gerade hier hätte der Religionsunterricht etwas beizutragen. An diesem Punkte jedoch die Zuflucht zu interreligiösen, allgemeinreligiösen Feiern zu nehmen, wäre nicht nur für die Religionen unangemessen, sondern auch für den staatlichen Bildungsauftrag der Schule verfehlt. Denn soll die Schule das Leben der Gesellschaft im Kleinen enthalten, als überschaubare, jedoch multireligiöse „Polis“ (von Hentig 1993, S.189-195 u.ö.), dann wäre eine interreligiöse Praxis eine Falschinformation der Kinder und Jugendlichen, weil es eine interreligiöse Realität in der Gesellschaft nicht gibt. Warum kann stattdessen nicht die islamische Religionsgruppe eine für alle offene Feier des Fastenbrechens vorbereiten, die evangelische einen Reformationsgottesdienst und die katholische eine jugend- und schulgemäße Form des Fronleichnamfestes, in dem der Anspruch Gottes auf die Öffentlichkeit der Welt proklamiert wird? Erst konkrete Religion schafft auch eine Möglichkeit zu wirklicher Verständigung, weil nur so die Ecken und Kanten und das für andere Befremdliche nicht einfach unter den Tisch gekehrt werden. (Zum interreligiösen Lernen werden Thesen wie Denkschrift übrigens noch fortzuschreiben sein, so auch Schweitzer 1994).

III. Ein terminologischer Vorschlag: „Gemeindebildung“ als Zusammenführung von „Gemeindepädagogik“ und „Gemeindeaufbau“

In These 5 wird im Hinblick auf den Lernort Gemeinde dafür plädiert, den Begriff „Gemeindebildung“ neu einzuführen. Damit würde markiert, daß die neue Diskussion um den Bildungsbegriff (Nipkow 1990) nicht auf den schulischen Umgang mit Religion zu beschränken ist und daß die Überwindung des Grabens zwischen „Religionspädagogik“ (Schule) und „Gemeindepädagogik“ eine wichtige Aufgabe ist. Die Bildung in der Gemeinde ist wesentlich *Gemeindebildung* in mehreren

Aspekten, von denen vor allem drei zu nennen sind:

- Bildung *von* Gemeinde durch das Ansprechen von Gemeindegliedern auf bestimmte Aufgaben (also der sogenannte „Gemeindeaufbau“ bzw. die „Gemeindeentwicklung“);
- Bildung *in* der Gemeinde durch besondere Veranstaltungen wie Gesprächskreise u.a. (etwa die traditionell so bezeichnete „Erwachsenenbildung“);
- Bildung *durch* Gemeinde, indem die bildende, beheimatende, aber zugleich auch aufklärende Funktion christlicher Praxis (vornehmlich in Liturgie und Diakonie) ernst genommen wird.

Die Pädagogikvergessenheit der Gemeindeaufbaudebatte würde so wenigstens nicht noch terminologisch fortgeschrieben. Es würde betont, daß auch die Gemeindegliedern vom schulpädagogischen Modernisierungsschub der letzten Jahrzehnte zu lernen hat und nicht klerikal verengt werden darf (so These 5).

Der Bildungsbegriff könnte so gleichzeitig das instrumentalisierende Mißverständnis von „Gemeindeaufbau“ (als wäre Gemeinde Jesu Christi noch nicht vorhanden, sondern herzustellen) wie von „Gemeindepädagogik“ (als wäre Gemeinde Jesu Christi identisch mit einer bestimmten Kirchenreformbestrebung) relativieren. Gemeinde wird zwar gebildet (aktiv), aber sie bildet auch den Menschen (passiv) – und sie bildet sich (medial), weil sie das Werk von Gottes Geist ist, der „ausgegossen ist über alles Fleisch“ (Apg 2,17) und nicht vom Fleisch produziert werden kann – weder aufbauend noch pädagogisierend. Der Bildungsbegriff könnte so wirklich in die Religionspädagogik hineingeholt werden, indem er für die gesamte Gemeindegliedernarbeit das Ineinander von menschlicher Aktivität und Heiligem Geist beschreibt.

Literatur:

- Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts, in Umlauf gebracht von Hans-Jürgen Laubach, Bargeheide, im Oktober 1994.
- Becker, Ulrich: Vor Zorn blind geworden, in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr. 42 vom 21.10.1994, S.15 (zu dem Artikel von Horst Gloy).
- Bizer, Christoph: Liturgik und Didaktik, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 5/1988, S.83-111.
- Dressler, Bernhard: Werteerziehung? Eine Zumutung an die Schule, in: Loccumer Pelikan 1994 Heft 1, S.39-42.
- Fraas, Hans-Jürgen: Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983.
- Gemeinde und Schule, hrsg. vom RPI Loccum, bisher 9 Hefte, Loccum 1990-1994.
- Gloy, Horst: Schule soll die Gemeinschaft fördern, statt sie zu zerbrechen, in: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr. 40 vom 7.10.1994, S.15.
- Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft, München/Wien 1993.
- Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994 (zitiert als: DS).
- Loccumer Thesen. Das Kollegium des Religionspädagogischen Instituts Loccum: Religion, Bildung und Religionspädagogik, in: Loccumer Pelikan 1994 Heft 3, S.35-39 (zitiert als: Thesen).
- Nipkow, Karl Ernst: Religionspädagogik ohne Kirchenbezug? Gemeindeaufbau ohne Pädagogik? In: Pastoraltheologie 78/1989, S.486-494.
- Nipkow, Karl Ernst: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.
- Schweitzer, Friedrich: Preis der Freiheit. Eine EKD-Denkschrift zum Religionsunterricht, in: Lutherische Monatshefte 1994 Heft 12, S.10-12.
- Ziehe, Thomas: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim/München 1991.

Ein Entwurf und die Folgen

Der Anlaß

Gültiger Erlaß

Unterrichtsversorgung an den allgemeinbildenden Schulen - Stundenzuweisung und Klassenbildung.

Erl. d. MK v. 31.3.1992 - 307-84001/3 GühL 250/187

Bezug:

a) Erl. v. 22.3.1982 (SVBL S. 55 u. 92 - GühL 150/155)

b) Erl. v. 2.4.1986 (SVBL S. 79 - GühL 150/174)

1. Der Erlaß regelt die Verteilung der Lehrerstunden, die den Schulen nach dem jeweiligen Landeshaushalt zur Verfügung stehen. Die Stundenzuweisung für die einzelne Schule (Sollstunden) ergibt sich aus den in der Anlage tabellarisch aufgeführten Lehrerstunden als Grundbedarf (Ziffer 1) und den Zuschlägen für einen Zusatzbedarf (Ziffer 2). Bei der Ermittlung der Lehrerstunden ist die nach Nr. 3 des Erlasses vorzunehmende Klassenbildung zugrunde zu legen.

Erlaßentwurf

(Unterstreichungen sind veränderungen)

Unterrichtsversorgung an den allgemeinbildenden Schulen - Stundenzuweisung und Klassenbildung

Erl. d. MK v. 23.03.1995 - 307 - 84001/3.

Bezug:

Erl. d. MK v. 31.3.1992 - 307 - 84001/3 - GühL 150/187

1. Der Erlaß regelt die Verteilung der Lehrerstunden, die den Schulen nach dem jeweiligen Landeshaushalt zur Verfügung stehen. Die Stundenzuweisung für die einzelne Schule (Sollstunden) ergibt sich aus den in der Anlage tabellarisch aufgeführten Lehrerstunden als Grundbedarf (Ziffer 1), dem Bedarf für den Religionsunterricht und dem Unterricht „Werte und Normen“ (Ziffer 2) und den Zuschlägen für einen Zusatzbedarf (Ziffer 3). Bei der Ermittlung der Lehrerstunden ist die nach Nr. 3 des Erlasses vorzunehmende Klassenbildung zugrunde zu legen.

2. Bedarf für Religionsunterricht und Unterricht „Werte und Normen“

Über die nach Ziffer 1 der Anlage zur Verfügung zu stellenden Stunden hinaus werden die für Religionsunterricht oder Unterricht „Werte und Normen“ benötigten Stunden (Schuljahrgänge 1 bis 11) als Bedarf anerkannt.

Bei der Unterrichtsorganisation sind die Möglichkeiten von klassen- und jahrgangsübergreifendem Unterricht zu nutzen. Bei jahrgangsübergreifendem Unterricht sollen in der Regel nicht mehr als zwei Jahrgänge zusammengefaßt werden, es sei denn, daß Religionsunterricht oder Unterricht Werte und Normen sonst nicht erteilt werden kann. Die Lerngruppen sind dabei unter Beachtung der Nummern 3.1 und 3.2 dieses Erlasses zu bilden, ihre Größe soll in der Regel die Hälfte des oberen Bandbreitenweges nicht unterschreiten.

Der Kommentar

Viel Unruhe nicht nur unter der Lehrerschaft ist am Ende des vergangenen Jahres durch den Entwurf eines Erlasses zur „Unterrichtsversorgung an den allgemeinbildenden Schulen; Stundenzuweisungen und Klassenbildung“ entstanden. Generell wurde dem Erlaßentwurf vorgehalten, daß mit ihm das MK unter dem Diktat leerer Kassen die „Statistik schönen“ (so EuW12/94) wolle. In der Tat ging es darum, durch neue Berechnungsgrößen Bedarfssenkungen bei der Zuweisung von Lehrerstunden an die Schulen vorzunehmen.

Unabhängig von dieser grundsätzlichen Beurteilung stieß der Erlaßentwurf in der Religionslehrerschaft – soweit sie davon Kenntnis nahm – auf besonderes Unverständnis. Worum ging es dabei?

Bislang wurde bei der Berechnung der Stundenzuweisungen für die einzelnen Schulen (Sollstunden) zwischen dem „Grundbedarf“ und dem „Zusatzbedarf“ für besondere schulische Angebote unterschieden. Nunmehr sollte der Religionsunterricht und der Unterricht „Werte und Normen“ aus dieser Bedarfsberechnung *herausgenommen* werden, indem zwischen „Grundbedarf“ (*alle übrigen Fächer*), „Bedarf“ für RU und WuN sowie „Zusatzbedarf“ unterschieden wurde.

Hinter dieser Maßnahme steckten wohl zwei Absichten: Zum einen ging es darum, mit der Herausnahme des weit unterdurchschnittlich versorgten RU aus der allgemeinen Bedarfsberechnung in der Tat die Statistik zu schönen. Zum anderen – das wurde jedenfalls vom MK als Hauptmotiv geltend gemacht – sollte folgendes Problem in den Griff genommen werden: An vielen Schulen wurden mit Hinweis auf den Stundenausfall in Religion oder mit Hinweis auf Zusatzbedarf, wenn z. B. in einem Jahrgang mehr RU- und WuN-Lerngruppen als Klassen eingerichtet waren, Lehrerstunden angefordert, ohne daß die betreffenden Kolleginnen und Kollegen dann auch tatsächlich im RU eingesetzt wurden. Der Religionslehrermangel diente also in solchen Fällen als Vorwand für bessere Stundenzuweisung.

Was hätte die neue Regelung voraussichtlich bewirkt? Sie hätte die Schulleitungen veranlaßt, einen möglichst hohen Anteil des vorhandenen „Stundenpotentials“ für Religion und WuN einzusetzen, um auf diese Weise das Verhältnis zwischen Soll- und Ist-Bestand im „Grundbedarf“ für die Schulen so zu gestalten, daß möglichst hohe Stundenzuweisungen angefordert werden könnten. An Schulen mit *hohem* Religionslehreranteil hätte durch dessen bessere Auslastung wahr-

scheinlich der RU in der Tat profitiert. Die Kehrseite: An Schulen mit nur geringer Versorgung mit ReligionslehrerInnen – und das sind nun einmal noch viele Schulen – würde angesichts der spärlichen Mittel für Neueinstellungen der schlechte Ist-Zustand auf unabsehbare Zeit festgeschrieben.

Es ging aber noch um mehr. Der Mißbrauch des hohen Bedarfs an ReligionslehrerInnen muß durch andere Maßnahmen unterbunden werden als durch eine diskriminierende Sonderstellung des RU bei der Bedarfsberechnung. Das wäre nämlich das falsche Signal zur falschen Zeit gewesen: Gerade weil der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen gegenwärtig vermehrt angefeindet wird, ist alles zu unterlassen, was seinen Rechtsstatus als „ordentliches Lehrfach“ in Zweifel stellt.

Die Genugtuung darüber, daß in dieser Angelegenheit Proteste der Religionslehrerschaft und hartnäckige Verhandlungen der Kirchen erfolgreich waren, wird allerdings durch eine weitere unbefriedigende Regelung des Erlaßentwurfes getrübt. Der Entwurf schreibt nämlich vor, (2) „bei der Unterrichtsorganisation“ im RU und in WuN „die Möglichkeiten von klassen- und jahrgangsübergreifendem Unterricht zu nutzen“. Hier wird eine Regelung des grundlegenden Erlasses „Bestimmungen über den Religionsunterricht“ von 1982 herangezogen (Ziffer 7.3: „Im Bedarfsfall soll der Unterricht klassen- oder jahrgangsübergreifend erteilt werden.“). Was für die *Bestandssicherung* – z. B. in extremen Diasporasituationen – galt, wird nun zum Instrument der Mangelverwaltung. Immerhin konnte aber gegenüber dem alten Erlaß zur Unterrichtsversorgung von 1992, in dem diese Regelung *uneingeschränkt* bei der Anerkennung von Zusatzbedarf für RU und WuN vorausgesetzt wurde (Ziffer 2.9), nunmehr eine Abmilderung durchgesetzt werden: „Bei jahrgangsübergreifendem Unterricht *sollen in der Regel* nicht mehr als zwei Jahrgänge zusammengefaßt werden, es sei denn, daß Religionsunterricht oder Unterricht Werte und Normen sonst nicht erteilt werden kann.“ Die Größe der dabei zu bildenden Lerngruppen „*soll in der Regel* die Hälfte des oberen Bandbreitenwertes nicht unterschreiten“.

Es wird darauf ankommen, daß die Fachkonferenzen gegenüber den Schulleitungen offensiv darauf dringen, die Spielräume dieser Regelung auszuschöpfen.

Dr. Bernhard Dressler

Die Reaktionen

**Konföderation
evangelischer Kirchen in Niedersachsen
Der Bevollmächtigte für Schulangelegenheiten**

- Oberlandeskirchenrat Kompermann -

30037 HANNOVER, den 26.10.1994
Postfach 37 26 u. 37 27
Rote Reihe 6 (PLZ für Pakete: 30169)
Durchwahl-Fernruf (05 11) 12 41 - 318
oder Zentrale (05 11) 12 41 - 0
Telefax: (05 11) 12 41 - 266
Az.: 133-1-2.

An den
Herrn Niedersächsischen Kultusminister
Prof. Dr. Wernstedt
Postfach 1 61

30001 Hannover

Unterrichtsversorgung

Sehr geehrter Herr Minister,

am 14. Oktober d. J. haben Herr Ministerialdirigent Dr. Galas und Herr Ministerialrat Bade Herrn Dr. Klöppel vom Katholischen Büro Niedersachsen, Herrn Dr. Riemann vom Bischöflichen Ordinariat Hildesheim und mich über die Vorbereitung eines Erlaß-Entwurfs zur Unterrichtsversorgung informiert. Ich danke dafür, daß die Kirchen bereits vor der formellen Anhörung an den Überlegungen beteiligt wurden. Das war auch deswegen wichtig, weil sie bereits eine gewisse Bekanntheit in der interessierten Öffentlichkeit erlangt haben. Von daher erreichen die Kirchen inzwischen Anfragen und Proteste verschiedener Art und Dringlichkeit. Nicht nur unter dem Eindruck solcher besorgter Äußerungen, sondern nach Abwägen des Für und Wider der geplanten Maßnahmen der Unterrichtsversorgung in den Fächern Religion und Werte und Normen möchte ich Ihnen noch vor Beginn des Anhörungsverfahrens mitteilen, daß die evangelischen Kirchen voraussichtlich nicht zustimmen können. Ich möchte Sie deswegen dringend bitten, auf die die Fächer Religion und Werte und Normen betreffenden Maßnahmen zu verzichten.

Daß die schwierige Finanzlage des Landes zu Einsparungen auch im Schulbereich nötig ist, ist nachvollziehbar, daß das Fach Religion trotz nicht ausreichender Versorgung mit Lehrkräften mitbetroffen wird, leider wohl unvermeidlich. Nun soll es im Rahmen der Einsparungsmaßnahmen jedoch eine besondere Regelung erfahren, indem der Religionsunterricht, dementsprechend auch der Unterricht Werte und Normen, aus der allgemeinen Zuweisung herausgenommen und Zuweisungen nach der Zahl der tatsächlich erteilten Unterrichtsstunden bemessen werden sollen.

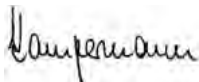
Die Gründe dafür wurden uns erläutert. Aus der Sicht des Ministeriums haben sie durchaus Plausibilität, zumal wenn der Mangel in der Unterrichtsversorgung im Fach Religion durch Schulen bisweilen mißbräuchlich dazu genutzt wird, dafür zugewiesene Stunden anderweitig zu verwenden. Erläutert wurde auch, daß der Einsparungseffekt von mehreren hundert Vollzeitlehreinheiten eine Rechnungsgröße in der Unterrichtsstatistik sei, nicht aber eine effektive Kürzung an Zuweisungen für das Fach Religion bedeutet. Was ein Schulleiter als Bedarf ausweist, solle weiterhin als solcher anerkannt werden. Im Gespräch am 14. Oktober wurde gemeinsam darüber nachgedacht, wie im schulpraktischen Verfahren dokumentiert werden könne, daß und in welchem Maße an vielen Schulen weiterhin ein Fehlbedarf vorhanden sei.

Meine Bedenken gegen den Erlaß-Entwurf lassen sich jedoch dadurch nicht ausräumen. Die mich inzwischen erreichenden Äußerungen verstärken die Bedenken. Das mit dem Erlaß verbundene Vorhaben, für das Fach Religion eine besondere Regelung zu treffen und den Religionsunterricht künftig aus der allgemeinen Bedarfsberechnung herauszunehmen, ist dazu geeignet, den Anspruch auf bedarfsgerechte Berücksichtigung des Faches Religion in Frage zu stellen. Die Reaktionen in der Öffentlichkeit, besonders unter Fachleuten, machen das deutlich. Allgemein wird befürchtet, der Religionsunterricht solle nun auf schulorganisatorischem Wege zunehmend an den Rand gedrängt und nicht mehr als ordentliches Lehrfach berücksichtigt werden. Auch wenn dies nicht beabsichtigt ist, läßt sich der Eindruck offensichtlich nicht vermeiden. Deswegen können die evangelischen Kirchen dem Erlaß-Entwurf gewiß nicht zustimmen. Mißbräuchliche Ausnutzung durch Fehlbedarf durch Schulleitungen müßte durch schulaufsichtliche Regelungen zu unterbinden sein, und der statistische Einsparungseffekt kann nicht so erheblich sein, als daß eine tiefgreifende Irritation in der schulischen und kirchlichen Öffentlichkeit dafür in Kauf genommen werden sollte.

Ich hoffe, sehr geehrter Herr Minister, Sie können sich diese Bedenken zu eigen machen und werden den Erlaß-Entwurf entsprechend verändern, indem Sie die Maßnahmen hinsichtlich des Religionsunterrichtes streichen.

Das Katholische Büro Niedersachsen erhält eine Durchschrift dieses Briefes zur Kenntnisnahme.

Mit freundlichem Gruß



Landeselternrat kündigt Demonstration gegen die Schulpolitik an

r. Hannover

Der von Kultusminister Rolf Wernstedt (SPD) vorgelegte Erlaß-Entwurf zur Unterrichtsversorgung an allgemeinbildenden Schulen ist vom Landeselternrat Niedersachsen abgelehnt worden. In einer am Dienstag in Hannover veröffentlichten Mitteilung betonte der Landeselternrat, er erwarte die Rücknahme des Entwurfes und wehre sich mit „aller Entschiedenheit“ gegen die „Festschreibung eines jahrelangen Mangels als Normalzustand“.

Besonders „einschneidend“ nannte das Gremium dabei unter anderem die Herausnahme der Fächer „Werte und Normen“ sowie Religion aus dem Grundbedarf. Ebenso kritisiert wird die Erhöhung der Klassenfrequenz und die geänderte Berechnung der durchschnittlichen Klassenfrequenz bei Schulen für geistig Behinderte. Der Erlaß-Entwurf sehe eine Bedarfssenkung vor, welche die tatsächlichen Erfordernisse von Schulen mißachte und die derzeitige Unterrichtssituation noch weiter verschlimmere.

Zugleich kündigte der Landeselternrat landesweite Protestaktionen der Eltern gegen die Schulpolitik Niedersachsens für den 25. Januar an. Das gemeinsame Forum des Landeselternrates sowie der Kreis- und Stadelternräte fordert die politisch Verantwortlichen auf, von Sparmaßnahmen im Schulbereich nicht nur abzusehen, sondern die Unterrichtsversorgung „entscheidend zu verbessern“.

Die Harke, 14.12.1994

Prof. Rolf Wernstedt MdL. Niedersächsischer
Kultusminister

Hannover, den 7. Nov. 1994
Tgb.-Nr. 1688/94

Konföderation Evangelischer
Kirchen in Niedersachsen
Herrn Oberlandeskirchenrat Kampermann
Rote Reihe 6

30 169 Hannover

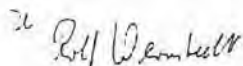
Konföderation
evangelischer Kirchen
Niedersachsen
Eing. 07. Nov. 1994
AZ. 133-1-2

Sehr geehrter Herr Kampermann,

vielen Dank für Ihr Schreiben vom 26. 10. 1994, in dem Sie mich darüber informieren, daß die Konföderation Evangelischer Kirchen in Niedersachsen der geplanten Neuregelung zur Berechnung des Unterrichtsbedarfs in den Fächern Religion und Werte und Normen voraussichtlich nicht zustimmen wird.

Ich bitte Sie sehr um Verständnis, daß in der Fassung des Erlaßentwurfs, die in diesen Tagen in die Anhörung geht, die mit Ihnen besprochenen Regelungen noch unverändert enthalten sind. Sie sollen aber wissen, daß ich Ihre Bedenken nachvollziehen kann und mir eine endgültige Entscheidung über die separate Berechnung der Lehrerstunden für die genannten Fächer nicht leicht machen werde.

