

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Werner Brändle
Bernhard Dressler

**Wie kann Gott Leiden zulassen?
Über die Sinnlosigkeit des Leidens**

Antje Döpking:
Michael Wermke:

**Jesus betet in Getsemani
Schindlers Liste**

Ernst Kampermann:

**Öffentliche Äußerung zum Religions-
unterricht an Berufsschulen**

Michael Meyer-Blanck:
Eberhard Malitius:
Inge Lucke:

**Jugend – Theologie – Bekenntnis
Die Zehn Gebote
Kooperation zwischen Kirchengemeinde
und Schule**

Petra Pfaff/
Reinhard Köhler:

Nicht dem Alltag entfliehen

Buch- und Medienbesprechungen:

Michael Wermke
Antje Döpking
Ilka Kirchhoff
Lena Kuhl
Gert Traupe

Herbert Schultze: Jüdische Erfahrungen – Jüdische Antworten
Lena Kuhl/Antje Döpking: Passion und Ostern
Reinhard Rittner: Glauben Christen und Muslime an denselben Gott?
Horst Klaus Berg/Ulrike Weber: Mit Jesus beginnt etwas Neues
F. Schweitzer/K.E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka:
Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie
G. Faust-Siehl/B. Krupka/F. Schweitzer/K.E. Nipkow:
24 Stunden Religionsunterricht

Gert Traupe

Veranstaltungshinweise

Nr. 1/1. Quartal 1996

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

rp i

Inhalt:

| | | |
|------------------------------|---|----|
| Bernhard Dressler: | Editorial | 1 |
| | INFORMATIVES | |
| | Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche | 2 |
| | GRUNDSÄTZLICHES | |
| Werner Brändle: | Wie kann Gott Leiden zulassen? | 7 |
| Bernhard Dressler: | Über die Sinnlosigkeit des Leidens | 11 |
| | PRAKTISCHES | |
| Antje Döpking: | Jesus betet in Getsemani | 19 |
| Michael Wermke: | Schindlers Liste | 27 |
| | KONTROVERSESES | |
| Ernst Kampermann: | Öffentliche Äußerung zum Religionsunterricht an Berufsschulen | 31 |
| | GEMEINSAMES - AUS SCHULE UND GEMEINDE | |
| Michael Meyer-Blanck: | Jugend – Theologie – Bekenntnis | 33 |
| Eberhard Malitius: | Die Zehn Gebote | 38 |
| Inge Lucke: | Kooperation zwischen Kirchengemeinde und Schule | 39 |
| Petra Pfaff/Reinhard Köhler: | Nicht dem Alltag entfliehen | 40 |
| | WISSENWERTES | |
| | Michael Wermke über Herbert Schultze: | |
| | Jüdische Erfahrungen – Jüdische Antworten | 43 |
| | Antje Döpking über Lena Kuhl/Antje Döpking: Passion und Ostern | 43 |
| | Ilka Kirchhoff über Reinhard Rittner: Glauben Christen und Muslime an denselben Gott? | 44 |
| | Lena Kuhl über Horst Klaus Berg/Ulrike Weber: Mit Jesus beginnt etwas Neues | 44 |
| | Gert Traupe über F. Schweitzer/K.E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie | 45 |
| | Gert Traupe über G. Faust-Siehl/B. Krupka/F. Schweitzer/K.E. Nipkow: 24 Stunden Religionsunterricht | 45 |
| | Veranstaltungshinweise | 47 |

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Prof. Dr. Dr. Werner Brändle,
Grieger 3, 31079 Sibbesse
Antje Döpking, Friedrich-Ebert-
Str. 71a, 38440 Wolfsburg
Dr. Bernhard Dressler, Münche-
hägerstr. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Superintendent Hans-Neidhart
Hansch, Herzog-Ahrenberg-Str. 14 a,
49716 Meppen
Dörthe Höppner, Von-Ketteler-
Str. 13, 31137 Hildesheim
OLKR Ernst Kampermann, Landes-
kirchenamt, Rote Reihe 5,
30169 Hannover
Reinhard Köhler
Lena Kuhl, Pastorenkamp 7,
31547 Rehburg-Loccum
Inge Lucke, Johann-Sebastian-
Bach-Str. 7, 31180 Giesen
Eberhard Malitius, Elbuferstr. 96,
29484 Langendorf
Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck,
Straußstr. 20B, 12307 Berlin
Petra Pfaff, Irisweg 2, 30880 Laatzen
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 beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. 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, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum, kostenlos. Eine Spende in Höhe von 15,- DM zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Michael Künne, Thomas Klie, Lena Kuhl, Dr. Bernhard Dressler, Christoph Maaß
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Schriftleitung, Graphik und Layout: Michael 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!

Für die niedersächsische Religionspädagogik begann das neue Jahr beunruhigend. Ministerpräsident Schröder hat den Religionsunterricht an Berufsschulen in Frage gestellt, indem er das Ausbildungsinteresse der Lehrbetriebe gegen die Aufenthaltsdauer der Auszubildenden in den Berufsschulen ausspielte. Mit großer öffentlicher Resonanz wurde dem Ministerpräsidenten nicht nur von kirchlicher Seite, sondern auch vom Landesvorsitzenden der GEW widersprochen. Es ist klar: Unter vordergründigen wirtschaftlichen Effizienzkriterien gerät nicht nur der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, sondern jede allgemeine, nicht unmittelbar fachbezogene Bildung unter Rechtfertigungsdruck. So läuft denn der Schröderische Vorstoß auch jenen schulischen Errungenschaften der letzten Jahrzehnte zuwider, die als Herzstück sozialdemokratischer Bildungspolitik galten. Umso notwendiger ist es, die Bedeutung des Religionsunterrichts für den Bildungsauftrag der Schule offensiv zu vertreten. Für die Kirchen heißt das, sich nicht nur als Lobby für den Religionsunterricht einzusetzen, sondern damit zugleich ihre Bildungsverantwortung öffentlich wahrzunehmen – in einer Zeit, in der das Diktat knapper Finanzen und die Sorge um ökonomische Konkurrenzfähigkeit alles bedroht, was sich rechenhaftem Nutzenkalkül nicht fügt. Sie finden in diesem Heft auf S. 30 eine deutliche Stellungnahme zu diesem Thema.

Der Streit um das LER-Modell in Brandenburg hat in diesen Monaten den Religionsunterricht weiterhin ungewöhnlich oft in die Nachrichtenseiten der überregionalen Presse gerückt. Der Grundsatzartikel zu LER im letzten „Pelikan“ stieß auf große Resonanz. Es liegt nicht zuletzt an uns selbst, den Religionspädagoginnen und -pädagogen, nicht nur die Bedrohungen unserer Sache ernstzunehmen, sondern auch die Chancen der öffentlichen Auseinandersetzung um den Religionsunterricht selbstbewußt zu erkennen. Wir haben keinen Grund, unser Licht unter den Scheffel zu stellen.

Die Theodizeefrage hat uns im Gedenkjahr 1995 beschäftigt und drängt sich uns auch weiterhin mit jedem Blick über den Tellerrand unseres geordneten Alltags auf. An den Anfang dieses Heftes haben wir zwei Beiträge von Werner Brändle und mir zur Theodizeefrage gestellt, die auf der letztjährigen Herbsttagung des RPI vorgetragen wurden. Ein



Unterrichtsbeispiel zur Passionszeit von Antje Döpking und ein unterrichtspraktischer Entwurf von Michael Wermke zu „Schindlers Liste“ schließen diesen Themenschwerpunkt ab.

Wir haben uns im RPI vorgenommen, künftig verstärkt den Konfirmandenunterricht zu einem Arbeitsschwerpunkt zu machen. Es ist ein offenes Geheimnis, daß der KU – um es vorsichtig zu sagen – weithin verbesserungsbedürftig ist. Dazu werden didaktische und methodische Anregungen nicht ausreichen. Einen Vorschlag, wie die Schwierigkeiten des Konfirmandenunterrichts theologisch und didaktisch auf Augenhöhe mit zeitgemäßen bildungstheoretischen Überlegungen zu bedenken sind, unterbreitet Michael Meyer-Blanck.

Wir hoffen, Ihnen für die vielfältigen Arbeitsbereiche in Schule und Gemeinde auch mit diesem Heft des „Pelikan“ Anregung und Unterstützung zu bieten. Bei allen Schwierigkeiten und Widrigkeiten unseres religionspädagogischen Geschäfts sollte nicht vergessen werden, daß wir in unserer Arbeit immer wieder auch Spannung und Freude finden. Manche beneiden uns darum.

Wie im letzten Jahr bitten wir Sie auch in diesem neuen Jahr um eine Spende in Höhe von 15,- DM für Verwaltungs- und Portokosten, damit Sie den „Pelikan“ weiterhin kostenlos beziehen können. Ein Überweisungsformular liegt dieser Ausgabe bei.

Ich grüße Sie mit besten Wünschen für das begonnene neue Jahr.

Ihr

Bernhard Dressler
– Rektor –

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Aussiedlerkinder sind ohne rosige Zukunftsperspektiven

(rb) Hannover.- Kinder und Jugendliche aus Aussiedlerfamilien haben sehr viel schlechtere Zukunftschancen als Gleichaltrige, die in Deutschland aufgewachsen sind. Dieser bedrückende Schluß läßt sich aus der im Innenministerium ausgearbeiteten Antwort auf eine Große Anfrage der CDU ziehen. Die Landesregierung verweist zwar darauf, daß 17.666 Unterrichtsstunden, die der Leistung von 655 Lehrern entsprechen, aufgewendet wurden im vergangenen Jahr, um die schulische Integration dieser jungen Menschen voranzubringen. 24.872 Schüler besuchten Förderkurse an den allgemeinbildenden Schulen, 866 Kinder waren in 73 Förderklassen, für die Hausaufgabenhilfe wurden vier Millionen Mark gezahlt. Diese Förderung soll auch weiter angeboten werden. Aus der Darstellung geht aber auch hervor, daß vielfältige Probleme der Integration im Weg stehen, darunter vor allem fehlende Deutsch- und Englischkenntnisse, Schwierigkeiten beim Übergang von Sek I nach Sek II, unterschiedliche Lebensweisen und kultureller Hintergrund der jungen Aussiedler und ihrer Familien, beengte Wohnverhältnisse und mangelnde Akzeptanz durch die Einheimischen. Hinzu kommen eine nicht vorhandene sprachliche Kompetenz, die eine Berufsausbildung oder eine qualifizierte Berufstätigkeit erschwert oder unmöglich macht, eine bisweilen fehlende Motivation, weil die Jugendlichen die Entscheidung zur Übersiedlung nicht selber getroffen haben und in Deutschland keine Lebensperspektive sehen, sowie die wachsende Isolierung der Jugendlichen mit der Gefahr des Abgleitens in soziale Randgruppen. (rb, 26.10.95)

Schröder will mehr Selbstbestimmung junger Leute in der Schule

(rb) Hannover.- Das Gymnasium darf sich nach Ansicht von Ministerpräsident Schröder nicht darauf beschränken, den Schülern die für Hochschule und Arbeitswelt notwendigen Sachkenntnisse zu vermitteln. Methode-, Handlungs- und soziale Kompetenz müssen, wie er betont, hinzukommen, um die jungen Menschen zu befähigen, mit den sich rasant ändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen fertig zu werden. In einem Grußwort zum Kongreß des Deutschen Philologenverbandes am 17. und 18. November in Braunschweig schreibt Schröder, ihm scheinbar klar zu sein, daß eine Schule jungen Erwachsenen – „und das sind die Oberstufenschüler – die Möglichkeit geben müssen, ihren Lernweg bis zum Abitur zunehmend selber zu gestalten und zu verantworten, sich vertiefend auf einen Sachgegenstand einlassen zu können und Erfahrungen sammeln zu dürfen, die über den Klassenraum hinausreichen. Er warnt in diesem Zusammenhang vor zu schnellen Antworten und Lösungsvorschlägen bei der Frage nach der Qualität der allgemeinen Hochschulreife und der Gewährleistung der Studierfähigkeit. Auf die aktuelle Lage eingehend räumt er ein, daß Arbeitszeitverlängerungen für Lehrer und die Streichung von Lehrerstellen – „um nur zwei Maßnahmen zu nennen“ – die Arbeit in der Schule nicht leichter machten. Verantwortliche Politik müsse dies den Lehrern aber zumuten, weil sie verpflichtet sei, die knappen Mittel auch für andere Bereiche der Daseinsvorsorge zu verwenden und Rahmenbedingungen für die Erhaltung oder Schaffung von Beschäftigung und Arbeit als eigentliche Existenzgrundlage sicherzustellen. Die Qualität des Bildungswe-

sens hält er dennoch nicht für gefährdet, insbesondere dann nicht, wenn die derzeitige Situation genutzt werde, um Verbesserungen durch innere Reformen zu bewirken – die Schröder aber nicht näher beschreibt. (rb, 09.11.95)

„Datennetze erweitern die menschlichen Kommunikationsformen“

Hannover (epd). Die Diskussionforen in den weltweiten Datennetzen hätten die menschliche Kommunikationsformen erweitert und demokratisiert, sagte Pastor Johannes Neukirch am Montag bei einem Workshop im evangelisch-lutherischen Landeskirchenamt in Hannover. Nach seinen Beobachtungen ist in den Computernetzen in großem Umfang auch eine religiöse Kommunikation entstanden, die so nur dort stattfinden könne. Jeder, der einen Computer mit Telefonanschluß nutze, könne sich in die Kommunikation in verschiedenen Netzen einschalten. Die Eingangsschwelle sei sehr niedrig, der Umgang mit den teils sehr gegensätzlichen Meinungsäußerungen sei sehr offen und direkt, hat Neukirch beobachtet. Die Kirche müsse wahrnehmen, wie breit und intensiv über religiöse Themen diskutiert werde. Das sei eine Herausforderung an die Kirchen, dort ebenfalls präsent zu sein und Orientierung anzubieten, zumal alle möglichen Sekten in den Netzen bereits eine große Rolle spielten. Bei dem Workshop informierte auch der Evangelische Presseverband für Bayern über sein Pilotprojekt „Evangelische Kirche Online“ im Internet. Die Redakteurin Eva Maria Lettenmeier berichtete über das Informationsangebot, das die bayerische Kirche gern mit anderen Landeskirchen verbinden würde. Die bundesweit erste

„Online-Pfarrerin“ Melanie Graffam-Minkus habe bereits große Aufmerksamkeit unter den Computernutzern wie auch in den Medien gefunden, berichtete Lettenmeier. (b2529/14.11.1995)

6800 Schüler pendeln nach Bremen und Hamburg

(rb) Hannover.- In den Hansestädten Hamburg und Bremen gehen rund 6800 junge Niedersachsen zur Schule. Umgekehrt besuchen 200 bremische und 81 hamburgische Schüler niedersächsische Schulen. Nach den Zahlen des Kultusministeriums in Hannover ergibt sich – für 1993 – folgendes Bild: 1959 Kinder und Jugendliche aus Niedersachsen besuchten in Hamburg öffentliche und 520 private Schulen. Von den 5360 jungen Niedersachsen, die 1993 täglich die Landesgrenze überschritten, um sich in Bremen das Rüstzeug fürs Leben zu holen, gingen 1033 auf öffentliche allgemeinbildende Schulen, 2677 auf berufsbildende Schulen und 650 auf Schulen in privater Trägerschaft. Niedersachsen zahlt an die beiden Hansestädte Gastschulgeld von jährlich insgesamt mehr als 20 Millionen Mark. (rb,15.11.95)

Denkmal für von Nazis verfolgte Juden in Jever

Jever/Kr. Friesland (epd). In Jever wird ein Denkmal für Juden errichtet, die vom nationalsozialistischen Regim verfolgt wurden. Einen Künstler-Wettbewerb gewann der Oldenburger Bildhauer Udo Reimann mit seinem Entwurf. Das Denkmal soll an einer Mauer unmittelbar neben dem Gerichtsgefängnis angebracht werden, sagte Pfarrer Volker Landig vom Vorstand des Arbeitskreises Jever der Christlich-Jüdischen Gesellschaft Oldenburg am Mittwoch gegenüber dem Evangelischen Pressedienst.

In dem Gefängnis hatten etwa 70 jüdische Männer die Nacht vom 10. auf den 11. November 1938 verbracht und waren anschließend ins Konzentrationslager Sachsenhausen transportiert worden. Die jüdische Gemeinde in Jever war die damals größte Landgemeinde im Oldenburger Land. Sie hatte 200 Mitglieder. Heute leben keine Juden mehr in der Stadt.

Das etwa 1,50 Meter hohe Denkmal, das aus Bronze oder Granit entstehen soll, zeigt mehrere Bücherstapel. Auf den Buchrücken stehen 65 Namen, die an ermordete jeverische Juden erinnern. Die Stapel sind in sich zusammengesunken und drohen umzukippen. Auf dem Fußweg vor dem Denkmal, das im kommenden Jahr eingeweiht werden soll, werden die Platten herausgenommen und durch schwerer begehbare Natursteine ersetzt. (b2608/22.11.95) (Foto des Entwurfs erhältlich bei epd Oldenburg, Fax: 0441/86601)

Angehende Diakone besorgt über ihren Berufsstart

Nur acht Stellen für 36 Absolventen

Hannover (epd). Unter den künftigen Diakoninnen und Diakonen in Niedersachsen breitet sich große Besorgnis über ihre Berufsaussichten aus. Das berichtete eine Sprecherin des Arbeitskreises „Berufsstart '96“, Ilona Wewers, am Dienstag in Hannover gegenüber dem Evangelischen Pressedienst. Für die 36 Absolventen des nächsten Jahres stünden in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers nur achte Stellen zur Verfügung. Die religionspädagogische und diakonische Arbeit in den Gemeinden und Kirchenkreisen gehöre jedoch zu deren „Grundversorgung“.

140 Studierende und Mentoren aus dem Diakonikerberuf waren am Montag zu einer Tagung des Arbeitskreises in die Evangelische Fachhochschule Hannover gekommen. Die künftigen Diakone seien von Arbeitslosigkeit bedroht, weil sie auf eine Anstellung im kirchlichen Bereich angewiesen seien, hieß es bei der Tagung. Selbst im sozialen Bereich der Kirchen hätten sie zur Zeit Schwierigkeiten, weil sie nach einer Gesetzesänderung des Landes nicht mehr als „Fachkräfte“ definiert seien. Landeszuschüsse seien an diese Definition gebunden. Hier müsse die Landeskirche mit dem Sozialministerium verhandeln, forderten die Teilnehmer. Außerdem sollte ein einjähriges sozialpädagogisches Aufbaustudium eingerichtet werden. Weitere Forderungen waren ein sozialverträgliches Vorrühststandsmodell sowie eine Meldepflicht für freie Stellen, berichtete Wewers. (b2605/21.11.95)

„In der Akzeptanz des Todes sind sich die Weltreligionen einig“

Göttingen (epd). Der Respekt vor dem Leben, die Akzeptanz des Todes als notwendiger Teil des Lebens und das Vertrauen auf Gott, selbst im Tod, seien wesentliche Übereinstimmungen zwischen den vier großen Religionen, sagte Henry G. Brandt, ehemaliger niedersächsischer Landesrabbiner, in einem Religionsgespräch am Donnerstag in Göttingen. Zum Thema „Sterben – Tod – Trauer“ hatten das Katholische Bildungswerk und die Evangelische Erwachsenenbildung Göttingen Vertreter der vier Weltreligionen Buddhismus, Judentum, Islam und Christentum in das Gemeindezentrum der St.-Paulus-Kirche eingeladen.

„Traditionen mögen unterschiedlich sein, im wesentlichen finden sich trotzdem Übereinstimmungen“, fügte Brandt hinzu. Das Judentum konzentrierte sich auf das Leben, und so sei es die primäre Pflicht, leben zu erhalten. Erst im zweiten Jahrhundert vor Christus sei der Gedanke an ein Leben nach dem Tod im Judentum wichtig geworden. Im Judentum sei es wichtig, die Würde eines Verstorbenen zu achten. Ein Grab habe Ewigkeitswert und dürfe nicht eingeebnet werden. Das Trauergebet, das Kaddisch, symbolisiere das Vertrauen auf Gott trotz des Schmerzes.

„Das Leben existiert nur im Augenblick eines Atemzugs, denn es ist unbeständig. Nur der Tod ist sicher“, zitiert Thich Nhu Dien den Begründer seiner Religion, Gautama Buddha. Thich Nhu Dien ist Abt des buddhistischen Klosters Vien Giac in Hannover. Im Buddhismus bedeute der Tod nicht das absolute Ende, denn die Seele werde ständig wiedergeboren. Es sei unterschiedlich, in welchen Existenzbereich hinein man wiedergeboren werde, ob in der Welt der Götter oder in der Hölle. Durch ihr Karma bestimme die Seele bewußt oder unbewußt, in welchen Existenzbereich sie wiedergeboren werde. „Wer diesem Kreislauf ausweichen kann, ist ein Buddha, ein Erleuchteter“, sagt Thich Nhu Dien.

Der frühere hannoversche Landesbischof Eduard Lohse sagte, daß es im Christentum einen Zusammenhang von Sünde und Tod gebe. Die Sünde sei der Versuch, ohne Gott zu leben, durch die Sünde seien die Menschen sterblich geworden. Tod sei der Zustand der Beziehungslosigkeit. Durch den Tod Jesu Christi habe „ein Tod den anderen Tod verschlungen“. Durch die Auferstehung sei das ewige Leben möglich, das von keinem Tod mehr bedroht werden könne. „Wir kommen durch den Tod nicht ins Ungewisse, sondern in die Hände Gottes“, sagte Lohse. „Arbeite für diese Welt, wie wenn du ewig leben würdest“, sagte Salim M. Abdullah vom Islam-Archiv in Soest. Der Gläubige solle sein Leben so ausrichten, daß er auch jederzeit bereit für das Jenseits sei, erläuterte Abdullah die Beziehung von Leben und Tod im Islam. Der Himmel könne

als Triumph über die Mächte des Verfalls bezeichnet werden. Der Muslim stellte fest, daß es in Deutschland kaum islamische Friedhöfe gebe. Da eine Ausrichtung des Grabes nach Mekka notwendig sei, könnten Muslime nicht auf einem deutschen Friedhof bestattet werden. „Wenn Muslime in Deutschland für die Ewigkeit planen und hier bestattet werden könnten, dann sind sie in Deutschland integriert.“ (b2634/24.11.95)

80 Prozent der Deutschen sterben nicht zuhause

Hospiz-Bundesvorsitzender gegen
Tabuisierung des Todes

Lüneburg (epd). Gegen eine Tabuisierung von Tod und Sterben hat sich der katholische Pfarrer Heinrich Pera (Halle) am Mittwochabend in Lüneburg gewandt. Leben könne nur, wer mit seinem Ende lebe, sagte der Vorsitzende der Bundesarbeitsgemeinschaft Hospiz. Kritik übte Pera an den Kirchen, die „viel zu viel Überlebensworte machen und viel zu wenige Überlebensort schaffen“. Jeder Kranke und jeder Sterbende sollte Annahme erfahren. Das sei aber leider nicht Realität, sondern ein Wunsch. Laut Pera sterben in Deutschland jährlich etwa eine Million Menschen, davon 80 Prozent nicht zu Hause. Von 100 Befragten wollen aber 90 zuhause sterben. Die Hospizbewegung wolle das unterstützen.