Mit freundlichen Grüßen


(Rolf Wernstedt)

**Konföderation
evangelischer Kirchen
in Niedersachsen**
- Geschäftsstelle -

**Kommissariat
der katholischen Bischöfe
Katholisches Büro
Niedersachsen**

Hannover, 1. Dezember 1994

Herrn
Ministerialdirigent Dr. Galas
Niedersächsisches Kultusministerium

Postfach 1 61
30001 Hannover

Unterrichtsversorgung an allgemeinbildenden Schulen;
Stundenzuweisung und Klassenbildung (Erlaßentwurf)

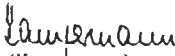
Schreiben des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 4.11.1994

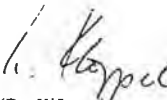
Sehr geehrter Herr Dr. Galas,

in den vergangenen Wochen haben wir mit Ihnen, mit Herrn Bade sowie zuletzt mit Herrn Gercke intensive Gespräche über die Behandlung des Faches Religion im vorgesehnen Erlaß zur Unterrichtsversorgung geführt. Wir haben die Intentionen des Ministeriums dadurch besser einzuschätzen gelernt. Dennoch sind wir nicht in der Lage, uns über ein grundsätzliches Bedenken hinwegzusetzen: Indem das Fach Religion aus der Berechnung der allgemeinen Unterrichtsversorgung herausgenommen wird, erhält es einen Sonderstatus, der den Eindruck der Nachrangigkeit erweckt und erwecken muß. Daß uns so viele besorgte Anfragen und Proteste aus dem Bereich von Schulen und Kirche erreichen, liegt gewiß nicht nur daran, daß die Intentionen des Erlasses noch nicht in Einzelheiten hinreichend verstanden worden sind. Es geht bei diesen Besorgnissen nicht um Einzelfragen und einzelne Formulierungen. Es geht um die Bedeutung des Faches Religion in der Schule, wenn es theoretisch möglich ist, an einer Schule eine 100%ige Versorgung nachzuweisen, ohne daß eine einzige Stunde Religion erteilt wird.

Solange sich solche Besorgnisse nicht ausräumen lassen, werden die Kirchen ihre Zustimmung zum Erlaßentwurf nicht geben können. Soweit vorab unsere grundsätzliche Stellungnahme. Für eine förmliche Äußerung im Anhörungsverfahren bitten wir um Fristverlängerung bis Mitte Januar.

Mit freundlichem Gruß


(Kampermann)


(Dr. Klöpper)

Rote Reihe 6, 30169 Hannover
Tel.: 05 11/12 41-331

Nettelbeckstraße 11, 30175 Hannover
Tel.: 05 11/28 10 79

Breite Front gegen Erlaß zum Unterricht

Horrman: Ein Horrorkatalog

jö. Hannover
Der geplante Erlaß zur Unterrichtsversorgung an den niedersächsischen Schulen stößt auf eine breite Front der Ablehnung. Nach dem Landeselternrat, Schülervertretern und den Lehrerverbänden haben auch die Oppositionsparteien Bündnis 90/Grüne und CDU Widerstand gegen den Erlaß angekündigt, der vom kommenden Sommer an die Zuteilung von Lehrern an die einzelnen Schulen neu regeln soll. Kultusminister Rolf Wernstedt betreibt mit seinem „Horrorkatalog“ einen Raubbau im Bildungswald, sagte der stellvertretende Vorsitzende der CDU-Landtagsfraktion, Horst Horrman, am Mittwoch in Hannover. Das Sparvorhaben gefährde nicht nur die Qualität des Unterrichts, sondern berühre auch den „Kern der staatlichen Fürsorge“.

In den kommenden Jahren steigen die Schülerzahlen, wie berichtet, stark an. Zugleich kann wegen der Sparbeschlüsse der Landesregierung nur jede zweite freiwerdende Lehrerstelle wiederbesetzt werden. Kultusminister Wernstedt will mit seinem Erlaß daher eine „Straffung der Unterrichtsorganisation“ erreichen. Horrman dagegen spricht von einer Gefährdung des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schulen. „Arbeitsgemeinschaften oder Förderunterricht fallen unter den Tisch“, sagte der CDU-Politiker.

Als „bewußte Politik gegen den ländlichen Raum“ bewertet Horrman die neuen Richtlinien für kleine Grundschulen. „Zwergschulen“ müßten Klassen zusammenlegen, um die Unterrichtsversorgung zu sichern. Trotzdem könnten nicht mehr alle erforderlichen Fächer erteilt werden. Auch in Sonderschulen für Geistigbehinderte müßten größere Klassen gebildet werden. „Die Landesregierung kürzt ausgerechnet an der sozialpolitisch empfindsamsten Stelle“, sagte Horrman.

Der Sprecher des Kultusministeriums wies die Kritik als „pflichtgemäße Grummelei“ zurück. Horrman habe keine eigene Konzepte zum Sparen.

Die Harke, 15.12.1994

Beglaubigter Auszug aus dem Protokollbuch
Ev.-luth. Stadtkirchenverband Hannover -Stadtkirchentag

Hannover, den 16.15.1994

Anwesend:	
Voritzender:	
L. Meyer	
..... Mitglieder	

Der Stadtkirchentag hat Kenntnis von den geplanten Regelungen erhalten, wie sie im Erlaßentwurf über die Unterrichtsversorgung an allgemeinbildenden Schulen (Stand: November 1994) vorgesehen sind und nimmt besonders Bezug auf die Berechnung des Unterrichts für Religion und Werte und Normen. Dieser Erlaß soll zu Beginn des kommenden Schuljahres wirksam werden. Der Stadtkirchentag Hannover sieht hierin erhebliche Auswirkungen auf die Stellung des Religionsunterrichtes in der Schule und wendet sich mit Entschiedenheit gegen Maßnahmen, die - absichtlich oder unabsichtlich - in ihren Auswirkungen geeignet sind, die Lage des Religionsunterrichtes zu verschlechtern. Der Stadtkirchentag fordert deshalb die Konföderation niedersächsischer Kirchen auf, in Gesprächen mit dem Kultusministerium auf eine Änderung der Regelungen des Erlasses hinzuwirken, insbesondere auf die Gleichstellung des Faches Religionsunterricht mit den anderen Fächern, wie sie bisher gegeben war.

Unabhängig von dem aktuellen Anlaß fordert der Stadtkirchentag die Landeskirche auf, zusammen mit allen anderen Kirchen in Niedersachsen ein der Verfassung entsprechendes vollständiges Religionsunterrichtsangebot durchzusetzen. Hierzu ist u.a. notwendig, - regelmäßige zeitnahe Information über Unterrichtsdefizite im Fach Religion für alle Schulen
- rechtliche und organisatorische Unterstützung von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern, die Religionsunterricht einfordern
- ein kirchliches Angebot von Religionslehrkräften im Rahmen des Gestellungsvertrages für alle Schulformen und an allen Schulen, um Schüler- und Elternforderungen auf Religionsunterricht auch dann abdecken zu können, wenn die entsprechenden staatlichen Lehrkräfte nicht zur Verfügung stehen.

Pressemitteilung

Betr.: Erlaßentwurf des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Unterrichtsversorgung

Die evangelischen Kirchen in Niedersachsen nehmen mit Befriedigung die Erklärung von Kultusminister Rolf Wernstedt zur Kenntnis, daß der geplante Erlaß zur Unterrichtsversorgung, soweit er das Fach Religion betrifft, nicht gegen den Willen der Kirchen umgesetzt wird. Der Minister entspricht damit der Erwartung der Kirchen, die ihm gegenüber zusammen mit der katholischen Kirche bereits Anfang Dezember schriftlich erklärt hatten, dem Erlaßentwurf nicht zustimmen zu können.

Wenn nach Kenntnis des Kultusministeriums Unterricht im Fach Religion an den allgemeinbildenden Schulen nicht hinreichend genug erteilt wird, obwohl die Lehrkräfte dafür vorhanden wären, ist nach Ansicht der Kirchen die Schulaufsicht gefordert, hier Abhilfe zu schaffen. Die Kirchen haben seit Jahren auf die Notwendigkeit dazu hingewiesen. Ein Erlaß mit dem Ziel von Einsparungen in der Unterrichtsversorgung ist ihrer Ansicht nach ein dafür ungeeignetes Mittel. Die erhebliche Unruhe, die der Erlaßentwurf in der Öffentlichkeit bereits ausgelöst hat, bestätigt dies.

Verwunderung löst die Feststellung des Kultusministers aus, die Kirchen seien mit ihrer Ablehnung des Erlaßentwurfs mitverantwortlich dafür, wenn sich künftig die Unterrichtsversorgung im Fach Religion nicht verbessere. Die Verantwortung liegt selbstverständlich in erster Linie beim Kultusministerium. Die Kirchen werden weiterhin darauf dringen, daß es seiner Verpflichtung und seiner erklärten Absicht nachkommt, die Situation des Faches Religion zu verbessern. Gegenüber anderen Fächern liegt es an allgemeinbildenden Schulen um etwa 30 %, an berufsbildenden Schulen um etwa 60 % hinter der vollen Unterrichtsversorgung zurück. Selbstverständlich werden die Kirchen ihre Mitverantwortung für das Fach weiterhin wahrnehmen, indem sie in Fühlungnahme mit den staatlichen Stellen intensiv in der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften tätig sind und auch auf andere Weise für das Unterrichtsfach Religion in der Öffentlichkeit werben.

Droht Streit mit Landesregierung?

(fi) Superintendent Ulrich Stoebe zeigte sich bei der Ordination von Evelyn Schneider kämpferisch. „Wir werden um den Erhalt des Religionsunterrichtes in den Schulen mit Überzeugungsarbeit kämpfen.“ Stoebe reagierte damit auf einen Erlaßentwurf des Niedersächsischen Kultusministeriums zur Unterrichtsversorgung.

Dem Entwurf zufolge ist es theoretisch möglich, an einer Schule eine hundertprozentige Stundenversorgung mit Religion nachzuweisen, ohne daß auch nur eine einzige Stunde erteilt wurde.

Die Kirchen befürchten, daß das Fach Religion durch die Herausnahme aus der Berechnung der allgemeinen Unterrichtsversorgung einen Sonderstatus erhält, der den Eindruck der Nachrangigkeit für dieses Fach erweckt. Die Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und das Katholische Kirchenbüro Niedersachsen haben sich bereits gegen den Erlaßentwurf ausgesprochen.

Religion dürfe nicht zu einem Schulfach zweiter Garnitur verkommen, mahnte Ulrich Stoebe. Im schulischen Bereich wirke das Fach bei der Persönlichkeitsbildung der Schüler mit, bei der Gemeinschaftsbildung und bei der „Menschwerdung“ allgemein.

Hildesheimer Allgemeine Zeitung, 13.12.1994

Das Ergebnis



21. Dezember 1994
145/94

Presseinformation

Kultusminister Rolf Wernstedt:

Anreiz zur Erteilung von Religionsunterricht sollte erhöht werden

„Im niedersächsischen Schuldienst sind so viele Lehrerinnen und Lehrer mit der Lehrbefähigung Religion tätig, daß voller Unterricht in diesem Fach gegeben werden könnte. Da die Schulen in eigener Verantwortung über den Einsatz ihrer Lehrkräfte entscheiden und sie Religion häufig zugunsten anderer Fächer ausfallen lassen, hat das Kultusministerium vorgeschlagen, den Bedarf an Religionsunterricht bei der Berechnung der Unterrichtsversorgung gesondert auszuweisen, um den Anreiz zu erhöhen, tatsächlich Religionsunterricht anzubieten.“

Es ist selbstverständlich, daß eine solche Änderung nicht gegen, sondern nur im Einverständnis mit den Kirchen getroffen wird. Wenn die Absicht des Kultusministeriums in der Öffentlichkeit fälschlicherweise als Diskriminierung des Religionsunterrichtes im Verhältnis zu anderen Fächern verstanden wird, wird sie nicht umgesetzt. Die Kirchen sind dann mitverantwortlich dafür, daß sich die Unterrichtsversorgung im Fach Religion nicht verbessert.“ Dies erklärte Kultusminister Rolf Wernstedt zur Bedeutung des Religionsunterrichtes bei der Zusammenkunft der Bischöfe der Konföderation Evangelischer Kirchen in Niedersachsen und der niedersächsischen Landesregierung am Dienstagabend in Hannover. Beide Seiten waren sich einig, daß der Religionsunterricht in Zeiten wachsender Orientierungssuche der Jugend einen wichtigen Beitrag zur Selbstfindung, Identitätsbildung und zur Förderung der Verantwortungsbereitschaft von Jugendlichen leisten kann.

**Konföderation
evangelischer Kirchen
in Niedersachsen**
- Geschäftsstelle -

**Kommissariat
der katholischen Bischöfe
Katholisches Büro
Niedersachsen**

Herrn Niedersächsischen Kultusminister
Prof. Rolf Wernstedt
Postfach 1 61

Hannover 11.01.1995

30001 Hannover

Erlaßentwurf zur Unterrichtsversorgung an den allgemeinbildenden Schulen

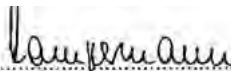
Sehr geehrter Herr Minister,

mit Befriedigung haben wir Ihre öffentliche Erklärung vom 21. Dezember 1994 zur Kenntnis genommen, daß Sie die den Religionsunterricht betreffenden Bestimmungen im Erlaßentwurf nicht gegen den Willen der Kirchen in Kraft setzen werden. Darüber hinaus bedanken wir uns für Ihre in diesem Zusammenhang gemachten Aussagen zur Bedeutung des Religionsunterrichts. Wir haben uns auch in mehreren Gesprächen mit Herrn Dr. Galas und Herrn Gercke davon überzeugen können, daß der Erlaßentwurf nicht beabsichtigt, den Religionsunterricht zu benachteiligen. Dennoch können wir dem Erlaßentwurf in der vorgelegten Form wie auch in der Variante, die Herr Dr. Galas kürzlich zur Diskussion gestellt hat (Malus-Modell), nicht zustimmen.

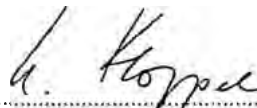
Der Erlaß beabsichtigt, den Anstieg des Bedarfs an Lehrkräften angesichts der in den nächsten Jahren steigenden Schülerzahlen zu vermindern. Wenn in diesem Zusammenhang der Religionsunterricht aus der Berechnung der Unterrichtsversorgung herausgenommen werden soll, muß der Eindruck entstehen, daß er an Bedeutung verliert. In der schwieriger werdenden Schulsituation geriete der Religionsunterricht zusätzlich unter Druck. Deswegen sprechen wir uns jetzt für eine unveränderte Beibehaltung der bisherigen Bestimmungen zum Religionsunterricht aus. Nach Ihrer erklärten Absicht sind wir sicher, daß der Erlaß entsprechend formuliert wird.

Uns ist bewußt, daß die geltenden Regelungen bisher nicht gewährleisten, die mancherorts höchst unbefriedigende Situation des Religionsunterrichts an den Schulen zu verbessern oder den Schulen genügend Anreize zu bieten, Lehrkräfte für das Fach Religion anzufordern bzw. Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung Religion in diesem Fach auch einzusetzen. Wir sind deshalb durchaus daran interessiert, hier zu besseren Lösungen zu kommen. Ein konsensfähiger Vorschlag braucht jedoch einige Beratungszeit; dies um so mehr, als die aufgetretenen Besorgnisse beachtet und ein breiterer Abstimmungsbedarf berücksichtigt werden müssen.

Mit freundlichem Gruß



(Oberlandeskirchenrat Kampermann)
Bevollmächtigter in Schulangelegenheiten für die Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen



(Dr. Klöppel)
Katholisches Büro
Niedersachsen

Der Loccumer Vertrag

Im März dieses Jahres wird der „Loccumer Vertrag“ 40 Jahre alt. Die damals für den Religionsunterricht bestimmten Regelungen dieses Vertrages drucken wir im folgenden noch einmal ab.

Vertrag der evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen mit dem Lande Niedersachsen vom 19. März 1955 (KABl. S. 31)

Artikel 1

(1) Das Land Niedersachsen gewährt der Freiheit, den evangelischen Glauben zu bekennen und auszuüben, den gesetzlichen Schutz.

(2) Die evangelischen Kirchen ordnen und verwalten ihre Angelegenheiten selbständig innerhalb der Schranken des für alle geltenden Gesetzes. Sie bleiben Körperschaften des öffentlichen Rechts; ihr Dienst bleibt öffentlicher Dienst.

Artikel 2

(1) Die Kirchenleitungen und die Landesregierung werden zur Vertiefung ihrer Beziehungen regelmäßig Begegnungen erstreben. Sie werden sich jederzeit zu einer Besprechung von Fragen, die ihr Verhältnis zueinander berühren, zur Verfügung stellen.

(2) Die Kirchen werden untereinander eine enge Zusammenarbeit aufnehmen, um ihre Anliegen gegenüber dem Staat einheitlich zu vertreten. Sie werden gemeinsame Bevollmächtigte bestellen und eine Geschäftsstelle am Sitz der Landesregierung einrichten. [...]

Artikel 4

(1) [...]

(2) Zu der ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ist für die Prüfung in evangelischer Religion ein Vertreter der zuständigen Landeskirche vom Vorsitzenden des Prüfungsausschusses einzuladen. Bei der Feststellung der Lehrbefähigung für den Religionsunterricht wirkt der Vertreter der Kirche mit.

Artikel 5, [...], Artikel 6

In Krankenhäusern, Strafanstalten und sonstigen Anstalten des Landes werden die örtlich zuständigen evangelischen Pfarrer im Rahmen der allgemeinen Hausordnung zur Vornahme seelsorgerlicher Besuche und kirchlicher Handlungen zugelassen. Wird in diesen Anstalten eine regelmäßige Seelsorge eingerichtet, und werden hierfür Pfarrer hauptamtlich eingestellt, so wird der Pfarrer vom Land im Einvernehmen mit der Kirche bestellt. Die Kirche wird in einem solchen Falle, soweit erforderlich, eine Anstaltsgemeinde errichten und dem Pfarrer das Pfarramt der Anstaltsgemeinde übertragen.

[...; Artikel 7-23]

Ergänzungsvertrag zum Vertrag des Landes Niedersachsen mit den Evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen (Anlage)

Vom 4. März 1965, abgedruckt als Anlage zum Gesetz zu dem Ergänzungsvertrag mit den Evangelischen Landeskirchen vom 6. Januar 1966 (Nds. GVBl. S. 3)

Der Niedersächsische Ministerpräsident und die verfassungsmäßigen Vertreter der Evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen schließen zur Ergänzung des Vertrages des Landes Niedersachsen mit den Evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen vom 19. März 1955 den folgenden Vertrag:

Artikel 1

Die Freiheit der Kirchen, in der Erwachsenenbildung tätig zu sein, wird gewährleistet. Das Land wird den kirchlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung im Rahmen der allgemeinen Förderung finanzielle Hilfe gewähren.

Artikel 2, [...], Artikel 3, [...], Artikel 4

Das Land und die Kirchen werden in Schulangelegenheiten

weiter nach den Grundsätzen zusammenarbeiten, über die seit Neuordnung des niedersächsischen Schulwesens zwischen ihnen Übereinstimmung besteht. Das Land wird dafür Sorge tragen, daß in den Volksschulen für Schüler aller Bekenntnisse der Anteil evangelischer Lehrer sich grundsätzlich nach dem Anteil evangelischer Schüler richtet.

Artikel 5

Das Land wird im Rahmen der allgemeinen Förderung der Privatschulen den Schulen evangelischer Träger weiterhin seine Hilfe angeeignet lassen. Nach Maßgabe der staatlichen Vorschriften werden diese Schulen staatlich anerkannt und durch Finanzhilfe – mindestens unter Wahrung des bisherigen Verhältnisses zu den Aufwendungen für die von Gemeinden und Gemeindeverbänden getragenen öffentlichen Schulen – sowie durch Erleichterung im Austausch von Lehrkräften gefördert. Über die Anwendung der staatlichen Vorschriften werden die Landesregierung und die Kirchen weitere Vereinbarungen treffen. [...]

Artikel 15

Die Vertragschließenden werden eine etwa in Zukunft zwischen ihnen entstehende Meinungsverschiedenheit über die Auslegung einer Bestimmung dieses Vertrages auf freundschaftliche Weise beseitigen. [...]

Abschließendes Protokoll zum Ergänzungsvertrag mit den Evangelischen Landeskirchen

Bek. des Nds. Kultusministers vom 7. Oktober 1966

I B 6397/66 (Nds. MBl. S. 1100)

Bezug: Gesetz vom 6. 1. 1966 (Nds. GVBl. S. 3)

Bei dem Abschluß des Ergänzungsvertrages zum Vertrag des Landes Niedersachsen mit den Evangelischen Landeskirchen am 4. März 1965 sind die Vertreter der Niedersächsischen Landesregierung und der Evangelischen Landeskirchen über die im nachstehenden Protokoll enthaltenen Feststellungen übereingekommen:

Abschließendes Protokoll vom 4. 3. 1965

Über die Anwendung des am 4. März 1965 abgeschlossenen Ergänzungsvertrages zu dem Vertrage des Landes Niedersachsen mit den Evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen vom 19. März 1955 treffen die Vertragschließenden folgende Feststellungen:

1. Zu Artikel 1, [...], 2. Zu Artikel 2, [...], 3. Zu Artikel 3, a) [...], b) [...]

Das Land und die Kirchen werden in ihrer Zusammenarbeit ihre Aufmerksamkeit weiter der Ausbildung einer ausreichenden Zahl von Religionskräften für alle Arten öffentlicher Schulen und für alle Altersgruppen der Schüler widmen. Den Berufsschullehrern, die an der Universität Göttingen und den Technischen Hochschulen ausgebildet werden, wird an den Pädagogischen Hochschulen ihrer Studienorte die Möglichkeit zum Erwerb der Lehrbefähigung in evangelischer Religion geboten werden.

5. Zu Artikel 5

a) Von Seiten des Kultusministeriums wird zugesagt, daß Bemühungen der Kirchen um Gewinnung von Lehrkräften für evangelische Privatschulen, soweit möglich, Unterstützung finden werden.

b) Die Finanzhilfe des Landes für die Privatschulen soll in dem Sinne überprüft werden, daß sie den Gehaltsverhältnissen der Lehrkräfte an den entsprechenden öffentlichen Schulen weiter angenähert wird.

c) [...], [...]

GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Gert Traupe

Erlebnispädagogik in der Erlebnisgesellschaft Kulturkritische Anmerkungen zum Erlebnisbegriff in pädagogischer Literatur

Im vorletzten Jahr erschien ein wissenschaftliches Buch, das für die Kultursoziologie der nächsten Jahre die Diskussion bestimmen könnte, Gerhard Schulzes 'Die Erlebnisgesellschaft'¹. Das allein ist noch kein Grund, sich in einem religionspädagogischen Magazin mit diesem opulenten Werk von immerhin 756 Seiten zu befassen. Schulzes Analyse der Erlebnisgesellschaft deckt jedoch Trends auf, die auch in der pädagogischen und religionspädagogischen Literatur der letzten Zeit deutlich hervorgetreten sind. Im bewußten Rückgriff auf reformpädagogische Ansätze der zwanziger Jahre (Kurt Hahn) wird der Ansatz einer Erlebnispädagogik propagiert². Da ist die Rede von Erlebniswelten und Erlebniszenen. Auch in religionspädagogischen Buchtiteln und in Sachindexen taucht zumindest in den letzten Jahren der Erlebnisbegriff häufiger als früher auf, in Zusammensetzungen wie 'Schöpfung erleben', 'Vater unser erlebt in Chakrenmeditation', 'Die Bibel – überliefert und gelebt'³. Solche und ähnliche Titel zeigen offensichtlich einen Trend an, der hin zum religiösen Erlebnis geht. Wer sich ihm nicht reflexionslos ergeben oder naiv auf der neuen Welle mitreiten möchte, tut gut daran, sich über den gesellschaftlichen Trend, der dahinter steht, zu vergewissern. Andernfalls besteht die Gefahr, in Betonung des Erlebnisaspektes sich einer Entwicklung anzuschließen, die von Werbung und Konsum längst instrumentalisiert ist. In diesem Fall würde das, was als (religions)pädagogischer Fortschritt daherkommt, längst – ohne darum zu wissen – von Fremdinteressen berührt oder sogar vereinnahmt sein. Denn das Erlebnisbedürfnis des Menschen der Gegenwart, der

zunehmend mehr die Unmittelbarkeit der Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Natur vermißt und in künstliche Kulturwelten oder sogar virtuelle Realitäten eingebunden wird, wird längst durch Erlebnisurlaub, Abenteuerexkursionen in der Freizeit, Safaris und touristische Winterexpeditionen kommerziell ausgeschlachtet. Was tun Pädagogen, wenn sie die Kategorie des Erlebnisses zu einer Schlüsselkategorie von Lernprozessen machen, wenn das Bonmot von 'erleben statt reden' zum Leitmotto eines Lernarrangements wird?

In drei Schritten soll versucht werden, einen kritischen Bezugsrahmen für das Erlebnispädagogische Paradigma zu erstellen. Zuerst werden in Anschluß an und Auseinandersetzung mit G. Schulze einige Tendenzen der Erlebnisgesellschaft beschrieben und kulturkritisch gewendet. Zweitens werden einige didaktische Prinzipien, gewissermaßen der common sense der Erlebnispädagogik, dargestellt und gesichtet, inwieweit sie den herrschenden gesellschaftlichen Trends erliegen oder auch widerstehen. In einem dritten Schritt bemüht sich der Verfasser, einige Kriterien zu entwickeln, denen seiner Meinung nach religionspädagogische Entwürfe, die erlebnisorientiert vorgehen wollen, genügen müßten. Diese Kriterien verstehen sich durchaus vorläufig und beabsichtigen eine Diskussion über die Angemessenheit anzustoßen. Dieser Diskurs ist nämlich bisher noch nicht begonnen worden.

Das kulturelle Phänomen der Erlebnisorientierung kulminiert in dem gesteigerten Lebensgefühl, das ein sog. 'Kick' jemandem verschafft. Vor einiger Zeit wurde im Fernsehprogramm eines Privatsenders eine jun-

ge Frau interviewt, die ihre persönliche Mutprobe (oder was sie dafür hielt), bei einem Bungee-Jump bestanden zu haben meinte. Sie sagte, abgesehen von der Überwindung der Angst sei nicht nur der Sprung der richtige Kick gewesen, sondern in den drei Tagen nach dem Sprung sei sie wie auf 'Wolken gegangen'. Diese länger nachwirkende Stimmung würde sie jedem empfehlen und sie werde auch bald wieder einen Sprung unternehmen. Nach den Kosten gefragt sagte sie, das Erlebnis sei seinen Preis auf jeden Fall wert. Das Angebot für Bungee-Jumping hat sich inzwischen auf eine andere qualitative Stufe gesteigert. Wie aus einer Erlebniszeitschrift zu ersehen ist, die trendsetzend sein möchte, ist der neueste Schrei das Bungee-Jumping im Auto⁴.

Welche gesamtgesellschaftlichen Trends verbergen sich aber hinter diesem Beispiel? Folgen wir der Analyse von G. Schulze, dann läßt sich an Werbung, Freizeitverhalten und Life-Style-Trends ablesen, daß wir in den letzten fünfzehn Jahren in das Stadium einer 'Erlebnisgesellschaft' eingetreten sind. „Man will ein schönes, interessantes, angenehmes, faszinierendes Leben“ (Schulze, 1993, S.22). Das Projekt, das unsere Gesellschaft verfolgt, heißt 'Glück'. Offensichtlich wird die Steigerung der Erlebnisfähigkeit zur Leitvorstellung der Entfaltung eigener Fähigkeiten. Daran knüpft die Werbung an. In ihr werden nicht mehr die Gebrauchseigenschaften, sondern die Erlebnisqualitäten herausgestellt. Das Paradebeispiel für diese Art der Werbepräsentation ist Schulze zufolge der Geländewagen mit Stoßstangen aus Chrom, die nun alles andere als funktional für den harten Geländeeinsatz

sind. Aber dafür wird das Auto ja auch gar nicht erworben, denn die Möglichkeiten zum Geländeeinsatz sind auf den überwiegend asphaltierten Pisten eher begrenzt. Der Kategorische Imperativ dieser Ästhetisierung des Alltagslebens lautet: 'Erlebe dein Leben' (Schulze, 1993, S.33). Infolgedessen darf nicht verwundern, daß Erlebniszähigkeit und Genußfähigkeit zu Erziehungszielen schon in den ersten Lebensjahren werden. Eltern und Erzieher kultivieren die Erlebnisbereiche ihrer Kinder und legen Wert auf kindliches Erleben von Schöner (oder was die Eltern subjektiv jeweils für schön halten).

Simultan zur Entwicklung der Erlebnisgesellschaft findet ein Wertewandel statt, denn „wir interpretieren die gesellschaftliche Situation nicht mehr unter dem Gesichtspunkt der Knappheit, sondern des Überflusses“ (aaO, S.22). So entstehen neue Anspruchsstandards. Früher waren gesellschaftliche Werte wie 'Pflichterfüllung', 'Selbstaufgabe/-opferung' (der Frau!), 'Dienst an einer großen Aufgabe', 'harte Arbeit' und 'Mehring des materiellen Wohlstands' kulturell hoch besetzte Werte. Neuerdings treten an die alte Stelle Werte des unmittelbaren Erlebens und Genießens, Werte der Selbstverwirklichung, der Selbstentfaltung, des 'persönlichen Wachstums'. Nicht nur, was ich konsumiere, soll Spaß machen, Action bringen, Abenteuer effekte einschließen. Auch mein Alltagshandeln und die Arbeit sollen reizvoll sein, Abwechslung bieten, Verwirklichung ermöglichen. Arbeitssoziologen schufen für diese Entwicklungen die Fachbegriffe des Job-enrichment und Job-enlargement. Die Abwehr von Routinisierungen in allen Bereichen hängt damit zusammen. Unterrichtende kennen dies Phänomen. Ein Lernarrangement, das Schülern vertraut ist, z.B. die Bearbeitung eines Textes nach eingeübten Regeln, die Entwicklung einer Zeichnung nach den Vorschriften der Zentralperspektive u.ä. erwecken müdes Gähnen: 'Haben Sie es nicht ein wenig kreativer, spontaner?' Improvisation ist gefragt. Der Wertewandel schafft neue Anspruchsqualitäten auch schon bei Vorschulkindern, Anspruchsstandards, die früher unbekannt waren. Das Bedürfnis nach Abwechslung, Reizwechsel, Spannung wird nicht nur durchs Fernsehen geweckt oder verstärkt. Die Grundkategorie 'was bringt mir das' eignen sich Kinder als Bewertungsmaßstab früh an. Gleichzeitig werden Kinder im Vorschulalter wählerischer. Sie erwarten ein Angebot, aus dem sie auswählen. Diese Haltung deckt sich mit den gegenwärtig beobachtbaren Individualisierungsprozessen.

Der Wertewandel verbindet sich mit dem Übergang zu innenorientierten Lebensauffassungen. Der Einschnitt wird durch die Differenz zwischen außenorientierter und innenorientierter Lebensauffassung deutlich. Worin unterscheiden sich diese? Der Bewertungsmaßstab 'was gibt mir das' zeigt eine innenorientierte Lebensauffassung. „Bei einer außenorientierten Lebensauffas-

sung gilt beispielsweise das Ziel, Kinder zu haben, dann als erreicht, wenn die Kinder existieren, bei einer innenorientierten Lebensauffassung erst dann, wenn sie die Eltern glücklich machen....“ (Schulze 1993, S. 37). Wir müssen uns klar machen, daß dies für Kinder eine ungeheure Last darstellen kann, sie womöglich überfordert. Und das nicht erst, wenn Eltern ihr Ego daraus beziehen, daß sie sich in den Erfolgen ihrer kleinen Prinzen und Prinzessinnen, Künstler und Künstlerinnen, Sportstars usw. narzistisch spiegeln können.

Kinder werden früh darauf konditioniert, wie sie ihren Eltern Erlebnisse verschaffen. Dabei steht bei den Eltern unter dem Einfluß der Erlebnisdimension nicht das Wohl des Kindes im Vordergrund, sondern die Empfindung, 'ein besonderes Kind zu haben'. Pädagogisch läßt diese Tendenz fragen, ob die Elternliebe zu einem Kind abhängig ist von seiner Fähigkeit, den Eltern Erlebnisse zu liefern. Welches Interesse an der Entwicklung eines Kindes bleibt, wenn es nicht mehr zum Projekt 'Elternglück' beiträgt. Und was konstituiert dieses

ICH FINJA

am Donnerstag, 8. Dezember 1994, in Nienburg geboren, werde meinem großen Bruder GERRIT helfen, unsere Eltern

Britt [REDACTED] und Norbert [REDACTED] zu erziehen.

Nienburg, [REDACTED]



Glück? Besteht Elternglück darin, sich in den 'Erfolgen', 'Entwicklungsschritten' der Kleinen zu sonnen, oder hat Elternglück noch zu tun mit aufopfernder Liebe, nicht mit Nehmen, sondern mit Geben?

Da das 'Projekt Glück' der Nenner ist, auf den sich die Erlebnisgesellschaft bringen läßt, ist das ganze Leben zu einem Erlebnisprojekt geworden. „Erlebnisorientierung ist die unmittelbarste Form der Suche nach Glück“ (aaO, S.14). Nun sollte keinesfalls, wie es in konservativen oder repressiven Denktraditionen oft üblich ist, die Suche nach Glück diffamiert oder sogar unter theologischen Kategorien als illegitim qualifiziert werden. Das geschieht übrigens in neueren Unterrichtsentwürfen zum Thema 'Glück' schon seit längerer Zeit nicht mehr. Unredlich wäre es aber, den Menschen die möglichen Kosten ihres Glückstrebens zu verheimlichen, denn in einer Leistungsgesellschaft gibt es nichts umsonst, und auch Glück hat seine psychischen Kosten. „Mit dem Projekt, etwas zu erleben, stellt der Mensch sich allerdings eine Aufgabe, an der er leicht scheitern kann und dies um so mehr, je intensiver er sich diesem Projekt widmet und je mehr er damit den Sinn seines Lebens überhaupt verbindet“ (aaO, S.14). Diese sehr realitätsbezogene Feststellung trifft ein Soziologe und kein glücksfeindlicher Pädagoge oder Theologe. Schulze betont, daß jeder für seine Erlebnisse

letztlich selbst verantwortlich ist und daß in jeder Erlebnisabsicht eben auch ein Enttäuschungsrisiko steckt.

Dies Risiko ergibt sich aus dem Warencharakter von Erlebnisangeboten. Wenn der Gebrauchswert nicht mehr in einem deutlichen Nutzen oder einer Erleichterung des Alltags besteht, sondern in einer inneren Erlebnisqualität, die von der ästhetischen Rezeption und Handhabung des Konsumenten abhängt, dann ist ja der Hersteller aus der Leistungspflicht im entscheidenden Punkt befreit. Seine Gewährleistung erstreckt sich nur auf ein Arrangement, auf die Sicherheit des Bungee-Seils, auf die technische Ausrüstung der Safari-Expedition. Das Erlebnis beim Wildwasserfahren und dergleichen wird nicht mitgeliefert. Enttäuschung kann aber durch den Markt genutzt werden, indem das Erlebnisangebot sich ausweitet und suggeriert wird, nicht eingelöste Glückserwartungen könnten anderswo erfüllt werden. Wenn etwas mir nichts gegeben hat, probiere ich eben etwas anders. So weitet sich der Erlebnismarkt, auch der für Kinder, aus. Erlebnisangebote müssen wiederholbar und modifizierbar werden.

Erlebnisangebote sind solche, deren Nutzen überwiegend ästhetisch definiert ist, sie bieten Schönes, Spannung, Gemütlichkeit, Stilvolles, Interessantes. Die Angebote liegen im Bereich Freizeit, Unterhaltung, Urlaub, Konsumgüter, Mode. Das Marktangebot ist in den letzten 10 Jahren konsequent dazu übergegangen, den Erwachsenenmarkt auf die Erlebnismöglichkeiten der Kinder zuzuschneiden. Für viele Angebote, die zunächst nur für Erwach-

sene vorhanden waren, gibt es inzwischen entsprechende Kinderangebote: Kinderdiscos, Kindermode, Kinderkosmetikserien (!), Game-Boy-Spiele, Kinderzeitschriften / Comics, Abenteuerfreizeitparks. Die Markteinführung und Ausbreitung wird professionell geplant.

Erlebnisreize verbrauchen sich jedoch schnell. Deshalb müssen sie aus Sicht der Marktanbieter wiederholbar oder modifizierbar sein. Rechtzeitig zu Spielfilmen wie 'Jurassic Park' oder 'Aladdins Wunderlampe' erscheinen die zugehörigen Video- / Game-Boy-Spiele. Mit ihnen kann der vergangene Reiz neu erlebt bzw. verändert erlebt werden. Es ist immer wieder möglich, in das Erlebnis einzutauchen. Hat sich ein Spiel verbraucht, wird ein neues in den Markt gedrückt.

Das Erlebnis muß für Kinder an allen Orten jederzeit verfügbar sein. Die Allvergegenwärtigung von Erlebnissen entspricht der Allgegenwärtigkeit der Medien und Nachrichten in der ganzen Welt. Früher stand die Puppenstube zu Hause. Wohl der Puppenwagen, aber nicht die Puppenstube insgesamt war in der Tasche transportierbar. Mit „Polly pockets“ ist in einer kleinen Box die Puppenstube universal transportierbar und geht mit. Videospiele gibt es ebenfalls im Taschenformat. Modellflugzeuge lassen sich als Ringe an die Finger stecken. Das Skateboard wird unter den Arm

gepackt und mitgenommen. In der Situation wird entschieden, ob ich auf eine meiner Erlebnisoptionen in meiner Tasche zurückgreife oder nicht. Meistens habe ich mehrere Erlebnisoptionen bei mir. Verloren geht das früher vorhandene kulturelle Wissen, daß bestimmte Spiele an bestimmte Zeiten und Orte gebunden sind und bleiben. Daß Spaß / Freude zu erleben einen zeitweiligen Verzicht bedeutet, weil erst eine Situation aufgesucht oder ein Arrangement hergestellt werden muß, verschwindet tendenziell. Darin steckt zumindest die Gefahr eines Kompetenzverlustes.

In einem Schlüsselkapitel seines Werkes entwickelt Schulze alltagsästhetische Schemata, die seiner Meinung nach für die alte Bundesrepublik gültig sind. „Alltagsästhetische Schemata kodieren kollektive Bedeutungsmuster für große Zeichengruppen. Sie legen erstens fest, was normalerweise zusammengehört, stattdessen zweitens die als ähnlich definierten Zeichen mit zeichenübergreifenden Bedeutungen aus und erheben drittens beides zur sozialen Konvention“ (Schulze, 1993, S.128). Diese alltagsästhetischen Schemata sind charakteristisch für bestimmte Deutungsgemeinschaften von Menschen. Fußballfans, Religionsgemeinschaften, Sekten, Kleingärtnervereine bilden solche Deutungsgemeinschaften. In jedem alltagsästhetischen Schema sind ein Genußschema, eine Lebensphilosophie und eine Distinktion (= Abgrenzungsschema) enthalten. Welche Schemata ergeben sich nun aus Schulzes Analyse? Im wesentlichen sind es drei große Schemata: das Hochkulturschema, das Trivialschema und das Spannungsschema.

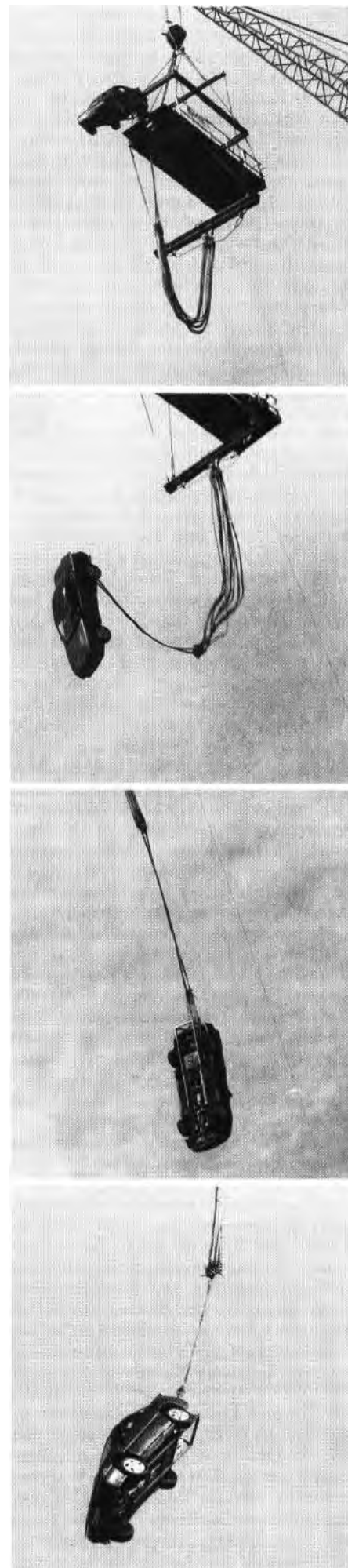
Genuß bedeutet im Hochkulturschema vergeistigte Rezeption und Kontemplation bei gleichzeitiger Zurücknahme des Körpers. „Gute Bücher lesen, nachdenken und diskutieren, schreiben, klassische Musik hören, Ausstellungen und Museen besuchen, ins Theater gehen und ähnliches. Solche ästhetischen Handlungstendenzen treten in der Untersuchung als homogener Block hervor...“ (aaO, S.143). Die Unterscheidungsleistung (=Distinktion) besteht in der Exklusivität und der Abgrenzung von niedrigen Vergnügungen. Ein gewisses Bildungspharisäertum ist konstitutiv mit diesem Schema verknüpft. Die Lebensphilosophie besteht in einer Philosophie der Perfektion, dem Glauben an das 'Schöne, Wahre, Gute'.

Das Trivialschema hat eine andere Codierung für Genuß. Genuß ist, was Gemütlichkeit ausstrahlt oder übermittelt. Der Körper spielt eine aktivere Rolle, wird allerdings auf ruhige, gleichmäßige Bewegung reduziert. „Zum traditionellen Symbolkosmos des Trivialschemas gehört in Deutschland der röhrende Hirsch und die Zigeunerin, das Liedgut des Gesangsvereins, Trachtenumzug und Blasmusik, schunkelnde Bierseligkeit beim Schützenfest, das bestickte Sofakissen, die umhänkelte Klopapierrolle im Fond des Autos, Lore-Roman, Fürstenhäuserklatsch...“ (aaO, S.150). Die Abgrenzung (=Distinktion) im Trivialschema geschieht durch Ablehnung all dessen, was als exzentrisch gesehen wird; abgelehnt werden die Fremden, Individualisten und

vermeintliche Provokateure. Demgegenüber betont dieses Schema die Bedeutung von Gemeinschaft. Die Lebensphilosophie enthält die simple Botschaft 'alles wird gut'. Das Positive, das Happy-End dominiert. Material und Stoff finden sich in Arztrömanen, Schlagern und Heimatliedgut.

Das Spannungsschema ist das dritte alltagsästhetische Schema, um dessentwillen wir diese Schemata betrachten. Denn es hat einen unmittelbaren Bezug zur Erlebnis- und Abenteuerpädagogik, wie gleich gezeigt wird. Das Spannungsschema, in den fünfziger Jahren das Merkmal halbstarker Subkultur, ist zum dominierenden Muster der Massenkultur geworden. Im Genußschema dominieren Action, Suche nach Abwechslung, Flucht vor Gewöhnung, Angst vor Langeweile. „Auch im Bedürfnis nach Abwechslung kommt dieses Prinzip zum Ausdruck. Damit die Grundspannung erhalten bleibt, muß es immer etwas Neues geben“ (aaO, S.155). Diese Rezeptionshaltung dürfte allen Pädagogen aus ihrer Arbeit an den motivationalen Stimulationen der Lerngruppen bekannt sein. Die der Distinktion dienenden Feindbilder dieses Schemas sind: der Langweiler oder Langeweile, der Spieser, der Etablierte. Der Impetus ist ein antikontentioneller. Die zugrundeliegende Lebensphilosophie besteht darin, das Selbst gut zu stimulieren, das Ich in Szene zu setzen; ein gewisser Narzismus ist unverkennbar. Die Lebensphilosophie ist allerdings je nach Milieu etwas unterschieden. Es gibt in diesem Schema ein Unterhaltungsmilieu, das Streben nach Stimulation bevorzugt, und es gibt ein Selbstverwirklichungsmilieu, das Selbstverwirklichung am höchsten ansetzt (aaO, S.165).