Wichtigste Todesursachen seien Herz- und Kreislauferkrankungen, gefolgt von Krebs und den Folgen einer Sucht. In Deutschland gebe es immer mehr Ehrenamtliche, die diesen Sterbenden zu einem menschwürdigen Tod verhelfen wollten. In 450 Hospizvereinen engagierten sich derzeit vor allem ambulant nahezu 5.000 Menschen. Ihre Zahl nehme zu. Derzeit gebe es 23 stationäre Sterbehäuser. Die Hospizinitiativen seien „eine ganz starke Bewegung der Frauen“. Das müsse für die Männer „ein Grund sein, sich zu schämen und mitzumachen“. Pera kam auf Einladung des örtlichen „Freundeskreises Hospiz“ nach Lüneburg. Zum Freundeskreis gehören 150 Mitglieder, zumeist aus dem kirchlichen Umfeld. Etwa ein Fünftel von ihnen ist aktiv in der Begleitung sterbender Menschen engagiert. (b2623/23.11.95)

Dienstjubiläumsverordnung für Beamte wird vereinfacht

(rb) Hannover.- Die sogenannte Dienstjubiläumsverordnung, in der der Anspruch der Landesbeamten auf eine Ehrung nach 25-, 40- oder 50jähriger Dienstzeit geregelt ist, wird geändert und vereinfacht. Nach dem Verordnungsentwurf des Innenministeriums, der dem Kabinett zur Beschlussfassung vorliegt und danach in die Anhörung geht, werden die Jubiläen fortan ermittelt in enger Anlehnung an die Berechnung des Besoldungsdienstalters: 1. Feststellung des erstmaligen Eintritts in ein Ausbildungs- oder hauptberufliches Beschäftigungsverhältnis bei einem öffentlich-rechtlichen Dienstherrn. 2. Gegebenenfalls Hinausschieben der auf diese Weise gefundenen Daten um jene Zeiten, die seit dem erstmaligen Eintritt zum Hinausschieben des Besoldungsdienstalters führen würden oder geführt haben. 3. „Addition von 25, 40 und 50 Jahren zu dem nach 1. -2. ermittelten Zeitpunkt.“ Nicht mehr angerechnet werden Wehrdienst, praktische Tätigkeiten und Studienzeiten vor Eintritt in den öffentlichen Dienst, ehrenamtliche Tätigkeiten, Beschäftigungen bei einem anderen Staat, Beschäftigungen bis 1966 bei Vereinigungen, Einrichtungen und Unternehmungen, deren gesamtes Kapital sich in öffentlicher Hand befindet, Zeiten infolge von Kriegereignissen und von Nationalsozialisten unrecht sowie Tätigkeiten bei öffentlich-

rechtlichen Religionsgesellschaften. Kinderbetreuungszeiten wirken sich nicht mehr so nachteilig wie bisher bei der Jubiläumsberechnung aus, auch wenn das Frauenministerium noch nicht zufrieden sein kann.

Der Entwurf bestimmt, daß die bisherigen Dienstjubiläumsberechnungen wirksam bleiben; ihre Ergebnisse – Jubiläumstage weit nach dem Jahr 2000, präzise datiert- und die Berechnungsgrundlagen waren den Beamten bisher samt Rechtsbelehrung zugestellt worden. Der in sieben Paragraphen gegliederte Verordnungsentwurf regelt ferner, daß Beamte bis A 11 neben einer Dank- und Glückwunschkarte eine Jubiläumszuwendung erhalten, 600 Mark nach 25 Jahren, 800 Mark nach 40 und 1000 Mark nach 50 Jahren. Beamte von A 12 an erhalten nur die Urkunde. Eine nachträglich gewährte Zuwendung, die dem Steuerabzug vom Arbeitslohn unterliegt, ist unter Übernahme der Steuer zu zahlen, also brutto gleich netto. Die Ehrung entfällt, wenn aus dem selben Anlaß schon einmal geehrt worden ist, und wenn disziplinarrechtlich eine Geldbuße oder eine Gehaltskürzung verhängt wurde, deren Tilgungsfrist noch nicht abgelaufen ist. Die Ehrung ist zurückzustellen, solange ein Straf- oder ein Disziplinarverfahren anhängig ist. Allerdings soll die Disziplinarmaßnahme einer Geldbuße, welche bei Bewährung auch einer Beförderung nicht entgegensteht, nicht länger „generell ehrungsschädlich“ sein. (rb, 28.11.95)

Mehr Unterricht in Integrationsklassen als in Sonderschulen

(rb) Hannover.- An den Schulen für geistig und körperlich behinderte Kinder wurden nach der Statistik des Kultusministeriums 1993/94 5,23 Sonderschullehrerstunden pro Schüler eingesetzt. In den Integrationsklassen von Grundschulen gibt es für behinderte Kinder zusätzlich zu den 1,24 Lehrerstunden pro Grundschüler zwischen sechs und acht Sonderschullehrerstunden pro Schüler. Das Kultusministerium beziffert den Mehrunterricht für behinderte Kinder in Integrationsklassen mit durchschnittlich 3,01 Lehrerstunden oder 58 Prozent gegenüber dem Unterricht in den jeweiligen Sonderschulen. Neben den Schulen für geistig Behinderte verfügt Niedersachsen über Schulen für Körperbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Taubblinde, Verhaltensgestörte und Sprachbehinderte. (rb, 01.12.95)

Alm-Merk ergreift Strafrechtsinitiative gegen Kinderhandel

(rb) Hannover.- Die Landesregierung will schärfere Strafbestimmungen gegen den Kinderhandel. Justizministerin Alm-Merk hat einen dafür notwendigen Gesetzentwurf ausarbeiten lassen, der nach der Zustimmung des Kabinetts dem Bundesrat zugeleitet wird. Ausgelöst wurde die Initiative durch den Versuch rumänischer Eltern, auch in Niedersachsen ihre Säuglinge zu verkaufen. Das Strafrecht erfaßt derlei Vorgänge nicht; die Strafbestimmungen des Adoptionsvermittlungsgesetzes sehen weder für die leiblichen noch für die „neuen“ Eltern Strafen vor. Alm-Merk will erreichen, daß die bestehenden und in derlei Fällen unwirksamen Strafvorschriften aus diesem Vermittlungsgesetz herausgenommen und in erweiterter Form als Paragraph 234 in das StGB aufgenommen werden. Der Strafrahmen soll auf bis zu fünf Jahre Freiheitsstrafe herauf-

gesetzt werden, qualifizierte Formen des Kinderhandels sollen mit Freiheitsstrafen zwischen sechs Monaten und zehn Jahren geahndet werden. Eingeführt werden soll außerdem durch eine Änderung von Paragraph 395 StPO die Nebenklagebefugnis für Opfer des Menschenhandels nach 180 b StGB. Für qualifizierte Formen des Kinderhandels ist die Möglichkeit der Telefonüberwachung nach Paragraph 100 a StPO vorgesehen. (rb, 09.12.95)

Loccum:

Neuer Konventual-Studiendirektor kommt aus Walsrode

Loccum (epd). Pastor Michael Wohlgemuth (38) wird Konventual-Studiendirektor des Predigerseminars Loccum. Dies wurde am Wochenende in Loccum bekannt. Vorbehaltlich der Zustimmung kirchlicher Gremien in Hannover wird der Pastor der Johanniskirche in Walsrode am 1. März die Nachfolge von Pastor Hartmut Keitel antreten. Keitel geht als Gemeindepfarrer nach Wolfsburg. (b2748/11.12.95)

Pastoren im Kirchenkreis Burgdorf finanzieren eine Stelle

„Aus Solidarität mit dem Nachwuchs Arbeit und Geld teilen“

Burgdorf (epd). Die Pastoren des Kirchenkreises Burgdorf verzichten auf einen Teil ihres Gehalts, um dem Nachwuchs eine Chance zu geben. Fast alle 33 Pfarrer spenden monatlich mehrere hundert Mark oder geben Teile ihres Weihnachtsgeldes ab und finanzieren so eine Seelsorgerstelle. Dies sei beispielhaft dafür, daß Arbeitsplatzbesitzer solidarisch mit Arbeitslosen sind und Arbeit und Geld teilen, heißt es in einer Pressemitteilung des Kirchenkreises von Dienstag.

Eingestellt wird eine Vikarin, die vom 1. Januar an acht bis zehn Stunden in der Woche im Kreis Krankenhaus Lehrte arbeitet. Der Vertrag läuft ein Jahr. Die Vikarin wäre ohne die Unterstützung arbeitslos. Fehlende Finanzmittel hätten dazu geführt, daß nicht mehr alle ausgebildeten Theologen eine Anstellung als Pastor erhalten, heißt es in dem Schreiben. Kirchenaustritte, eine hohe Arbeitslosigkeit und eine größer werdende Zahl nicht kirchensteuerpflichtiger Rentner brächten die hannoversche Landeskirche in finanzielle Schwierigkeiten. (b2753/12.12.95)

Luthers Haltung zum Sterben im Mittelpunkt der EKD-Gedenkfeier

Hannover (epd). Martin Luthers Auseinandersetzung mit dem Sterben soll im Mittelpunkt der Gedenkfeier zum 450. Todestag des Reformators im Februar stehen. Wie die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) am Dienstag in Hannover mitteilte, ist an Luthers Sterbetag am 18. Februar in der St. Andreas-Kirche in Eisleben ein Gottesdienst mit dem EKD-Ratsvorsitzenden Klaus Engelhardt geplant, der vom ZDF übertragen wird. In dieser Kirche hielt Luther seine letzten Predigten. Bei einer Veranstaltung am Vorabend in der Eislebener St. Petri-Kirche, in der Luther getauft wurde, sollen die Schriftstellerin Gabriele Wohmann und der Siebenbü-

gener Bischof Christoph Klein über den Liedvers Luthers „Und tröst uns in der letzten Not“ sprechen.

Bischof Engelhardt rief die evangelischen Kirchengemeinden dazu auf, ihrerseits an Luther und die Reformation zu erinnern. Es sei wichtig, nicht nur zu den Wirkungsstätten Luthers zu pilgern, sondern auch mehr Menschen mit den Glaubenserkenntnissen der Reformation vertraut zu machen, so der EKD-Ratsvorsitzende. Zu den Feiern in Eisleben laden die EKD und die Evangelische Kirche der Kirchenprovinz Sachsen gemeinsam ein. (b2758/12.12.95)

Kreisarmutskonferenz im Landkreis Diepholz

Vereinigung will Menschen in Not konkrete Hilfen bieten

Freistatt (epd). Vertreter der freien Wohlfahrtspflege im Landkreis Diepholz haben am Mittwoch in der Diakonie Freistatt die Gründung einer Kreisarmutskonferenz beschlossen. Inzwischen gebe es sowohl regionale Armutskonferenzen und solche auf Landesebene als auch die nationale und europäische Armutskonferenz, sagte der Abteilungsleiter im Bereich Soziale Hilfen der Diakonie Freistatt, Alfred Loschen, gegenüber epd.

So habe sich die im Juni in Hannover gegründete Landesarmutskonferenz das Ziel gesetzt, eine konzertierte Aktion gegen Armut und Arbeitslosigkeit zu starten. Auch im Landkreis Diepholz spitze sich die Armut nach Angaben Loschens zu. Als Beispiele nannte er Überschuldung, ungesicherte Beschäftigungsverhältnisse, Wohnungslosigkeit und Einkommensarmut, bedingt durch Arbeitslosigkeit, Scheidung oder Niedrigrenten.

Zentrale Aufgabe der Diepholzer Armutskonferenz solle sein, dieser Entwicklung entgegenzusteuern. Um die politisch verantwortlichen Gremien und die Öffentlichkeit auf die Situation aufmerksam zu machen, werde man in regelmäßigen Abständen Armutberichte erstellen. Außerdem solle untersucht werden, wie in Not geratenen Menschen mit strukturellen Verbesserungen und neuen Finanzierungskonzepten geholfen werden könne, sagte Loschen. Maßnahmen zur Arbeitsförderung sollten künftig effektiver geplant und durch Betreuungsangebote ergänzt werden. (b2777/13.12.95)

Rund 60 Millionen Mark weniger Kirchensteuereinnahmen für 1996

Hannover (epd). Das Landeskirchenamt der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers rechnet 1996 mit Mindereinnahmen aus der Kirchensteuer bis zu 60 Millionen Mark. Dies teilte die Pressestelle am Donnerstag in Hannover mit. In einem Rundschreiben an die fast 1.400 Kirchengemeinden der Landeskirche hat Landesbischof Horst Hirschler allen Kirchensteuerzahlern gedankt und auf die knapper werdenden Finanzen verwiesen. Durch die Erhöhung der Freibeträge im Einkommensteuerrecht und durch andere Maßnahmen würden die Kirchensteuereinnahmen erheblich sinken.

Weiter schreibt der Landesbischof, die Kirchengemeinden müßten die geringer werdenden Mittel besonders sorgfältig einsetzen und überlegen, wo sie sparen können. Das Geld aus Kirchensteuern, Kirchgeld und Spenden kommt, so Hirschler, Menschen in allen kirchlichen Arbeitsbereichen zugute. Als Beispiele nannte er Ge-

meindarbeit, Betreuung von Kindern und alten Menschen, von Notleidenden und Kranken, Unterstützung von Menschen in der Nachbarschaft und in der Dritten Welt. Ohne die verlässliche Hilfe vieler könne die kirchliche Arbeit, die für alle Menschen offen sei, nicht geleistet werden (b2782/14.12.95)

Generationswechsel im Sprengel Stade

Drei von elf Superintendenten gehen
in den Ruhestand

Stade (epd). In den kirchlichen Leitungsposition im Elbe-Weser-Gebiet vollzieht sich ein Generationswechsel. Darauf hat die Öffentlichkeitspastorin im Sprengel Stade der hannoversche Landeskirche, Doris Schmidtke, am Montag hingewiesen. Von den insgesamt elf Superintenden-Stellen im Sprengel müßten in den kommenden Monaten drei neu besetzt werden.

Bereits im November ist Superintendent Fritz Brandt in Cadenberge in den Ruhestand verabschiedet worden, sein Kollege Heinz Peters (Dorum) wird Ende des Jahres seinen Dienst beenden, im März soll Heinrich Wittram in Stade pensioniert werden. Die Nachfolger für diese drei Stellen stehen noch nicht fest. In Cuxhaven hat Almuth von der Recke als erste Superintendentin im Sprengel die Nachfolge von Erhard Knauer übernommen, der als Militärgeneraldekan nach Bonn gegangen war.

Sie und ihre zehn Kollegen stehen jeweils einem Kirchenkreis vor. Zuständig sind sie für insgesamt 178 Kirchengemeinden im Gebiet zwischen Cuxhaven und Verden, Buxtehude und Osterholz-Scharmbeck. Zusammen mit dem Stader Landessuperintendenten Jürgen Johannesdottler bilden sie das Leitungsgremium im größten der acht Sprengel der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers. (b2807/18.12.95)

Weltanschauungsbeauftragter warnt vor

„Adsum Dolls-Versandhandel“
Hinter angeblichem Hilfswerk verbirgt sich
„Geistheilerin“ Uriella

Hannover (epd). Vor dem „Adsum Dolls-Versandhandel“ warnt der Weltanschauungsbeauftragte der hannoversche Landeskirche, Pastor Wilhelm Knackstedt. Die Vertriebs-GmbH schicke zur Zeit Privatpersonen in Norddeutschland unangefordert Puppen zu, die sie für 99 Mark kaufen sollen, sagte Knackstedt am Freitag gegenüber epd. Der Gewinn sie angeblich für das „Internationale Hilfswerk für notleidende Familien 'Adsum – Ich bin bereit e.V.'“ gedacht. Dahinter verbirgt sich laut Knackstedt Erika Bertschinger-Eicke, alias die „Geistheilerin“ Uriella, die den umstritten „Orden“ Fiat Lux leite.

Auch ein großes hannoversches Kaufhaus habe in seiner Spielwarenabteilung per Video Werbung für den Puppen-Versand gemacht, der vorgibt, mit dem Erlös „die schreckliche Not der Kinder im Ostblock“ lindern zu wollen. Auf Intervention Knackstedts in der Zentrale im Ruhrgebiet sei das Video sofort bundesweit gestoppt worden.

Der Pastor betonte, Fiat Lux sei eine sogenannte „mediumistische Neuoffenbarungs-Gruppe“, die Menschen stark beeinflusse, Abhängigkeiten, massive Ängste bis zu Phobien und Schuldge-

fühle erzeuge. Fiat Lux löse den biblischen Christus bedenkenlos durch den „Geistchristus“ ab. Der spreche ausschließlich durch „Sein Sprachrohr“, nämlich Uriella.

Uriella war Anfang der 90er Jahre durch eine Fernsehsendung bekannt geworden, in der sie behauptete, normales Badewasser in das Heilwasser „Athrum“ zu verwandeln, das mit dem „kosmischen Lebens-, Liebes- und Kraftstrom des Heilands“ angereichert sein sollte. Eine mikrobiologische Untersuchung hat später ergeben, daß die erlaubten 100 Bakterienkeime pro Milliliter für Trinkwasser mit 90.000 Bakterienkeimen übertrafen wurden.

(b2796/15.12.95)

Landeselternrat spricht von einer Wende ins Negative

(rb) Hannover.- Die niedersächsischen Eltern blicken mit Sorgen in die Zukunft. Der Vorsitzende des Landeselternrats, Werner, hat die Befürchtung geäußert, daß sich die Qualität der Schulen auf viele Jahre hinaus weiter verschlechtern wird. Die Schule werde in Niedersachsen immer weniger ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag erfüllen können; das Schulleben werde auf der Strecke bleiben. Er begründete seine Auffassung in den jüngsten LER-Informationen damit, daß seit Anfang 1995 die Zuweisungen von Lehrerstunden pro Klasse rigide gekürzt und die Klassenfrequenzen indirekt erhöht worden sind. Dadurch ist nach seine Auffassung die mangelhafte Unterrichtsversorgung kaschiert und schöngerechnet worden, obgleich der bei steigenden Schülerzahlen sich ständig verschlechterten Unterrichtsversorgung durch Neueinstellungen von Lehrern hätte begegnet werden müssen. „Das Jahr 1995 wird“, so Werner, „als ein Jahr der Wende ins Negative in Erinnerung bleiben.“

(rb, 29.12.95)

Kirche und Landesregierung gemeinsam auf Suche nach Lösungen

(rb) Hannover.- Die Landesregierung und die beiden Kirchen wollen in drei regionalen Veranstaltungen und in einer Loccumer Tagung gemeinsam nach sozial- und arbeitsmarktpolitischen Handlungsmöglichkeiten suchen. Vorgesehen ist am 15. Januar ein Hearing „Zukunft der Arbeit“ in Oldenburg, am 29. Januar eine Anhörung „Zukunft der sozialen Sicherungssysteme“ in Braunschweig und am 1. Februar eine Konferenz in Hannover mit dem Thema „Zukunft der sozialen Gemeinschaften“. Die Ergebnisse sollen am 4. und 5. März in Loccum vorgestellt und erörtert werden unter der Überschrift „Der Konsultationsprozeß zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland – Kirchen und Landesregierung im Gespräch“. Die Staatskanzlei hat das Kabinett jetzt unterrichtet über das Projekt, das Ministerpräsident Schröder im Anschluß an den Loccumer Neujahrsempfang Anfang 1995 angeregt hatte. Bei der Abschlußveranstaltung in Loccum werden die Bischöfe Hirschler (Hannover), Krause (Braunschweig) und Bode (Osnabrück) sowie Schröder und Kultusminister Wernstedt auf dem Podium sitzen. Die Kosten für die Veranstaltungen teilen sich die Kirchen und die Landesregierung; die Staatskanzlei rechnet damit, daß der Aufwand für das Land 4000 bis 5000 Mark ausmachen wird.

(rb, 13.01.95)

Heute vor 57 Jahren

Erlaß des Reichsministeriums
vom 23. August 1939: Die erstmalige völlige
Abschaffung des Religionsunterrichts
an Berufsbildenden Schulen:

„Nach meinen Feststellungen ist der RU nur in wenigen Gebieten des Reiches als ordentliches Lehrfach an den BSn eingeführt. Um eine reichsrechtliche Regelung bezüglich der Lehrfächer an den BSn herbeizuführen, und um die kurze Berufsschulzeit ausschließlich in den Dienst der fachlichen und nationalpolitischen Erziehung unserer Jugend zu stellen, ordne ich im Einvernehmen mit dem Herrn Reichsminister für die kirchlichen Angelegenheiten hiermit an, daß die bisher dem RU zur Verfügung gestellte Zeit für die eigentlichen Aufgaben der BS verwandt wird. Soweit landesrechtliche Bestimmungen einer derartigen Regelung entgegenstehen, gelten sie gemäß § 16 Abs. 2 des Reichsschulpflichtgesetzes insoweit außer Kraft gesetzt. Aus Artikel 21 des Reichskonkordats können Bedenken gegen diese Maßnahme nicht hergeleitet werden.“

Nach: Jürgen Lott, Religion in der Berufsschule, Furche Verlag 1972

Arbeitshilfen OS 2

Heide-Marie Koch
und die Klasse 5/6
der Orientierungsstufe/Kalenmoor



Das Denkmal mit dem Stern
- Ein Projektbericht -



Staatliches Museum für Natur- und Vögelkunde
 an der Universität Hannover, Postfach 4510
 30001 Hannover, Postfach 4510
 Telefon: 0511 410-1000
 Telefax: 0511 410-1001
 E-Mail: museum@uni-hannover.de

DM 14,-

DM 14,-

Arbeitshilfen Sonderpädagogik 2

Dietmar Peter (Hrsg.)

Straßenkinder



Staatliches Museum für Natur- und Vögelkunde
 an der Universität Hannover, Postfach 4510
 30001 Hannover, Postfach 4510
 Telefon: 0511 410-1000
 Telefax: 0511 410-1001
 E-Mail: museum@uni-hannover.de



GRUNDSÄTZLICHES

Werner Brändle

Wie kann Gott Leiden zulassen? – oder: Vom Leiden an falschen Gottesvorstellungen.

Was im Blick auf diese Leiden so empörend ist – so schreibt Nietzsche – „Ist nicht das Leiden an sich, sondern das Sinnlose des Leidens.“ Und tatsächlich: Wer selbst leidet, wem Ungerechtigkeit widerfahren ist oder wer sieht, wie andere Menschen, vor allem kleine Kinder leiden müssen, der fragt: Warum gibt es so viele Leiden? Wozu diese Qualen? Warum muß gerade ich leiden? Wie kann Gott, der doch die Liebe und Güte zu sein beansprucht, solches zulassen? Leiden ist eine Provokation für jeden an Gott Glaubenden; Leiden provoziert zum theologischen Nachdenken. Wenn mein Thema im Untertitel heißt: Vom Leiden an falschen Gottesvorstellungen, so kann ich vorläufig nur darauf hinweisen, daß sich wohl nicht durch theologische Überlegungen die Übel und das Leiden verringern, wohl aber unsere Gottesvorstellung verändert werden kann – ja mit Hilfe der Bemühungen, wie sie Menschen mit diesen Fragen innerhalb der biblischen Erfahrungen gemacht haben, auch verändert werden muß.