Mit den obigen kultursoziologischen Beschreibungen ist uns ein Hintergrund gegeben, den erlebnis- und abenteuerpädagogischen Trend nicht nur zu verorten, sondern von dort her auch Fragen an ihn entwickeln zu können. Zunächst werden einige didaktische Grundentscheidungen dargestellt. Die Schwierigkeit dabei besteht in dem, was H. G. Bauer, seinen Literaturbericht einleitend, zutreffend feststellt. „Es charakterisiert 'die' Erlebnispädagogik, daß es eine solche als klar definiertes oder definierbares Gebilde (im Sinne etwa einer Theorie oder einer relativ eindeutig umreißbaren Form von Praxis) weder gegeben hat noch gibt.“ (Bauer 1987, S.5). Trotz einiger inzwischen erschienenen neueren Veröffentlichungen hat sich daran grundsätzlich nichts geändert. Die Praxis der Erlebnispädagogik vor dem Faschismus speiste sich aus Erfahrungen, die in der Landerziehungsheimbewegung, den Herman-Lietz-Schulen, der Waldorf-Pädagogik und der Reformpädagogik gesammelt wurden. Angeregt wurden diese unterschiedlichen Quellen auch von der amerikanischen Tradition des Pragmatismus (W. James und J. Dewey) und dem Prinzip des 'Lernen durch Tun' (aaO, S.12-17). Im vorkontinentalen Deutschland übte besonders Kurt Hahn einen großen Einfluß aus⁵. Hahn sprach bezeichnenderweise nicht von Erlebnispädagogik, sondern von Erlebnistherapie, zu der er folgende Elemente zählte: Nachahmung und Übung sollten eine motivationa-



le Grundlage bilden und fördern, daß diese quasi in Gewöhnung und Natur der zu Erziehenden übergehen. Im Sinne eines von Hahn eigenwillig interpretierten Platonismus ist Nachahmung das unbewußte Sich-Hineinleben in eine vorbildliche Lebensrichtung und Betätigung als Übung bestimmter Tugenden, zu denen u.a. Selbstüberwindung und Willenskraft gehören (Bauer 1987, S.21f). Daß damit nicht das gemeint ist, was neudeutsch den Sekundärtugenden zugerechnet wird und im Faschismus mißbraucht wurde (Jugendliche hart wie Kruppstahl, zäh wie Windhunde usw.), wird an den friedenspädagogischen Implikationen noch deutlich werden (s.u.). Zweitens forderte Hahn Erziehung in einer 'pädagogischen Provinz', d.h. in abgegrenzten Zentren, wie sie mit Landerziehungsheimen und sog. Kurzschulen ja auch entstanden sind. In diesen Zentren sollte durch die Verbindung von sittlich-moralischen Momenten mit Erlebnis- und Erfahrungsaspekten drei Verfallserscheinungen der modernen Zivilisation entgegengewirkt werden: erstens dem Verfall der Unternehmungslust, wir würden heute sagen: der Motivationskrise, zweitens dem Verfall der Sorgsamkeit, die das Handwerk noch gekannt hat, und drittens dem Verfall der menschlichen Anteilnahme, wie sie gegenwärtig sich darin zeigt, daß wir uns angesichts des medial vermittelten Leidens zu Tode amüsieren (Postman). Eine gewisse Aktualität dieser als Erlebnistherapie bezeichneten Absicht ist Hahn trotz der etwa siebzig Jahre, die seitdem vergangen sind, also nicht abzusprechen. Als dritter Grundpfeiler ist bei Hahn das zu nennen, was als 'moralisches Äquivalent des Krieges' gemeint war, nämlich die Entladung aggressiver Emotionen, die durch Monotonie und Unbehagen an der Kultur immer wieder aufgeladen werden. In der Durchführung guter Tathandlungen, die sich zu Gewohnheiten festigen, soll das Handeln vor dem bloßen Reden zu stehen kommen, und die Pädagogik hat darin die Aufgabe, in Friedenszeiten die ehrenvolle Entladung dieser aggressiven Emotionen zu schaffen (Bauer 1987, S.25). Auf der ersten Stufe der Erlebnistherapie kommen folgende Verfahren zum Einsatz: körperliches Training, die Expedition, das Projekt und der Rettungsdienst. Die Expedition soll Umsicht, Entschlußkraft, Zähigkeit fördern (Bergsteigen, Seefahrt oder Entwicklungsdienst in Übersee!). Das Projekt soll Selbstverantwortung, Sorgsamkeit entwickeln und außerdem die einseitig körperlichen Anforderungen aus der Expedition um wissenschaftliche, kunsthandwerkliche und musische ergänzen. Der Rettungsdienst (Erste Hilfe, Rettungsschwimmen, Küstenwachdienst, Bergrettungsdienst) sollte ein wirksames Erziehungsmittel dadurch werden, daß der junge Mensch durch seinen Einsatz ein ganz neues Verhältnis zu seinem eigenem Leben erhält. Auf der zweiten Stufe der Erlebnistherapie sollte in den Kurzschulen die charakterbildende Wirkung unter der Kategorie des Erlebnisses verdichtet werden. Das Erlebnis ist also nicht irgendein 'Kick', ein Kitzel, eine Sensation des Erlebens, sondern Ergebnis eines pädagogisch arrangierten Vorgehens

und Handelns. Erlebnisse verknüpfen sich nach Hahn und James mit 'heilsamen Erinnerungsbildern', auf die das Subjekt im Handeln später zurückgreifen kann. Zusammen mit der Erinnerung enthält das Erlebnis ein Erfahrungselement, das in der Sprache Piagets dazu beiträgt, neue Erfahrungen zu assimilieren. Dem Erlebnisbegriff ist, und damit wird ein erster deutlicher Unterschied zu dem markiert, was als Tendenz zur Erlebnisgesellschaft oben beschrieben wurde, immer ein aktiv handelndes und nicht ein konsumierendes Moment zu eigen. Hinter diese Grundeinsicht sollten erlebnispädagogische Ansätze keinesfalls zurückfallen, und sie müßten sie in ihren Angeboten kritisch akzentuieren, wenn sie nicht mit den kommerziellen Erlebnisangeboten verwechselt werden wollen. Richtig verstandene Erlebnispädagogik hätte in diesem Sinne konkrete Alternativen zur rein konsumistischen Erlebnisgesellschaft zu entwickeln. Sie dürfte sich nicht darauf beschränken, das, was den Jugendlichen teuer angeboten wird, so daß sie es sich nicht leisten können, lediglich preiswerter, weil irgendwie subventioniert, anzubieten. Die dritte Stufe der Erlebnistherapie schließlich soll dem Ziel der Erziehung zu einem verantwortlich handelnden Menschen dienen (s.o.). Elemente der Erlebnistherapie sind eingegangen in die sog. Kurzschulbewegung, die erlebnisorientierte Sport- und Sozialprogramme entwickelt hat und die teilweise in der beruflichen Bildung und Ausbildung eingesetzt wurden (Bauer 1987, S. 42-56 und Bauer / u.a. 1984). Diese Einrichtungen heißen Kurzschulen, weil in ihnen die Absolventen und Absolventinnen in Vierwochen- oder in Zweiwochenkursen einbezogen sind. Diese sollen hier nicht weiter betrachtet werden. Stattdessen greifen wir exemplarisch noch zu einer neueren Veröffentlichung, die sich erlebnispädagogisch versteht, um weitere Prinzipien der zugehörigen Didaktik zu fokussieren. Fischer / u.a. haben nicht nur eine Reihe neuerer Erfahrungsberichte gesammelt, die pädagogisch reflektiert werden, sondern auch elf Thesen, in denen sich ihr Verständnis konzentriert. Einige besonders wichtige, in denen Aspekte zur Sprache kommen, die bisher noch nicht betont wurden, werden herausgegriffen: Die didaktischen Hauptprinzipien (These 10) sind: "nicht reden, sondern handeln, ... Mitgestaltung statt Konsum,....neue Beziehungsdefinitionen zwischen Jugendarbeiter und Jugendlichen,Kontrasterfahrung I: Neubestimmung des Verhältnisses von Arbeit und Freizeit,....Kontrasterfahrung II: heraus aus der Betonwüste".(D. Fischer/ u.a., 1991, S.40)

Die Abgrenzung zu rechtsextremen oder gewaltförmigen Erscheinungen von Action wird folgendermaßen vorgenommen: „kein Befehl-Gehorsam-Prinzip, sondern Mitwirkung durch Jugendgruppenleiterprinzip, ...keine Entlassung aus der Verantwortung durch Hierarchie, sondern Lernen an den Konsequenzen eigenen Handelns, keine einfachen Weltbilder, aber kleine Schritte, ...keine Mutproben und Wettkämpfe, sondern gemeinsame Bewältigung anstehender Aufgaben“ (aaO). Diese Präzisierungen und

Abgrenzungen nehmen einigen Einwänden, die angesichts der Instrumentalisierung von Abenteuer und Erlebnis durch die Jugendarbeit im Faschismus und die angesichts der Gesellungsformen im neuen Rechtsradikalismus zu erwarten sind, präventiv den Wind aus den Segeln.

Es enthebt den Interessierten aber nicht einiger Nachfragen, die nun noch einmal von der gesellschaftlichen Analyse her vorgenommen werden sollen. Es ist deutlich, daß die erlebnispädagogischen Ansätze dem alltagsästhetischen Spannungsschema relativ am nächsten stehen und damit dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Trend am ehesten entsprechen. Das Spannungsschema zeichnet sich durch Erhaltung einer Grundspannung über das Mittel der Abwechslung aus, durch Medienwechsel, ständige Impulserneuerung. Erlebnisse müssen ständig aktualisierbar sein. Zu fragen ist, wie Erlebnispädagogik dieses Gefälle zu Neuem und zur Eingebung des Augenblicks so verarbeitet, daß eine gewisse Konstanz in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe oder dem Thema gewährleistet ist. Das könnte gewiß dadurch geschehen, daß Jugendliche in Situationen versetzt werden, in denen sie sich jeweils neuen Herausforderungen stellen müssen. Eine Kanutour enthält ja unterschiedliche Schwierigkeiten, die zeitlich und je nach Ort sich differenziert stellen. Die pädagogische Herausforderung, Jugendliche dahin zu bringen, sich dem auf Dauer zu stellen, dürfte nicht gering sein. Ein weiterer Sachverhalt liegt in der Zwangsstruktur des abenteuerpädagogischen Arrangements: Flucht oder Aussteigen zu einem Zeitpunkt des Bewältigungsprozesses sind zunächst einmal nicht vorgesehen. Die Jugendlichen haben die Freiheit, sich am Anfang zu entscheiden, ob sie einsteigen. Aber nach dem Einstieg ist ein Ausstieg sehr schwer durchzusetzen und plausibel zu machen. Welche Freiheitsgrade für reversible Entscheidungen enthält die Abenteuerpädagogik? Beteiligung an Entscheidungen durch die Gruppe sind vorgesehen, nur: Kann der einzelne seine individuelle Entscheidung gegen eine Gruppenmehrheit zum Zuge bringen? Im Extremfall kann dies überlebenswichtig sein. Aus der Bergsteigergruppe, die kürzlich in Nepal umkam, blieb nur der verschont, der wieder abgestiegen war. Mißverständlich erscheint auch die Zuordnung von Reden und Handeln. Gegen die Vorordnung des Handelns und des Erfahrungsgewinns durch Tun ist zunächst einmal nichts einzuwenden. Ideologisch wird es aber, wenn Handeln und Reden kontradiktorisch gefaßt werden, als ultimative Gegensätze. Wie soll denn Lernen an den Konsequenzen des eigenen Handelns eine antihierarchische Qualität bekommen, wenn das Handeln durch diskursive Reflexion nicht distanziert betrachtet werden kann? Im übrigen entspricht die Entgegensetzung von Handeln und Reden, die von Hahn ausgehend in die neueren Ansätze übernommen wurde, längst nicht mehr den Einsichten neuerer Linguistik und Handlungsforschung, in der Sprechen als Sprechakt, als spezielle Form des Sprechhandelns aufgefaßt wird. Kommunikation findet immer statt und sucht

sich seine eigenen Symbolsysteme. Wenn uns die Kulturtheorie der Erlebnisgesellschaft eines zeigen kann, dann dies, daß jedes alltagsästhetische Schema sein eigenes Symbolsystem entwickelt. Der kreative Gebrauch, der in Jugendszenen von solchen Symbolsystemen gemacht wird, besteht ja darin, sie zu rekombinieren, zusammenzuschmelzen, neue zu entwickeln. Kein Ding ist ohne Sprache, auch das Handeln nicht. Oben wurde schon auf die Kommerzialisierung des Erlebnismarktes hingewiesen. Diese in der Erlebnisgesellschaft vorgegebene Tendenz, Erlebnisse als Waren zu verkaufen, die doch leere Angebote sind, weil sich jeder selbst das Erlebnis herstellen muß, wird noch nicht durch ein didaktisches Prinzip wie 'Mitgestaltung statt Konsum' allein konterkariert. Denn diese Mitgestaltung ist auch letztlich bei kommerziellen Angeboten möglich und notwendig. Mitgestaltung ist längst schon vermarktet. Der Unterschied der Erlebnispädagogik zur gesellschaftlichen Tendenz des Erlebnismarktes müßte darin bestehen, daß Jugendliche sich ihr eigenes, nichtkommerziell geprägtes Angebot selbst schaffen, d.h. nicht Mitgestaltung, sondern Eigengestaltung müßte der pädagogische Fluchtpunkt, auf den alles hinzielt, sein. Ansonsten verfällt das pädagogische Handeln den Fußangeln eines Marktes, und sei es des eigenen, denn pädagogische Angebote, die kein Geld kosten, sind auch ein Marktangebot. Last noch least bleibt noch eine Anfrage, die pädagogische Anfrage nach der Transfermöglichkeit des Gelernten in den Alltag der Lernenden. Vor allen Dingen, wenn es sich um kurzzeitig angelegte Prozesse handelt, ist nicht deutlich, wie das am fremden Ort kurzfristig Gelernte in heimischer Umgebung im Alltag umgesetzt werden und stabil bleiben kann⁶. Ein gewisser Übungseffekt und Wiederholung dürften, wie schon Hahn sah, notwendig sein, treffen aber auf die Schwierigkeit, daß die Bedürfnisstrukturen auf neue Erlebnisse konditioniert sind. Die obigen Anfragen wollen keinesfalls erlebnispädagogisch akzentuiertes Lernen für unmöglich erweisen, sondern lediglich auf erschwerende Bedingungen und notwendige Voraussetzungen hinweisen. Im dritten Reflexionsschritt ist vorgesehen, die erlebnispädagogische Sichtweise noch einmal religionspädagogisch zu beleuchten. Das geschieht auf dem Hintergrund von Unterrichtserfahrungen im kirchlichen Unterricht oder der Konfirmandenarbeit, wie heute lieber gesagt wird. Schon der Wechsel dieser Bezeichnung, in den siebziger Jahren als Abgrenzungsbegriff gegen schulische Lernformen gedacht, zeigt auch eine gewisse erlebnispädagogische Wende innerhalb der katechetischen Arbeit der Kirche an.⁷ Die Aufbruchsjahre des KU nach dem Aufkommen des problemorientierten Religionsunterrichts sind gekennzeichnet durch die Neubestimmung seines didaktischen Ortes in der Gemeindewirklichkeit der Kirchengemeinden⁸. Im Handbuch für die Konfirmandenarbeit⁹ wird eine Gliederung vorgenommen, die – abgesehen von den beteiligten Personengruppen (Unterrichtende, Konfirmanden, Eltern) und neben den Konzeptionen und Methoden – aus-

föhrlich in zwei Kapiteln (Kap. 3 und Kap. 7) den Gemeindebezug thematisiert (Handbuch, 1984 S.176ff, S.407ff). Das in der erlebnispädagogischen Tradition dominierende Prinzip des 'learning by doing' und Verfahren des 'Projektlernens' fanden in die Konfirmandenarbeit Eingang: Diakonische Projekte in Altenarbeit, Kindergärten, Besuchsdiensten, Eine-Welt-Projekte für Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung und Frieden (Konziliarer Prozeß) sollten eine Erfahrungsbasis gelebten Glaubens liefern, von der her die biblische und kirchliche Überlieferung leichter zum Sprechen gebracht werden konnte. Der Erlebnisbezug spielt als religiöses Erlebnis auch in der spirituellen Wende der letzten Jahre eine größere Rolle: rituelle Begehungen, Kreuzwegmeditationen, Räume der Stille auf Kirchentagen oder in Sakralbauten, all dies zeigt eine relative Nähe zum Erlebnispädagogieparadigma an. Erlebnisse sind eben nicht nur in der Außenwelt, sondern auch in der 'Reise nach innen' zu machen. Aufschlußreich ist, daß auch diese Richtung nicht losgelöst von kulturellen Trends ist. Im Sinne der obigen Systematik liegt eine gewisse Ähnlichkeit zum Hochkulturschema vor (nachdenken, meditieren, Besinnung, Kontemplation), wenn auch diese Innerlichkeit nicht bruchlos auf das Schema zu reduzieren ist. Ein gewisser kulturell verankerter Erlebnishunger wird also auch mit der religiösen Wendung nach innen gestillt, was aus daraus deutlich wird, daß die Thematisierung der inneren Befindlichkeit und Erfahrung, die dabei gemacht wurde, zum Dauerbrenner werden kann. Mit diesen Beobachtungen wird nicht das relative Recht des Erlebnisbezuges im religiösen Handeln und in religiöser Meditation bestritten. Wichtig ist zunächst einmal festzuhalten, daß diese Rezeptions- und Verarbeitungsformen nicht voraussetzungslos sind, was in den Äußerungen ihrer Protagonisten oft einen blinden Fleck darstellt. Denn die Voraussetzungen solcher religiöser Praktiken anzugeben heißt doch nicht nur, die geistigen Ahnfrauen und Ahnherren zu benennen, die geistigen Traditionen auszuweisen, sondern sich des gegenwärtigen kulturellen Rezeptionszusammenhanges bewußt zu sein und die Bedürfnislage der Rezipienten einzuschätzen. Was sich religiös gut an die Frau oder den Mann bringen läßt, muß deshalb noch nicht für das Seelenheil hilfreich und gut sein und mit der gewiß vielschichtigen Glaubensüberlieferung vereinbar sein. 'Prüfet alles, das Gute behaltet', schärfte Paulus der römischen Gemeinde ein. Das setzt die Entwicklung von Kriterien voraus, die nicht willkürlich dekretiert werden können und auf eine gewisse argumentative Plausibilität angewiesen sind. In solcher Kriterienbildung kann nicht das Handeln vor dem Denken stehen. Das konzedieren ja sogar die Vertreter und Vertreterinnen des Konziliaren Prozesses, die eine Abfolge von 'sehen/ analysieren, beurteilen, handeln' vorschlagen. Die Kriterienbildung umfaßt sicherlich mindestens die ersten zwei Schritte. Pädagogisch sind die obigen Überlegungen schon in diesen Zirkel eingetreten. Religionspädagogisch ist gerade vom Grund des Glaubens, der in der

Christologie ausgelegt ist, zu fragen, wie sich religiöses Erleben zu dem verhält, was biblisch 'Glaube an Jesus Christus als den Erlöser' heißt. Abschließend kann diese wesentliche Frage hier nicht geklärt werden. Zwischen beiden könnte ein einschließendes Verhältnis bei gleichzeitiger Differenz bestehen. Lebendiger Glaube schließt spirituelle Erfahrung und religiöses Erleben gewiß nicht aus. Glaube legt sich aber nicht vom eigenen Tun oder eigenen Erleben her aus, ebensowenig vom eigenen Denken her, obwohl der Glaube die Selbstreflexivität des Denkens benutzt. Glaube, der aus dem Hören der Botschaft kommt, steht in dieser Hinsicht jenseits der erlebnispädagogischen Alternative des Redens oder Tuns, des Denkens oder Handelns. Wenn er das verkennt, wird er leicht zu einem Werk oder einer Leistung. Religionspädagogisch wäre diese Differenz in allen religionsdidaktischen Ansätzen festzuhalten und für Lernende auch erfahrbar zu machen. Als vorläufige Summe dieser Überlegungen zum Umgang mit erlebnispädagogischen Vorgehensweisen möchte ich ein pädagogisches und ein religionspädagogisches Kriterium, zu formulieren versuchen.

Pädagogisch ist im erlebnispädagogischen Vorgehen die Differenz zum Erlebnismarkt der Erlebnisgesellschaft und zu konsumistischen Rezeptionsweisen zu betonen. In diesem Zusammenhang ist die Bedürfnisdiskussion, die nach 'wahren und falschen Bedürfnissen' fragt, neu aufzunehmen, aber nicht an den Jugendlichen vorbei, sondern mit ihnen bezogen auf konkrete Projekte. Religionspädagogisch sind Lernprozesse des religiösen Erlebens daraufhin zu befragen, ob sie das Subjekt bei seinem Erleben auf sich selbst zurückwerfen und bei sich selbst festhalten, oder ob sie Raum lassen und das Subjekt sich öffnen lassen für das Widerfahrnis des geschenkten Vertrauens des Glaubens, das niemand aus sich selbst heraus produzieren kann noch muß.

Anmerkungen

1. G. SCHULZE: Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart, New York / Frankfurt a.M. 1993 (zitiert als SCHULZE, 1993)
2. In Auswahl sei verwiesen auf: H. G. BAUER: Erlebnis - und Abenteuerpädagogik. Eine Literaturstudie, München 1987, 3. Aufl. (zitiert als: BAUER, 1987), H. G. BAUER / M. BRATER / U. BÜCHELE: Erlebnispädagogik in der beruflichen Bildung. Erfahrungen aus dem FORD-Jugendförderungsprogramm, München 1984, (zitiert als BAUER / u.a. 1984), D. FISCHER / W. KLAWE / H. J. THIESEN (Hrsg.): (Er-)leben statt reden. Erlebnispädagogik in der offenen Jugendarbeit, München 1991, 2. Aufl. (zitiert als: FISCHER / u.a., 1991)
3. M. STOODT, Die Schöpfung erleben, Göttingen 1992, A. BITTLINGER, Das Vaterunser. Erlebt im Licht von Tiefenpsychologie und Chakrenmeditation, 1992, H. EGGENBERGER (Hrsg.), Die Bibel - überliefert und gelebt. Ein Medienpaket, 1993
4. Ein Auto lernt fliegen. Bungee-Springen mit dem Auto, in: Sprint. Das Erlebnismagazin für Auto, Freizeit und Abenteuer, Top Special Verlag, Hamburg, Heft 1, 1994, S.30-32
5. K. HAHN, Erziehung zur Verantwortung, Stuttgart 1958
6. Diese Schwierigkeit ist Kirchenleuten auch bekannt aus dem Kontext der Kirchentage, wenn es Jugendlichen, die den Kirchentag besucht haben, schwer fällt, die dort gemachten Erfahrungen in ihren Heimatgemeinden einzutragen oder umzusetzen.
7. U. PLÖTE, Konfirmandenzeit erleben, Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis, erscheint im März 1995, Ruler Verlag, Gornheimertal
8. K. DIENST, Moderne Formen des KU, Gütersloh 1972, S.165-179
9. Comenius Institut (Hrsg.): Handbuch für die Konfirmandenarbeit, Gütersloh 1984



Trevor Cooling

Die Spiritualität der Weltreligionen – Perspektiven für Bildung und Erziehung

Rückblick auf eine Tagung

1. Einführende Bemerkungen

1.1. Die Tagesordnung unseres Treffens enthielt mehr, als wir bewältigen konnten. Den Versuch zu unternehmen, die Bedeutung von Spiritualität in sechs Weltreligionen zu verstehen, war schon groß. Zusätzlich zu fragen, wie diese zu Bildung und Erziehung beitragen könnte, einschließlich der Bildung von Kindern außerhalb jeder religiösen Tradition, war vielleicht ein zu umfangreiches Vorhaben.

1.2. In unseren Diskussionen waren wir oft irritiert. Das muß nicht schlecht sein, denn aus Irritation kann Weisheit erwachsen. Weisheit ist einfach, nicht simplifizierend, sie schafft eher Klarheit, als daß sie eingängige Sprüche erzeugt. Die stärkste Bedrohung guter religiöser Bildung liegt in allzu eingängigen Sprüchen, die die tatsächliche Komplexität verleugnen. Stattdessen sollten wir einfache Formulierungen suchen, welche die Komplexität aufdecken.

1.3. Ich werde mich zu den zwei Dimensionen unseres Symposiums äußern, um daran meine Überlegungen anzuschließen und mit einigen Vorschlägen für künftige Aktivitäten zu enden.

2. Spiritualität

2.1. Im Lauf unseres Symposiums haben wir entdeckt, daß dieser Begriff viele Probleme hervorrufen kann. Dies war besonders dann der Fall, wenn wir versuchten, zu einer präzisen Definition zu kommen. Mir scheint, daß wir alle anzunehmen wünschten, es gäbe ein Charakteristikum aller Religionen, welches mit diesem Begriff erfaßt werden könnte. Wir sprachen von Dingen wie dem Glaubensleben, dem inneren Licht, der nichtmateriellen Di-

mension, persönlicher Begegnung und Gottesbeziehung. Persönlich möchte ich auch vorschlagen, daß der Begriff etwas trifft, das für menschliches Wesen charakteristisch ist.

2.2. Zugleich wurde uns bewußt, daß Spiritualität in verschiedenen religiösen Traditionen sehr unterschiedlich verstanden wird. Unsere buddhistischen und islamischen Beiträge z. B. boten sehr verschiedene Perspektiven. Gelegentlich schien es, als seien die verschiedenen Perspektiven unversöhnlich.

2.3. Daher ist Spiritualität als Basis für den Dialog sowohl ambivalent wie verführerisch. Sie verführt insofern, als sie uns vorantreibt mit der Vorstellung, es sei möglich, einen gemeinsamen Grund zu finden. Sie ist insofern ambivalent, als wir beim Finden eines gemeinsamen Grundes – jede und jeder – möglicherweise empfinden, daß unsere eigene Überlieferung in gewissem Sinne verraten wurde.

2.4. Einige haben während unseres Symposiums gemeint, der Gebrauch dieses Begriffes schafft einen Rahmen, der christlich oder spezifisch römisch-katholisch ist. Es besteht die Gefahr, daß wir beim Beginn des Dialoges mit einem solchen Wort empfinden mögen, wir hätten unsere eigene Tradition dem Versuch, eine Übereinstimmung zu finden, geopfert. Meine Geschichte vom Bär und Jäger sollte diese Gefahr illustrieren.

2.5. Ich schlage drei Modelle vor, die uns in der Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Besonderheiten in den Religionen helfen können, wenn wir über Spiritualität sprechen.

Modell 1 stellt den Gedanken dar, daß nur Besonderheit existiert. Jede Religion hat ihre eigene Sicht, und es gibt keinen Ansatzpunkt für einen Dialog in dieser Sache.

Modell 2 zeichnet das Denken jener, die nach umfassenden Kategorien für einen Dialog suchen. Sie suchen nach einer Essenz. Diese wird als unbestritten betrachtet, da sie das hinter allen Religionen Stehende meint. Jede Religion spricht dann auf verschiedene Weise von etwas, das grundlegender ist als jede einzelne für sich. Es gibt nur Übereinstimmendes. Eine Essenz ist gefunden, wenn sie identifiziert ist.

Modell 3 illustriert eine Alternative zu den beiden vorgenannten. In dieser erscheinen die Gemeinsamkeiten als etwas, in dem die verschiedenen Religionen sich in ihrem Verständnis des Lebens überschneiden. So sprechen z. B. Christen und Muslime beide über Spiritualität als eine Gottesbeziehung. Dennoch hat jede dieser Religionen ihr eigenes Verständnis von dieser sich überschneidenden Idee. Dialog hat dann die Aufgabe, wechselseitig die Ideen zu erkunden, so daß wir soviel wie möglich von solchen Überschneidungen identifizieren und zur Basis gemeinsamen Handelns machen können, auch wenn wir in anderer Hinsicht unsere jeweiligen Besonderheiten festhalten. Ich denke, daß ein Punkt, in welchem wir solche Überschneidungen entdecken, die Auseinandersetzung mit dem vordringenden Materialismus westlicher Gesellschaften ist.

2.6. Meine Überlegungen zu meinen Erfahrungen mit Tee in Indien versuchten in bildhafter Weise, diese Beziehung zwischen Gemeinsamem und Besonderem zu beschreiben. Wie beim Tee ist es für uns verständlich, über Spiritualität zu sprechen, weil es einen gemeinsamen Grund gibt. Dennoch gibt es keine Essenz hinter jeder Religion, so wie es nicht den einen authentischen Weg des Teebereitens gibt. Doch so wie Menschen in aller Welt über

Tea sprechen und sich verstehen können, so können sie auch über Spiritualität sprechen.

3. Bildung und Erziehung

3.1. Die pädagogische Herausforderung, wie sie in unserer Symposiumseinleitung gegeben war, zielt darauf, Wege zu finden, die Spiritualität der Religionen mit den inneren Voraussetzungen unserer Schülerinnen und Schüler zusammenzubringen. Dies ist vordringlich, weil es ohne dies keine Fähigkeit zum Verstehen von Religionen und keine Möglichkeiten für die Kommunikation gibt, Achtung und harmonisches Zusammenleben stark reduziert würden. Ohne solches Verständnis wird die Auffassung unserer Schülerinnen und Schüler von jenen, die anders als sie sind, auf Stereotypen basieren. Die Gefahr von Stereotypen besteht im Schaffen von Vorurteilen. Ich schreibe dies mit bestimmten Gefühlen, als ein evangelikaler Christ, seit mir bewußt ist, wie viele Menschen meiner eigenen Richtung gefährliche Stereotypen über andere christliche Richtungen und andere Religionen pflegen. Ich bin mir auch der Erfahrung der Ablehnung bewußt, wenn Menschen entdecken, daß ich evangelikaler Christ bin, wegen der Vorurteile über meine eigene Richtung, sogar unter christlichen Erziehern.

3.2. Verschiedene Wege, solches Zusammenbringen zu erreichen, sind während unseres Symposiums vorgeschlagen worden. Zunächst wurde gesagt, daß die Begegnung mit Anhängern der Religionen äußerst wichtig ist. Durch Begegnung von Mensch zu Mensch kann Verständnis für die innere Sicht des Gegenübers erreicht werden. Die Besuche der schwedischen Studenten in Indien und die von Bob Jackson und seinem Team entwickelten Materialien in Warwick sind gute Beispiele dafür.

3.3. Ein zweiter Vorschlag besagte, der Unterricht sollte so angelegt sein, daß die Lernenden hinter den Phänomenen der Religionen die Hauptgedanken und Lehrbegriffe verstehen lernen. Ein angemessener Gebrauch von Gegenständen (Artefacts) war ein Beispiel dafür. Der Gedanke wurde auch in den Vorträgen über Sikhismus, Hinduismus und Christentum dargelegt.

3.4. Unser buddhistischer Referent lenkte unsere Aufmerksamkeit auf eine dritte Vorgehensweise, nämlich uns bewußt zu sein, daß unsere Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Erfahrungen machen müssen. Die Unterscheidung von Unterricht und Lehre basiert auf der Tatsache, daß Lehre mit Erfahrung verbunden ist. Für eine Arbeitsgruppe bedeutet dies, daß religiöse Bildung das religiöse Leben jedes Einzelnen und jeder einzelnen Lernenden innerhalb der Traditionen, in denen sie aufgewachsen sind, fördern soll.

3.5. Diese Einsichten zeigen mir, daß wir unsere Zeit gewinnbringend genutzt haben. Dennoch scheinen Fragen für die künftige Debatte offengeblieben zu sein. Einige davon, die mich beschäftigten, sind folgende: 3.6. Unsere Gespräche waren meistens auf Schule gerichtet. Ich frage, ob die besondere Art der Schule, z. B. Schulpflicht und festgelegte Stundendauer, diese in gewisser Weise begrenzt in den Möglichkeiten, ein Verständnis von Spiritualität zu vermitteln. Wir sollten vielleicht andere Bildungskontexte betrachten, welche der Vermittlung eines solchen Verständnisses weniger Widerstand entgegensetzen.

3.7. Im Eröffnungsvortrag wurden wir aufgefordert, über den Begriff der spirituellen Reife nachzudenken. Ich habe nicht den Eindruck, daß wir in unserem Vorgehen dieser Herausforderung gerecht geworden sind. Gewiß gibt es in den einzelnen religiösen Traditionen eine klare Idee. So haben wir vom Judentum erfahren, daß das

Bewußtsein „Gottes Augen schauen immer auf mich“! eine Antwort ist. Doch können wir als Erzieher Charakteristika solcher Reife identifizieren, die auf alle Religionen zutreffen und nicht nur für eine bestimmte Religion gültig sind? James Fowler hat das versucht. War er erfolgreich? Steht Reife vielleicht im Zusammenhang mit einer Bewegung weg von Tribalismus und dem Gefühl der Bedrohung durch andere hin zu Offenheit und einer Bereitschaft aufzunehmen, was wir von Menschen lernen können, die anderen Traditionen als unserer eigenen angehören?

3.8. Diese Bemerkungen führen zu einer weiteren Frage. 'Lernen von' beinhaltet die Fähigkeit zur Veränderung, aber auf eine Weise, die die Kontinuität mit meiner eigenen Überlieferung wahrt. Zwischen dieser und einem Synkretismus besteht eine Differenz. Kennen wir den Unterschied? Wenn wir ihn identifizieren, können wir vielleicht das Gefühl der Bedrohung beseitigen, das so viele Menschen empfinden, wenn sie Anhängern einer anderen Tradition als der eigenen begegnen.

3.9. Es gibt eine letzte Herausforderung. Wie können die Religionen zur persönlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern in säkularen Schulen beitragen, ihnen in ihrer eigenen Lebensorientierung helfen? Um eine in der englischen Religionspädagogik gebräuchliche Wendung aufzunehmen: Haben die Religionen die Kapazität, Schülerinnen und Schülern „Bildungsgaben“ zu vermitteln, die nicht Mitglieder dieser Religionen sind? Ich denke auch, daß wir als Glaubende Wege finden sollten, die widersprüchliche Natur unseres eigenen Wahrheitsverständnisses anzunehmen. Nur wenn wir dies tun, kann die religiöse Bildung, die wir anbieten, fair sein, sowohl gegenüber Schülerinnen als auch gegenüber den Religionen, die wir unterrichten.

Thomas Klie

„Zweiter Berufsschultag“ wegen Religion ...?

Anmerkungen zum Experten-Hearing des ständigen Ausschusses (STA) der Konferenz für Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen im RPI Locom

„Was kann ich dem Auszubildenden an drei Tagen noch vermitteln, wenn er allein zwei Tage pro Woche in die Schule muß?“ Diese Unmutsbekundung eines Betriebsleiters (Lüneburger Landeszeitung 14.10.94) kann als typisch gelten für die anhaltend schlechte Stimmung bei den Ausbildungsbetrieben. Ihrer Ansicht nach haben sich die Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung zumindest für den ersten Lernort des dualen Systems in der beruflichen Bildung dramatisch verschlechtert. Kaum eine Innungsversammlung im abgelaufenen Jahr, bei der nicht der sogenannte „Zweite Berufsschultag“ an den Pranger allgemeiner Entrüstung geriet. Zur Vorgeschichte. Mit Beginn des Schul-

jahres '93/94 hat sich durch die Novellierung des niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) und der Verordnung über Berufsbildende Schulen (BbS-VO) im schulischen Alltag an den Berufsschulen im Lande einiges verändert: zum einen die Realisierung des (theoretisch seit den 70er Jahren bestehenden) 12-stündigen Berufsschulunterrichts und die damit verbundene Ausweitung der Unterrichtstage auf mehr als nur einen wöchentlichen Schultag. Zudem wurden unter dem Leitgedanken der Handlungsorientierung die Fächergrenzen zwischen den berufsbezogenen Fächern zum Teil gesenkt bzw. aufgehoben.

Die öffentliche Erregung machte sich nun vor allem an der (für die Betriebe direkt

spürbaren) Aufstockung des Theorieunterrichts fest. Teils war man von den eigenen berufsständischen Organisationen unzureichend oder gar nicht informiert worden, teils sprach man bewußt wider besseres Wissen von einem regulären „Zweiten Berufsschultag“. So wurde massiv beklagt, daß die Auszubildenden kaum noch im Betrieb anwesend wären und damit die praktische Ausbildung kaum noch sinnvoll durchführbar sei. Und wie so oft, wenn sich inhaltliche Argumente interessengeleitet und politisch aufgeladen mit taktischen Argumenten öffentlichkeitswirksam vermen-gen, wird der Konflikt auf Nebenschauplätzen ausgetragen. „Zweiter Berufsschultag“ wegen Religion? lautete darum das zuge-

spitzte Leitthema eines Hearings, zu dem der Ständige Ausschuß der Konferenz für Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen in Niedersachsen ins RPI nach Loccum eingeladen hatte. Der Sprecher der STA, Hans-Jörg Schumann/Hannover, verwies einleitend auf gleichlautende Zeitungsberichte über Innungsver-sammlungen, bei denen offenbar immer wieder über das Vorhandensein des Religionsunterrichts in der Stundentafel der Berufsschule lamentiert wurde. „Wir sehen nicht ein, daß bei dem zusätzlichen Berufsschultag Sport und Religion in der Berufsschule erteilt werden soll. Diesen Möglichkeiten sollen die Auszubildenden in ihren Heimatorten nachgehen“, so die Tischlerinnung Nienburg wörtlich (Die HARKE 28.10.93).

Unter Legitimationsdruck stehen also momentan wieder einmal die sogenannten „allgemeinbildenden Fächer“ Religion, Sport, bisweilen sogar Deutsch und Politik (früher: Gemeinschaftskunde). Ungeachtet der Tatsache, daß die berufliche Bildung über Verordnungen und der Berufsschulunterricht über Rahmenlehrpläne bundeseinheitlich und verbindlich geregelt sind, spitzt sich die Diskussion immer wieder gerade auf diese Fächergruppe zu. Insbesondere der Religionsunterricht – an der Berufsschule seit jeher mehr gelitten als geliebt – bietet dafür offenbar den plakativen Anlaß.

In unterschiedlichen Argumentationen, aber doch in ihrer Zielrichtung einmütig, hoben die beim Hearing anwesenden bildungspolitischen Sprecher der Parteien (Wallraff/SPD, Klare/CDU, Goldmann/FDP; die niedersächsischen GRÜNEN hatten abgesagt) hervor, daß auch unabhängig vom verfassungsrechtlichen Status des RU als ordentlichem Lehrfach (Artikel 7, 3 GG) dem RU im Kontext der beruflichen Bildung eine wichtige Funktion zukomme. Auch und gerade wenn zunehmend über fächerübergreifende Qualifikationen nachgedacht wird, leiste der RU hier einen wichtigen Beitrag. „Gute Berufsschullehrer denken und unterrichten immer fächerübergreifend“ (Goldmann). „Die traurige Tatsache, daß die Innungsvertreter offenbar ihre eigenen Ausbildungsordnungen nicht kennen, darf nicht dazu führen, einzelne Fächer gegeneinander auszuspielen“ (Klare). „Es kommt darauf an, zwischen den Fächern Verknüpfungen inhaltlicher Art zu suchen“ (Wallraff). Selbst unter der Berücksichtigung, daß die Ausbildung besonders im Handwerk primär „auftragsbezogen“ durchgeführt wird (Hauk/Handwerkspräsident Osnabrück) und dabei natürlich Kostenaspekte eine Rolle spielen, dürfe die „Ganzheitlichkeit der dualen Ausbildung“ (Kunde/IHK Hannover) nicht aus dem Blick geraten.

Die Dezernenten der Bezirksregierungen betonten in ihren Voten die noch immer offene Option des Berufsbildungsgesetzes von 1969, Berufsbildung und allgemeine Bildung zu integrieren. „Berufsbildung ist allgemeine Menschenbildung – das war schon das Grundanliegen Kerschensteiners“ (Kalkmann / Bez. Reg. Hannover). Demgegenüber scheint heute unter dem ge-

stiegenen Anpassungsdruck wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse Persönlichkeitsentwicklung weit weniger gefragt zu sein als Personalentwicklung: Die Austauschbarkeit von Qualifikationen, eine größtmögliche Kompatibilität und ein reibungsloses Funktionieren im Arbeitsprozeß. Diese Form vordergründiger Kosten-Nutzen-Kalküle verläßt vor allem im Bereich des Handwerks immer mehr die ideellen Grundlagen der eigenen berufsständischen Verfaßtheit. Das Ideal der Meisterschaft ist ein jahrhundertealtes Modell, das ja gerade die Vervollkommnung der persönlichen Arbeitskraft und die individuelle Lebensführung zu integrieren verstand. Unter dem Druck, sich immer rascher verändernde Spezialqualifikationen in immer kürzeren Intervallen zu vermitteln, droht der Mensch sowohl in Gestalt des Auszubildenden als auch in Gestalt des Ausbilders im Betrieb und Schule auf der Strecke zu bleiben. Berufliche Bildung als Ort für die Bereitstellung einer Qualifikations-Collage? Selbstredend ist die Kostenfrage im Lernort Betrieb besonders in wirtschaftlich schwierigen Zeiten alles andere als eine

langfristig Berufsschule als modernen Dienstleistungsbetrieb denken („von der Kameralistik zum schulinternen Regelkreis“), der über ein eigenes Budgetrecht sowie ein partiell verändertes Personalwirtschaftssystem verfügen könne. „Haben Schulen noch das richtige Angebot? Kommt es den Bedürfnissen jener entgegen, die die Dienste der Schule in Anspruch nehmen?“ Für den Unterricht hieße das: weg von den einzelnen Fächern mit deren inhaltlicher Engführung und hin zu arbeitsprozeßorientierten Zielformulierungen, wie das ansatzweise bereits in den neugeordneten Metall- und Elektroberufen praktiziert würde. Wie sich die allgemeinbildenden Fächer, insbesondere der Religionsunterricht, in einer solchen neuen Konstellation behaupten werden, bleibt abzuwarten. Die Frage, was so ein Unterricht „nützt“, was er „bringt“, wird zwangsläufig in der Berufsschule sehr viel nachdrücklicher gestellt als z.B. im gymnasialen Bereich. Weithin ist der RU an Berufsbildenden Schulen jedoch um einiges besser als sein Ruf, weil er bei den Jugendlichen – und je länger je mehr auch in den Kollegien – auf eine hohe Ak-



zu vernachlässigende Größe, aber qualifizierte Ausbildung – und die zeichnet sich immer auch durch ein gerüttelt Maß personaler und damit auch sozialer Kompetenz aus – rechnet sich immer noch.

Der Blick über die eigenen Landesgrenzen hinweg belegt die vordergründige Schiefelage in der derzeitigen Diskussion. „Gemessen an der Wirtschaftsleistung liegt das Land Bayern weit vor Niedersachsen, und dort ist der Zweite Berufsschultag schon seit langem gängige Praxis“ (Schleifer / Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen Niedersachsen).

„Wenn in zunehmendem Maße Teamfähigkeit und personale Kompetenzen von den Auszubildenden gefordert werden, dann kann auch und gerade der Religionsunterricht dazu Entscheidendes beitragen“ (Böckmann/GEW).

In einem weiteren Gesprächsgang entwickelte Herr Kohlhaw (MK Hannover) einige weiterführende Perspektiven in Bezug auf die schulorganisatorische Fortentwicklung der Berufsbildenden Schulen. Man müsse

zeptanz trifft. Ein RU, der sich auf seine ureigenste Sache – die der Religion (von lateinisch: religio – Rückbindung, rückbindende Vergewisserung) – besinnt, ist nahe an der Lebenswelt der jungen Erwachsenen. „Bei der unterrichtlichen Produktion von Rückbindung und Vergewisserung fallen eine ganze Fülle von positiven „Abfallprodukten“ an, Recyclingprodukte, von denen nicht zuletzt auch die Ausbildungsbetriebe profitieren können“ (Klie/RPI). Im weiteren Gespräch wurde von den Teilnehmern vor allem auf die Rückbindung an die christliche Tradition und den Prozeß des Mündig-Werdens als Folge einer unterrichtlichen Vergewisserung abgehoben. Fragt man nach umsetzbaren Ergebnissen dieses Hearings, wird man schwerlich Konkretes benennen können. Ging es doch wie so oft in Loccum zunächst einmal um das aufmerksame Einander-Zuhören außerhalb des bildungspolitischen Tagungsgeschäfts. Die Teilnehmer waren sich jedoch darin einig, daß zumindest dieses Lernziel erreicht wurde.



Helmut Kramer

Filme zur NS

Kommentar

Von der Darstellungsform des Films kann man keine wissenschaftliche Verarbeitung erwarten. Dennoch können wir auf Filme zum Kapitel der NS-Justiz nicht verzichten. Authentisches Material ist wichtig, weil sie eine Anschauung vom Gegenstand bringen. Andere Filme können gefragt sein, weil das Medium des Films den Einstieg in das Thema erleichtern, vielleicht auch Leute motivieren kann, an die mit rein verbalen Mitteln nicht heranzukommen ist. Die Bedeutung von Filmen, die das Material verarbeiten, kann schließlich auch darin liegen, daß sie einen Eindruck über den Bewußtseinsstand zur Zeit ihrer Entstehung vermitteln. Das gilt vor allem für Spielfilme. Dies rechtfertigt die Suche nach Filmen zu dem Thema, auch wenn die Ausbeute nicht übermäßig ist. Im Hinblick auf die Frage nach der Aufarbeitung nach dem „Zusammenbruch“ und nach übergreifenden Kontinuitäten sind hier auch einige Filme einbezogen, die Justizvorgänge vor 1933 und nach 1945 zum Gegenstand haben.

Geeignet sind die beschriebenen Filme nur mit Einschränkungen und zum Teil erheblichen Bedenken; das gilt sowohl für eine Verwendung in der Erwachsenenbildung als auch im Schulunterricht. Gut einsetzbar sind einige der Filme allerdings dann, wenn man ihren Inhalt und die Art der Verarbeitung als Dokumente eines bestimmten Bewußtseinsstandes selbst zum Gegenstand kritischer Auseinandersetzung macht.

Die in der Aufzählung genannten Fernsehfilme sind nicht ohne weiteres erhältlich. Mit Rücksicht auf verschiedentlich vorhandene Videoaufzeichnungen und die Möglichkeit von Wiederholungssendungen im Fernsehen wurden sie gleichwohl aufgenommen. Die private Wiedergabe von Videoaufzeichnungen ist bekanntlich ohne Einschränkungen erlaubt.

Dokumentarfilme

1. „Geheime Reichssache“

Herstellungsjahr 1978

Neben der Langfassung (120 Minuten) gibt es von dem Film auch zwei Kurzfassungen.

Verleih:

Langfassung Chronos Film GmbH Studio Berlin, Schopenhauerstr. 50, Berlin 38 – Spieldauer 120 Minuten – Format: 35 mm – Verleihpreis: ca. 200,— DM zuzüglich Mwst.

Kurzfassung I unter dem Titel „Der 20. Juli vor dem Volksgerichtshof“ – Verleih: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Neanderstr. 6, Düsseldorf – Spieldauer: 36 Minuten – Format: 16 mm und 35 mm – Verleihpreis: Versandkosten.