Ich kann freilich im folgenden nicht das Welträtsel nach dem Ursprung des Bösen lösen – wer könnte schon Leid und Schmerz abschaffen! – wohl aber werde ich versuchen, das Ende falscher Gottesvorstellungen herbeizuführen. Und damit ergibt sich auch das Ende von manchen unnötigen und in die falsche Richtung gestellten Fragen; oder anders gesagt: Wird das Leiden an Gott gemildert, so mildert das freilich nicht konkrete physi-

sche und psychische Schmerzen, aber die Zahl unnötig gestellter Fragen, die nicht beantwortbar sind, verringert sich.

Ich gehe dabei nun so vor, daß ich mit einigen Bemerkungen zum Buch Hiob beginne, dann ausführlich die lukanische Erzählung vom „Gang nach Emmaus“ (Lk.24) und abschließend einige Hinweise des Apostel Paulus aus dem 2.Korintherbrief aufnehme, um daran zu zeigen, wie der dreieinige Gott mit Leidenden umgeht.

I.

Welchen Gott stellen wir uns vor, wenn wir Güte, Gerechtigkeit und Glück bewußt oder unbewußt im Leiden einklagen?

1. Das Buch Hiob (wohl im 4. Jahrhundert v.Chr. entstanden) ist der erste ausführliche theologische Protest gegen einen damals wie auch heute noch üblichen Versuch, des Menschen Leid auf bestimmte Ursachen zurückzuführen und damit gemäß dem Schema 'Ursache – Wirkung' zu erklären. Dieser Versuch begegnet vor allem im Munde der theologischen Kollegen von Hiob und steckt verborgen auch in der Hioblegende (Kap.1.2; 40,7ff.). Dieser Versuch geht aus von der Allmacht Gottes, die sich in der Ohnmacht der Menschen erweist. Dieser Versuch steht ganz auf dem Boden einer sogenannten Vergeltungstheo-

logie. Dabei wird etwa nach folgenden drei Schritten argumentiert:

1. Gott ist der allmächtige Lenker der Welt, der alles bewirkt, lenkt und veranlaßt – folglich auch das Leiden.

2. Gott handelt nicht grundlos oder willkürlich, sondern gerecht.

3. Alles Leiden ist folglich Strafe für vorausgegangene Missetaten der Menschen. Aus einer solchen Gottesvorstellung folgen dann die erbaulichen, gutgemeinten Fragen und Ratschläge der Freunde Hiobs – oder sollen wir sagen: der falschen Frommen aller Zeiten, deren Gott ein Gott der Vergeltung ist. Und diese Ratschläge lauten: „Freunde dich mit ihm an und halte Frieden! Nur dadurch kommt das Gute dir zu. Nimm doch Weisung an aus seinem Mund, lege dir seine Worte ins Herz: kehrst du zum Allmächtigen um, so wirst du aufgerichtet.“ (18,21f.)

In dieser Sicht soll erfahrenes Leiden dem Menschen seine Ohnmacht und vor allem seine Schuld gegenüber dem allmächtigen Gott bewußt machen. Der leidende und zerbrochene Mensch soll in seinem Schmerz erfahren, wie gewaltig der Abstand zwischen ihm – dem schuldigen Menschen – und Gott, dem allmächtigen und gerechten Lenker und Herrscher der Welt ist.

2. Das Hiobbuch versucht in einem 2.Teil eine Dimension aufzuzeigen, in der Leiden ernst genommen und zugleich von Gottes gegenwärtigem Handeln gespro-

chen wird. Die beiden Pole, um die es sich in dieser Hinsicht alles dreht, sind zwei kleine unscheinbare Sätzchen.

Da ist einmal die Einleitungsformel, mit der die große Gottesrede in Kap. 38 beginnt: „und *Jahwe* antwortet dem Hiob aus dem Wettersturm“ (38,1).

Und da ist zum andern der Schlußsatz der Gottesrede in 42,5f.: „Und Hiob antwortete *Jahwe* und sprach: Vom Hörensagen hatte ich von dir vernommen. – JETZT aber hat mein Auge dich geschaut! Ob dem schmelze ich hin und atme auf in Staub und Asche!“

Das erste kleine Sätzchen – auf den ersten Blick vielleicht eine scheinbar banale Einleitungsformel für alttestamentliche Gottesrede – ist jedoch im Zusammenhang des Hiobbuches von großer theologischer Bedeutung. Warum? – Weil die Anrede Gottes und der Gottesname in der gesamten Hiobdichtung bis zu diesem Vers 38,1 immer mit EL oder SCHADDAI (der kananäische Gottesname für allmächtig) wiedergegeben wurde. Und jetzt plötzlich läßt der Dichter dem Hiob nicht mehr irgendeinen Gott antworten, sondern JAHWE. Jetzt antwortet dem in Leid versunkenen Hiob der Gott, den Israel als Rettergott und Bundesgott in den Krisenzeiten der Sklaverei in Ägypten und dem Exil in Babylon erfahren und geglaubt hat. Das ist die Pointe des Hiobbuches.

Und von diesem Gott heißt es dann, daß Hiob ihn „geschaut“ hat, d.h. er hat diesen Gott, der in der leidvollen Geschichte Israels hilfreich gehandelt hat, verstanden, begriffen und läßt ihn gelten.

3. Soviel sollte also nach dieser Gottesrede und Hiobs Antwort: „Ich habe in Unverstand geredet!.. Ich widerrufe und bereue in Staub und Asche.“ (42,3.6) klar sein: Hiobs Gottesvorstellung, die er sich vom Hörensagen aus Lehre und Tradition zurechtgelegt hatte, wird zerbrochen. Den Gott einer irdischen Gerechtigkeit und einer erwünschten Allmacht soll es nicht mehr geben. An die Stelle eines solchen Wunschgottes ist JAHWE getreten, der unerforschliche Güte und Leben und Schöpfermacht sein will. Ihn hat Hiob geschaut, IHN hat er erfahren. Und aufgrund dieser Gottesbegegnung, dieser grandiosen Treuebekundung göttlicher Schöpfermacht, werden auch die größten menschlichen Leiden zweitrangig.

Ziehen wir eine Zwischenbilanz: Das Hiobbuch macht im 4. Jhd. v. Chr. Menschen im Leid klar: Theo-logie, gepaart mit juristischen, moralischen und geschichtsphilosophischen Argumenten, hilft weder, um persönliches Leiden zu bewältigen, noch, um die Wahrheit und Güte Gottes zu erfahren. Gottes schöpferische Allmacht läßt sich nur individuell erfahren und führt dann zu persönlicher Ergebenheit; führt zu dem Stammeln eines Hiob: Du bist oben – ich unten; von nun an werde ich angesichts deiner grandiosen Erhabenheit besser schweigen (vgl. Hiob 39,34f.). Aber genau an dieser Stelle liegt auch die Schwäche des Buches Hiobs, und ich denke die Theologie des Hiobbuches kann aus zwei Gründen nicht überzeugen.

Zum einen: Ist dieser erhabene Schöpfergott nicht – trotz aller Macht und Herrlichkeit – zu weit entfernt von menschlicher Ohnmacht, menschlichem Leiden? Kann ein dauerhaftes Verhältnis zu einem solch erhabenen theistischen Schöpfergott Bestand haben oder wird sich der gedemütigte Mensch nicht doch verlassen vorkommen?

Und zum andern: Bleibt die geforderte Erkenntnis Gottes anhand seiner Schöpfung und dem Rückblick auf sein heilvolles Geschichts- bzw. Rettungshandeln nicht doch zu ambivalent, d.h. ausgeliefert an die Interpretation des Vorhandenen und Gewesenen? Wird dabei die Hoffnung auf und die Sehnsucht nach Heil nicht zu wenig gesättigt? Und ist die Folge dieser Gottferne und dieses individualistischen Gottesbildes nicht laufend die nicht zu beantwortende Frage: Wie kann Gott dieses unser menschliches Leiden zulassen?

II.

Szenenwechsel: Etwa vierhundert Jahre später stellt sich der Evangelist Lukas dem Problem: Wie vermittelt man der christlichen Gemeinde die bleibende Nähe des auferstandenen, aber

nicht mehr greifbaren Jesus Christus? Ja – noch konkreter: Wie erhalten Menschen, die enttäuscht wurden und die physisch und psychisch leiden, Trost im Glauben an einen Gott, der nicht mehr da ist, ja – der angeblich versagt hat?

1. Der Evangelist Lukas hat zur Beantwortung dieser Fragen eine großartige ‘dramatische Erzählung’ verfaßt: Der Gang der Jünger nach Emmaus. In dieser Geschichte – gleichgültig, ob sie nun genau so historisch geschehen ist oder nicht – spiegelt sich zum einen die Not der Urgemeinde als auch zum andern die Erfahrung der bleibenden Gegenwart Christi.

Die Fragen: Wo ist Gott geblieben? Wo und wie erfahren Menschen im Alltag ihrer Wirklichkeit „heilvolle Nähe Gottes“ um ihre jeweilige konkret Not und ihren jeweiligen konkreten Schmerz zu bestehen? – diese Theodizeefragen versucht (!) Lukas mit seiner dramatischen Erzählung beispielhaft zu beantworten.

a. Exposition: Die Begegnung (Lk. 24,13-16)

Die Erzählung beginnt an dem Punkt und mit der psychischen Ausgangsposition des Lesers bzw. Zuschauers, die nahezu konstitutiv für alle ‘Nach-Karfreitags-Lebenden’ geblieben ist: Man hört die Botschaft vom leeren Grab, man weiß um die Kreuzigung Jesu und seinen Anspruch, Sohn Gottes zu sein, und man kann angesichts dessen, was geschah, nur von der Macht des Bösen und der Ohnmacht Gottes überzeugt sein.

Denn da, wo man Gottes Eingriff und seine starke und allmächtige Hand erhoffte, da geschah vordergründig der Sieg des Bösen: Tod, Kreuzigung, Verzweiflung der Jünger!

Die Erzählung beginnt mit der Situation der Abwesenheit Gottes und seinem Schweigen. Die Erzählung beginnt mit der historischen, psychologischen und erkenntnistheoretischen Aporie des christlichen Glaubens schlechthin: der Situation des Leidens, des Fragens und des Zweifelns.

Zwei Jünger, die es durch den Umgang mit dem ‘historischen Jesus’ es eigentlich besser wissen müßten, sind über die Ereignisse der Kreuzigung und des „leeren Grabes“(!) am Ende mit ihrem Glauben und ihrer Theologie. Sie verstehen schlicht gar nichts mehr. Sie bemühen sich sogar, ihre Situation mit Hilfe des Alten Testaments zu verstehen – jedoch: Gott ist für sie fern, kalt, ohnmächtig; der Hüter Israels hat sich anscheinend schlafen gelegt.

In solcher Situation naht sich Jesus – zumindest der Leser/Zuschauer ist durch den Erzähler ins Bild gesetzt – und geht mit den beiden Jüngern ihren Weg – die beiden freilich erkennen ihn nicht. Das Verwirrspiel beginnt. Der erste dramatische, ja ‘komische’ Konflikt ist da. ‘Komisch’ deshalb, weil der Leser/Zuschauer über die beiden ‘Blinden’ eigentlich nur lachen kann.

Und was ist die Pointe dabei? – : Jesus Christus ist den Suchenden und Verzweifelten und Leidenden oft näher als sie zu denken wagen. Und weiter: Der ‘Weg’ zur Erkenntnis der heilvollen Nähe Gottes – das Verstehen der Schrift – ist wichtig, aber dieser Weg, und damit auch das Verstehen, wird erst vom Ziel her klar.

Jedenfalls: Lukas hat mit seiner dramatischen Exposition beim Leser/Zuschauer Spannung erzeugt und zugleich deutlich gemacht: so ausweglos ist die Lage gar nicht, wie sie aus der Perspektive der Jünger aussieht! Wo es um Leiden geht, kommt es auf die Perspektive an! Die Augen der einen werden eben „blind – gehalten“, während andere oft schon klarer sehen.

b. Steigerung des Konflikts, Höhepunkt und Peripetie:

Das Weggespräch (Lk. 24,17-27)

Wir sind gleichsam im 2. Akt: Der Konflikt steigert sich dadurch, daß nun die beiden Jünger dem angeblich unkundigen Jesus die Ereignisse – seine eigenen Erlebnisse – nochmals erzählen: V.19f. „Das mit Jesus von Nazareth, der ein Prophet war, mächtig in Taten und Worten vor Gott und allem Volk ... und wie sie ihn gekreuzigt haben“.

Der Gipfel des Komischen wird in den Versen 21-24 erreicht: sie erzählen vom angeblich Auferstandenen, sehen ihn nicht obwohl er neben ihnen hergeht. Die Pointe dieser Szene: Historisches oder theologisches Wissen schafft nicht zwingend und notwendigerweise Erkenntnis der heilvollen Nähe Gottes; d.h. nicht, daß es nicht notwendig ist, es ist nur nicht hinreichend.



A. Dürer: Hiob und seine Frau

Mit den Versen 25-27 wird der Umschlag der komischen Szenerie vorbereitet. Was der Leser/Zuschauer schon länger erwartet, tritt ein: Jesus wird aktiv und bringt sich 'namentlich' ins Spiel: Er ist der gekreuzigte und auferstandene Christus. Sollte inzwischen irgendein Leser aufgrund des Verlaufs doch Zweifel an der Identität des 'dritten Manns' bekommen haben, so werden sie dadurch gänzlich ausgeräumt. Die Zeichen für das Weitere sind gesetzt: Getreu dem antiken Dramenschema kann der letzte Akt – die inverse Katastrophe – beginnen.

c. Die 'inverse' Katastrophe (Lk. 24,28-31)

Das 'Verwirrspiel' nähert sich seinem Ende, das Ziel der Wanderer ist erreicht und der Leser/Zuschauer erwartet nun endlich die Lösung der Mißverständnisse.

Doch geschickt wird an dieser Stelle – dramaturgisch sehr gekonnt – die Spannung der Handlung noch einmal kurz entfacht: Es sieht so aus, als wolle Jesus unerkannt weitergehen, als würde das Rätsel nicht gelöst, als käme es zu einer wirklichen Katastrophe.

Das aber wird verhindert durch die Initiative der beiden Jünger: Bleibe bei uns! Die 'bittende Klage' angesichts der drohenden Nacht macht das Problem – gerade durch Verwendung auch der sprachlichen Metaphorik – überdeutlich: Wo bleibt die aufklärende Erkenntnis der Menschen angesichts der dunklen Wirklichkeit? Möge doch wenigstens der verborgene Gott bei

uns bleiben, wenn schon wir den 'offenbaren' nicht erkennen. Jesus geht auf die klagende Bitte der beiden ein und bleibt bei ihnen. Und nun steht freilich für den Evangelisten in jeder Hinsicht alles auf dem Spiel: Wie soll er dramaturgisch als auch lebenspraktisch den auferstandenen Herrn so den beiden als auch dem Leser/Zuschauer vermitteln, daß die Mißverständnisse sich in Grenzen halten. D.h.: In welcher Form läßt er Jesus Christus für die Leidenden und Einsamen gegenwärtig bleiben!?

Es müssen nun die im bisherigen Verlauf der dramatischen Erzählung in 'komischer Kontrastierung' zusammengebrachten Ebenen des Göttlichen und Menschlichen in einer solchen Handlung so zusammengebracht werden, daß Teilhabe möglich wird, daß leibhaftige Erkenntnis, bleibende Gewißheit der heilvollen Nähe deutlich wird, ohne Gottes Geheimnis anzutasten bzw. ihn vereinnahmen, begreifen zu können. Kurz: es muß – in der Sprache G.E. Lessings formuliert: der 'Erweis des Geistes und der Kraft Gottes' nicht nur sprachlich, sondern kommunikativ vollzogen, dargestellt werden.

Lukas leistet dies alles mit einer Mahlszene, deren Zeichencharakter für das Herrenmahl bzw. Abendmahl allen Beteiligten sofort deutlich wird. Als Jesus das Brot nimmt und das Dankgebet spricht, „da wurden ihre Augen geöffnet, sie erkannten ihn und – er entschwand ihren Blicken.“

Heilvolle Nähe und damit Erkenntnis des gegenwärtigen und doch verborgenen Gottes ereignet sich da, wo Menschen in seinem Namen das Brot brechen und sich den Kelch reichen; und diese Erkenntnis ist nicht primär eine intellektuelle Leistung (Wiedererkennen als Vermögen des Gedächtnisses), sondern ein passives Widerfahrnis, das sich eben im Vollzug des Herrenmahls in der Gemeinschaft der Suchenden und Leidenden paradigmatisch ereignen will.

Und die Wirkung dieses Geschehens als der Teilhabe an der heilvollen Nähe Gottes ist die, daß das Nachspiel – trotz der bleibenden Verborgenheit und empirischen Nicht-Nachweisbarkeit – bei den Betroffenen Begeisterung und Aktivität auslöst. Die Not, die Fragen und Bedrohungen enttäuschter Menschen wird da zur Ruhe gebracht und ihre Herzen wieder begeistert, wo sie sich im Namen Jesu Christi zum gemeinsamen Mahl versammeln.

2. Versuchen wir *zusammenzufassen*, was der Evangelist Lukas mit seiner dramatischen Emmauserzählung für unsere Thematik erreicht und geleistet hat:

- Erkenntnis der heilvollen Nähe und damit ja auch der Güte Gottes, die Begeisterung freisetzt und Verzweiflung überwinden und Sinnlosigkeit aufheben kann, kann vor allem im Vollzug des Herrenmahls geschehen. Anders formuliert: Die Leiden und die Ohnmacht von Menschen können paradigmatisch da aufgefangen und 'geheilt' werden, wo sie in Erinnerung an Jesu Leiden und Sterben die Kraft seiner Auferstehung erbitten.
- Die Feier des Abendmahls ist nicht die Garantie der Erfahrung der heilvollen Nähe Gottes, aber sie ist der Versuch, die Theodizeefrage sakramental und liturgisch zu überbieten. Die Feier des Abendmahls ist nicht das Ende der Erfahrung des Bösen und des Leidens, aber sie ist die Möglichkeit des Beginns der Erfahrung von heilvoller Nähe Gottes, von der Erkenntnis, daß Jesus Christus 'bei den Glaubenden bleibt' und Herzen und Augen für seine Güte öffnen kann.

Und wenn wir auf die 'Lösung' des Buches Hiob zurückschauen, so ist zu sagen: Nicht in der Differenz zur gewaltigen und erhabenen Schöpfermacht Gottes wird bei Lukas dem Menschen Erkenntnis vermittelt, die ihn zum Schweigen über seine Not bringt, sondern durch das gemeinsame Bitten und das gemeinsame Mahlhalten im Namen Jesu Christi vermittelt sich in allem Leid die tröstliche und ermutigende Nähe Gottes.

Die Paradoxie der heilvollen Nähe Gottes – er ist da und zugleich verborgen – wird damit nicht nur auf der Ebene der Kognition erörtert, sondern existentiell verortet und gestaltet. Heilvolle Nähe für die Leidenden wird anhand des Abendmahls zu dem, was Luther vom Abendmahl gesagt hat: Es ist „Viaticum et confortativum iternis“ (Wegzehrung und Stärkungsmittel) für den mühevollen Alltag des Lebens.

III.

Es sieht ja nun so aus, als wäre mit dieser dramatischen Erzählung des Ganges der Jünger nach Emmaus die Theodizeethematik theologisch überwunden. Unser Gott läßt Leiden, Schmerz und Tod zu, aber er stärkt alle Leidenden durch den Geist des Glaubens an den auferstandenen Herrn; und diese kann vor allem in der Feier des Herrenmahls erfahren werden.

Und trotz dieser sowohl theologisch als auch praktisch bzw. gottesdienstlich sehr wichtigen und weitreichenden Lösung des Evangelisten Lukas – es bleiben Fragen offen. Und zwar sehr existentielle Fragen – nämlich: Warum muß ich leiden und ein anderer nicht? Wann hören die Anfechtungen und Zweifel, die während des Leidens entstehen, auf? Ja – warum ist überhaupt die Macht des Bösen seit dem Ostermorgen nicht gebrochen?

Auf solche Fragen hat der Apostel Paulus eine Antwort zu geben versucht. Nicht, um die Feier des Abendmahls bzw. Herrenmahls als Gegengewicht gegen alle Niedergeschlagenheit abzuwerten. Wohl aber deshalb, weil er in aller Nüchternheit gesehen hat, daß die gemeinsame Freude über die Begegnung mit dem auferstandenen Herrn sich zum einen nicht immer arrangieren läßt; und zum andern: Wer an einer Krankheit, wer am Verlust eines Nächsten leidet, der kann sich oft nicht von der Begeisterung der Abendmahlsliturgie anstecken lassen. Und außerdem: die Leiden sind vielfach so zahlreich, daß – und das hat sich in der Gemeinde in Korinth gezeigt – man die Abendmahlsfeiern zu Festgelagen ausdehnen muß, um alles Leid und allen Schmerz zu betäuben.

Die Fragen also: Warum muß ich gerade leiden? und: Wo ist der angeblich gültige Gott im Alltag meines Leidens? – diese Fragen stehen für den Apostel noch offen.

Paulus hat sie zu beantworten versucht, indem er den Blick nicht primär – wie Lukas – auf den auferstandenen Christus richtete, sondern auf den gekreuzigten. Er hat damit die existentielle Differenz zwischen Christus und den Glaubenden kleiner gemacht und zugleich die Hoffnung darauf, daß wer hier in der Nachfolge des Gekreuzigten bleibt, daß derjenige auch „vielleicht zur Auferstehung von den Toten gelangen möge“ – wie es im Philipperbrief heißt; diese Hoffnung hat er gestärkt.

Paulus versucht also die Leiden nicht mit der Erfahrung der Freude und einer sakramentalen Begeisterung zu überbieten, sondern in den lebensgeschichtlichen Weg der Nachfolge zu integrieren. Das hat den großen Vorteil, daß damit der Alltag nicht gegenüber den Feiertagen bzw. den Gottesdiensten abgewertet wird. Und vor allem: die Leiden werden weder als Strafe Gottes noch als ein Leben in der Gottesferne gedeutet, sondern sogar als besondere Chance. Denn – so schreibt Paulus den Korinthern – „die Kraft Gottes erreicht ihre Vollendung in meiner körperlichen und psychischen Schwäche. Und deshalb will ich mich der Schwächen rühmen, damit die Kraft Christi bei mir ist.“ (2.Kor. 12,9)

Und in einer Kühnheit, die fast schon übertrieben wirkt, fährt er fort: „Deswegen habe ich Gefallen an Schwachheiten, Demütigungen, Nöten, Hetzjagden und Ängsten – um des Messias willen. Denn bin ich schwach: Gerade dann bin ich voll Kraft.“ [ich habe eben aus der Übersetzung von F. Stier zitiert, dessen Buch „Vielleicht ist irgendwo Tag“ sehr viele bedenkenswerte Hinweise zur Thematik der Theodizee enthält.] Ich möchte noch eine bekannte Stelle von Paulus zitieren, in der er einen Katalog von Leiden aufzählt und sie gleichsam im angedeuteten Sinne christologisch fluchtet – 2.Kor. 4,7-12:

„Wir haben jedoch diesen Schatz (das Evangelium Gottes) in irdenen Gefäßen; Gottes ist also der Kraftüberschwang – nicht aus uns. Allseits bedrängt – sind wir doch nicht gängstigt; weglos – doch nicht ausweglos; gejagt – doch nicht im Stich gelassen; niedergeworfen – gehen wir doch nicht zugrunde. Allzeit tragen wir das Hinsterben Jesu am eigenen Leib umher, damit auch das Aufleben Jesu an unserem Leib aufscheine. Denn: Fortwährend werden wir, die Lebenden, dem Tode ausgeliefert – um Jesu willen – damit auch das Leben Jesu an unserem sterblichen Fleisch aufscheine.“

Es ist also nicht so, daß Paulus die Theodizeefrage nicht zuläßt oder nicht stellen würde; ganz im Gegenteil – seine ganze

alltägliche Existenz ist die Theodizeefrage und zugleich deren Antwort: Christen sind in jeder Hinsicht Weggenossen Jesu Christi – im Leiden wie auch in der Hoffnung auf das ewige Leben. Christen sind im Geiste des Glaubens „Kinder Gottes“ – und das heißt für Paulus, nicht nur im Blick auf die Erfahrung von Liebe und Freiheit sind sie Erben und Weggenossen Christi, sondern eben auch in der Erfahrung der Leiden und Übel dieser Welt.