Kurzfassung II unter dem Titel „Widerstand gegen Hitler“ – Verleih: alle Landesbildstellen bzw. Stadt- und Kreisbildstellen – Spieldauer: 21 Minuten – Format: 16 mm – Verleihpreis: Versandkosten.

Eingerahmt von Wochenschauausschnitten über die politischen und militärischen Ereignis-

nisse der Jahre 1933 bis 1945 und von Aufnahmen über die NS-Verbrechen zeigt der zwei-stündige Dokumentarfilm Teile der Verhandlungen des Volksgerichtshofs gegen die Widerstandskämpfer des 20. Juli 1944. Der Film beruht auf authentischem Material: Auf persönliche Anordnung Hitlers wurden mehrere der Prozesse gegen dem Verschwörerkreis des 20. Juli 1944 zugerechnete Widerstandskämpfer im Verhandlungssaal des Preußischen Kammergerichts mit verborgenen Kameras gefilmt. Der größte Teil der Tonaufnahmen ist unzureichend, weil der Gerichtsvorsitzende Roland Freisler so schrie, daß man den Ausgleich zwischen seiner Stimme und den verhältnismäßig leisen Antworten der Angeklagten nicht herstellen konnte oder wollte.

Die in dem Ermittlungsverfahren gegen den früheren Oberreichsanwalt Ernst Lautz – Staatsanwaltschaft Berlin I P JS 1726/55 – als Zeugen vernommenen Verteidiger der damaligen Angeklagten von Witzleben u.a., die Rechtsanwältinnen Boden, Dr. Weimann und Dr. Falck, haben übereinstimmend erklärt, nicht den Eindruck gehabt zu haben, daß das Urteil gegen von Witzleben und die anderen Widerstandskämpfer bereits vor der Hauptverhandlung feststanden habe. Angesichts der sich aus dem Film ergebenden und von vielen Zeugen beschriebenen Verhandlungsführung Freislers liegt die Wahrheitswidrigkeit dieser Aussagen auf der Hand. Nachdem der Film mit den Aufnahmen aus den Jahren 1944 erstmals 1979 öffentlich aufgeführt worden war, stützte Robert M. Kampner eine erneut gestellte Strafanzeige gegen die im Film sichtbaren Beisitzer Freislers auf das Filmmaterial. Der Einstellungsbescheid der Berliner Staatsanwaltschaft lautete: Die innere Einstellung der fraglichen Richter sei aus dem vorliegenden Filmmaterial „nicht nachprüf- und nicht nachvollziehbar“. Auch seien ihrem Gesichtsausdruck nicht „Beifalls- oder Mißfallens-kundgebungen zu entnehmen“.

Das berüchtigte Rehse-Urteil hat im Anschluß an Wendungen des Bundesgerichtshofs den Volksgerichtshof als unabhängiges Gericht angesehen. Diese Wertung wird schon durch die Geschichte der Aufnahmen von 1944 widerlegt. Ursprünglich sollte der auf Weisung Hitlers gedrehte Film unter dem Titel „Verräter vor dem Volksgerichtshof“ in möglichst allen Kinos gezeigt werden, zur Abschreckung und um – durch die Vorführung eines mit Scheinlegalität ausgestatteten Verfahrens – die Opposition auch moralisch zu vernichten. Diese Absicht wurde durch den farcenhafte Auftritt Freislers unwillkürlich durchkreuzt. Auch der unkritische Volksgenosse hätte einem solchen Spruchkörper keine Unabhängigkeit oder überhaupt die Funktion eines Gerichts zugebilligt, dessen Vorsitzender mit psychopathisch autoritärer Verhandlungsführung den Angeklagten keinerlei Gelegenheit zur Verteidigung gab und dessen auf Vernichtung angelegte Verhalte an die Angeklagten keinen Zweifel an der Absicht der Verhängung der Todesstrafen ließ. Deshalb wurde der Film zur „Geheimen Reichssache“ im Sinne des § 88 RStGB erklärt und gelangte

nur in kleinen vertraulichen Kreisen zur Aufführung.

Aus dem vorhandenen authentischen Material wählt der Film eindrucksvolle Szenen aus. Graf Schwerin spricht – nach seinen Motiven befragt – leise das berühmte Wort aus: „Ich dachte an die vielen Morde“, wofür er sich von Freisler wüst beschimpfen lassen muß.

In einem anderen Prozeß kommt es zu einer eindrucksvollen Konfrontation: auf der einen Seite Freisler, der, hemmungslos von seiner Macht Gebrauch machend, schreiend den Angeklagten einzuschüchtern und zu demütigen versucht. Auf der andern Seite der Angeklagte: der Rechtsanwalt Joseph Wirmer, entschiedener Gegner des Regimes, als engagierter Verteidiger von rassisch Verfolgten schon in den ersten Regimejahren aus dem Rechtswahrbund ausgeschlossen. Fern von jeder Versuchung, in letzter Minute auf dem Anpassungsweg sein Leben zu retten, sagt er (wegen der schlechten Akustik sind die Worte allerdings im Film nicht verständlich) Freisler ins Gesicht: „Wenn ich hänge, Herr Präsident, habe nicht ich die Angst, sondern Sie!“ Bei genauem Zusehen sieht man noch einen Beteiligten, einen im Unterschied zu dem atypischen Freisler „ganz normalen“ Juristen, einen Mann, der noch heute in seiner Heimat (Oberlandesgerichtsbezirk Braunschweig), wo er bis Juni 1944 Oberlandesgerichtspräsident war, in gutem Ansehen steht: Günther Nebelung. Er sitzt hinter Freisler als Ersatzvorsitzender in dem Verfahren gegen Wirmer, Goerdeler, Leuschner, von Hassel und Lejeune. Wie hat er sich damals verhalten? Hat er wenigstens im Anschluß an die Sitzung gegenüber Freislers rechtswidriger und brutaler Verhandlungsführung interveniert? Oder hat er geschwiegen, mit der Vorsicht des angepaßten Juristen schon bloße Unannehmlichkeiten fürchtend? Jedenfalls verhängte sein Senat unter seinem Vorsitz noch nach dieser Sitzung 29 Todesurteile.

Bedenklich ist die Art und Weise der Präsentation des Materials. Der Film ist mit einem Begleittext (des ZEIT-Redakteurs Karl-Heinz Janßen) versehen, der aus Information und Kommentar besteht. In dem unvorbereiteten Zuschauer muß der Film den Eindruck erwecken, daß Widerstand nahezu ausschließlich aus dem Kreis – zumeist ranghoher – Militärs geleistet wurde. Daß wesentlicher, mit noch mehr Menschenleben bezahlter Widerstand auch aus anderen Gesellschaftsgruppen kam, hätte ebenso deutlich herausgestellt werden müssen wie die nach heutigem Demokratieverständnis problematischen Zielsetzungen der Mehrzahl der Verschwörer des 20. Juli. Die für den Film ausgewählten Begleitenszenen aus dem allgemeinen politischen Geschehen sind so verkürzt kommentiert, daß ein verständlicher Zusammenhang nicht entsteht. Auch hätte ein Film über die Verhandlungen des Volksgerichtshofs die Einbindung der Mehrzahl der Juristen in das Unrechtssystem herausstellen müssen. Im Begleittext werden die Beamten der Reichsanwaltschaft als „bloße Statisten im Spiel Freislers“

erwähnt. Hier erscheint Freisler wieder einmal als Unperson, auf die sich die Schuld der gesamten NS-Justiz verdichten und so vom Versagen der übrigen Juristen und des überkommenen Rechtssystems ablenken läßt. Verwendbar ist der Film bei gründlicher kritischer Vor- und Nachbereitung.

2. „Helden und Verräter“ – Film eines Kriegsgerichtsprozesses in Paris 1942

Produktion: Chronos-Film GmbH im Auftrag der ARD – Filmdauer (auch Video): 17 Minuten (vom französischen Fernsehen hergestellte Fassung: ca. 60 Minuten) – Verleihmöglichkeit in beschränktem Umfang: Anfragen an Chronos-Film GmbH (Bengt von zu Mühlen), Schopenhauerstr. 50, 1000 Berlin 30

Am 3. April 1984 zeigte das ARD-Fernsehen im Rahmen der Sendung „Report“ einen ungefähr 1984 entdeckten Film über eine Kriegsgerichtsverhandlung vom 7.-24. April 1942 im „Haus der Chemie“ in Paris. In dem Prozeß waren 27 Mitglieder der französischen Résistance, darunter drei Frauen, mit der Beschuldigung an Sabotageakten und Tötungshandlungen gegenüber deutschen Soldaten angeklagt. Von den 25 Todesurteilen wurden 24 alsbald vollstreckt. Veranlaßt wurden die Filmaufnahmen von dem Gerichtsvorsitzenden, der den Film auch zu Abschreckungszwecken einsetzen lassen wollte. Der Film, zu dem es keinen Originalton gibt, zeigt – beredt genug und beeindruckend – die Gesichter und die Haltung der Widerstandskämpfer. Sie machen einen ausgemergelten Eindruck. Man sieht, wie die drei Richter, darunter der Vorsitzende Gottlob und der Anklagevertreter – sämtlich in Wehrmachtsuniform – den Verhandlungsraum betreten und die Verhandlung unter Handerheben zum „Deutschen Gruß“ eröffnen. Hinter ihnen prangt an der Wand eine riesige Reichskriegsflagge mit dem Hakenkreuz in der Mitte.

Mit Rücksicht auf den fehlenden Originalton hat man den Film in Teile zerlegt und ungefähr im Jahr 1983 aufgenommene Interviews mit ehemaligen Mitgliedern der Résistance – darunter ein überlebender Angeklagter des Prozesses – eingeblendet. Aus den gesprochenen Erläuterungen erfährt man, daß die Verteidiger von deutschen Offizieren gestellt wurden, die sich der deutschen Sprache bedienten, also für die meisten Angeklagten unverständlich waren. Entlastungszeugen wurden nicht gehört. In der Urteilsbegründung wurden die jüdische Rassenzugehörigkeit mehrerer Angeklagter und ihre kommunistische Ausrichtung als straferschwerend gewertet.

Es handelte sich „nicht um Überzeugungstäter, sondern um Gesindel“.

Am Ende der Sendung darf als Interviewpartner der ehemalige Kriegsgerichtsrat Dr. Ernst Roskothen apologetischen Erklärungen abgeben: Die wenigsten Wehrmachtsrichter seien Nationalsozialisten, die meisten „ordentliche Leute“ gewesen. Beweis: Nicht ein einziger sei

später wegen Rechtsbeugung oder anderer Delikte verurteilt worden. Lediglich eine einzige unangenehme Ausnahme habe es gegeben: den in der Tat dem Nationalsozialismus fanatisch ergebenden Kriegsrichter Gottlob. Die im französischen Fernsehen gezeigte Fassung ist besser recherchiert.

3. Wochenschau-Material aus dem „Dritten Reich“

Wie sehr sich die Justiz in ihrer Arbeitsweise der öffentlichen Wahrnehmung entzieht oder entziehen will, läßt sich daran ersehen, daß in den vielen Wochenschau-Ausgaben der Jahre 1933 bis 1945 justizbezogene Vorgänge nur selten erscheinen. Erwähnenswert sind vor allem zwei Wochenschauen:

a) DEULIG-Tonwoche Nr. 33/1933 – Format: 16mm – Gesamtlänge: ca. 144m – Länge der Jüterbog-Szenen: ca. 25m – Verleih: Bundesarchiv, Am Wöllershof 12, 5400 Koblenz I – Verleihpreis: ca. 0,09 DM je Meter zuzüglich Versandkosten.

Der Film enthält eine Szene aus dem Referendararbeitsgemeinschaftslager Jüterbog mit Leibesübungen der Juristen und Ansprachen unter anderem von Dr. Roland Freisler und Hans Frank (Ausschnitte sind in dem Film „Von Richtern und anderen Sympathisanten“ – siehe unter Nr. 17 – verwendet.)

b) UFA-Tonwochenschau Nr. 239/1935 – Format: 16mm – Gesamtlänge: 349 m – Länge der Szene aus der Staatsoper: 41 m – Verleih: Bundesarchiv Koblenz – Verleihpreis: 0,09 DM je Meter zuzüglich Versandkosten.

Gezeigt wird unter dem Titel „Ein Reich – ein Recht“ die Staatsfeier der Juristen in der Staatsoper Berlin im Jahre 1935. Die Staatsoper-Feier findet sich auch in der DEULIG-Tonwoche Nr. 170/1935.

4. „Der Huppenkothen-Prozeß“

Herstellungsjahr: 1955 – Format: 35 mm – Spieldauer: ca. 45 Minuten – Verleih (außerhalb Baden Württembergs nur in Ausnahmefällen): Landesbildstelle von Baden-Württemberg, Rastatter Str. 25, 7500 Karlsruhe.

Es handelt sich um eine Aufzeichnung der Hauptverhandlung vor dem Schwurgericht Augsburg vom Oktober 1955 gegen den damaligen Regierungsdirektor Walter Huppenkothen und den ehemaligen Chefrichter beim SS- und Polizeigericht München Dr. Otto Thorbeck wegen ihrer Mitwirkung an der von Ernst Kaltenbrunner, dem Chef des Reichssicherheitshauptamtes, angeordneten „standrechtlichen“ Hinrichtung der Widerstandskämpfer von Donanyi, Canaris, Oster, Dr. Sack, Gehre und Dietrich Bonhoeffer am 6. und 9. April 1945 in den Konzentrationslagern Sachsenhausen und Flossenbürg.

Die gefilmte Gerichtsverhandlung vom Oktober 1955 mußte man auf dem Hintergrund eines sich über fast sieben Jahre hinziehenden Strafverfahrens sehen: Mit der Begründung, die Todesurteile seien wegen „Wahrung des gerichtlichen Gesichts“ als rechtens anzusehen, wurde Huppenkothen vom Landgericht München I durch Urteil vom 16.2.1951 lediglich wegen Körperverletzung im Amt (das Standgericht hatte ohne Rücksicht auf den schweren

Krankheitszustand Donanyis verhandelt) verurteilt. Nach Aufhebung durch den Bundesgerichtshof wurden im zweiten Schwurgerichtsverfahren vor dem Landgericht München I Huppenkothen und der inzwischen in das Verfahren einbezogene Dr. Thorbeck völlig freigesprochen. Diesmal verwies der Bundesgerichtshof das Verfahren an das Landgericht Augsburg. Die erneute – im Film teilweise gezeigte – Verhandlung endete mit der Verurteilung Huppenkothens zu sieben und Dr. Thorbecks zu fünf Jahren Zuchthaus wegen Beihilfe zum Mord. Die Revision Huppenkothens wurde im Ergebnis verworfen, Dr. Thorbeck wurde auf seine Revision vom Bundesgerichtshof freigesprochen.

In dem gesamten Verfahren standen die Richter rechtspolitisch vor einem Dilemma: Auf der einen Seite war die durchgängige Tendenz wirksam, die Gerichtsverfahren im Dienst des faschistischen Terrors als legal anzusehen, auf der anderen Seite handelte es sich bei den zu rehabilitierenden Opfern der beiden Standgerichtsverfahren um einige der prominentesten Mitglieder derjenigen Widerstandsgruppe, auf die sich die Repräsentanten der Bundesrepublik aus dem Bedürfnis nach historisch-politischer Legitimität immer gern berufen. Vor allem im Ausland waren die anfänglichen Freisprüche als Skandal empfunden worden (auf diesen politischen Hintergrund spielt der Verteidiger Huppenkothens, der spätere Bayerische Innenminister Seidl, in seinem Schlußplädoyer an). Schon deshalb kam der BGH in seinem nunmehr dritten Huppenkothen-Urteil (vom 19.6.1956) nicht umhin, das Augsburger Urteil wenigstens teilweise zu bestätigen. Dabei fand er eine juristische Konstruktion, die die Freisprüche in späteren Verfahren gegen NS-Berufsrichter vorprogrammierte: Unter Erstreckung des sog. Richterprivilegs selbst auf noch so summarische Konzentrationslager-Standgerichtsverfahren – vom BGH als Gerichtsbarkeit gewertet – ließ er für eine Verurteilung nur dann noch Raum, wenn den Richtern schwerwiegende Formverletzungen unterlaufen waren. Ausgangspunkt für diese Rechtsprechung war für den Bundesgerichtshof „das Recht des Staates auf Selbstbehauptung“: „In einem Kampf um Sein oder Nichtsein (um den es nach Ansicht des BGH also für das deutsche Volk im zweiten Weltkrieg ging, nicht etwa um die verbrecherischen Zielsetzungen eines faschistischen Systems!) sind bei allen Völkern von jeher strenge Gesetze zum Staatsschutz erlassen worden... Einem Richter, der damals einen Widerstandskämpfer wegen seiner Tätigkeit in der Widerstandsbewegung abzuurteilen hatte und ihn in einem einwandfreien Verfahren für überführt erachtete, kann heute in strafrechtlicher Hinsicht kein Vorwurf gemacht werden, wenn er angesichts seiner Unterworfenheit unter die damaligen Gesetze nicht der Frage nachging, ob dem Widerstandskämpfer etwa der Rechtfertigungsgrund des übergesetzten Notstands unter dem Gesichtspunkt eines höheren... Widerstandsrechts zur Seite stehe, sondern glaubte, ihn des Hoch- und Landesverrats bzw. des Kriegsverrats (§ 57 MStGB) schuldig erkennen und deswegen zum Tode verurteilen zu müssen“. Mit dieser Begründung sprach der BGH den Angeklagten Dr. Thorbeck – der in dem Verfahren in Flossenbürg als Vorsitzender fungiert hatte – frei; die Urteile vom April 1945 beruhten nach Ansicht des BGH weder auf

Scheinverfahren noch waren sie sonst „erweislich widerrechtlich“. Die Verurteilung Huppenkothens wurde nur deshalb aufrechterhalten, weil Huppenkothen nach Ansicht des BGH ein Formfehler unterlaufen war: Vor der Erhängung der Widerstandskämpfer hatte er die Bestätigung des Urteils durch Hitler nicht eingeholt. Auch hätte er die Widerstandskämpfer nicht in völlig entkleidetem Zustand aufhängen lassen dürfen.

Bei dem Streifen handelt es sich um das wohl einzige Filmdokument über eine Hauptverhandlung der bundesdeutschen Strafjustiz. Im Oktober 1955 war die Zulässigkeit von Film- und Fernsehaufnahmen im Gerichtssaal schon sehr umstritten. Auf der anderen Seite bot eine filmische Dokumentation eine willkommene Gelegenheit, das Bemühen um eine Rehabilitierung der Widerstandskämpfer vor der Öffentlichkeit glaubhaft zu machen. Von hier aus ist die Annahme sicher nicht abwegig, daß vor der Gestattung der Filmaufnahmen durch den Schwurgerichtsvorsitzenden Gespräche darüber an höherer Stelle der Justizverwaltung geführt worden sind. Auch zwischendurch scheinen Absprachen stattgefunden zu haben. Die beiden Angeklagten sind nur am ersten Verhandlungstag zu sehen, später erscheint nur noch Huppenkothen einmal im Film: Als er dies bemerkt, protestiert er erregt – ein Zeichen dafür, daß die Kameraleute gegen ein zwischen Gericht, Verteidigung und Kamerateam getroffenes Abkommen verstießen.

5. „Holocaust: Die Tat und die Täter“

Fernsehfilm von Lea Rosh – ZDF (Studio Berlin) – Sendung vom 9.11.1982 – Filmdauer: 45 Minuten.

Der Film schildert die direkte und indirekte Amnestierung der NS-Gewaltverbrecher durch die Strafverfolgungsbehörden und andere Stellen. In Interviews mit Staatsanwälten und in sonstigen Zwischentexten wird aufgedeckt, wie eine effektive Verfolgung der NS-Täter nicht nur durch mangelhafte Fahndungsmethoden und unzulängliche Ausstattung der Strafverfolgungsbehörden erschwert, sondern auch durch zweifelhafte Maßnahmen von Gesetzgeber und Justiz mitunter sogar bewußt hintertrieben worden ist: durch gesetzgeberische Akte, wie die Gewährung von Straffreiheit und durch Verjährungsregeln aller Delikte mit Ausnahme von Mordtaten, oder durch Rechtsprechungskonstruktionen, wie zum Beispiel Verschiebung bei der Abgrenzung der Beteiligungsformen. Dies wird in den verschiedenen Stufen der unbewußten oder bewußten Strafvereitelung an Beispielen der Verfahren gegen die Mitglieder des Reichssicherheitshauptamtes eindrucksvoll demonstriert. Der Film erwähnt auch die „Amnestie durch die Hintertür“, zu der es kam, als im Jahr 1968 durch das „Einführungsgesetz zum neuen Ordnungswidrigkeitengesetz“ unauffällig und beiläufig in das StGB ein neuer § 50 Abs. II eingefügt wurde; verantwortlicher Referent der Großen Strafrechtskommission war übrigens Ministerialdirigent Dr. Eduard Dreher, der im „Dritten Reich“ als Staatsanwalt mehrmals Todesstrafen gegen Bagatelldäter beantragt und die Umwandlung einer Zuchthausstrafe in Todesstrafe bewirkt hatte. Herausgestellt wird auch der Zusammenhang zwischen der Remilitarisierung der Bundesre-

publik und der vorzeitigen Entlassung vieler Massenmörder, wie sie von der überwiegend aus ehemaligen NS-Generalen bestehenden „Gnadenlobby“ der fünfziger Jahre als Gegenleistung für den „Wehrbeitrag“ der Bundesrepublik durchgesetzt wurde.

6. „Der Tisch“

Fernsehspiel von Ida Fink – ZDF-Sendung vom 4. März 1981 (Wiederholung am 21.7.1983) – Spieldauer: 65 Minuten (Stück) und 20 Minuten (Diskussion zwischen den Schauspielern) – Auskunft: Studio Hamburg Atelier GmbH, Tonndorfer Hauptstr. 90, 2000 Hamburg 70
Das Fernsehspiel versucht, die Probleme zu veranschaulichen, die während der späteren Phase der Verfolgung der nationalsozialistischen Gewaltverbrechen entstanden. Ein deutscher Staatsanwalt bemüht sich um die Aufklärung eines Massakers an den jüdischen Bewohnern einer polnischen Kleinstadt im zweiten Weltkrieg. Vier überlebende Zeugen versuchen, die Ereignisse zu schildern, die Jahrzehnte zurückliegen. Sie erinnern sich an die Ermordung ihrer Familienangehörigen und an andere für sie relevante Ereignisse. Der Justiz kommt es bei der Tatkonstruktion auch und immer mehr auf technische Details an, zum Beispiel darauf, wo genau auf dem Marktplatz der Tisch, an dem die Gestapo-Beamten bei der Selektion saßen, stand und welche Größe er hatte. Der Dialog zwischen Zeugen und Staatsanwalt findet auf zwei nicht zur Deckung zu bringenden Verständigungsebenen statt.