Die Fragen: Warum muß ich leiden? Warum läßt Gott, der durch Jesus Christus die Welt mit sich versöhnt hat, für mich Übel überhaupt noch zu? – können und sollen gestellt werden, denn sie verweisen auf Jesus Christus und setzen damit „die Erkenntnis der Kraft der Auferstehung Christi wie diejenige seiner Leiden in Gang“ frei – so Paulus im Brief an die Philipper (3,10). Und ich denke, man könnte in Anlehnung an die Kühnheit des Paulus folgern: Die Rechtfertigung Gottes angesichts der Übel und Leiden in dieser Welt geschieht tagtäglich bei und an denen, die im Glauben an und in Christus leben, denn sie offenbaren gleichsam die Wahrheit Gottes. Paulus geht soweit, daß er sagt: gerade durch die Leiden werde Christus an seinem eigenen Leibe gegenwärtig verherrlicht (vgl. Phil. 1,20).

Freilich – diese Wahrheit der Theodizee Gottes ist nach Paulus nicht diejenige, die sich in fröhlicher und heiterer Gelassenheit zeigt, sondern tatsächlich in gegenläufigen Zeichen: Paulus spricht von Niedergeschlagenheit, von Narrheit, von Zweifel, von Ärger, von Kampf, von Seufzen. Nach den Regeln eines geglückten und erfolgreichen Lebens geurteilt, ist Paulus ein Nichts. Im Blick auf die Gerechtigkeit und Wahrheit Gottes wagt er sich allerdings als Vorbild den Gläubigen zu empfehlen, nämlich als ein gutes Aroma des Lebens und der Wahrheit Gottes (vgl. 2.Kor. 2,14).

Die Theodizee wird bei Paulus im Alltag der Welt in der Nachfolge Christi vollzogen. Von einer grandiosen und erhabenen Gottheit im Sinne des Hiobbuches ist dabei nicht mehr viel übrig. Und die banalen wie tiefschürfenden Fragen: Warum aber überhaupt noch Leiden, warum überhaupt nach Ostern noch die Macht des Bösen vorherrschend ist, diese Fragen gliedert Paulus so in seine Theologie ein, daß sie jetzt schon Zeichen für die Erkenntnis des Todes und der Auferstehung Jesu Christi werden.

D.h. Paulus parallelisiert die eigenen Leiden mit denen Christi und folgert daraus: Wer leidet, *darfsich schon jetzt – wie Jesus Christus – der Nähe Gottes für alle Ewigkeit gewiß sein.* Für Paulus ist Gott eben nicht mehr nur ein ferner allmächtiger Schöpfer und Regent dieser Welt, sondern er ist nahe geworden in Jesus Christus und im Geiste des Glaubens, der sich in den Leiden als Geduld und Hoffnung und vor allem auch in den Geistesgaben der Gemeindeglieder tagtäglich zeigt. Gott ist nicht mehr als Solist des Weltgeschickes zu glauben, sondern als der trinitarische Gott, wobei die Gnade *Jesu Christus*, die Liebe *Gott, dem Vater*, und die Gemeinschaft der Glaubenden dem *Heiligen Geist* zugeschrieben wird.

Ist dann aber auch hier – wie bei Freunden des Hiobs – das Leiden und die Übel nur Mittel zum Zweck, um die Allmacht und unbegreifliche Güte Gottes zu demonstrieren? Ich denke dies ist deshalb zu verneinen, weil Paulus – und ich kann dies jetzt nur andeuten und teilweise wiederholen – Gott eben gerade nicht mehr nur in seiner Erhabenheit erfahren hat, sondern als denjenigen, der Mensch geworden ist, der sich mit einem Gekreuzigten solidarisiert hat und der in der Gemeinschaft der Glaubenden und Leidenden lebt.

Und der Kreuzestod Jesu ist eben gerade nicht Mittel zum Zweck, sei es der Besänftigung Gottes, sei es der Demonstration des Willens Gottes. Vielmehr sollen wir im Blick auf das Kreuz Jesu verstehen: Die Zeichen der Nähe Gottes sind im Leiden, im Alltag dieser leidvollen Welt da; wer sich *dabei an den gekreuzigten Christus hält und ihm glaubt, der ist schon neu geworden.* Gott ist nicht mehr nur der ferne Vater und Herr, sondern er ist ebenso im Sohne Jesus Christus und im Heiligen Geiste, der die Glaubenden ermuntert und ermahnt, zu erkennen und zu erfahren. Das Mehr, das Paulus nach seinem Tode erwartet, ist nur die Ewigkeit dessen, was er jetzt schon im Geiste des Glaubens – und sei es im Leiden – erfährt.

Fassen wir nochmals zusammen

Hatte das Buch Hiob noch angesichts der Erfahrung von Leiden nach dem Willen und Denken eines fernen Schöpfergottes gefragt, so wurde dieser Gott dem Hiob als der Erhabene und Mächtige in seiner ganzen Allmacht vorgeführt. Die subjektiven Leiden wurden gleichsam angesichts der objektiven Erhabenheit des Schöpfergottes zum Schweigen gebracht.

Im Neuen Testament wird alles Leiden und werden alle daraus sich stellenden Fragen im Geiste des Glaubens (2. Kor. 4,13) an Jesus Christus zu beantworten versucht. Aufgrund der Botschaft Jesu und seines Lebensschicksales haben damals Einige erkannt, daß Gott nicht wie ein absolutistischer Fürst über den Wolken regiert, sondern sich als Mensch mit den Menschen solidarisiert hat, um unter den gegebenen Umständen 'glauben, hoffen und lieben' als die Zeichen der Nachfolge möglich zu machen.

Der Evangelist Lukas führt die Erfahrung der sakramentalen Feier des Herrenmahls bzw. Abendmahls als Gegengewicht gegen alle Not und Verzweiflung ins Feld und gibt damit einen konkreten gottesdienstlichen Ort an, wo die Theodizeefrage sich beruhigen kann. Die Begeisterung über den gegenwärtigen Herrn unter den Zeichen von Brot und Wein soll über alles alltägliche Leid hinweghelfen und hinwegtragen.

Paulus ist so kühn, die alltäglichen körperlichen und psychi-

schen Leidenserfahrungen als Zeichen der Nachfolge Jesu Christi so zu deuten, daß an diesen Zeichen des Leidens die Kraft Gottes und damit seine Nähe, seine Wahrheit und seine Verheißung deutlich werden. Wer Gott in seiner Güte und Allmacht ist, das erkennen wir nur im Blick auf den gekreuzigten Jesus Christus und in der Erfahrung des Geistes des Glaubens.

Welche Gottesvorstellung ist damit überholt? – Nun vor allem diejenigen, die von einem Ein-Mann-Gott ausgehen und dessen Handeln wie die eines Puppenkünstlers verstehen wollen. Gottes Handeln will vielmehr im Geiste des Glaubens als seine Nähe im alltäglichen Leiden in dieser Welt geglaubt und verstanden werden. Und in diesem Geiste werden wir – gerade wo uns das Böse und Leiden anfigt, auf Jesus Christus verweisen. In der Nachfolge des Anfängers und Vollenders des Glaubens werden die Leiden nicht weggezaubert, aber die Geduld um der Hoffnung willen gestärkt.

Literatur:

Erich Zenger, *Durchkreuztes Leben. Hiob – Hoffnung für die Leidenden*, Freiburg 1976.
Gerhard Schneider, *Das Evangelium nach Lukas*, ÖTK 500/501, Gütersloh 1977.
Fridolin Stier, *Vielleicht ist irgendwo Tag*, Aufzeichnungen, Freiburg/Heidelberg 1981.
Willi Öelmüller, (Hg.), *Worüber man nicht schweigen kann. Neue Diskussionen zur Theodizeefrage*, München 1992.

Bernhard Dressler

Über die Sinnlosigkeit des Leidens.

**Religionspädagogische Erwägungen über
Sinnsuche und Leiderfahrungen von Kindern und Jugendlichen.***

I. Leiden wir heute mehr als früher? Soziokulturelle Beobachtungen zum gegenwärtigen Umgang mit dem Leid.

Die Frage nach der Theodizee gehört zu den schwierigsten und bedrängendsten Fragen, die sich dem christlichen Glauben stellen, wenn er sich denkend verantwortet. Sie ist zugleich und noch mehr eine Anfechtung des Grundes des Glaubens, der jedem Denken vorausliegt. Erst recht am Ende eines Jahrhunderts, dessen Signatur den Namen „Auschwitz“ trägt, ist sie gleichbedeutend mit der Frage nach Gott überhaupt. Eine Religionspädagogik, die sich dieser Frage nicht stellt, verurteilt sich selbst zur Bedeutungslosigkeit. Ebenso bedeutungslos wird eine Religionspädagogik sein, die keine *elementaren* Zugänge zum christlichen Glauben erschließt. Führt das nicht in ein Dilemma? Läßt sich die Theodizeefrage „elementarisieren“, ohne sie in ihrer Radikalität zu verkürzen *und* ohne das kognitive und affektive Fassungsvermögen von Kindern und Jugendlichen zu überfordern? Die Frage zu verneinen – was ja aus sachlichen Gründen und aus entwicklungs- und kognitionspsychologischen Gründen nicht von vornherein auszuschließen ist – käme einer religionspädagogischen Kapitulation gleich. Denn die Theodizeefrage auszublenden, ist uns nicht nur aus Gründen der Redlichkeit und der Selbstachtung verwehrt, sondern auch aus Gründen der Glaubwürdigkeit gegenüber den von uns gar nicht erst wachzurufenden, sondern immer schon *vorhandenen* Fragen von Kindern und Jugendlichen. Und diese Fragen stoßen nunmehr nur noch auf unsere Antworten; sie werden nicht mehr durch die fraglosen Selbstverständlichkeiten frommer Milieus und religiöser Lebenswelten aufgefangen oder gar stillgestellt. An der Intersubjektivität individueller Verständigung führt kein Weg mehr vorbei. Die Theodizeefrage läßt sich zudem nicht mehr – wenn es denn

überhaupt je möglich war – an die Voraussetzung eines reifen, erwachsenen Glaubens binden. Erwachsene und Kinder leben heute in einem strikteren Sinn als noch zu Beginn oder in der Mitte unseres Jahrhunderts in der *gleichen* Welt. Das liegt nicht zuletzt an der Omnipräsenz der Medien, die Kinder wie Erwachsene gleichermaßen täglich mit Bildern von Katastrophen und Kriegen konfrontieren. Es ist kein fragwürdiges Privileg der Erwachsenen mehr, jenes Leidens und Grauens der Welt angesichtig zu werden, das den Umkreis unmittelbar persönlicher Erfahrungen, von denen Kinder ja auch früher nicht verschont blieben, *übersteigt*. Darüber hinaus gilt aber auch, daß unsere Möglichkeiten, nahezu alles zu thematisieren und unsere Kommunikationen zu entgrenzen, die Grenzen zwischen der Erwachsenenwelt und der Kinderwelt verwischen. Es gibt keine kulturellen Barrieren mehr zwischen der Erwachsenenwelt und der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, sondern nur noch kognitive Grenzen zwischen den Erlebnis- und Deutungsmustern, mit denen Kinder und Erwachsene ihre Erfahrungen verarbeiten.¹ Pointiert gesagt: Kinder und Jugendliche sind heute in der Regel der vollen Härte und Wucht jener Erfahrungen ausgesetzt, die Erwachsene an der Gerechtigkeit Gottes verzweifeln lassen oder stumpf und indifferent werden lassen.

Bevor wir uns also der Frage nach den spezifischen Erlebnis- und Deutungsmustern im Umgang mit Leid bei Kindern und Jugendlichen zuwenden, ist ein Blick darauf zu werfen, wie unsere Gesellschaft – wenn dieser Pauschalbegriff einmal gestattet ist – mit Leid umgeht. Ich stelle diese Frage in der Überzeugung, daß die Intensität *individuell* erfahrenen Leids

historisch nicht steigerbar ist, ebensowenig wie es einen Fortschritt in der Intensität des Glückserlebens gibt. Die Trauer über den Tod eines nahen Menschen, die Bedrängnis einer am eigenen Leib erfahrenen Behinderung oder Krankheit, die Qual der Folter wie die Not von Einsamkeit trifft einzelne Menschen heute nicht schmerzender als früher. Anders als früher stehen wir aber heute vor einem scharfen Widerspruch: Bei uns in Mitteleuropa sind die Chancen eines zwar nicht von Leid und Tod, wohl aber von materieller Not und unbeherrschbarem physischem Schmerz weitgehend freien – und langen! – Lebens im Vergleich zu früher und im Vergleich zu anderen Weltgegenden dramatisch gestiegen. Zugleich aber sind wir über die Medien und in der Erinnerung an die jüngste Geschichte mit einem massenhaften Leiden konfrontiert, das uns schon deshalb emotional überfordert, weil unsere moralische Mitleidsfähigkeit und unsere Hilfsbereitschaft sich evolutionsgeschichtlich innerhalb des Nahbereichs der uns unmittelbar verbundenen Mitmenschen entwickelt hat. Hinzu kommt, daß sich uns das Katastrophische des massenhaften Leidens oft sogleich als Vorschein der Apokalypse darstellt, seitdem die Selbstvernichtung der Menschheit im Zeichen der atomaren Bedrohung wie der ökologischen Krise denkmöglich geworden ist und nahezu jede nichtalltägliche Erfahrung eintrübt. Es sind beides die Seiten der gleichen Medaille: Ein in den Wohlstandsmetropolen von Hunger und Seuchen freies Leben verdankt sich eben jener neuzeitlichen wissenschaftlich-technischen Zivilisation, die auch Auschwitz und Hiroshima ermöglicht hat. Ich insinuiere hier ausdrücklich keine Gleichheit zwischen Auschwitz und Hiroshima, wie es zur stillschweigenden Entlastung der deutschen Geschichte oft geschieht, betone aber, daß beide Ereignisse kein Rückfall in vormoderne Barbarei waren, sondern genuiner Ausdruck der schwarzen Seiten der Moderne selbst.

Diese das Fortschritts- und Emanzipationspathos der neuzeitlichen Aufklärung kränkende Einsicht trifft gegenwärtig auf Menschen, die sich in ihren Selbst- und Weltdeutungen doch überwiegend als Kinder eben dieser Aufklärung begreifen müssen. Der Machbarkeitsglaube, der wohl das geistige Zentrum unserer modernen Lebensformen ist, wird auf diese Weise schwer erschüttert, ohne daß für die meisten Menschen erkennbar wäre, an welchen Glauben sie sich denn stattdessen halten könnten. Die Krise unserer gegenwärtigen Lebensformen ist ja zuallererst eine Krise ihrer nachchristlichen, säkularen Gewißheiten – ohne daß damit automatisch die christliche Religion wieder auf größere Aufnahmebereitschaft trafe. In dieser Situation hat Horst-Eberhard Richter die „Krankheit, nicht leiden zu können“⁴² als das Verhängnis diagnostiziert, das uns zugleich leidensunfähig macht und das unentwegt neues Leiden hervorbringt. Die mit dem Beginn der Neuzeit „anwachsende Geborgenheitsunsicherheit im Verhältnis zu Gott erzwingt einen Ausgleich durch narzißtische Selbstsicherung.“⁴³ Die Menschen der Moderne verleugnen ihre Begrenztheit, als Individuen oder als Menschheit, und steigern sich in einen Allmachtswahn, mit dem die ihnen nach biblischem Urteil schon immer innewohnende Hybris, „sein zu wollen wie Gott“ (Gen 3,5) und Türme bis in den Himmel zu bauen (Gen. 11,1-9), mittels der seither gewachsenen technischen und ökonomischen Möglichkeiten in Leidensverleugnung, Leidensflucht und Leidensvernichtung endet. Diese Hybris scheint ungebrochen, obwohl die großen Menschheitsutopien eines unbegrenzten Fortschritts und der innerweltlichen Erlösung mit der ökologischen Krise und dem Scheitern des Marxismus zusammengebrochen sind. Aber z. B. in den ungebremsten Entwicklungen der Gentechnologie und Apparatedizin lebt die Sehnsucht nach Leidensvernichtung ebenso fort wie im alltäglichen Versuch, Lustgewinn durch Konsum auf Dauer zu stellen. Um nicht falsch verstanden zu werden: Jede Erfindung, die einem Kranken unnötige Schmerzen erspart, ist ein Grund zur Freude; und wer Konsumgewohnheiten anderer Menschen verächtlich macht, sollte sich fragen, in welchem Glashaus er sitzt. Es geht nicht um Leidvermeidung und Genußfreude als den allermenschlichsten Bestrebungen, sondern um die pathologischen Formen einer Hybris, die Leid und Tod überhaupt mit menschlichen Mitteln aus der Welt schaffen zu können glaubt. Nun können wir nicht

nur im Blick auf die Geschichte unseres Jahrhunderts sagen, daß sich durch den *Allmachtsanspruch* des Menschen gerade die *Ohnmachtserfahrungen* verschärft haben. Wir erleben es auch an den vergleichsweise unspektakulären Paradoxien unseres Alltagslebens, daß das Leiden am Leiden mit den Erwartungen eines leidfreien Lebens wächst. Wir werden empfindlicher und kränkbarer gegenüber Versagungen, bei denen frühere Generationen von Leid zu sprechen nicht gewagt hätten. Das wird auch damit zu tun haben, daß die „Toleranzschwelle dafür, daß Versagungen und Verneinungen des Erwarteten und Beanspruchten als Leiden empfunden werden, ... dort, wo umfassende Deutungsmuster nicht mehr selbstverständlich zur Verfügung stehen, nicht etwa höher, sondern niedriger (wird).“⁴⁴ Der Zusammenhang zwischen dem Leid und der Sinnfrage wird also prekärer.

II. Leiden im Wahrnehmungshorizont von Kindern und Jugendlichen: Überblick über empirische Beobachtungen.

In dieser Situation ist es gänzlich unangebracht, wenn Pädagogen gelegentlich im anklagend-denzunziatorischen Tonfall über „den asozialen Fatalismus unserer Konsumkinder“ lamentieren.⁴⁵ Die Klage über den oberflächlichen Hedonismus „der“ Jugendlichen, die, ohne nach dem Preis zu fragen, auf „Genuß ohne Reue“ aus seien, die mit illusionslos-kritischem Blick auf „den ganzen Irrsinn, den die da oben machen“, angeblich „(nicht) leiden und ... kein Mitleid (haben)“⁴⁶ – diese Klage fällt auf die Erwachsenen zurück, die sie im Munde führen. Abgesehen davon, daß dieses Bild viel zu undifferenziert ist, daß gerade Kinder und Jugendliche oft viel sensibler als Erwachsene auf das Elend der Welt reagieren und ihre zuweilen unverschämte scheinende Lebensfreude uns Erwachsene eher beschämen sollte, abgesehen davon also ist es ja wahr: Das allgemeine Klima der Leidvermeidung hat zu tun mit dem Wegfall der Frage nach Gott – und die Gottesfrage nicht mehr offen zu lassen oder nicht mehr zu stellen, bestärkt eine Kultur der Apathie. Aber zwischen Zynismus und Verzweiflung und zwischen Apathie und moralisch-rigorem Weltrettungsalarmismus liegen schmale Grate. Auf diesen Graten ist es kaum möglich, das noch nie größere und verbreitete Wissen über Unheil und die noch nie so große Unsicherheit über die Möglichkeiten einer Umkehr auszubalancieren. Die Zuspitzung der Theodizeefrage und ihr Verschwinden im Loch der Leidverdrängung hängen eng zusammen.

Um vor diesem Hintergrund einen differenzierteren Blick auf Kinder und Jugendliche zu ermöglichen, möchte ich etwas genauer fragen, was wir unter Leiden verstehen. Das Thema setzt in besonderem Maße *Erfahrungen* voraus. Wer Leid nicht kennt, weiß nicht, worüber geredet wird. „Man kann nicht über das Leid reden ..., sondern nur von ihm, von ihm her, es sei denn, man sei darüber hinweg.“⁴⁷ Leiden ist, mit anderen Worten, bei aller harten Faktizität, mit der es den Verdrängungen widersteht, etwas höchst subjektives, ja intimes. Der Begriff „Leiden“ ist abstrakt, weil er eine so große Vielfalt subjektiven Erlebens bündelt: Krankheit, Schmerz, Verlust, Isolation, Scheitern, Angst Andererseits ist der Begriff Leiden in dieser Abstraktion „als fundamentale anthropologische und theologische Kategorie unvermeidbar, ohne daß etwas zurückgenommen werden soll von der unterschiedlichen jeweiligen konkreten Betroffenheit.“⁴⁸ Im Wort „Beleidigung“ haben wir ein Indiz dafür, daß sich im Leiden alle Kränkungen des Daseins summieren. Mitleid, die Fähigkeit zur Sympathie und Empathie, jemanden leiden zu können als Ausdruck emotionaler Verbundenheit, verweist uns wiederum auf eine umfassendere Dimension: die des griechischen Wortes *pathos*. „Daß Leidenschaft auch Leiden schafft, hat schon Anlaß zu manchen Wortspielen gegeben. Wir sind genötigt, die Affektdimension menschlichen Lebens zu thematisieren“⁴⁹, was uns bereits einen Hinweis darauf gibt, wie sehr wir das Thema verfehlen, wenn wir es – analog zu den philosophischen Theodizee-Spekulationen – kognitivistisch verengen. Etymologisch hängt „Leid“ zudem mit

dem Fremden zusammen¹⁰, mit einer Grunderfahrung der Trennung also.

Wir stoßen daher bei unserer Frage nach den Erlebnisdimensionen von Leid auf das allgemeine menschliche Phänomen der „Differenzerfahrung“¹¹, das ganz besonders in der Pubertäts- und Adoleszenzphase das Selbsterlebnis beherrscht. Viele Äußerungen von Jugendlichen lassen sich so deuten. Ich greife eine von Helmut Hollenstein dokumentierte Äußerung einer 16jährigen Schülerin heraus: „Wenn man zum Leben ja sagt, und das Leben selber sagt zu einem nein – so muß man auch zu diesem Nein ja sagen.“¹² Hier wird ein Zwiespalt benannt: Es öffnet sich eine Differenz mitten im Leben, deren Sinnwidrigkeit Sinn voraussetzt, einen Sinn freilich, der sich unaufhörlich an der Lebenswirklichkeit reibt. Ähnliche Äußerungen über Widersprüche zwischen Lebenserwartung und Lebenserfolg, zwischen etablierten Sinndeutungen und -entwürfen und faktischen Gegenerfahrungen lassen sich in altersspezifisch unterschiedlichen Formen bei vielen Jugendlichen finden, ohne daß damit immer schon Leid bewußt thematisiert wird oder gar die Theodizeefrage aufgeworfen wird. Hollenstein unterscheidet in dieser Hinsicht zwischen einer „thematische(n) bzw. explizite(n) Theodizeefrage und eine(r) unthematische(n) bzw. implizite(n) Theodizee.“¹³ Wurzelt das Leiden am Leben in dieser Differenzerfahrung, in der Unmöglichkeit einer Balance zwischen eigenem Lebensentwurf und dem faktischen Leben, so dürfen wir, zumal bei Jugendlichen, die unter dieser Nichtidentität besonders leiden, nicht nur über Grenzerfahrungen qualvollen eigenen und fremden Schmerzes sprechen. Wir dürfen dann auch nicht das an den Grenzen von Krankheit, katastrophischem Unglück und Tod explizierte Leid zum Bewertungsmaßstab für den alltäglichen Lebensschmerz erheben. Die Erfahrungen menschlicher Begrenztheit und Endlichkeit werden, auch ohne als solche explizit bewußt zu werden, mitten im Lebensalltag gemacht.

Ein Kontinuum der Leidenserfahrungen vom Alltagsschmerz bis zu extremen Grenzerfahrungen zeichnet sich in allen vorliegenden Untersuchungen über Kinder und Jugendliche ab¹⁴, wobei deren Äußerungen selbst innerhalb dieses Kontinuums selten Qualitätsunterschiede bezeichnen. Die Intensität des Leidens läßt sich nicht an einer objektiven Skala messen. Freilich verschieben sich die Wahrnehmungen mit wachsendem Alter und wachsenden Erfahrungsbreiten und Versprachlichungsmöglichkeiten. Kinder im Vorschulalter und in den ersten Grundschuljahren äußern sich primär zu *selbsterfahrenem körperlichem* Leid. Welt und Natur werden nur in ihrer unmittelbaren Bedeutung für das eigene Leben einbezogen: „Warum macht Gott die Tierchen, von denen man Halsschmerzen bekommt?“¹⁵ Psychisches Leid scheint davon sprachlich nur in Ausnahmefällen unterscheidbar und benennbar zu sein. In diesem Alter eines „naiven Realismus“, das bis etwa zum 8. Lebensjahr reicht, ist nur benennbar, was der unmittelbaren Wahrnehmung gegeben ist. Über Gott reden Kinder in diesem Alter in einem naiv-anthropomorphen Sinne. Er wird als unmittelbar eingreifender Übermensch vorgestellt: „Gott kann zaubern“, sagt eine 5jährige. Umso ungeschützter trifft diese Kinder ihr Leid. Es ist mit ihrem Gottesbild nur schwer vereinbar – aber wenn Gott nicht helfend eingreift, wird seine Existenz deshalb noch nicht in Frage gestellt, sondern er wird angeklagt und beschimpft, und zwar umsomehr, als Gottes Interventionen direkt am Muster von Lohn und Strafe beurteilt werden: „Warum hast du meine Oma leben lassen, die doch zu uns so schlecht ist? Mein Opa war ja viel besser als meine Oma“. „Katholiken leben länger, weil Gott auf sie aufpaßt.“¹⁶ Im Übergang zur Altersstufe des „kritischen Realismus“ (ca. ab dem 3. Schuljahr) werden als Ursache von Leid häufig die Menschen der nahen Umgebung genannt. Die Beziehungsebene mit Erlebnissen von Gewalt, Verboten, Scham, Isolation, rückt in den Mittelpunkt¹⁷, bevor dann Leid zunehmend nicht mehr nur am Beispiel eigener, sondern fremder Erfahrungen thematisiert wird.¹⁸ Medien und wachsende Wahrnehmungsmöglichkeiten erschließen in der frühen Pubertät soziales Leid im weiteren Umfeld, bis hin zur Not anderer Kontinente¹⁹, neben persönlich erlittenem Leid und Unrecht – von Todesfäl-

len bis zu Zerwürfnissen, schulischem Leistungsrückgang usw.. In der Pubertät wird der Widerspruch zwischen der wachsenden Sensibilität für fremdes Leid und der Empfindlichkeit der eigenen Gefühlsbalance so groß, daß nun zum ersten Male massiver jene Attitüde von „coolness“ beobachtbar wird, die als Verschließung gegenüber dem Leiden erscheinen kann.

Bei 15- bis 16jährigen, also am Beginn der Adoleszenz, fällt bei den von Hollenstein analysierten Äußerungen die „massive Konzentration ... auf den ... psychisch-sozialen Bereich des Leidens“ auf.²⁰ Die sozio-emotionalen Defizite der eigenen Sozialisationsgeschichte werden im Prozeß der Suche nach eigener Identität und dem Ablösungsprozeß vom elterlichen Umfeld, dem Gefühl des Unverstandenseins, schmerzlich bewußt. Dieser Befund kann ergänzt werden durch Nipkows Beobachtungen, wonach Jugendliche das Problem der Theodizee kaum auf unabwendbare Schicksalsschläge, sondern überwiegend auf gesellschaftliche Widersprüche und Ungerechtigkeiten beziehen und so die Theodizeefrage als Frage nach der *Anthropodizee* stellen.²¹ Daneben finden sich in den Äußerungen dieser Altersgruppe freilich nunmehr *alle* thematischen Dimensionen der Theodizeefrage. Auffällig ist dabei die Spannung, um nicht zu sagen: der Riß zwischen der religiösen Traditionswelt, soweit sie überhaupt noch im Blickfeld liegt, und der erlebten Alltagswelt. Das wird allerdings auch schon bei jüngeren Schülern deutlich, sofern sie direkt zum Zusammenhang zwischen Gott und Leiden befragt werden:²²

„Wieso hilft Gott nicht in der Dritten Welt?“
„Warum schickt Gott Leiden auf die Erde?“
„Warum läßt Gott solche Zustände zu (verhungerte Kinder usw.)?“
„Warum hat Gott nicht den Reichtum gleichmäßiger verteilt?“
„Warum kann er Kriege nicht verhindern?“ usw.

Daneben christliche Bekenntnisformeln:

„Jesus ist am Kreuz gestorben.“
„Gott mußte für die Sünden aller Menschen leiden.“
„Beten bringt Trost.“
„Gott wurde von uns gepeitscht.“ usw..

Einige Schüler empfinden das Begriffspaar „Gott und Leiden“ (noch) als unproblematisch:

„Gott hat immer Zeit für die Leidenden.“
„Er führt die auf falschen Weg geratenen Leute auf den richtigen.“
„Wenn man an Gott glaubt und irgendwie Leiden hat, dem hilft Gott.“
„Gott ist der Herrscher und liebt auch die Armen.“ usw.

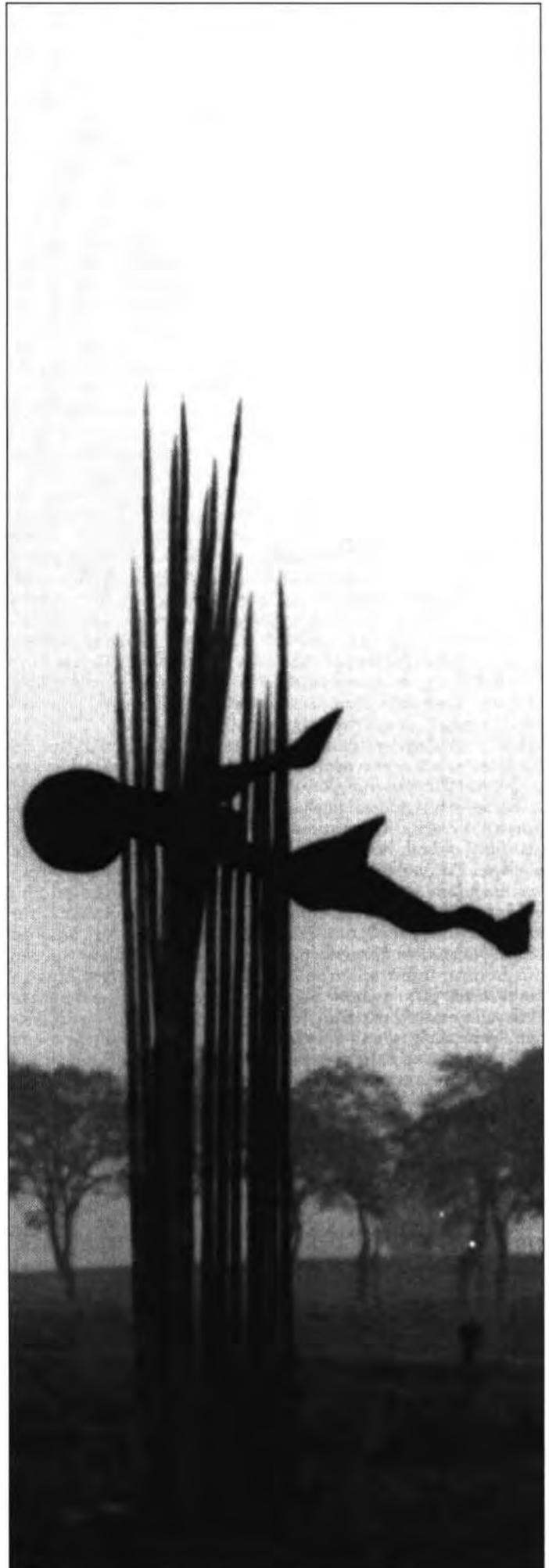
Im Horizont der Schüler steht die eigene Welterfahrung relativ unvermittelt neben eher formelhaftem christlichem Bekenntnisgut. Ähnlich vermerkt Nipkow, daß Jugendliche, wenn sie die Ungerechtigkeit der Welt als Theodizeefrage benennen, davon seltener wirklich umgetrieben werden, eher „nur geläufige Vorwürfe an Gottes Adresse formelhaft nach(sprechen).“²³ Es ist zu vermuten, daß das nicht an mangelnder kognitiver Durchdringung des Problems liegt, sondern daß sich hier ein von den Erwachsenen generell und deren theologischer Reflexion und religiöser Lebensgestaltung im besonderen nicht gelöstes Problem niederschlägt.

Immerhin lassen sich jenseits der Stereotype auch einige sprachlich eigenständige und divergente Äußerungen von bemerkenswerter Tiefe finden: „Gott ist lieb und schmerzhaft. Gott ist mitleidend und verschwiegend.“ (Hauptschülerin, 5. Schuljahr). „Gedanke: Gott ließ seinen Sohn leiden, ohne ihm zu helfen. Frage: Warum ließ er ihn leiden? Meinung: Vielleicht weil sein Sohn es nicht wollte, daß Gott ihm hilft.“ (Gymnasiast, 7. Schuljahr).²⁴ Nipkow resümiert: „Zusammengefaßt erscheint als die erste Einbruchsstelle für den Verlust des Glaubens an Gott – vielleicht als die zentrale – die Enttäuschung über Gott als Helfer, als den nur vermeintlichen ‘lieben Gott’. Sie ist in jüngeren Jahren die Enttäuschung über

Gott als kindlich erwarteten Wunscherfüller, der stets zur Stelle sein soll, später die Enttäuschung über die ausgebliebene Hilfe angesichts von unverschuldetem Leiden und unerklärlichem Sterben, ferner die Enttäuschung über ausgebliebene Hilfe angesichts des Elends und der Ungerechtigkeit in der Welt allgemein. Hierbei geraten nicht nur die intensiver reflektierenden Jugendlichen vor die Selbstwidersprüchlichkeit Gottes zwischen Allmacht und Liebe. In verschiedenen Facetten zeigt sich die *Theodizeeproblematik* als die erste und wahrscheinlich größte Schwierigkeit in der Gottesbeziehung überhaupt.²⁵ Dieses Resümee ist um eine weitere Facette noch kurz zu ergänzen: Von der Pubertät an ist bei Schülern der wachsende Einfluß eines szientistisch-positivistischen Weltbildes auch dann zu beobachten, wenn die mit diesem Weltbild verbundenen Krisenphänomene deutlich kritisiert werden. Fortschrittsgläubigkeit, die Überzeugung von der prinzipiellen Beherrschbarkeit des Lebens durch die Wissenschaft, die Reduktion alles Wirklichen auf das empirisch Feststellbare, auf das Meß- und Berechenbare, sind weithin ungebrochen oder stehen in frappierendem Nebeneinander zu den Scheintransendenzen des Okkulten oder der Esoterik, die ihrerseits im Sinne technischer Beherrschung des Lebens gedeutet werden. Die Wissenschaft erhält eine sinnstiftende Funktion, wird zum gottähnlichen Mythos. Offensichtlich sind die damit verbundenen und ja oft durchaus kritisch bewerteten Krisen so divergent gegenüber dem Zwang, sich im täglichen Leben in einer wissenschaftlich-technisch geformten Welt bewegen zu müssen, daß dieser Widerspruch als unbearbeitbar empfunden und ausgeblendet wird. Hier läßt sich der Bogen von den Jugendlichen zurückschlagen zu den Bemerkungen über die „Krankheit, nicht leiden zu können“ als einem Grundkomplex der neuzeitlichen wissenschaftlich-technischen Zivilisation: „In der narzißtischen Phantasie und im szientistischen Mythos wird die Wirklichkeit überstiegen, es besteht die Gefahr, daß die Differenzerfahrung unrealistisch kompensiert wird, d. h. sie wird nur verstellt, partikular wahrgenommen, abgedrängt und verdrängt, vorschnell abgewehrt.“²⁶

III. Aspekte zur Thematisierung von Leid im RU: Ein Sprachangebot für Leiderfahrungen.

So läßt sich nun die religionspädagogische Aufgabe angesichts der Leiderfahrungen von Kindern und Jugendlichen formulieren: Wir haben zu bedenken, daß Leid *nicht nur* von den extremen Grenzsituationen her in den Blick zu nehmen ist, an denen die Oberfläche des Alltagslebens aufreißt, an denen unsere Schwäche schutzlos dem Schmerz preisgegeben ist und dem Selbstbehauptungsbedürfnis der Boden unter den Füßen weggezogen wird. Zwar wird es immer wieder Situationen geben, die den Religionsunterricht nicht unberührt lassen, in denen wir gar keine andere Wahl haben, als uns den Fragen von Schülern im Anblick solcher Extremerfahrungen zu stellen. Es mag unter Umständen sogar didaktisch sinnvoll sein, die Verhärtungen und Verdrängungen gegenüber eigenem und fremdem Leid von den Erträglichkeitsgrenzen her aufzubrechen. Dabei wird aber nicht nur sehr ernst zu beachten sein, wann sich der Religionsunterricht als Lernprozeß einer Gruppe, im Gegensatz also zu einem freiwillig gesuchten Gespräch unter vier Augen, seelsorgerlich überfordert. Gerade weil davon ausgegangen werden kann, daß nur wenige Schüler selbst am eigenen Leib extreme Leiderfahrungen durchlebt haben, verbietet es sich, solche Leiderfahrungen didaktisch zu funktionalisieren – weil wir dann dem Ernst dieser Erfahrungen nicht wirklich gerecht werden können, und weil wir dann das unauffällige, unseren Alltag durchwirkende Leid in dessen eigenem Ernst nicht wirklich erschließen. Auf diese Lebensmitte aber käme es an. Der Bedrängnis der alltäglichen Differenzerfahrung eine Sprache zu geben, ermöglicht es erst, gleichsam eine Brücke zu den Erfahrungen extremen Leids zu schlagen und dann auch diese aus der Sprachlosigkeit herauszuholen. Der Zwang zum sprachlosen Verstummen verdoppelt das Leid, weil er Menschen in die kränkende Scham schutzlosen Preis-



gegebenseins einschließt. Aus diesem Zwang ist wohl nur herauszutreten, wenn schon zuvor der Alltagsbedrängnis eine aufmerksame Sprache verliehen werden konnte. Das Entwürdigungserlebnis lähmenden Schmerzes muß Menschen dann nicht gefangen nehmen, wenn sie zuvor gewahr geworden sind, daß sich ihre kreatürliche Würde nicht zuletzt in der Wahrnehmungsfähigkeit der sie stetig begleitenden Differenzierungen erweist. Die schmerzliche Differenz zu erleben zwischen dem was ist, und dem was sein soll, unterscheidet ja allererst alle Menschen von in sich zentrierten Tieren oder gar Dingen in der Welt. Und erst, wenn das Erleben dieser Differenz immer wieder aufgefangen bleibt von dem Erlebnis empfangener Liebe, werden wir für die Erfahrung geöffnet, daß wir Geschöpfe und Ebenbilder Gottes sind und daß der Schmerz der Kreatürlichkeit uns nicht verstummen lassen muß.

Sprachlos gegenüber dem Leid macht die Weltsicht, die ich gerade als den mit wachsendem Alter bei Kindern wirksam werdenden neuzeitlichen Wissenschaftsmythos bezeichnet habe: der Leid verdrängende Aberglaube, alles unterliege der technischen Beherrschbarkeit, alles sei letztlich berechenbar und Gegenstand feststellenden Wissens. Als solche Gegenstände feststellenden Wissens sind dann die wissenden Menschen selbst und ihre Mitmenschen nicht mehr unterscheidbar von all den Dingen in der Welt, die wir zu Gegenständen unseres Wissens machen können. Von der Vorstellung einer vollständig vom Wissen erfaßten Welt geht für Kinder eine große Faszination aus, an der nicht zuletzt die Schule beteiligt ist mit ihrer Art, die Welt als Ansammlung von lauter Wissenssegmenten zu erschließen. Im kleinen wiederholt die Schule das, womit die ins Wissen verliebte Aufklärung die Theodizeefrage zu beantworten versucht hat: Mit dem Drang, zu viel wissen zu wollen und darüber gerade die Welt um ihre wichtigste Dimension zu berauben, die Dimension des Geheimnisses, das mit Sprache nicht erfaßt, sondern nur umkreist werden kann. Ich bin im Unterricht oft erstaunt gewesen über die Beharrlichkeit, mit der z. B. pubertierende Schüler ihre Selbsterfahrung reflexiv zu versprachlichen versuchten, indem sie – pointiert gesagt – ihre Gefühle als Funktion von Drüsensekretionen zu verstehen suchten, also unter dem für sich selbst bewußt werdende Menschen unwesentlichsten Aspekt. Weder Schmerz noch Liebe, also die Dimensionen des *pathos*, sind dann wirklich artikulierbar. Aber sie sind ja doch da. Sie mitteilbar zu machen mit Hilfe einer Sprache, die nicht feststellt und sich damit als zweckmäßig erweist, sondern die jenseits von Zweckkalkülen ausdrucksfähig macht – und damit übrigens die Grenzen gesprochener Sprache gegenüber nichtsprachlichen Expressionsformen verflüssigt -, das ist eine der vornehmsten Aufgaben des Religionsunterrichts: Deutlich werden zu lassen, daß wir als Wesen, die sprechen können, gehört werden und angesprochen werden wollen, ohne daß sich unsere Kommunikation ausschließlich den Maßstäben grammatikalischer Richtigkeit und funktionaler Eindeutigkeit zu fügen hat; daß wir überhaupt lieben und leiden können und dafür eine Sprache haben, die Liebe und Leid nicht für erklärungsbedürftig hält und auf Ursachen zurückführt, in deren Lichte sie dann nicht mehr als Liebe und Leid artikulierbar sind.

Gerade so aber werden wir auf die Sprache der Bibel verwiesen. Es ist nicht die Sprache, mit der das Geheimnis der Welt aufgedeckt und in Wissen transformiert wird, als wäre es nur ein lösbares Rätsel. Es ist die Sprache wechselseitiger zweckfreier Anrede, die Sprache, mit der Gott uns anredet und mit der deshalb Menschen auf Gott antworten können. Loben, danken und klagen, bitten, Versprechungen machen kann man nur gegenüber einem Du. So wird nicht *über etwas*, sondern *zu jemandem* geredet, solche Sprache informiert nicht über Sachverhalte, bildet keine feststellbaren Gegenstände ab, sondern ist kreativ – wie Sprachwissenschaftler sagen: performativ -, indem in und durch den Akt des Sprechens innerhalb einer Beziehung neue Wirklichkeiten geschaffen werden. Der Gegensatz zur Wahrheit ist in dieser Sprachdimension nicht der Irrtum, sondern die Lüge. Ingo Baldermann hat Wege gezeigt, wie etwa Metaphorik und Sprachgestus der Psalmen gerade

der Affektwelt von Grundschulkindern Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen, durch die z. B. die Klage über erlittenes Unrecht und Leid unmittelbar und stimmig elementare religiöse Erfahrungen erschließt. Gleiches ist für die Lektüre des Hiob-Buches möglich, durch die die Gegenwartsmentalität zwischen Resignation und Rebellion sich wiederfinden und deuten lassen kann, wobei zudem bei jugendlichen Schülern die kognitive Dissonanz, daß *das* „in der Bibel steht“, fruchtbar zu machen wäre.

Insgesamt erfordert diese Art spracheröffnenden Lernens an der Bibel Lektüreform, die den Text auf andere Weise wahrnehmen als beispielsweise bei dem funktionalen Zugriff auf biblische Geschichten durch einen verengt verstandenen problemorientierten Religionsunterricht, aber auch anders als bei der doch kognitivistisch verengten Elementarexegese des hermeneutischen Religionsunterrichts. Die Geschichte vom sinkenden Petrus auf dem See (Mt 14, 22-33) stößt dann kein Nachdenken *über* den Glauben an, sondern eröffnet die Differenz zwischen diskursiver Rede über Religion und der Sprache des Glaubens: „Natürlich gibt es gewisse/Unterschiede./ Nehmen wir ein Beispiel:/ ‘Sich über Wasser halten’ und ‘sich über Wasser unterhalten’, das hat soviel/ miteinander zu tun/ wie der Aufschrei des Herzens/ ‘Herr, hilf mir!’/ mit der Diskussion darüber/ ob es einen Gott gibt.“ (Lothar Zenetti).²⁷

Zu diesen Sprachangeboten, die die Schwierigkeit der Mittelbarkeit von Leiderfahrungen überwinden helfen können, gehören übrigens auch Liturgien. Liturgische Sprache stellt neben das Gotteslob und die Bitte um Erbarmen auch die Klage über unser Leiden an Gott und der Welt. Sie bringt den Ausdruck unseres Leids in gestaltete *Formen*, denn wir können nicht ständig im Erregungszustand der unmittelbaren Expression leben. Freilich müssen die gestalteten Sprachformen einen verstehbaren Anschluß halten an die Erregungen unseres Gemüts. Es ist jedenfalls nicht willkürlich, wenn Henning Schroer seine Vorschläge einer Einübung in Klagesprache abschließt mit der Bemerkung, daß sich „die Brücke zu einem Schulgottesdienst ... nahelegen (wird).“²⁸

IV. Sinn statt Trost: eine falsche „Bewältigung“ von Leiderfahrungen

Als leitende Fragestellungen zum Thema „Leid“ im Religionsunterricht formuliert Schroer zuvor: „Kann zwischen Trost und Vertröstung sinnvoll unterschieden werden? Kann Apathie in Sympathie oder auch Empathie verwandelt werden?“²⁹ Nur wer Leid klagend zur Sprache bringen kann, wird sich die eigene Trostbedürftigkeit nicht vom religionskritischen Vorwurf denunzieren lassen, der abschätzig von der Vertröstung aufs Jenseits zugunsten des irdischen Jammertales spricht. Religion als „Seufzer der bedrängten Kreatur“, als „Trost der trostlosen Zustände“ (Marx) wird als Illusion entlarvt, aber als Preis dafür wird die Klage über das Leid zum Verstummen gebracht mit dem nun tatsächlich vertröstenden Glauben an seine Abschaffbarkeit als dem Ziel der menschlichen Geschichte – einer Geschichte, in der es bis dahin, sehr zum Untrost der jetzt lebenden Menschen, berechtigt erscheint, über Leichen zu gehen. In einer solchen Deutung der Geschichte erhält das Leid vom in der Hand der Menschen liegenden Ende der Leidensgeschichte her einen *Sinn*, es ist dann das notwendige Durchgangsstadium zu einer leidfreien Welt. Der Vorwurf, Religion sei skandalöse Vertröstung der Leidenden, fällt auf diese Religionskritik zurück. Denn der eigentliche Skandal ist es, dem Leiden auf diese Weise einen Sinn zu geben, den Schmerz und die Klage lebendiger Menschen zu entwerten, als seien sie nur ein Wellengekräusel auf der Oberfläche des Stromes der Menschheitsgeschichte.