Im Anschluß an das Fernsehstück diskutieren die vier israelischen Darsteller der Zeugen mit dem deutschen Staatsanwalts-Darsteller über die Probleme, die durch die teilweise Verjährung der Verbrechen entstanden sind. Die israelischen Darsteller der Zeugen, von denen eine Schauspieler als einzige Überlebende ihrer Familie die Greuel der Konzentrationslager am eigenen Leibe erfahren hat, spielen ersichtlich aus ihrer Betroffenheit heraus.

7. „Von Richtern und anderen Sympathisanten“

Herstellungsjahr: 1982 – Regie: Axel Engstfeld – Buch: Gisela Keuerleber, Axel Engstfeld, Peggy Parnass – Filmproduktion: Axel Engstfeld – Dauer: 62 Min. – Format: 16mm/Farbe – Verleih: Basis Filmproduktion, 1000 Berlin – Verleihpreis: 150,— DM zuzüglich Versandkosten – ferner im Programm der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Neanderstraße 6, 4000 Düsseldorf (Film und Videobänder sowie Begleitheft).

Werkzeug mordender Juristen sind Schreibzeug und juristische Begrifflichkeit; das Fallbeil brauchen sie nicht selbst zu bedienen. Das macht die Schwierigkeit eines filmischen Versuchs aus, das Besondere der NS-Justiz und ihre Ursachen im Bild zu fassen. Der Film bedient sich einer Kombination von Archivmaterial, Redeausschnitten, Interviews, Gebäudeaufnahmen. Aus dem schon erwähnten Film „Geheime Reichssache“ sind Passagen übernommen. Dazu kommen zeitgenössischen Wochenschauen entnommene Filmszenen aus dem Referendararbeitsgemeinschaftslager Jüterbog mit Ansprachen des damaligen Staatssekretärs Freisler und des „Reichsjustizführers“ Hans Frank. In anderen Szenen sieht man stramm aufmarschierte Richter und Staatsanwälte in Parteiuniform auf der Tagung des NS-Juristenbundes in Leipzig 1933. Auf Bildern von einer Sitzung der Akademie für Deutsches Recht könnten sicher einige noch heute publizierende Professoren und Verfasser eines der führenden Kommentare zum Grundgesetz^{9a} wiedererkennen. Besonders eindrucksvoll ist die Szene in dem Beratungszimmer (Justizgebäude in Hamburg) mit der alten Einrichtung: die Stühle, mit abgewetztem Lederbezug, sind leer – statt dessen hört man nur die Stimme des Sprechers, der das Protokoll einer Sondergerichtsvorschau und -nachschauf verliest. Während bedrückend langer Kamerafahrten durch die Herrschaftsarchitektur älterer Justizgebäude (hier in Köln) mit ihrer Einschüchterungswirkung werden im Flüsterton die Namen nach 1945 weiteramtierender Richter

und Staatsanwälte und Rechtsanwälte genannt. Einer von ihnen – der durch die Verteidigung von NS-Verbrechen bekannte Rechtsanwalt Hermann Stolting – gibt in einem Interview Erschreckendes von sich, so die Äußerung, die Problematik seiner Anwesenheit bei Hinrichtungen habe für ihn nur in „einer Frage der Ästhetik“, nicht des Rechts bestanden. Mit seiner plakativen Art vermittelt der Film dem Zuschauer vor allem den Eindruck, daß „die Juristen“ nun einmal so sind – reaktionär, inhuman, unverbesserlich. Über den berechtigten und notwendigen Gefühlen des Zorns und der Trauer kommt die Frage nach den Ursachen der Justizdefekte und nach Änderungsmöglichkeiten und Reformansätzen nicht recht auf. Gewiß: Ein Demonstrationsszug von 400 Richter und Staatsanwälten mit Transparentaufschriften gegen die Hochrüstung des Westens – eine solche zum Zwecke der „Ausgewogenheit“ gebrachte Bildfolge hätte den Film um seine Glaubwürdigkeit gebracht. Nur: Die stattdessen den Schluß des Films bildende gespenstische Szene mit der Beisetzung von Dönitz erweckt den Eindruck, als werde die Justiz noch heute von jenen richterlichen Haududen geprägt, die in dieser Form vielleicht nicht einmal im NS-Staat überwogen. Auch Hermann Stolting ist nicht typisch. Bei einem deutlichen Wechsel der Umgangsformen wird die Justiz heute doch wohl eher von Technokraten geprägt, die mit feinem Gehör nach oben am liebsten den Weg des geringsten Widerstandes gehen. Der Streifen führt zu einer starken Emotionalisierung des unvorbereiteten Zuschauers. Das ist eine Stärke des Films, die es aber erforderlich macht, die Vorgänge und Zusammenhänge zu erläutern. Die Landeszentrale für politische Bildung in Nordrhein-Westfalen hat den Film in ihr Programm aufgenommen. Andere Landeszentralen und die Bundeszentrale für politische Bildung haben den Film wegen „mangelnder Ausgewogenheit“ abgelehnt. Haupttätigkeiten dürften die Hinweise des Films auf die andauernden autoritären Kontinuitäten sein.

Fortsetzung folgt

Buch- und Medienbesprechungen

Siegfried Macht

Gib nicht dem wilden Tier die Seele deiner Turteltaube. Lieder des Alten Testaments nach Gitarrensätzen alter Meister. Strube Verlag, München, 1994 (Liederbuch und CD).

Perlen alttestamentlicher Poesie, insbesondere aus den Psalmen und Propheten, aber auch aus dem Hohenlied und den Sprüchen Salomos hat der Autor Gitarren- bzw. Lautensätze vor allem des 16. und 17. Jahrhunderts unterlegt. Mit den darüber hinaus originell, aber immer dezent orchestrierten Arrangements (Gitarre, Cembalo, Streicher, Holzbläser, Percussion) ist eine teils meditativ, teils tänzerisch anmutende Sammlung geistlicher Musik entstanden, die jenseits aller Etikettierung sowohl Freunde klassischer Musik wie auch neuer geistlicher Lieder ansprechen wird.

Die Bearbeitung der Texte folgt zum Teil dicht dem Luthertext, variiert und verdichtet nur, wo es ihre Nutzung als metrisch gebundenes Strophenlied verlangt. Andere Übertragungen sind eher frei und assoziativ, nehmen einzelne Verse auf und kontrapunktieren, der „Turteltaube“

zuliebe, die wie ein Motto hier und da zwischen den Zeilen hindurchfliegt und das Hohelied der Liebe und des Friedens auch in die dunkleren Ecken des Alten Testaments trägt.

Das Liederbuch bringt neben der mit Akkorden für Anfänger versehenen Singstimme auch den Lautensatz für „zupfbegabte“ Gitarristinnen und Gitarristen sowie kleine Partituren für die o. g. Instrumentierung (Oberstimme für Flöte u.ä.). Dennoch wird die unterrichtliche Chance wohl vor allem im Nutzen der Hörimpulse von der technisch sauber produzierten CD liegen.

Rolf-Peter Ingelhoff

mini LÜK – ein Lernspiel für den Religionsunterricht ab Klasse 1 Klett-Verlag, DM 8,80

Das leise Klappern der Plastikplättchen beim Umgang mit dem LÜK-Kontrollgerät gehört seit Jahren zu den einer Grundschullehrerin vertrauten akustischen Signalen, die die selbsttätige Vorgehensweise mit dem LÜK-System begleitet. Lange bevor das Wort „Freiarbeit“ die

Diskussion in den Grundschulkollegien anheizte und die alte pädagogische Frage nach der Optimierung der inneren Differenzierung neu gestellt wurde, hatten auch Kolleginnen, die generell den Gleichschritt vor die Individualisierung stellen und traditionellen Unterrichtsmethoden den Vorzug geben, dem LÜK-Kasten zur Etablierung im Klassenraum verholten. Als Übungsmaterial verschiedener Fächer ist das LÜK-System seit Jahren im Einsatz. Im Rahmen des mini-LÜK-Systems hat der Westermann Verlag nun ungewöhnliche Schritte gewagt. Neu im Verlagsangebot sind zwei Hefte für den Religionsunterricht in der Grundschule. Heft 1 trägt den Titel „Biblische Geschichten“ und enthält den jahrgangsspezifischen Hinweis „ab Klasse 1“. Heft 2 stellt „Feste im Kirchenjahr“ in den Mittelpunkt und wird „ab Klasse 3“ empfohlen.

Lobenswert ist diese Neuentdeckung des Religionsunterrichts im Rahmen der mini-LÜK-Lernspiele allemal, vor allem in einer Zeit, da im Kultusministerium der Gedanke aufkommt, den Religionsunterricht aus dem schulischen Grundbedarf zu entlassen und ihn in den Status des Zusatzbedarfes zu entrücken, was in der augenblicklichen Situation, in der der Rotstift die Haushalte bestimmt, bedeutet, den Verzicht auf luxuriösen Zusatz anzuvisieren. Vorerst scheinen die Kirchen dieses Reduktionsangebot

des KM verhindert zu haben. Daß Übungsmittel und leicht handhabbare Lernspiele für den Religionsunterricht im Rahmen eines Systems angeboten werden, das bisher vor allem grundständigen Langzeitfächern oder der geradezu lebensnotwendigen Verkehrserziehung einen Platz einräumte, ist beachtenswert. Doch jede, die Einblick in Aufbau und Aufgabenform des mini-LÜK-Systems hat, stellt sich sogleich die bange Frage, ob es nicht eigentlich ein paradoxes Unterfangen ist, Themen und Ziele des Religionsunterrichts in ein verengtes Frage- und Antwortschema zu pressen, das nur die Ja-nein-Entscheidung billigt und somit umfassendere Denkprozesse eher verhindert als fördert. Den Autorinnen des ersten Heftes, Gesa Godbersen-Wittich und Magdalene Kuhl, war diese Problematik durchaus bewußt. In einem Nachwort wenden sie sich an Eltern, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, um das eigentliche religionspädagogische Anliegen, die Verknüpfung der biblischen Geschichten mit der Lebenserfahrung der Kinder, zur Sprache zu bringen. Der Einsatz der Arbeitshefte kann nicht an Stelle der Erstbegegnung mit der Geschichte gesetzt werden, sondern nur als methodischer Folgeschritt, als erneute Begegnung mit der bekannten Geschichte, als Wiederholung des Vertrauten. Chancen und Grenzen des 1. Heftes, dessen Betrachtung hier in den Mittelpunkt gerückt werden soll, liegen gleichermaßen auf der Hand. Einige Aufgaben des Heftes lassen sich durchaus ohne inhaltlichen Bezug zur biblischen Geschichte lösen. So lassen sich Bilder wiedererkennen. Bilderausschnitte einem Bildganzen zuordnen oder Vergrößerungen als Bildteile identifizieren, ohne daß eine inhaltliche Anteilnahme oder Auseinandersetzung stattfindet. Eine Chance zur erneuten oder vertiefenden Auseinandersetzung bietet sich nur jenen, die die Geschichte bereits internalisiert haben, allen anderen verwehrt das Arbeitsheft dennoch nicht die Möglichkeit, die Aufgabe sachlogisch im Sinne der Zuordnung gleicher Formen rein mechanisch zu beenden und im Sinn des LÜK-Systems einen Erfolg für sich zu verbuchen. Alle Aufgaben erfordern ein genaues Hinsehen. So ist das übergeordnete Thema gleichsam methodisch umgesetzt. Daß das genaue Wahrnehmen nicht nur unsere visuellen Fähigkeiten betrifft, sondern Auge und Ohr, Geschmack und Geruch, Hand und Fuß einbezieht, wird auf den ersten beiden Seiten eindrucksvoll und leicht verständlich ins Bild gesetzt. „Sehen – nicht nur mit den Augen“ heißt die erste Lektion. Wortlos, aber klar verständlich wird vermittelt, daß richtiges Sehen nur gelingen kann, wenn alle Sinne zur Wahrnehmung sensibilisiert werden.

Bildsequenzen und Aufgaben, die einen Bezug zu biblischen Texten des Neuen Testaments herstellen, beginnen mit dem Wort „Jesus“ in der Überschrift. So lauten die „Lektionen“ auf den Seiten 4, 8, 12, 14 und 20

Jesus heilt den blinden Bartimäus
 Jesus segnet die Kinder
 Jesus kehrt bei Zacharias ein
 Jesus erzählt vom verlorenen Schaf.

Zwischen diesen Lerneinheiten liegen Sequenzen, die an Alltagserfahrungen der Kinder anknüpfen und die Überschriften tragen

Nicht übersehen – auch das Kleine betrachten
 Sehen lernen – Freude und Traurigkeiten wahrnehmen
 Hinsehen und helfen.

In den thematischen Kontext eingebettet ist die Martinslegende mit dem Titel „St. Martin – einer, der sieht und hilft.“ Den Abschluß des Heftes bildet die Lerneinheit „Gesehen werden – ein Grund zum Freuen“. Hier werden die Personen, die richtig sehen, denen, die gesehen werden, gegenübergestellt. Das Zusammenfassen und simultane Erinnern wird möglich. Rückblick und Ausblick werden geschickt verknüpft und angemessen elementarisiert. Den Lernvoraussetzungen einer ersten Klasse, insbesondere den Lesemöglichkeiten der Schulanfänger trägt das Heft Rechnung. So kommen die ersten 11 Seiten des Arbeitsheftes ohne Text aus. Auch für Kinder, die die Überschriften nicht erlesen können, bieten die ansprechend gestalteten Bilder leicht zu ermittelnde Informatio-

nen. Die Aufgabenstellung erschließt sich wortlos. Ab Seite 12 tauchen einfache kurze Sätze oder Wörter auf, die einem Bild oder einer Bildfolge zuzuordnen sind. Ein für die Schüler einer ersten Klasse leicht zu bewältigendes Aufgabenpensum. Bei allem Lob für Aufbau, Inhaltsauswahl, Aufgabenstellung und die stimmige Gesamtkonzeption dieses gelungenen Heftes muß jedoch die Frage erlaubt sein, ob der Verlag mit der Auswahl des Titelbildes besonderes Geschick bewiesen hat. Die Gleichniserzählung vom verlorenen Schaf gehört zu den schönsten Geschichten des Neuen Testaments, und es ist zweifelsohne richtig, Grundschulern mit ihrer Hilfe ein Bild der Geborgenheit zu vermitteln, doch die Abbildung der Schäferidylle ist kein gelungener Hinweis auf die die Geschichte durchzeichnende Spannung zwischen Not und Rettung, zwischen Verlorenheit und Geborgenheit. Dort, wo es darum gehen müßte, das Kind bildnerisch in die Geschichte hineinzunehmen, führt die idealisierte Harmonie gerade an der dramatischen Wirklichkeit der Geschichte vorbei. Der Schäfer trägt das Lamm wie das Kind das Kuscheltier aus der Spielzeugkiste. Die Vorderbeine des Tieres liegen auf der Schulter des Mannes, doch der Kopf des Schafes scheint sich dem Bildbetrachter zuzuwenden. Die Assoziation eines Säuglings an der Schulter eines Elternteils drängt sich auf. Die Vermenschlichung des Tieres gerät zum Kitsch. Kunst für Kinder zu kreieren und sie mit der vom Verlag geforderten inhaltlichen Aussage zu verbinden, ist eine Herausforderung für einen Illustrator, die gerade im Fall des Titelbildes durch Verarmlosung und Idealisierung an theologischen Gehalt der illustrierten Geschichte vorbeigeht. Elementarisierung wird zur Simplifizierung. Gelungen scheint dagegen die Bildfolge zur Heilung des blinden Bartimäus und die Illustration der Begegnung zwischen Jesus und Zachäus. Der Betrachter wird herausgefordert, im Bild zu verweilen, Bildelemente zu entschlüsseln und sich in das Geschehen hineinziehen zu lassen. Die Differenziertheit der Bilder, die Komplexität der Handlung und die Qualität der bildnerischen Gestaltung überzeugen in gleicher Weise, wie sie die eindeutige Zuordnung des Bildinhaltes zur thematisierten Bibelerzählung ermöglichen, ohne in Engführung, Simplifizierung oder Idealisierung zu münden. In gleicher Weise erfreulich und ansprechend sind jene Bilder, die die alltägliche Erfahrungswelt der Kinder ins Blickfeld rücken und die Identifikation mit der Gefühlswelt der handelnden Personen erlauben. Die Zuordnung von Freude oder Traurigkeit verlangt Eindeutigkeit in der Bildaussage, doch die Darstellung führt über die reine Aufgabenabscheidung hinaus. Sie fordert die Anteilnahme des Zuschauers heraus und führt zum Fortschreiben der antizipierten Handlung in der Phantasie. Auch ohne Aufgabenerfüllung mit dem Plättchen-Klapperkasten macht es Spaß, im Buch zu blättern und bei den Bildern zu verweilen.

Inge Lucke

Siegfried Macht:
Gottes Geist bewegt die Erde
Lieder, die uns in Bewegung setzen
 280 Seiten. Kartoniert
 39,80 DM
 ISBN 3-87088-767-2

Als mittleren Band einer Trilogie legt Siegfried Macht zwischen Tänzen für Kinder und Senioren eine Zusammenstellung für Jugendliche und junge Erwachsene vor. Bekannte und unbekannte Lieder, die christliches Engagement ansprechen, sind ergänzt um konkrete Tanzanleitungen. Wie schon der erste Band (**Kinder tanzen ihre Lieder**/Kindergarten- und Grundschulalter) umfaßt auch dieser die verschiedensten Formen des Tanzes zum Lied, vom einfachen Schreiten in Reihe und Kreis bis zu komplexen symbolischen Bewegungsfolgen, Kanontänzen und szenischen, mehr oder weniger tänzerisch stilisierten Abläufen. Gemeinsamer Nenner bleibt das begleitete oder unbegleitete gesungene Lied. Die beigegebenen

Arrangements orientieren sich an kleinen bandähnlichen Gruppen. Einen großen Raum nehmen Liedsätze aus der israelischen Folklore ein, die sich bei uns zunehmender Beliebtheit erfreuen. Entstanden ist wieder ein benutzerfreundliches Arbeitsbuch, brauchbar für Schule, Jugend- und Erwachsenenarbeit, konfessionsübergreifend.

Christa Klepp

Dieter Besser/Jürgen Maria Pietsch, Die Bilderbibel zu Löbnitz; Heinz Fischer, Die Marktkirche in Goslar
 Bd. 5 und 6 aus 'die weiße reihe' der 'braunschweiger beiträge'. ARP Braunschweig (1994), hrsg. v. Manfred Kwiran und Michael Künne

„Die Kirche stirbt, wenn die 'getauften Christen' von 'der Kirche' reden und damit immer nur die anderen, den Pastor und nicht sich selbst meinen.“ Dieser aus dem Materialteil des Medienpakets 'Die Marktkirche in Goslar' von Heinz Fischer entnommene Satz könnte das Motto abgeben für die beiden jüngst erschienenen Medienpakete aus der vom ARP Braunschweig und dem RPI Loccum herausgegebenen 'weißen reihe'. Ein Weg, auch Schülern bzw. Konfirmanden ihre 'Kirchenmitgliedschaft' bewußt zu machen und ihnen ein Stück kirchlicher Vertrautheit zu vermitteln, kann darin bestehen, ihnen einen neuen 'Zugang' zur Kirche allgemein oder zu ihrer Ortskirche im speziellen zu eröffnen. Das Medienheft von Heinz Fischer stellt dem Leser bzw. Betrachter die mittelalterliche Marktkirche St. Cosmas und Damian in Goslar vor. Dem Verfasser geht es zwar auch darum, Begriffe für Baustile und Ausstattungsgegenstände zu vermitteln. Am Herzen liegt ihm aber, den Raum der Kirche als spirituellen Raum der Ehrfurcht vor Gott wahrnehmen zu helfen. So ist die allgemeine Beschreibung der Grundausstattung der Kirchen und der besonderen architektonischen und künstlerischen Ausgestaltung der im 12. Jahrhundert erbauten Stadtkirche immer wieder mit Hinweisen auf mögliche meditative Umsetzungen durchwirkt. Die zwölf Dias und der umfangreiche Materialteil bieten eine gelungene Einführung in das Thema Kirche als Raum christlicher Spiritualität und Tradition. Besonders erwähnenswert ist das 'Kirchenspiel', das zum 'forschenden Lernen' geradezu einlädt und für jedes Kirchengebäude und seine Geschichte entsprechend umformulierbar ist. Hilfreich sind auch die im Materialteil vorgeschlagenen Gebete und Lieder für einen Kirchenbesuch mit Schülern. Abgerundet wird das Medienpaket durch die Unterrichtseinheit 'Wir entdecken unsere Kirche' für Grundschule und Orientierungsstufe.

Einen besonderen Schatz haben Dieter Besser und Jürgen Maria Pietsch in dem kleinen sächsischen Ort Löbnitz im Landkreis Delitzsch gefunden: die Deckenmalerei der Löbnitzer Kirche. Die aus dem Barockzeitalter stammende Kassettendecke enthält 250 Felder, die u. a. 114 biblische Szenen beinhalten. Die zwölf Dias und sechs s/w-Copiervorlagen stellen Szenen vom Anfang des Alten und vom Ende des Neuen Testaments dar und stehen damit gleichsam für den Anfang und das Ende irdischer Geschichte. Die beigegebenen Texte eignen sich vorzüglich für Bildmeditationen. Die didaktischen Anmerkungen zielen im Grunde auf die ursprüngliche Absicht der Bilderbibel als biblia pauperum ab: die Vermittlung und Vergewisserung christlicher Glaubensinhalte. Hierbei gelingt es den Verfassern, mit Hilfe der Bilder sinnreiche Bezüge zwischen christlicher Glaubensstradition und der aktuellen Situation vor allem von jungen Menschen hinzuweisen. Beide Medienpakete sind so angelegt, daß eine orts- und situationsbezogene Umsetzung ermöglicht wird. Aber auch wenn sie es eigentlich nicht beabsichtigen, 'Kirchenführer' zu sein, wird dennoch die Lust und das Interesse geweckt, die Kirchen in Goslar und Löbnitz aufzusuchen, sich der Ruhe hinzugeben und der Sprache christlicher Bau- und Bildkunst zu lauschen.

Michael Wermke

Veranstaltungshinweise

Treffpunkt Frühjahr 1995

1945-1995. Fünfzig Jahre Kriegsende,
fünfzig Jahre Frieden in Mitteleuropa.
Theologische und politische Perspektiven.

Abendvortrag: Chefredakteur der Luth. Monatshefte
Helmut Kremers

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen
31. März bis 1. April 1995
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

KONFERENZEN

Niedersächsische Schulpastorenkonferenz

für Schulpastoren/-innen/Berufsschulpastoren/-innen/Berufsschuldiakone/-diakoninnen

vom 7. bis 9. März 1995
Leitung: Christiane Schiwiek
Thomas Klie
Dr. Bernhard Dressler

Fachseminarleiterkonferenz

(Geschlossener Teilnehmerkreis)

26. bis 28. April 1995
27. bis 29. November 1995
Leitung: Ilka Kirchhoff
Das Thema wird jeweils auf der letzten Tagung festgelegt.