Das sich für aufgeklärt haltende Bewußtsein hält die menschliche Trostbedürftigkeit für verächtlich. Was vor dem Menschenverstand nicht besteht, gilt nur als Vertröstung, „richtigen Trost aber würde der neuzeitlichen Vernunft nur die durch *Anschauung* hervorgerufene *Gewißheit einer Ordnung der Welt* spenden ...“³⁰. Die *verstandene* Ordnung der Welt ist ihr offen-

barer Sinn. Die Klage über Leid und Schmerz hat keinen anderen Adressaten als die verstehende Vernunft. Die vollendete Aufklärung ist zugleich die geklärte Theodizeefrage. Der Unterschied zwischen der atheistisch-religionskritischen und der theistischen Variante wird bedeutungslos. Gott kann so nur als der Universalzusammenhang, als Bedeutungsganzes, als letzter Sinn gedacht werden – ein „Götze, in dem sich reflektiert und bespiegelt, wer ihn hervorgebracht hat.“³¹ Gott wird mit der von der Vernunft als vernünftig erkannten Ordnung identisch. Wenn aber „die ganze Welt auf Gott zurückgeführt werden kann, wird sie selber nichtssagend“³², denn es stellt sich keine Frage mehr. Wenn Religion mit *Sinnsuche* verwechselt wird, verwechselt der religiöse Mensch seine *Orientierungsbedürftigkeit* in der Welt mit seinem Bedürfnis, *sich und die Welt zu rechtfertigen*.³³ Die Beantwortung der Sinnfrage zielt ab auf die Rechtfertigung all dessen, was geschieht. Für die Suche nach Sinn als der aufgedeckten Weltordnung, dem Gegenteil von Widersinn, steht dann ständig das Ganze auf dem Spiel. Die Metaphorik der *Sinnsuche* suggeriert, Sinn könne gefunden werden wie ein Schatzsucher mit Hilfe eines schlimmstenfalls verschlüsselten Lageplans und technischem Gerät eine Goldtruhe findet. Mit diesem Fund wäre die Suche am Ende. Dann begönne das sinnerfüllte Leben, gleichsam wie nach der vollendeten Erlösung. Die Täuschung besteht darin, daß Sinn kein welthafter *Sachverhalt* ist, auch nicht nur etwa ein besonderer Bereich des Sinnvollen, sondern eine Ordnungsform menschlichen Erlebens, eine Deutungskategorie. Sinn steckt nicht einfach in den Dingen wie der Alkohol im Wein. Wir finden nicht Sinn, aber *wir produzieren* auf deutende Weise täglich Sinn. Wir können gar nicht anders leben. Nur müssen wir uns hüten, unsere Sinndeutungen als *Funde* mißzuverstehen. Mehr noch müssen wir uns vor der Vorstellung hüten, wir könnten mit unseren Sinndeutungen Schneise auf Schneise ins Gestrüpp der Welt schlagen, bis sie vollkommen übersichtlich vor uns läge. Für den christlichen Glauben liegt die vollendete Deutung der Welt nicht beim Menschen und seinen alltäglichen Sinnproduktionen, sondern bei Gott. „Die Frage nach Gott, übersetzt in die Sinnfrage, versagt sich dem Reden von Gottes Offenbarung und Gottes Schweigen.“³⁴ In Gottes Zuwendung erfahren Christen in dieser Welt den Vorschein der Verheißung, daß am Ende der Welt ihr Sinn offenbar wird – *nicht* als Stillung unseres Erklärungshungers, sondern indem „alle Tränen abgewischt“ sein werden (Jes 25,8; Offbg 7, 17; 21,4). *Diesen* „Sinn“ finden nicht wir, sondern er sucht und findet uns. Wir können ihn nicht namhaft machen, sondern sind auf ihn angewiesen. Wir empfangen ihn in Beziehungen – und deshalb ist das Wort *Trost* auch angemessener, denn wir empfangen nicht einen gedanklichen Inhalt, sondern eine Gegenwart. „Sinnggebung ist als ‘Theodizee’ nicht mehr möglich“, und „selbst dort, wo der christliche Glaube im Widerspruch gegen das Bestehende orientierende Kraft erweist, resultiert sie doch nicht aus der Einsicht in die Stimmigkeit der erfahrenen Welt.“³⁵ Das kann nun aber nicht heißen, die Frage nach dem Sinn des Lebens im Religionsunterricht einfach abzuqualifizieren. Nipkows insistierender Verweis, daß diese Frage bei Kindern „zum Anfang des religiösen Weges“ zwar nicht werden muß, aber kann³⁶, und als Gottesfrage das thematische Zentrum des Religionsunterrichts sei, ist ja richtig. Ebenso richtig ist, daß die reformatorische Entdeckung, wonach nicht Gott der Rechtfertigung bedarf, sondern die Menschen der Rechtfertigung durch Gott bedürfen, im Religionsunterricht nicht als theologische Lehre entfaltet werden soll, sondern als elementare Antwort auf die Sinnfrage.³⁷ Eine solche Antwort hätte nicht einfach die *falsch gestellte* Sinnfrage abzuwehren, sondern Schüler mit der Erfahrung nicht allein zu lassen, daß die auf Dauer gestellte Sinnsuche scheitert. Diese Erfahrung stellt sich ja ohnehin ein, sie bedarf aber, um nicht in Resignation, Zynismus oder Beliebigkeit zu münden, der deutenden Begleitung. Daß man Selbstzustände wie Liebe oder Sinnerfülltheit nicht selbst wachrufen, nicht herstellen kann, wird schon Kindern schmerzlich bewußt. Daß Sinn gerade dann systematisch verfehlt wird, wenn er intentional angestrebt wird, wäre eine Einsicht, die durchaus nicht ohne Erfahrungsrückhalt auskommen müßte. Gerade im skeptischen Blick auf eine Erwachsenengeneration, die in dauernden Selbstverwirklichungsprojekten nur um sich selbst zu kreisen

scheint, liegt Kindern und Jugendlichen durchaus die Einsicht nahe, daß wir unser Leben nicht in der auf Dauer gestellten Suche nach Deutungsmustern und Gestaltungsentwürfen deuten und gestalten können. Denn im *endlichen* Leben müssen wir ja einmal – und immer wieder – *anfangen*, unser Leben zu gestalten, ohne darauf warten zu können, vollkommen identisch, vollkommen mit uns selbst und der Welt im reinen zu sein. Theologisch gesprochen: Der Glaubende ist vom Sünder nicht dadurch unterschieden, daß er irgendwann sein Leben sinnvoll gemacht hat, mit sich identisch geworden ist, also in einem Zustand ohne Differenzenerfahrung lebt, sondern daß er nicht mehr mit sich selbst identisch zu werden braucht. Im Religionsunterricht ginge es darum, daß Schüler für desintegrierende Erfahrungen *offen* bleiben, darum, daß diese desintegrierenden Erfahrungen nicht etwa Gott in Frage stellen, sondern uns in ihnen Gott nahekommt. Zugespitzt: Der Glaube an Gott und seine Verheißungen hängt an der zugelassenen Differenzenerfahrung. Vollendete Identität würde die Frage nach Gott überflüssig machen. Alle die glauben, hat Dorothee Sölle einmal gesagt, hinken ein wenig – wie Jakob nach dem Kampf mit dem Engel. Die christliche Religion hilft, Kontingenzen auszuhalten, nicht zu „bewältigen“, wie es eine bekannte Formel nahelegt, mit der Religion funktional definiert wird. Das Ziel des Religionsunterrichts ist deshalb keine *Sicherheit*, die dann auch die denkerische Bewältigung der Theodizeefrage einschloße, sondern im Gegenteil *Unsicherheitstoleranz*.

V. Leiden ist sinnlos – der RU darf sich nicht an der „Sinnggebung des Leidens“ beteiligen

D. h. dann freilich auch, daß keine Leiderfahrung in einen sicheren Sinnhorizont zu integrieren ist. Schmerz und Leid *bleiben* skandalös, bleiben sinnlos und elend. Die Sinnggebung des Leidens ist unverantwortbar, „weil man damit die Solidarität mit Leidenden irgendwie transzendiert und sich von einem höheren Standpunkt aus davon distanziert.“³⁸ Diesen höheren Standpunkt nimmt nicht einmal Gott ein, der nach biblischem Zeugnis kein affektfreies, gedanklich zu erfassendes geistiges Prinzip ist, sondern ein leidenschaftlicher, mitleidender Gott. Das Mitleid Gottes, seine tröstende Gegenwart im Leid, lebensdienlich mitzuteilen, nicht Leiderfahrungen mit Erklärungsgründen zu traktieren – darum sollte es im Religionsunterricht gehen. „Von Gott zu reden, um etwas zu erklären, was wir nicht wissen können, hieße, nicht die Wahrheit zu sagen ... Unwahr wäre das Wort, das die Finsternis leugnet, durch falschen Trost beschönigt oder den Namen Gottes für den Dienst an eigenen Interessen mißbraucht.“³⁹ Um der Wahrheit willen und nicht nur aus den guten Gründen pädagogischen Taktes ist es dem Religionsunterricht verboten, Leid als ein Mittel religiöser Erziehung zu betrachten oder moralisch zu instrumentalisieren.⁴⁰

Freilich kann ich sagen, Gott bestraft *mich*, sofern ich das in der Erinnerung an Auschwitz auch nicht nur andeutungsweise verallgemeinere. Problematisch ist es, aus der ersten Person Singular in die Sprachform zu fallen: „Du leidest, damit du lernst oder damit ich lerne“. Das Recht einer Person, für sich selbst im eigenen Leiden einen Sinn zu sehen, ist davon sehr genau zu unterscheiden. Auch die Deutung von Leid als Strafe darf nicht völlig ausgeschlossen werden, „sonst verstellt man sich den ethischen Zusammenhang“⁴¹, in dem Menschen sich selbst schuldhaft in Leid verstricken. Die Strafe ist dann aber nicht Gott zuzuschreiben. Es versteht sich, daß der Einspruch gegen die Sinnggebung des Leidens nicht den Umkehrschluß erlaubt, daß Leidosigkeit oder Leidvermeidung *eo ipso* ein gelungenes, sinnerfülltes Leben bedinge. Leid anzunehmen, darf nicht als masochistische Unterwerfung unter einen despotischen Gott verachtet werden. In der Annahme des Leids geht es aber nicht um seine Bejahung, sondern um die Bejahung des Lebens *trotz* des Leids. Um jedem Anflug einer doktrinen, moralisierenden, lieb- und trostlosen Behandlung dieses schwierigen Themas zu entgegen, eignet sich im Religionsunterricht wahrscheinlich besonders gut die Arbeit an Biographien, wobei normative Wertungen soweit wie möglich unterlassen werden sollten. Das Stichwort „Wahrheit“ ist gerade gefallen. Ich hoffe, deut-

lich gemacht zu haben, warum Religionslehrer wie alle Erwachsenen verpflichtet sind, religiöse Erziehung nicht als den Versuch mißzuverstehen, Kindern auf Kosten der Wahrheit eine sorglose Weltstimmung zu erhalten. Es ist auch ein Hinweis auf die „unbewältigte“ Theodizee, wenn z. B. Hartmut von Hentig dieses Mißverständnis in einer reformpädagogisch wirksamen Tradition des Idealismus begründet sieht: „Statt die Welt vor dem Kind zu verantworten, wie sie ist, hat man ihm eine eigene, heile, 'reichere' Welt vorgemacht, eine Welt, wie sie nicht ist.“⁴² Zu ergänzen wäre, daß wir nicht die Welt, sondern das, was wir aus ihr machen, zu verantworten haben. Warum-Fragen müssen Kindern gestattet werden. „Wir müssen mit dem Kind lernen, mit dem Negativen in der Welt zu leben.“⁴³ Nur so können Kinder behutsam lernen, die Warum-Fragen in Wohin-Fragen zu verwandeln, damit das irgendwann scheiternde Interesse an der Welterklärung im Vertrauen auf Gottes Verheißung aufgehoben werden kann. Verboten sind Ausflüchte („das verstehst du noch nicht“), verboten ist das bald durchschaute Gaukelspiel einer heilen Welt, verboten ist die Zuflucht in ein fatalistisches und omnipotentes Gottesbild („Gott hat es so gewollt“; „Der Mensch denkt, Gott lenkt“). So würden wir Kinder vor die fatale Alternative zwischen weltlosem Glauben und gottloser Welt stellen. Es gibt einen spezifisch jugendlichen „Atheismus aus Enttäuschung“ als Reaktion auf die zu häufige Rede vom „lieben Gott“. Kinder brauchen unser Eingeständnis, daß wir die Warum-Frage nach dem Leid nicht beantworten können. Wenn wir Kindern ihre Trauer wegreden und wegdeuten, zwingen wir sie zu primitiveren Mitteln der Schmerzabwehr. Auf Dauer werden so gefühlsarme Menschen erzogen.

VI. Von welchem Gott kann im RU erzählt werden – angesichts des Leids?

Ich kann mich hier nicht ausführlicher mit dem theologischen Problem auseinandersetzen, wie die Rede von Gottes „Allmacht“ zu verstehen sei. Mit der Rede von Gottes Allmacht verstricken wir uns in unlösbare Paradoxien, von denen die biblische Rede von Gott, in der seine Allmacht bemerkenswerterweise nur sehr am Rande vorkommt⁴⁴, erst im Lichte eines philosophischen Gottesbegriffs in Frage gestellt wird. Es soll hier der Hinweis reichen, daß das Bekenntnis zu Gottes Allmacht nur eschatologisch zu verantworten ist, als Ausdruck der Hoffnung auf die Übermacht seiner Liebe und als Ausdruck der Begrenzung unserer menschlichen Allmachtsphantasien. Die Bibel vermeidet logische Paradoxien, indem sie Gott als *Person* bezeugt, die nicht der Logik der Widerspruchsfreiheit unterworfen ist. Die Bibel erzählt Geschichten, Geschichten aber sind immer Umwege, die sich keiner abstrakten Logik fügen. Gleichviel: Kinder scheitern am Gedanken der Selbstwidersprüchlichkeit zwischen göttlicher Liebe und Allmacht, weil sie Gottes Allmacht nur magisch denken können. Ich halte deshalb dafür, die Allmacht Gottes aus der Kinderkatechese und der Kinderliturgie zu verbannen.⁴⁵ Wir machen Kinder mit dem *Namen* Gottes vertraut, nicht mit einem Gottesbegriff. Gottes Personalität verwickelt uns mit den Kindern in eine Geschichte mit offenem Ausgang. In dieser Geschichte liegt die Möglichkeit, mit Gott vertraut zu werden, ohne genau über ihn Bescheid zu wissen. Für problematisch halte ich es übrigens, die Rede von Gottes Allmacht durch die ausschließliche



Betonung seiner *mütterlichen* Güte abzulösen, wie es manche feministische Theologinnen raten. Muttergottheiten machen die Frage nach dem Leid nicht leichter bearbeitbar, auch wenn das Bild der lebensspendenden Mutter in ein reifes Gottesbild integriert werden kann. Mit Gott zu hadern – bis hin zum Zweifel an seiner Güte, ja an seiner Existenz, gehört zu einer reifen Gottesbeziehung. Gerade aber in den durch das Modell der Mutter-Kind-Symbiose gekennzeichneten Beziehungen ist eine hadernde Abwendung nicht ohne Angst vor Vernichtung möglich. Eine rigide moralisierende Weltsicht ist oft als Resultat einer mißglückten Über-Ich-Bildung zu deuten, aufgrund des Mißlingens der Ablösung aus der präödpalen Welt der abwechselnd als gewährend und vernichtend empfundenen Mutter. Das bedingt ein zwischen Verschmelzungssehnsucht und Vernichtungsangst schwankendes Lebensgefühl, ein bei Strafe der Vernichtung zum dauerhaften Gutsein verdammtes Ich. Es steht immer alles auf dem Spiel. Der eigenen moralischen Güte ist die Rettung der Welt zur Aufgabe gestellt.

Die *offen* zu haltende Theodizeefrage, die sich durch ihre Unbeantwortbarkeit ja nicht einfach zum Verstummen bringen läßt, ist nun aber auch ein Schutz davor, etwa alles Übel auf menschliche Schuld zurückführen zu wollen, sei es Aids, sei es der Krieg in Bosnien. Es wohnt uns, solange wir nicht in Indifferenz versinken, ein starker Impuls inne, die Welt zu retten. „Aber ich, wär ich allmächtig, ... ich könnte das Leid nicht ertragen, ich würde retten, retten“, sagt Büchners Lenz. Auch dort, wo uns objektiv keine Schuld anzurechnen ist, sehen wir uns in Schuldzusammenhänge verstrickt: „S'ist Krieg, s'ist leider Krieg und ich begehre, nicht schuld daran zu sein“ (Matthias Claudius). Umso präziser wird im Religionsunterricht darauf zu achten sein, die Theodizeefrage nicht in die Frage nach dem rettenden Handeln der Menschen umzubiegen. Katholische Unterrichtsentwürfe zu diesem Thema rücken das Theodizeeproblem oft in einen Zusammenhang mit der menschlichen Freiheit, die für das Leid und das Übel der Welt verantwortlich gemacht wird. Damit bleibt die Frage etwa nach dem durch Naturkatastrophen bewirktem Leid aber umso bedrängender. Evangelische Unterrichtsentwürfe legen dagegen das Schwergewicht häufig auf die Solidarität des Menschen mit den Leidenden und blenden durch die Reduktion auf Ethik die Frage nach Gott aus. Die moralisch motivierte Suche nach Ursachen des Leids, um es abzuschaffen, ist aber nur im Bedenken auf die Reichweite des menschlichen Handlungsvermögens sinnvoll. Und es gilt zu bedenken: Auch der z. B. denkbare medizinische Sieg über den Krebs macht keine Qual vergangener Krebstode wieder gut. „Das Entscheidende ist, daß die Differenz zwischen überwindbarem oder aufhebbar und unvermeidbarem Leid nicht von vornherein festliegt.“⁴⁶ Der religionskritisch-revolutionäre Impuls, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes ... Wesen ist“ (Marx), ist ja nur dann Hybris, wenn er als Imperativ unterstellt, daß wir das *selbst* können. Daß wir das *sollen*, *soweit* wir es können, steht außer Frage. Christen werden dazu motiviert nicht allein durch Gottes Gebot, sondern weil Gott sich selbst in den Weltzusammenhang von Leid, Mitleid und mitmenschlicher Solidarität eingelassen hat. Nach dem Sterben auf Golgatha ist für Christen das Leid kein Indiz der Abwesenheit Gottes mehr. Diese Motivation, sich dem Leid zu widersetzen und ihm standzuhalten, wirkt freilich nicht so sehr über gedankliche Einsicht oder über erzieherische Beeinflussung, als aus der Erfahrung, auch im Leid geliebt und angenommen zu sein. Hier liegt eine Grenze jedes Religionsunterrichts. Wir können die Geschichte von Kreuz und Auferstehung als die Geschichte des leidenden Gottes *erzählen*, wir können das Zeugnis der Auferstehung mitteilen als Vorschein der endgültigen Überwindung von Leid und Tod. Wir können mit dem Apostel Paulus aufzeigen, daß im Seufzen aller Geschöpfe der Heilige Geist Gottes selbst zu hören ist (Röm 8, 22.26). Mit all dem können wir den Glauben vor Mißverständnissen bewahren, ihm einen Weg in die Herzen ebnen, aber keinen Glauben selber bewirken und keinen Mangel an Erfahrungen ersetzen, die einen solchen Glauben anstoßen. Vielleicht ist es aber nicht zu vermessen, bereits in der *Frage* nach dem Leid, die sich nicht mit dem Schmerz der Welt abfinden will, etwas vom Heiligen Geist wirksam zu sehen. Denn, nicht wahr, wenn das Leid im Urteil von Kindern und Jugendlichen

wie von Erwachsenen ein Einwand gegen die Existenz Gottes ist, in wessen Namen wird denn dann Nein gesagt? Das Nein, das sich nicht der Welt fügt, wie sie ist, bedarf ja einer Instanz außerhalb der Welt – denn die Welt selbst ist, ohne Gott, gegen das Leid unempfindlich. Woher stammt unsere moralische Anklage gegen Gott? Wie kommt der Mensch auf die Idee, die Welt könne und solle etwas anderes sein als ein Tal der Tränen? Aus welcher Perspektive blicken wir auf die Welt, wenn wir den Abstand beklagen zwischen dem Zustand, wie die Welt ist und wie wir sie gerne hätten? Mit der alten Frage des Boethius: „Si Deus est, unde malum? Si non est, unde bonum?“ (Wenn Gott ist, woher das Übel? Wenn er nicht ist, woher das Gute?). Genauer noch: Woher dann die bloße Idee des Guten, an der wir die Übel der Welt messen? Gott ist „unverzichtbar, nicht um uns mit dem Leid zu versöhnen, sondern um (uns) mit der Sinnlosigkeit des Leidens nicht abzufinden.“⁴⁷

Anmerkungen

1. Thomas *Ziehe*: Optionen und Ohnmacht. Zur Modernisierung jugendlicher Lebenswelten; in: Loccum Pelikan 2/1993.
2. Horst Eberhard *Richter*: Der Gotteskomplex. Die Geburt und die Krise des Glaubens an die Allmacht des Menschen, Hamburg 1979, S. 127ff.
3. A.a.O., S. 23.
4. Walter *Sparr*: Leiden - Erfahrung und Denken. Materialien zum Theodizeeproblem, München 1980, S. 248.
5. Joachim *Kutschke*: „Sie leiden nicht und haben kein Mitleid“. Über den asozialen Fatalismus unserer Konsumkinder; in: Der Spiegel 13/1989.
6. Ebd.
7. Henning *Schroer*: Didaktische Notizen zum Thema Leiden mit besonderer Aufmerksamkeit auf die Bedeutung biblischer Exegese; in: Ev. Erzieher 5/1984, S. 575.
8. A.a.O., S. 579.
9. A.a.O., S. 581.
10. Vgl. a.a.O., S. 580.
11. Dies ist ein Schlüsselbegriff in der Untersuchung von Helmut *Hollenstein*: Der schülerorientierte Bibelunterricht am Beispiel der Theodizeefrage; Diss. Uni Münster; Aachen 1974, s. bes. S. 110ff.
12. Zit. a.a.O., S. 104.
13. Helmut *Hollenstein*: Der nicht kalkulierbare Gott; in: Religion heute 1986, S. 128.
14. Vgl. v. a. die Materialien bei *Hollenstein*, Bibelunterricht (s. o. Anm. 11), S. 53ff. S. auch Ralph *Sauer*: Kinder fragen nach dem Leid, Freiburg 1986, S. 24ff.
15. *Sauer* aaO, S. 25.
16. AaO, S. 29 u. 27.
17. Vom Leiden der Kinder, Interview mit R. *Ulitzka*; in: Kat. Blätter 11/1977, S. 888.
18. *Hollenstein* a.a.O., S. 58f.
19. A.a.O., S. 54.
20. A.a.O., S. 56.
21. Karl Ernst *Nipkow*: Grundfragen der Religionspädagogik (Bd. 3), Gütersloh 1982, S. 86.
22. *Hollenstein* a.a.O., S. 58f.
23. Karl Ernst *Nipkow*: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, S. 55.
24. *Hollenstein* a.a.O., S. 61f.
25. Karl Ernst *Nipkow* a.a.O., S. 56.
26. *Hollenstein*: Der nicht kalkulierbare Gott, a.a.O., S. 130.
27. Lothar *Zenetti*: Die wunderbare Zeitvermehrung. Variationen zum Evangelium, München 31987, S. 54.
28. *H. Schroer* a.a.O., S. 590.
29. A.a.O., S. 580.
30. Reinhard *Schmidt-Rost*: Trost oder Theodizee?; in: Michael *Nüchtern* (Hg.): Warum läßt Gott das zu? Kritik der Allmacht Gottes in Religion und Philosophie, Frankfurt/M. 1995, S. 92.
31. Gerhard *Sauter*: Was heißt: Nach Sinn fragen?, München 1982, S. 163.
32. A.a.O., S. 61.
33. Vgl. a.a.O., S. 35.
34. A.a.O., S. 92.
35. *W. Sparr* a.a.O., S. 247.
36. *Nipkow*: Grundfragen, a.a.O., S. 64.
37. *Nipkow*: Erwachsenwerden, a.a.O., S. 88.
38. Gerhard *Schunack*: Anthropologie der Hoffnung bei Paulus. Menschliches Dasein „im Fleisch“ und als „neues Geschöpf“; in: B. *Dressler* (Hg.): Der bedrohte Mensch. Zeitkritische Impulse christlicher Anthropologie (Arbeitshilfen Gymnasium 5), RPI Loccum 1993, S. 40.
39. Susanne *Heine*: Kinder fragen nach Wahrheit; in: Lutherische Monatshefte 9/1995, S. 4.
40. *Nipkow* a.a.O., S. 60; vgl. Werner *Brändle*: Das Ende der Theodizeefrage?; in: *Nüchtern* a.a.O., S. 67.
41. *Nipkow* a.a.O., S. 59.
42. Hartmut von *Hentig*, zit. bei *Hollenstein*, a.a.O., S. 123.
43. *Hollenstein* a.a.O., S. 124 (durch mich B. D.)
44. Carl-Friedrich *Geyer*: Das Übel und die Allmacht Gottes; in: *Nüchtern* a.a.O., bes. S. 38ff.; vgl. auch Werner *Ritter*: „Gott, der Allmächtige“ - Religionspädagogische Grundsatzüberlegungen zur Problematik eines theologumens; in: AfdeRaG I/95, Erlangen 1995, S. 31ff.
45. So auch *Sauer* a.a.O., S. 90.
46. *H. Schroer* a.a.O., S. 588.
47. Johan Baptist *Metz*, zit. in: G. *Bartelt*/ M. *Weber*: Dem Leid zum Trotz (Netzwerk Religion und Ethik in der Sek. II, hrsg. v. R. *Bergold* u.a., Hildesheim o. J., S. 54.

Antje Döpking

Jesus betet in Getsemani –

eine Stunde aus der Einheit „Jesu Passion und Auferstehung“ im 2. Schuljahr¹



Darstellung der Unterrichtseinheit

Kreuz und Auferstehung Jesu Christi bilden das Zentrum und den Ursprung unseres christlichen Glaubens, darum schließlich auch den Grund für unseren christlichen Religionsunterricht.

Viele Kinder im 2. Schuljahr stellen bereits von sich aus die unterschiedlichsten Fragen: nach Leben und Tod, nach Gut und Böse, ganz konkret die Gottesfrage betreffend. Sie wollen wissen, wie Gott ist, und woher wir das wissen. Dabei müssen wir uns als Religionslehrer und -lehrerinnen auf das biblische Zeugnis von Jesus Christus berufen, nach seiner Bedeutung für unser eigenes Leben fragen und es den Kindern zugänglich zu machen versuchen.

In der Zeit vor den Osterferien wird in fast jeder Klasse oder Klassenstufe mehr oder weniger ausführlich und mit unterschiedlichen Schwerpunkten das Thema Jesu Passion und Auferstehung behandelt. Mich hat es daher sehr gereizt, dieses Thema zusammen mit den Kindern meines 2. Schuljahres intensiv zu erarbeiten und vielfältige Methoden des fruchtbaren Umgangs damit zu erproben. Im 2. Schuljahr bietet es sich an, den Kindern auch anhand dieses Themas zu ermöglichen, menschliche Grundsituationen, wie Freude und Angst, Gemeinschaft

und Einsamkeit, in den Passions- und Ostergeschichten bei Jesus und seinen Jüngern aufzuspüren und dadurch angeregt die eigenen Erfahrungen mit diesen Situationen ins Gespräch zu bringen.

Die Auswahl der sich für ein 2. Schuljahr anbietenden Perikopen erfolgte unter zwei Aspekten: Erstens soll der Ablauf der Passionsereignisse inhaltlich erfassbar und auf den Kreuzestod hin verstehbar werden, zweitens sollen die o.g. menschlichen Grundsituationen daran zu entdecken und zu thematisieren sein. Weil die Menschlichkeit Jesu bei Markus im Vergleich zu den anderen Evangelisten am meisten betont wird, bilden vorwiegend die markinischen Texte die Grundlage für diese Einheit. Zu erwähnen ist noch, daß mir stets anderthalbstündige Unterrichtsphasen anstelle von 45 Minuten pro Thema zur Verfügung standen.

1. Std.: Jesu Einzug in Jerusalem (vorwiegend Mk. 11,1-10)
2. Std.: Das Abendmahl (vorwiegend Mk. 14, 12-24)
3. Std.: Jesus betet in Getsemani (Mk. 14,32-42)
4. Std.: Die Verleugnung des Petrus (Mk. 14,66-72)
6. Std.: Jesus stirbt am Kreuz. Die Frauen am leeren Grab (vorwiegend Mk. 14, 53-65 und 15,1-16,8)

6. Std.: Die Emmausgeschichte (Lk. 24,13-35)

Ziele der Einheit:

Die Schüler sollen:

- den Leidensweg und die Auferstehungsbotschaft Jesu Christi kennenlernen und deren Bedeutungen ansatzweise als Grundlage des christlichen Glaubens verstehen;
- am Beispiel Jesu und seiner Jünger die menschlichen Grundsituationen, wie Freude und Angst, Gemeinschaft und Einsamkeit, aufspüren, diese auf ihr eigenes Leben übertragen und artikulieren können.

Systematisch-theologische Überlegungen

Die vier Evangelien und alle Briefe des Neuen Testaments haben Kreuz und Auferstehung Jesu Christi zum Thema, es steht im Zentrum und ist Grundlage des christlichen Glaubens. Die einzelnen Schreiber bedienen sich zwar unterschiedlicher Ausdeutungen, akzentuieren unterschiedlich, jeweils ihrem theologischen Anliegen entsprechend, jedoch machen sie alle deutlich, daß es hier um die Mitte des christlichen Glaubens geht.

¹ Dieser Entwurf findet sich in leicht veränderter Fassung in: Lena Kuhl/Antje Döpking, Passion und Ostern, Arbeitshilfen Grundschule Nr. 3

Geschichtlich gesehen war der Kreuzestod Jesu von Nazareth das Resultat eines Häresieprozesses von Menschen über einen Menschen, über den sie Gericht hielten. Für die Anhänger Jesu muß dies zunächst die völlige Infragestellung seiner Sendung und ihres Glaubens bedeutet haben. Erst durch die Ostererfahrung bekam ihr Glaube wieder neuen Grund und eine neue Qualität. Neue Qualität insofern, als daß sie Jesu Tod und ihren Osterglauben als von Gott her geschehen und damit als heil-bringend erfahren durften.

Das Kreuz bei den Evangelisten Markus und Matthäus

Im Gegensatz zur argumentativen Kreuzestheologie bei Paulus bedienen sich die Evangelisten einer narrativen Kreuzestheologie.¹ In allen Evangelien stellt die Passionserzählung die größte geschlossene Erzähleinheit im Vergleich zu anderen Erzählabschnitten dar. Traditionsgeschichtlich besteht eine Abhängigkeit der synoptischen Passionsberichte von Markus. Matthäus und Lukas haben zusätzlich noch eigenes Material verwendet und eigene Akzente gesetzt. Aber auch bei Johannes besteht eine große Nähe zu den Synoptikern.

Als erster der Evangelisten hat der Schreiber des Markusevangeliums die Zuordnung der Jesusüberlieferungen zum Leiden und Sterben Jesu in dieser Form geleistet. Auf diese Weise ist betont, daß Jesu Leben von Kreuz und Auferstehung nicht zu trennen ist. Mit Hilfe des Messiasgeheimnisses bringt Markus zum Ausdruck, daß Jesus zu Lebzeiten nicht als der Messias erkannt werden kann. Markus, aber auch Matthäus, sind damit diejenigen, die die Menschlichkeit Jesu in ihren Evangelien am meisten betonen, von Jesu Leiden und Sterben in realistischer Härte berichten und dessen Gefühl der Verlassenheit von allen Menschen, ja sogar von Gott (Mk. 15,34), schildern. Dennoch wendet sich gerade dieser Hilferuf des Verzweifelten am Kreuz an Gott.

Bei Markus und Matthäus wird „im Tod Jesu ein apokalyptisches Geschehen, das endzeitliche Gericht“ gesehen. Dies wird durch verschiedene apokalyptische Zeichen zum Ausdruck gebracht, z. B. in Mt. 27, 51 u. Mk. 15,38 durch das Zerreißen des Tempelvorhangs, ein Erdbeben und die Öffnung der Gräber (Mt. 27,52ff.). Durch Jesu Tod wird deutlich, daß die alte Ordnung des Kultes ein Ende hat und der Weg zu Gott für alle offen steht. Bei Markus zeigt sich die Universalität Gottes in erster Linie dadurch, daß gerade ein römischer Hauptmann, also ein Heide, das Messiasgeheimnis lüftet. Er legt das Bekenntnis zu Jesus als dem Sohn Gottes noch unter dem Kreuz ab (Mk. 15,39, auch Mt. 7,54).

Das Kreuzesgeschehen hat darum universale, aber auch eschatologische und soteriologische Dimensionen, denn die verschiedenen Deutungen sind Variationen der einen Botschaft „uns zugute“ oder häufiger formuliert „für uns gestorben“. Die Offenbarung Gottes geschieht nicht nur in der Botschaft von Kreuz und Auferweckung, denn sie darf nicht von Jesu Leben getrennt gesehen werden.

... für uns gestorben

Was bedeutet *uns* nun der Kreuzestod Jesu Christi, dieses „für uns gestorben“? Wie können wir es *heute* verstehen? Welchen Sinn kann es haben, welche Konsequenzen ergeben sich daraus?

Im Neuen Testament ist z. B. die Rede vom „Lösegeld“ (Mt. 20,28), vom „Sühneopfer“ (Eph. 5,2; Phil. 4,18) oder von der „Versöhnung Gottes mit der Welt“ (2. Kor. 5,19). Dies alles sind Versuche, den Sinn dieses Leidens zu erklären. Da es im Einklang mit dem Willen Gottes zu sehen ist, mußte es ebenfalls in Übereinstimmung mit der Schrift, insbesondere den prophetischen Texten, stehen. So werden einerseits viele Worte der Propheten und Psalmisten vom Kreuz her gelesen, z. B. Jes. 52 und 53 vom leidenden Gottesknecht, und andererseits wurden die alttestamentlichen Vorstellungen des Opferkults einschließlich ihrer Sprache ins Neue Testament (NT) übertragen.

Ein weiterer, sich weitgehend im NT durchhaltender Zug des Kreuzestodes Jesu, der die Konsequenzen der Befreiung von Schuld und Sünde aufzeigt, ist der der Nachfolge (z. B. Mk. 8,34).

So wie die Passion Jesu von der urchristlichen Gemeinde an nur in ge-deuteter Form überlieferbar war, so haben die Menschen zu allen Zeiten mit den Verständnisvoraussetzungen ihrer jeweiligen Zeit versucht, sie zu erklären und verstehbar zur Sprache zu bringen.

Für uns heute nicht mehr nachvollziehbar und dennoch als Mißverständnis weit verbreitet ist wohl die Vorstellung des Sühneopfers, mit dem Jesus alle vergangene und zukünftige menschliche Schuld und damit auch die verdiente Strafe Gottes stellvertretend auf sich nimmt. Diese damit zusammenhängende Gottesvorstellung eines Gottes, dem aus verletzter Ehre Genugtuung, „Satisfaktion“, geleistet werden muß, damit seine Barmherzigkeit wieder wirksam werden kann, geht auf Anselm von Canterbury (11. Jh.) zurück. Dagegen muß gehalten werden, daß gemäß neutestamentlichem Zeugnis nicht Gott versöhnt *wird*, sondern er als Subjekt des Handelns die Welt mit sich selbst versöhnt (2. Kor. 5,19).

Die Glaubensaussage, daß Christus „für uns gestorben ist“, muß also auf andere Weise verständlich gemacht werden. Ich möchte sie im folgenden mit den Begriffen *Befreiung von Sünde*, *Trost* und

Nachfolge zu erklären versuchen. Dabei gilt grundsätzlich, daß das Kreuz nicht isoliert, sondern sowohl von Ostern, als auch von Jesu Leben her betrachtet werden muß.

Befreiung von Sünde

Mit Hilfe des Begriffs „Befreiung von Sünde“ kann möglicherweise auch heute noch auf andere Weise von „Lösegeld“ oder „Versöhnung Gottes mit der Welt“ gesprochen werden. Der Begriff Sünde beschreibt in erster Linie die gestörte Beziehung des Menschen zu Gott, indem sich der Mensch selbst zu seinem Gott macht. Es ist eine Verkehrung der Verhältnisse in dem Sinne, daß das Geschöpf verehrt und angebetet wird anstatt des Schöpfers (Röm. 1,25). Dies hat Folgen für den zwischenmenschlichen Bereich. Im „Dauerkampf“ und „Dienst der Selbsterhaltung“ verliert der Mensch aus lauter Sorge um sich selbst den Blick für den anderen und ist unfrei. Anders als bei Jesus kann er sein Leben nicht als Geschenk Gottes an die anderen Menschen begreifen² und wird in diesem Sinn schuldig an seinen Brüdern und Schwestern.

Weil sich uns Jesus von Nazareth nach Ostern durch den Auferweckungsglauben als der Christus erwiesen hat, dürfen wir glauben, daß Gott sich der Welt in Christus offenbart und sich mit ihr versöhnt hat. Gott selbst ist Mensch geworden (Joh. 1,14), um Gemeinschaft mit den Menschen haben zu können, die der Mensch von sich aus nicht in der Lage wäre herzustellen. Auch mit Blick auf Jesu Leben werden wir ermutigt, uns nicht um unser Leben zu sorgen (Mt. 6,19f.), sondern in Freiheit füreinander zu leben. Diesem von Gottes- und Nächstenliebe geprägten Leben Jesu, das am Kreuz endete, hat Gott durch die Ostererfahrung Recht gegeben.

Trost

Mit der Menschwerdung Gottes hängt ganz eng der Trost zusammen, den uns der Blick auf das Leiden Jesu geben kann. Gottes Gemeinschaftswille mit dem Menschen geht durch alle menschlichen Erlebnisse und Empfindungen hindurch bis zum Tod. Gott selbst kennt das Leid, und deshalb dürfen wir in der Gewißheit leben, daß wir auch darin nicht allein sind. Außerdem behält der Tod, hier auch im Sinne der totalen Beziehungslosigkeit verstanden, nicht das letzte Wort. Die Auferstehungsgeschichten sagen uns die bleibende Gegenwart des dreieinigen Gottes zu.

Nachfolge

Mit Ostern wird uns die lebensschaffende Kraft Gottes offenbart, dadurch auch der Gemeinschaftswille des Schöpfers

und Erhaltens mit den Menschen deutlich. Nachfolge heißt darum nicht in erster Linie, Jesus als ethisches Vorbild zu sehen, dies kann nur die *Folge* aus der Zusage Gottes sein, uns mit seinem Heiligen Geist nahe zu sein. Er befreit uns von der erdrückenden Sorge um uns selbst, er befreit zur Gemeinschaft mit sich und den Menschen – im Abendmahl wird dies z. B. ganz deutlich. Konkret heißt dies, den anderen wahrzunehmen und anzunehmen, für ihn da sein zu können, ebenso aber auch, sich für Wahrheit und Gerechtigkeit einzusetzen, selbst wenn es persönliche Opfer erfordert.

Darstellung der Unterrichtsstunde

Ziel der Stunde:

Die Schüler sollen anhand des Gebets Jesu in Getsemani dessen Menschlichkeit, d. h. seine Gefühle der Angst und Verlassenheit von den Menschen kennenlernen und erfahren, daß Jesus durch sein Gebet Kraft findet.

Feinziele:

Die Schüler sollen

- sich an eigene Angstsituationen erinnern und mit Hilfe von selbstgewählten Orff-Instrumenten ihre Stimmung verklängen;
- anhand eines vorgetragenen Meditationstextes und eines „Schattenspiels“ zum Gebet in Getsemani erkennen, daß auch Jesus Angst hatte und das Gefühl der Einsamkeit kannte und dies im Gespräch äußern;
- das Gebet Jesu als Vertrauensakt gegenüber Gott Vater und deshalb als Kraftquelle begreifen und dies im Gespräch äußern.
- zwischen verschiedenen Angeboten wählen:
 - a) sich in die Situation Jesu hinein fühlen, indem sie den Meditationstext in einer Kleingruppe instrumentell untermalen,
 - b) in Partnerarbeit das dritte Fensterbild mit dunklen Farben gestalten oder
 - c) in Gruppen ein Leporello herstellen und ausgestalten.

Jesus betet in Getsemani – exegetische Erläuterungen zu Mk. 14,32-42

Die Einheitlichkeit dieser Perikope ist fragwürdig, da mehrere erzählerische Züge zwei- und dreimal vorkommen³, zwei Gebete sind überliefert (V.35 u. 36), dreimal kehrt Jesus zu seinen schlafenden Jüngern zurück (V. 37, 40 u. 41) und das Ausgeliefertwerden Jesu wird zweimal erwähnt (V.41 u. 42).

Das Gebet Jesu in Getsemani ist einer der Textstellen, in denen Jesu Mensch-

lichkeit am stärksten betont wird. Um Beistand in der Stunde der Angst zu bekommen, ruft er Jakobus, Johannes und Petrus zu sich, damit sie mit ihm wachen (V. 33). Er vertraut sich ihnen mit den Worten „Meine Seele ist betrübt bis an den Tod; bleibt hier und wacht.“ (V. 34) an. In V. 35 folgt das erste Gebet Jesu, formuliert in indirekter Rede, in dem er darum bittet, daß diese Stunde an ihm vorübergehe. Gemeint ist hier „Die von Gott festgelegte Zeit eines apokalyptischen unheilvollen Ereignisses, das das nahe Ende anzeigt“, die Stunde des Gerichts. Ebenso kommt in seinem anschließenden Gebet, zu dem er sich allein zurückgezogen hat, seine Angst zum Ausdruck, wieder verbunden mit einer Bitte: „Abba, mein Vater; alles ist dir möglich; nimm diesen Kelch von mir; doch nicht, was ich will, sondern was du willst“ (V. 36). Das aramäische ‘Abba’ war z. Zt. Jesus nur die Anrede für den irdischen Vater, als Anrede Gottes im Alten Testament unüblich⁴. Sie ist hier „Ausdruck eines einzigartigen Gottesverhältnisses“ Jesu. Er bekennt außerdem in diesem Gebet Gottes Allmacht, und stellt dessen Willen deutlich über den eigenen. Als Jesus nach seinem Gebet zu den schlafenden Jüngern zurückkehrt, wird ihm deutlich, daß sie ihn in seiner Angst allein lassen (V. 37). Petrus wird besonders darauf angesprochen, dies ist möglicherweise bereits ein Ausblick auf die noch ausstehende Verleugnung (V. 66-72). Er leitet die Jünger dieses Mal zum Wachen und Beten um ihrer selbst Willen an und nicht mehr um seinetwillen. „Wacht und betet, damit *ih*r nicht in Versuchung fällt. Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach.“ (V. 38f.). Wachen und Beten gehören zusammen, denn Beten ist Wachsein, ist Wahrnehmen, damit der Versuchung entgangen werden kann.⁵ Der Geist der Wahrheit treibt zum rechten Tun an. Sünde geschieht durch das Fleisch, dadurch, daß der Mensch, auch der Fromme, Fleisch ist. „Fleisch ist darum nicht bloß, wie im Alten Testament, Inbegriff der kreatürlichen Begrenztheit, sondern auch Ermöglichung des Bösesseins und Sündigens.“ Genau an dieser Stelle steht deshalb plötzlich nicht mehr die Angst Jesu im Vordergrund, sondern das Versagen der Jünger. Jesus findet sie erneut schlafend vor (V. 40 u. 41). In Freiheit sich dem Willen Gottes fügend, geht er seinem Schicksal entschlossen und insofern gestärkt entgegen.

Didaktische Überlegungen

In bezug auf die gesamte Einheit bietet es sich an, für die Kinder einen „roten Faden“ aufzuzeigen, dessen Verlauf so beschrieben werden kann: Von *Gemeinschaft und Freude* (Einzug in Jerusalem, Abendmahl) über *Einsamkeit und Angst* (Jesu Gebet in Getsemani, Verleugnung des Petrus, Tod am Kreuz)

zur *Gemeinschaft und Freude* (das leere Grab, die Emmausgeschichte). Nur über die Ebene der Gefühle, die ganz stark den Erfahrungshorizont der Kinder berührt, ist der Sitz der Passions- und Ostergeschichte im Leben dieser Zweitklässler aufzugreifen und ihnen bewußt zu machen. Nur dadurch kann mit ihnen erarbeitet werden, daß es sich hier nicht nur um ein Geschehen vor fast 2000 Jahren handelt, sondern daß diese uns heute betreffenden Gefühle und Erfahrungen von Gemeinschaft, Geborgenheit oder auch Einsamkeit mit unserem christlichen Gott in Verbindung gebracht werden können.