45. Schulrätekonferenz

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

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner
8. bis 10. Mai 1995

Alljährlich wird die traditionelle Loccumer Schulrätekonferenz 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.

9. Loccumer Hauptschulrektorentagung

für Hauptschulrektorinnen und -rektoren sowie Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen.

15. bis 16. Mai 1995
Leitung: Siegfried Macht

Zum neunten Mal soll eine Hauptschulrektorentagung im Einvernehmen mit dem Nds. Kultusministerium und den Ev. Landeskirchen in Niedersachsen vom Religionspädagogischen Institut Loccum durchgeführt werden. Dazu sind alle niedersächsischen Hauptschulrektorinnen und -rektoren sowie die Bezirksregierungen herzlich eingeladen. Die Loccumer Hauptschulrektorentagung bietet die Möglichkeit, mit einem größeren Teilnehmerkreis über christlich-ethische Fragestellungen nachzudenken. Dabei soll deutlich werden, wie sehr der evangelische Religionsunterricht an den Hauptschulen der Pflege durch die Schulleiterinnen und Schulleiter bedarf. Das Thema der Tagung wird in einer besonderen Einladung mitgeteilt.

Fachleiterkonferenz Gymnasium

Geschlossener Teilnehmerkreis

29. bis 31. Mai 1995
28. bis 29. November 1995
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

SCHULFORMÜBERGREIFENDE KURSE

Und er redete vieles zu ihnen in Gleichnissen...

für Religionslehrerinnen und -lehrer an Grundschulen, Sonderschulen, Orientierungsstufen, Hauptschulen und Realschulen

13. bis 17. März 1995
Leitung: Ilka Kirchhoff
Lena Kuhl
Siegfried Macht
Dietmar Peter
Inge Lucke

Die Gleichnisse Jesu erfreuen sich in der religionspädagogischen Praxis einer großen Beliebtheit.

Das ist einerseits wegen ihrer Anschaulichkeit durchaus erklärlich, andererseits erstaunlich, da die Interpretationsmöglichkeiten oft eine sehr breite Spanne zulassen. Die Unsicherheit, die dadurch ausgelöst wird, steigert sich durch wechselnde Gleichnistheorien der letzten Jahre und Jahrzehnte.

Wir wollen insbesondere die neueren Gleichnistheorien kennenlernen und Konsequenzen für den Umgang mit Gleichnissen Jesu in den jeweiligen Alters- und Schulstufen bedenken. Das Angebot eines schulformübergreifenden Kurses bietet die Chance, im Gespräch zwischen Lehrkräften verschiedener Schularten den eigenen Standpunkt zu klären und didaktische Überlegungen für die eigene Zielgruppe zu gewichten.

Katechetentagung

für katechetische Lehrkräfte
(geschlossener Teilnehmerkreis)

20. bis 21. März 1995
Leitung: Michael Künne

STUDIEN TAGUNGEN, KONSULTATIONEN UND SYMPOSIEN

Ökumenische Studienreise „Auf den Spuren des Apostels Paulus“

Schwerpunkt: Griechenland

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen.

25. März bis 8. April 1995
Leitung: Ilka Kirchhoff
Aloys Lögering
Werner Beming

- Stätten der ersten Christen in Griechenland aufsuchen und ihre Bedeutung für die frühkirchliche Entwicklung kennenlernen.
- Gemeindefest spezifische Hintergründe paulinischer Briefe und der Apostelgeschichte erschließen.
- Leben und Glauben in der Ostkirche kennenlernen und miterleben.
- Informationen und Kenntnisse für die Praxis des Religionsunterrichts umsetzen.

Vorbereitungstreffen: 21. Januar 1995, Nachbereitungstreffen: 13. Mai 1995

Eigenbeteiligung pro Teilnehmer ca. DM 2.500,-.

Ein gültiger Personalausweis ist erforderlich.

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Religionspädagogische Langzeitfortbildung J IV

für Erzieherinnen und Erzieher

6. bis 10. März 1995
Leitung: Heinz-Otto Schaaf
Marianne Schmidt

Religionspädagogische Langzeitfortbildung J V

für Erzieherinnen und Erzieher

24. bis 28. April 1995
Leitung: Heinz-Otto Schaaf
Marianne Schmidt
(siehe J IV vom 6. bis 10. März 1995)

Einsteigerkurs „Die Bibel, ein Buch mit sieben Siegeln?“

Mitarbeiterinnen, die sich erstmalig mit Fragen der Religionspädagogik befassen.

2. bis 5. Mai 1995
Leitung: Heinz-Otto Schaaf
Marianne Schmidt

Schon die „sieben Siegel“ sind eine biblische Redeweise aus der Offenbarung und wie andere Bibelworte zu geflügelten Worten geworden. Deutet das an, daß es Leitlinien der Bibel geben könnte, die für den heutigen Alltag und die sozialpädagogische Praxis bedeutsam sind?

In diesem Kurs soll versucht werden, solche Leitlinien zu finden und sie exemplarisch für die sozial-religionspädagogische Praxis zu erarbeiten.

In Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover. Anmeldung bitte dort.

Rel.-päd. Fortbildung – regional

Blockseminar für Teilnehmerinnen und Leitung einer regionalen Fortbildung

31. Mai bis 2. Juni 1995
Leitung: Martin Kusell

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN SONDERSCHULEN/SONDERPÄDAGOGIK

Sexueller Mißbrauch als Thema des Religionsunterrichts und als Gegenstand der Seelsorge

für Unterrichtende an Sonderschulen und in Integrationsklassen

1. bis 3. März 1995
Leitung: Dietmar Peter

Durch eine Vielzahl von Veröffentlichungen zu diesem Tabu-Thema ist das ehemals „bestgeheutete Geheimnis“ seit Anfang der 80er Jahre Gegenstand des öffentlichen Diskurses. Obwohl die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion das Stadium „erregter Aufklärung“ langsam verläßt und sich reflektierteren und differenzierteren Positionen öffnet, geht die konkrete Konfrontation mit Betroffenen oft mit dem Gefühl von Hilflosigkeit einher. Dieses trifft nicht zuletzt die Lehrkräfte, sind sie es doch, die vielfach von Betroffenen als erste ins Vertrauen gezogen werden. Verstärkt gilt dieses für Religionslehrerinnen und -lehrer, die aufgrund des ethischen Hintergrundes des Faches eine größere Nähe zum Problembereich haben. Damit sind sie in besonderer Weise gefordert, Handlungskonzepte für die seelsorgerliche und religionspädagogische Praxis zu entwerfen.

Im Kurs sollen die sich zunehmend ausdifferenzierenden Positionen zum Thema vorgestellt, diskutiert und für die seelsorgerliche und religionspädagogische Praxis an Sonderschulen umgesetzt werden.

Religionspädagogik bei schwerster Behinderung

für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern

30. Mai bis 2. Juni 1995

Ort: Bergkirchen

Leitung: Dietmar Peter

Die Religionspädagogik, die sich an Menschen mit schwerster Behinderung richtet, stellt eine grundsätzliche Herausforderung an alle dar, die in dieser Arbeit stehen. Alles pädagogische Bemühen wird häufig an seine scheinbaren Grenzen gebracht, wenn das Gegenüber so schwer behindert ist, daß Lern- und Entwicklungsprozesse unmöglich erscheinen.

Im Kurs sollen Entwicklungen und Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit schwerster Behinderung vorgestellt, diskutiert und für die religionspädagogische Arbeit in angemessener Weise umgesetzt werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

Religiöse Inhalte der Freiarbeit im Religionsunterricht

Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen, die ev. Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten

15. bis 20. Mai 1995

Leitung: Lena Kuhl / Dr. Klaus Arndt

Ort: Norderney

In diesem Kurs soll versucht werden, Unterrichtsmaterialien vor- und herzustellen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, durch eigene, unterschiedliche Wege die angestrebten Ziele zu erreichen. Darüber hinaus soll ein Grundstock an Medien erarbeitet werden, der seinen Platz im Freiarbeitsangebot der Klasse findet. Inhaltliche Schwerpunkte des Kurses sind:

- Vorstellung und kritische Analyse der auf dem Markt befindlichen Medien;
- Erarbeitung von Freiarbeitsmaterialien;
- Freiarbeit und religiöse Lieder;
- Hinweise und praktische Hilfen zum Aufbau einer Freiarbeitsmediothek

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN ORIENTIERUNGSTUFEN, HAUPT- UND REALSCHULEN

Mögliche Beiträge des Religionsunterrichtes zur Freiarbeit in der Sek I

Für Lehrkräfte im Fach Religion an Haupt- und Realschulen

6. bis 10. März 1995

Leitung: Siegfried Macht

Es sollen Unterrichtsmaterialien vorgestellt und gemeinsam erarbeitet werden, die ein Lernen im Rahmen von Freiarbeit und ähnlichen Konzepten offenen Unterrichts ermöglichen. Dabei sollen Formen fachinterner wie fächerübergreifender Arbeit bedacht werden.

Symboldidaktik: Bausteine und Konzeptionen

Für Lehrkräfte im Fach Religion an Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen.

27. bis 29. März 1995

Leitung: Siegfried Macht

Ausgehend von einem kurzen Überblick symbol-didaktischer Konzeptionen sollen einzelne Modelle vorgestellt und Verfahrensweisen und Bausteine (unter anderem zu „Kreuz“ und „Weg“) praktisch erprobt werden.

„Offener Unterricht im Religionsunterricht“

Für Lehrerinnen und Lehrer, die Religionsunterricht an Orientierungsstufen erteilen

8. bis 12. Mai 1995

Leitung: Ilka Kirchhoff

Offener Unterricht ist 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 der Orientierungsstufe aufzuzeigen, Beispiele gelungener Freiarbeit vorzustellen, ansatzweise Material herstellen bzw. überarbeiten.

Sekten und Jugendreligionen

Für Lehrerinnen und Lehrer, die evangelischen Religionsunterricht an Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen erteilen.

15. bis 19. Mai 1995

Leitung: Ilka Kirchhoff

Die Suche des Menschen nach dem Sinn seines Lebens und die Angst vor einer ungewissen Zukunft lassen immer neue Sekten und Jugendreligionen entstehen. In den letzten Jahren treten verstärkt religiöse Gruppierungen auf, die Jugendliche, aber auch Erwachsene über ihre tatsächlichen Absichten täuschen und sie psychisch manipulieren.

Wir wollen in diesem Kurs verschiedene Sekten und Jugendreligionen kennenlernen, ihre Praktiken und Lehren, aber auch Maßstäbe für eine sachgerechte Beurteilung finden. Arbeitsmaterial für den Unterricht, vor allem auch für Formen Offenen Unterrichts, sollen erarbeitet werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Religionspädagogischer Oberkurs

für Diakoninnen und Diakone

30. Januar bis 16. Juni 1995

Leitung: Thomas Klie

Ilka Kirchhoff

Inge Lucke

Das Religionspädagogische Institut Loccum führt einen weiteren Religionspädagogischen Oberkurs durch. Dieser Oberkurs soll – wie die vorangegangenen – dazu dienen, Diakoninnen



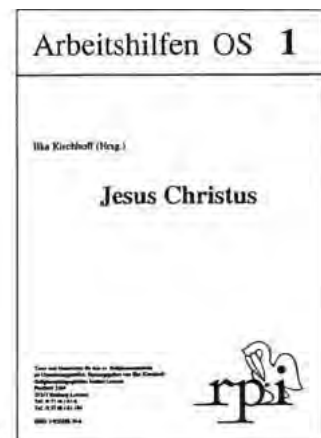
DM 19,80



DM 19,80



DM 14,00



DM 14,00

und Diakone für die Erteilung von Religionsunterricht an berufsbildenden und allgemeinbildenden Schulen weiterzubilden. Der Kurs richtet sich an Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen, die eine besondere Befähigung und Neigung zum Unterrichten gezeigt haben. Voraussetzung für die Teilnahme ist, daß die Bewerberin oder der Bewerber bereits längere Zeit, d.h. mindestens ein Jahr, in einer Schule Religionsunterricht erteilt hat. Der Oberkurs bietet eine schulpädagogische und religionspädagogische Weiterbildung mit dem Ziel, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine landeskirchliche, vom Staat anerkannte Qualifikation für die Erteilung des Religionsunterrichtes zu vermitteln, mit der sie nebenberuflich oder gegebenenfalls auch mit einem erweiterten Auftrag Religionsunterricht übernehmen können.

30.01. – 03.02.1995	Einführungslehrgang	27.02. – 26.05.1995	Schulpraktikum
06.02. – 10.02.1995	Einführungslehrgang	29.05. – 02.06.1995	Abschlußlehrgang
13.02. – 17.02.1995	Einführungslehrgang	07.06. – 09.06.1995	Abschlußlehrgang
20.02. – 24.02.1995	Einführungslehrgang	12.06. – 16.06.1995	Abschlußlehrgang

Apocalypse now? Die „Lehre von den letzten Dingen“ im Berufsschul-Religionsunterricht

20. bis 22. März 1995
 Leitung: Thomas Klie

„Das eschatologische Büro ist geschlossen“, bemerkte Ernst Troeltsch seinerzeit ironisch. Mit der Theologie ist aber auch der Religionsunterricht in Zeitnot geraten. Wer heute mit Jugendlichen theologisch motiviert über das nachdenken will, was eschatologisch auf uns zukommt, begibt sich in aller Regel auf schwankenden Boden. Wie läßt sich zwischen Reich-Gottes-Verheißung und den aktuellen Lebensgefühlen heutiger Jugendlicher vermitteln, um Perspektiven christlicher Zukunftshoffnung zu eröffnen? Im Rahmen der Tagung wollen wir dieser Frage nachgehen und sie religionspädagogisch verorten.

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

18. bis 20. Mai 1995
 Leitung: Thomas Klie

Dieses Seminar dient zur Orientierung für Studentinnen und Studenten, die sich für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen mit Zweitfach 'Evangelische Religion' interessieren bzw. diesen Studiengang gewählt haben.

Verständnis und Mißverständnis. Kommunikation im Berufsschul-Religionsunterricht

Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen
 29. bis 31. Mai 1995
 Leitung: Marie-Luise Haake
 Thomas Klie

Vom BVJ in die FOS, aus dem FG ins BGJ – Religionsunterricht in Berufsbildenden Schulen nötig viele Kolleginnen und Kollegen zum Unterricht in den unterschiedlichsten Schulformen mit ihren je spezifischen Anforderungen an sprachliche Gestaltung und Interaktionsformen. In diesem Kurs bieten wir die Möglichkeit, mit Modellen der TZI und der Transaktionsanalyse das Unterrichtsgeschehen zu reflektieren. Neue Impulse sollen gemeinsam entwickelt und eine Handlungsvielfalt im Umgang mit den Schulproblemen erarbeitet werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN INTEGRIERTEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

Von der Weisheit Gottes und der Torheit der Menschen. Vernunft und Religion in Zeiten der „Krise der Rationalität“

für Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Religion an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen unterrichten

27. Februar bis 1. März 1995
 Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Die menschliche Vernunft ist in eine Krise geraten. Dabei wird das Kind oft mit dem Bade ausgeschüttet: Während doch nur der Typus weltbemächtigender Rationalität – die „instrumentelle Vernunft“ des Berechnens und Verlustens – spätestens mit der ökologischen Krise fragwürdig geworden ist, werden oft alle Vernunftansprüche zugunsten einer neuen Feier des Irrationalen preisgegeben. Esoterisches und Okkultes haben Hochkonjunktur. Der christliche Glaube, bislang der aufgeklärten Vernunft eher suspekt, gerät als „denkender Glaube“ zuweilen bereits unter den Verdacht der Komplizenschaft mit der vermeintlich abgewirtschafteten Aufklärung. Das Verhältnis von vernünftigem Denken und Glauben soll in diesem Kurs überdacht werden. Dabei sollen

- wissenschaftstheoretisch und theologisch die Grenzen der Vernunft bedacht werden;
- religionspädagogisch soll die Reichweite von argumentierender Vernunft und Plausibilität im Religionsunterricht geklärt werden;
- Möglichkeiten des Umgangs mit aktuellen Erscheinungsformen des Irrationalen im Lebensalltag der SchülerInnen sollen erarbeitet werden.

Erinnerung und Denkmal

für Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach Religion und/oder Geschichte an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen unterrichten

15. bis 19. Mai 1995
 Leitung: Michael Wermke, Peine

Auch Schüler erleben Gegenwart zunehmend als noch nicht erreichte und noch zu meisternde Zukunft. Aus dieser Perspektive stellt sich Geschichte als ein beliebiges Thema dar, dem man sich je nach Interessenlage nähern kann. Die Einsicht in das eigene geschichtliche Gewordensein oder gar die Übernahme einer aus der Geschichte zugewachsenen Verantwortung liegt eher fern. Dieses Geschichtsbewußtsein steht zudem im Widerspruch zu der in den biblischen Texten enthaltenen Aufforderung der Erinnerung an das einstige und künftige Heilshandeln Gottes. Der Verzicht auf tradierte Geschichts- und Glaubenserfahrung kann sich aber für eine angemessene Bewältigung der Zukunftsaufgaben katastrophal auswirken. Fruchtbare Ansätze einer 'Pädagogik der Erinnerung' zeigen sich in den unterschiedlichen Spurensicherungsobjekten insb. zur Geschichte der Juden in Deutschland. Neben der theologisch-systematischen Beschäftigung mit dem Begriff 'Erinnerung' sollen in dem Kurs u.a. verschiedene Methoden der Spurensicherung 'vor Ort' vorgestellt und erprobt werden. Als Schwerpunkte sind geplant:

- Einführung in das jüdisch-christliche Geschichtsverständnis
- Orte der Erinnerung als Orte der Vergegenwärtigung: Stätten jüdischer Geschichte in Hameln und Hannover
- Film, Literatur und bildende Kunst als Medien der Erinnerung.

FORTBILDUNG FÜR BERATER/INNEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Fachberater Lüneburg
 für Fachberater und Fachberaterinnen der Bezirksregierung Lüneburg

2. bis 5. Mai 1995
 Leitung: Lena Kuhl
 Dr. Gerald Kruhöffler

Das genaue Thema wird mit der Einladung bekanntgegeben.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE LEHRGÄNGE FÜR VIKARINNEN UND VIKARE

Leitung: Dr. M. Meyer-Blanck
 Die religionspädagogische Ausbildung der Vikar(innen)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 47,2	16. bis 20. 1.1995	48,2	14. bis 18.8.1995
	23. bis 27.1.1995		21 bis 25.8.1995
	47,3	27. bis 31. 3.1995	48,3
Vikariatskurs 48,1	27.2. bis 3.3.1995	Vikariatskurs 49,1	4. bis 8.9.1995

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

GEBET – Das Vaterunser als Unterrichtsthema und die Praxis des Gebetes in der Konfirmandenarbeit

13. bis 15. März 1995
 Leitung: Dr. G. Traupe

Ein bekannter Theologe bezeichnete das Vaterunser einmal als das 'Gebet, das die Welt umspannt', womit seine universale Bedeutung ausgesagt werden sollte. Neuere religionssoziologische Untersuchungen unter Jugendlichen belegen, daß individuelle Gebetspraxis häufiger vorkommt, als vermutet wurde – trotz aller vermeintlichen Säkularisierung. Von daher bleibt die Frage nach dem Gebet als Unterrichtsthema aktuell. In der Tagung sollen Praxiserfahrungen mit dem Gebet in der Konfirmandenarbeit aufgenommen und reflektiert werden. Unterrichtsbausteine zum Vaterunser bilden den zweiten Schwerpunkt der Fortbildungsveranstaltung.

Frömmigkeitspraxis im KU – Meditation und Andachtsformen in der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden

8. bis 10. Mai 1995
 Leitung: Dr. Gert Traupe

Tun wir uns als unterrichtende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schwer, wenn wir Konfirmandinnen und Konfirmanden einen Zugang zu Andacht und Meditation öffnen möchten? Haben diese Elemente in unserem Unterricht einen Raum und festen Platz oder berücksichtigen wir sie mehr beiläufig oder gar nicht? Die Tagung will Unterrichtende ermutigen und befähigen, altersgemäße Formen von Meditation und Andacht in den Unterricht einzubringen. Ausgehend von einem Erfahrungsaustausch stehen praktische Übungen unter kundiger Leitung im Mittelpunkt dieser Fortbildung. Zugleich wird die Umsetzung für die Konfirmandenarbeit mit bedacht.

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG

Medienbörse Sekundarstufe I
 für Lehrer und Lehrerinnen, die im Sekundarbereich I evangelischen Religionsunterricht erteilen.

16. bis 17. Mai 1995
 Leitung: Michael Künne
 Sigrid Gabel

Regelmäßig kommen neue Medien auf den religionspädagogischen Markt, der immer übersichtlicher wird. Deshalb ist es notwendig, sich schwerpunktmäßig über die wichtigsten Neuerscheinungen ebenso wie über bereits bewährte Materialien aus den Sparten Film/Video/Poster/Dias/Arbeitshilfen/Musik und Folien zu informieren. Diesem Sichtungszweck soll die Medienbörse Sekundarstufe I dienen. Diese Veranstaltung findet in Zusammenarbeit mit der Medienzentrale Hannover statt.

H 7407 F

Überall wird von Menschenrechten geredet. Überall werden Menschenrechte verletzt.

Welche der abgebildeten Symbole sind für Sie am wichtigsten?



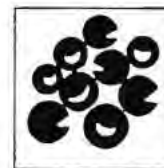
Recht auf Religionsfreiheit



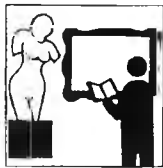
Recht auf Arbeit



Recht auf Gleichheit vor Gericht



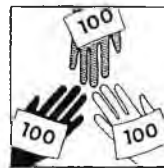
Recht auf Meinungsfreiheit



Recht auf Bildung



Recht auf Asyl



Recht auf gleichen Lohn für gleiche Arbeit



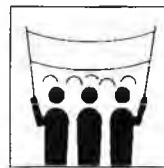
Recht auf allgemeine gleiche und geheime Wahlen



Recht auf Gesundheit und Versorgung



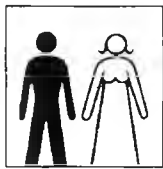
Recht auf freie Betätigung der Gewerkschaften



Recht auf Demonstrationsfreiheit



Recht auf Nahrung



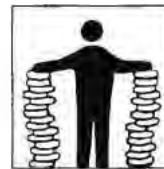
Recht auf Gleichberechtigung der Geschlechter



Recht auf gesunde Umwelt



Recht auf Frieden



Recht auf Reichtum



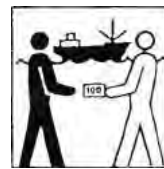
Recht auf Vergeltung



Recht auf Liebe



Recht auf Anerkennung



Recht auf gerechte Bezahlung von Rohstoffen



Recht auf gleiche Behandlung trotz unterschiedlicher politischer Auffassung



Recht auf Freiheit



Recht auf Freizügigkeit



Recht auf Leben

Bitte kreuzen Sie 12 an.

Vergleichen Sie die abgebildeten Symbole mit der Deklaration der Menschenrechte