Jesus Christus, der von den meisten Kindern ganz klar als Gottes Sohn gesehen wird, ist dadurch für sie göttlichen aber auch menschlichen Wesens. Hier kann angeknüpft und den Kindern andeutungsweise nahegebracht werden, daß Gott den Menschen in Jesus Christus ganz nahe gekommen ist. Die Schwierigkeit dabei ist allerdings, daß es in einem 2. Schuljahr vom Entwicklungsstand der Kinder her kaum möglich ist, Distanz zu einer biblischen Geschichte einzunehmen und auf der Metaebene über die Intention des Evangelisten, nachösterlich über Jesu Passion zu schreiben und nachzudenken. Auf diesem Weg kann also noch nicht erarbeitet werden, daß der Mensch Jesus von Nazareth erst nach dem Ostergeschehen als der Christus geglaubt wird und weitererzählt werden soll, damit uns die Menschwerdung Gottes, seine Zuwendung zu uns, deutlich werden, uns Trost spenden, uns von der ständigen Sorge um uns selbst befreien und uns in die Nachfolge rufen kann.

Kinder eines 2. Schuljahres kennen ausnahmslos Situationen der Einsamkeit, der Angst oder Trauer. Häufig müssen sie sogar damit allein bleiben. Deshalb läßt sich die Glaubensaussage des Evangelisten Markus, nämlich daß Gott selbst die Erfahrung der Einsamkeit und Angst kennt, anhand der Perikope Jesu betet in *Getsemani* unter der Betonung der Menschlichkeit Jesu deutlich machen. Jesus Christus kennt alle unsere Freuden und Ängste, er versteht sie, denn er hat sie selbst erlebt. Vor diesem Hintergrund ist die didaktische Reduktion des Bibeltextes auf die zentralen Momente der Angst, Einsamkeit und des Gebetes Jesu (s. Meditationstext im Anhang) zu begründen. Der Höhepunkt des Leidens und Mitleidens Jesu Christi ist das Kreuzesgeschehen, sein Tod selbst.

Durch das Vertrauen des Menschen Jesus von Nazareth zu Gott, das er im Gebet zum Ausdruck bringt, gibt er sich ganz in Gottes Hände und erhält die Freiheit, seinen Weg zu gehen, ja sogar von sich weg auf andere, hier die Jünger, zu sehen. Darin steckt auch für uns die Aufforderung oder Ermutigung zum Gebet und zum Vertrauen in Gottes heilsames Wirken.

Wenn es uns Religionslehrern darum geht, bereits in der Grundschule die Passions- und Ostergeschichte Jesu Christi neben dem Ziel des Kennenlernens auch unter dem Aspekt des Trostes im Leid zu vermitteln, so kann dies anhand des Gebets Jesu in Getsemani besonders gut und schülernah deutlich gemacht werden, da Jesu Angst Einsamkeit und sein Vertrauen zu „Abba“ auch für Kinder nachvollziehbar sind.

Methodische Überlegungen und Darstellung

Um einen größtmöglichen Grad an Anschaulichkeit und Nachvollziehbarkeit der biblischen Geschichte zu erreichen, ist diese Stunde durch einen relativ hohen Medienaufwand gekennzeichnet. Der Aufforderungscharakter der zumeist bekannten Medien, wie diverse Orff-Instrumente und Schattenspiel, ist groß und räumt den Schülern viel gestalterischen Freiraum ein. Vom Musikunterricht kennen die Kinder die Umsetzung von Text, Geräuschen und, wenn auch weniger, von Gefühlen in Musik. Die ruhige Einstimmung verhilft den Kindern dazu, sich in eigene Angstsituationen hineinzusetzen oder sich zu erinnern. Sie bedienen sich der Instrumente, um ihre Gefühle nicht nur verbal, sondern auch akustisch auszudrücken. Einige benutzen Rhythmusinstrumente, z. B. die Handtrommel, um ihr Herzklopfen dar-

zustellen, die Triangel oder Schellen für einen schrillen, einsamen, inneren Schrei und Klangstäbe für einen Herzstillstand.

Es folgt eine andächtige Phase, in der der Meditationstext (s. M1) von mir vorgelesen wird, begleitet vom Auflegen der aus Zeitungspapier gerissenen Figuren (betender Jesus, Mond, Baum, Erdboden) auf den Overhead-Projektor. Die Wirkung der mit grünem Seidenpapier abgedeckten Figuren auf der Leinwand ist enorm und faszinierend. Die Schüler nennen sofort im Anschluß die möglichen Gründe für Jesu Angst: Einsamkeit, Todesangst, und sie erkennen das Gebet als Kraftquelle. Weiterhin äußern sie ihre Enttäuschung über das Verhalten der Jünger.

Die Schüler sind es gewöhnt, daß sich nicht immer alle in derselben Art und Weise mit einem Thema auseinandersetzen, sondern daß häufig unterschiedliche Arbeitsformen oder -angebote wahrgenommen werden können. Vier Schüler bleiben im Gruppenraum, lesen und untermalen den Meditationstext, besonders die Angst des betenden Jesus, mit Orff-Instrumenten. Zwei bis drei Kinder erstellen das Fensterbild zu dieser Perikope. Die ganze sechssequenzielle Einheit wird vom Erstellen von Fensterbildern begleitet. Als Mal- und Zeichenhilfe stelle ich Schablonen zur Verfügung. Das Material für diese Bilder besteht aus durchsichtiger Folie, Format: ca. 70 cm x 40 cm, und Eddings in verschiedenen Farben. So erstellen wir im Laufe der Zeit einen Kreuzweg

in Bildern, den wir nach Beendigung der Einheit mit den aus Bronze gegossenen Kreuzwegbildern in der nahegelegenen Kirche vergleichen können. Die restlichen Schüler fertigen in gemeinsamer Arbeit ein Leporello an, wobei jedes Kind einen Satz des Meditationstextes verbildlicht. Dafür stelle ich weiße DIN A 6 Tonpappekartchen (alle Querformat!) zur Verfügung.

Die Arbeitsergebnisse sind vielseitig und interessant. Da alle Kinder auf unterschiedliche Weise mit demselben Inhalt umgegangen sind, zeigt sich großes Interesse an der Arbeit der anderen, nicht nur an der Vorstellung des eigenen Ergebnisses. Ziel dieser Vorstellungsrunden ist eine gegenseitige kritische Würdigung der Arbeiten in bezug auf Inhalt und Ausführung.

Fußnoten

1. Vgl. Joest, Wilfried: Dogmatik Bd. 1. Die Wirklichkeit Gottes. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 3 Aufl. 1989 (=UTB. 1336), 243.
2. Vgl. Lutz, Ulrich: Theologie crucis als Mitte der Theologie im Neuen Testament. In: Evangelische Theologie 1974, 116-141, 135.
3. Vgl. Conrad, Elke: Die Verleugung des Petrus. In: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, 1/1 1994, 19-24, 19.
4. Vgl. Lutz, 132.
5. Vgl. Kruhoffer, Gerald: Grundlinien des Glaubens. Ein biblisch-theologischer Leitfaden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1989 (= Biblische-theologische Schwerpunkte. Bd. 1), 175.

Geplanter Unterrichtsverlauf

| Phase | Unterrichtsgeschehen | Arbeits- und Sozialformen | Medien |
|-------------|--|---|---|
| Einstimmung | L. fordert die Sch. auf, die Augen zu schließen, und sich in folgende Situation hineinzusetzen: Es ist dunkel, du bist allein und hast Angst! Sch. wählen Instrumente aus, stellen damit ihre Stimmung und die jeweilige Angstsituation dazu vor; | Sitzkreis in Gruppenraum, Meditation Schülerdarbietungen | versch. Orff-Instrumente, verdunkelter Gruppenraum |
| Erarbeitung | L. trägt Meditationstext über Jesu Gebet in Getsemani langsam vor und legt die dazu passenden Elemente auf TP; Sch. äußern sich, nennen ihnen wichtige Aspekte: Jesu Angst und Einsamkeit, vergleichen mit sich selbst, das Verhalten der Jünger, Jesu Umgang mit seiner Angst, evtl. Vergleich mit sich selbst; | Lehrerdarbietung Schüleräußerungen, gel. Unterrichtsgespräch | selbstverf. Text (s. M1), Leinwand, TP, aus Zeitungspapier gerissene Figuren, Seidenpapier |
| Vertiefung | 4 Sch. untermalen den Meditationstext mit Orff-Instrumenten, 2 Sch. fertigen Fensterbild an, je 6 Sch. pro Gruppe gestalten gemeinsam ein Leporello; Vorstellungsrunde | Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit | Folie, Folienstifte, Schablonen, DIN A 6 Tonpappekartchen, Tesafilm, Stifte, Orff-Instrumente |

Meditationstext

M1

1. Jesus geht mit seinen Jüngern zum Ölberg, zum Garten Getsemani.
2. Er sagt zu Petrus; Jakobus und Johannes: „Bleibt hier und wacht mit mir!“
3. Jesus geht allein weiter. Er hat große Angst und will beten.
4. Es ist dunkle Nacht. Jesus ist verzweifelt.
5. Jesus wirft sich auf den Boden und fleht zu Gott.
6. „Vater, ich habe große Angst! Laß mich nicht allein!“
7. Das Gebet hat Jesus Kraft gegeben.
8. Er geht zu seinen drei Freunden zurück. Sie sind eingeschlafen.
9. Jesus sagt: „Wacht auf! Es ist soweit. Meine Feinde kommen.“
10. Mit den Soldaten kommt auch Judas, der Jesus ausgeliefert hat.
11. Sie nehmen Jesus gefangen.

Die Feste der großen Religionen 1996

JANUAR

1. JANUAR CHRISTLICH
**Neujahr, auch Beschneidung/
Namensgebung Jesu:** erinnert Christen an die Herkunft Jesu und der christlichen Religion aus der jüdischen Tradition.

6. JANUAR CHRISTLICH
Epiphaniastag: Fest der ersten „Erscheinung“ Christi, zuweilen begangen als Anbetung der Weisen, Dreikönigstag, Taufe Christi oder Tag des Wunders zu Kana: schließt den Weihnachtsfestkreis: das Fest wird besonders in den Ostkirchen gefeiert.

6. JANUAR MUSLIMISCH
Lailat-al-Bara'h: Zwei Wochen vor Ramadan suchen Muslime Vergebung ihrer Sünden. In dieser Nacht wird die Bestimmung einer Person für das kommende Jahr festgelegt.

6.-7. JANUAR CHRISTLICH
Heiligabend und Weihnachtstag (orthodoxe Ostkirchen): Orthodoxe Kirchen, die den früheren Kalender beibehielten (z.B. Russisch-Orthodoxe) feiern alle feststehenden Feste 13 Tage später als die Kirchen des Westens. Epiphaniastag wird in den Ostkirchen am 19. Januar begangen.

18.-25. JANUAR CHRISTLICH
Gebetswoche für die christliche Einheit: Seit 1908 begangen, besondere Gottesdienste mit Predigertausch.

21. JANUAR-19. FEBRUAR MUSLIMISCH
Ramadan: Der Fastenmonat vom ersten Schein der Morgendämmerung bis zum letzten Schimmer des Sonnenuntergangs. Zum Fasten gehört das völlige Verbot von Essen, Trinken und Rauchen. Es ist eine Erfahrung der Selbstdisziplin und ermöglicht allen die Erfahrung von Verzicht/Verlust durch Armut. Es ist eher eine Atmosphäre von Würde als von Trauer.

FEBRUAR

2. FEBRUAR CHRISTLICH
Lichtmess: Feier der Darstellung Jesu im Tempel. Der Name kommt von Lichtprozessionen, begangen in vielen Kirchen. Das Licht ist Symbol für Jesus als „das Licht für die Völker“.

5. FEBRUAR JÜDISCH
Tu b'Shevat: Landwirtschaftliches Neujahr der Bäume, an dem junge Bäume gepflanzt werden und insbesondere Früchte aus Israel gegessen werden.

16. FEBRUAR MUSLIMISCH
Lailat-al-Qadr: Die „Nacht der Macht“ wird zum Gedenken an den Beginn der Offenbarung des Koran gefeiert, während der die Muslime beten und den Koran studieren. Gegen Ende des Ramadan, meistens am 27. Tag dieses Monats.

19. FEBRUAR BUDDHISTISCH (TIBET)
Losar-Neujahr
Mehr als in anderen Ländern des Mahayana Buddhismus hat der Beginn des 1. Monats religiöse Bedeutung für den tibetischen Buddhismus. Beginn des Jahres der feurigen Maus. Ein fünfzehntägiger Festzyklus gedenkt der frühen Jahre des Buddha Sakjamuni und schließt ab mit dem Chonga Chöpa-Fest (s.u.) zu Vollmond. Zeitgleich mit:

19. FEBRUAR
Neujahrsfest in China (Yuan Tan), Vietnam (Têt), Korea
Beginn des Jahres der Ratte.

20. FEBRUAR CHRISTLICH
Beichtdiensttag (Pfannkuchentag) – ein Tag der Buße zur Vorbereitung auf die Fastenzeit. Volkstümlich in manchen Regionen mit Vergnügungen und Pfannkuchenessen / zum Aufräumen vor dem Fasten begangen.

21. FEBRUAR CHRISTLICH
Aschermittwoch: Beginn der Fastenzeit/Passionszeit, so benannt nach dem katholischen Brauch, im Gedenken an die Sterblichkeit des Menschen

die Stirn der Gläubigen mit einem Aschenkreuz zu versehen.

20.-22. FEBRUAR MUSLIMISCH
Id-al-Fitr: Fest des Fastenbrechens am Ende des Ramadan, oft in der Moschee und mit anschließendem Festmahl in den Familien begangen. Wohltätigkeit hat an diesem Tag einen festen Platz; Kinder erhalten Geschenke. Gemeinschaft und Zusammengehörigkeit sind wichtige Akzente.

21. FEBRUAR-6. APRIL CHRISTLICH
Fastenzeit: 40 Tage von Aschermittwoch bis Karsamstag, erinnern an die 40 Tage, die Jesus vor seinem öffentlichen Auftreten in der Wüste verbrachte; begangen als eine Zeit der Selbstverleugnung. Viele Christen verzichten dann auf bestimmte Nahrungs- und Genussmittel oder Luxus. Dies dient der Vorbereitung auf Ostern.

26. FEBRUAR CHRISTLICH
Erster Tag der Fastenzeit (Orthodox): Anders als in den westlichen Kirchen, wo die Fastenzeit mit dem Mittwoch vor dem ersten Fastensonntag beginnt, beginnen die östlichen Kirchen diese Zeit mit dem Montag vor dem ersten Sonntag. Da die Fastenzeit im Verhältnis zu Ostern berechnet wird, ergibt sich außerdem in dem Fall, daß das Osterdatum von jenem der Westkirchen differiert, eine entsprechende Differenz für die Dauer der Fastenzeit.

MÄRZ

5. MÄRZ JÜDISCH
Purim: Feier der Errettung der Juden in Persien vor 2300 Jahren vor Kanzler Hamans Plan, sie zu vernichten, durch das Eingreifen der Königin Esther. Das Buch Esther wird in den Synagogen gelesen, und wenn der Name Hamans gelesen wird, veranstaltet die Gemeinde mit Rasseln und Tuten ein Geräusch, um jenen Namen zu übertönen. Viele kommen in Kostümen. Partys werden veranstaltet und Geschenke gemacht.

5. MÄRZ BUDDHISTISCH (TIBET)

Cho Nga Chöpa

Ende des Neujahrfestzyklus:

Theateraufführungen und Skulpturen aus vielfarbigem Butterfett stellen Szenen aus dem Leben Buddhas dar.

5. MÄRZ BUDDHISTISCH (THAI)

Magha Puja (Allerheiligen/Dharma Tag):

Lichterfest in N.Thailand und Laos in Erinnerung an die Versammlung von 1250 erleuchteten Jüngern in den 3 Monaten vor Buddhas Tod. Lesung der Vessantara Jataka (Selbstlosigkeit Buddhas in seinen früheren Inkarnationen) – wie Loi Krathong.

25. MÄRZ CHRISTLICH

Maria Verkündigung: Fest der Ankündigung des Engels Gabriel an Maria, daß sie ein Kind bekommen wird. Eine Gelegenheit der Beschäftigung mit der Inkarnationslehre.

31. MÄRZ CHRISTLICH

Palmsonntag: Der erste Tag der Heiligen oder Karwoche erinnert an den triumphalen Einzug. Palmwedel (welche die Menschen damals zur Begrüßung schwangen) werden zuweilen in den Kirchen verteilt, und Kreuze aus Palmstroh schmücken manches Haus.

APRIL

1.-6. APRIL CHRISTLICH

Heilige Woche oder Karwoche: Die ernsthafteste Woche im christlichen Jahr, in der Christen der letzten Woche im Leben Jesu gedenken.

4. APRIL CHRISTLICH

Gründonnerstag: Erinnert an die Einsetzung des Heiligen Mahles, der Eucharistie, des Abendmahles und an Jesu Gebot bei der Fußwaschung. Die Handlung der Fußwaschung wird in vielen Kirchen symbolisch, z.B. an Benachteiligten der Gesellschaft durchgeführt.

4.-11. APRIL JÜDISCH

Pesach: Das Passahfest hat zweifache Bedeutung: es erinnert an den Auszug der Israeliten aus Ägypten

und ist das Fest der Gerstenernte. Als eins der drei Pilgerfeste zur Zeit des Tempels ist es auf die Geburt des jüdischen Volkes gerichtet. Besondere Kennzeichen sind das Essen ungeäuerten Brotes für die Dauer des Festes und die Feier des gottesdienstlichen Sedermahles in der Familie zu Beginn des Festes, bei dem die Exodusgeschichte mit symbolischen Essenszutaten, Gebeten, Spielen und Liedern nacherzählt wird.

4. APRIL BUDDHISTISCH (ZEN)

Gotan-e/Hanamatsuri: Buddhas Geburt

In den Tempeln wird eine Blumenhalle mit Buddhastatue (als Kind) zur Feier des Geburtstags Buddah Sakyamunis errichtet. In den Klöstern werden die strengen Ordensregeln zur Feier des Tages ausgesetzt.

5. APRIL CHRISTLICH

Karfreitag oder Guter Freitag: Erinnert an die Kreuzigung Jesu, das Beispiel höchster Selbstopferung, und trägt bereits die Saat der kommenden Osterfreude in sich. In römisch-katholischen Kirchen werden die Sakramentshäuschen geleert und geöffnet, Kreuzfixe verhüllt. Die liturgische Farbe ist schwarz.

6. APRIL CHRISTLICH

Karsamstag oder Stiller Samstag:

Mit Zeiten der Stille und Gottesdiensten, ohne Glocken und Orgel, begangen, gilt der Tag der Besinnung zuweilen im Gedenken an die Taufe, und ist das Ende der Fastenzeit oder Passionszeit.

7. APRIL CHRISTLICH

Ostern (Westkirchen u. Griech. Orthodoxe): Das wichtigste Fest des christlichen Jahres gilt der Feier der Auferstehung Christi, den endgültigen, potentiell alle Menschen rettenden Sieg über den Tod. In vielen Kirchen werden Gottesdienste in der Osternacht gefeiert. Osterkerze, Ostereier und andere Symbole des neuen Lebens haben, obgleich zum Teil nicht christlichen Ursprungs, ihren Platz in vielen Gottesdiensten, regional auch am Ostermontag.

14. APRIL CHRISTLICH

Ostern/Passah (Östl. Orthodox):

Da Ostern nach dem Mondjahr berechnet wird, verändert sich seine Stellung zum Sonnenjahr. Weil nun zwischen Ostkirchen und Westkirchen keine Übereinstimmung hinsichtlich der Schaltjahre besteht, gibt es keinen festgelegten Abstand zwischen östl. orthodoxem und westlichem Ostern.

16. APRIL JÜDISCH

Jom Ha-Shoa: Gedenktag an die Opfer des Holocaust, der Massenvernichtung durch die Nazis, wird mit dem Anzünden von Gedenkkerzen und Gottesdiensten begangen.

24. APRIL JÜDISCH

Jom Ha'Atzma'ut: Das relativ junge Fest dient der Feier der Unabhängigkeit Israels. Es führt das Programm des jüdischen Kalenders fort, Ereignisse der jüdischen Geschichte in ihrer religiösen Bedeutung durch besondere Gebete in der Synagoge und andere Riten zu würdigen.

28. APRIL – 1. MAI MUSLIMISCH

Id al-Adha: An vier Tagen wird der Beendigung des Hagg, der Wallfahrt nach Mekka, gedacht. Muslime auf der ganzen Welt bringen Tieropfer dar (wie Abraham anstelle seines Sohnes). Ein Drittel des Fleisches wird den Armen gegeben, der Rest mit Verwandten verspeist.

MAI

2. MAI BUDDHISTISCH

(THERAVADA UND TIBETISCH)

Vaisakha Puja/Wesak: Saga Dawa (tibet.): Buddhas Geburt, Erleuchtung und „endgültiges Verlöschen“ (Parinirvana). Unterschiedliche Tradition in den verschiedenen Ländern: Schmücken der Häuser und Tempel mit Laternen und Girlanden, Verehrung des Bodhi-Baumes im Tempel durch Lichtopfer. Freilassen gefangen gehaltener Vögel als verdienstvolle Tat und um Buddhas Mitleid und Erleuchtung zu symbolisieren. (Andere terminliche Festlegung; Zen-Buddhismus: Buddhas Geburt 4. April, Buddhas Erleuchtung 3. Dez.; Tibet: Buddhas Geburt 25.5.)

MAI JÜDISCH

Lag b'Omer: Die 49 Tage der Omer-Zeit von Pesach bis Shavuot sind Trauerzeit, außer diesem 33. Tag, an dem eine Heimsuchung in der Römerzeit ihr Ende fand. Er wird häufig mit Kinderfesten im Freien und außergewöhnlichen vielen Hochzeiten begangen, die sonst im Omer nicht stattfinden können.

5. MAI CHRISTLICH

Christi Himmelfahrt: Der 40. Tag nach Ostern erinnert an die letzte irdische Erscheinung des auferstandenen Christus, gedenkt seiner darauf folgenden Himmelfahrt und seiner irdische Begrenzungen überschreitenden Gegenwart für Christen.

9. MAI MUSLIMISCH

I-Higra: Neujahrstag, 1417 AH, Gedenken an die Higra (Wanderung) Muhammads im Jahre 632 u.Z. von Mekka nach Medina, welche zur Stiftung der muslimischen Gemeinschaft (Umma) führte; Geschenke und Erzählen von Geschichten von Muhammad und seinen Weggenossen.

24.-25. MAI JÜDISCH

Shavuot – (Wochenfest): Eins von drei Wallfahrtsfesten aus der Zeit des Tempels, der Offenbarung der Tora am Berg Sinai geweiht, zugleich Fest der Weizenernte. Die Synagogen werden mit Blumen geschmückt – und es werden Milchspeisen gegessen.

26. MAI CHRISTLICH

Pfingsten: So benannt nach dem jüdischen Fest, an welchem die Nachfolger Jesu zuerst den Heiligen Geist empfangen und das Evangelium verkündeten, deshalb oft als 'Geburtstag der Kirche' bezeichnet. Der im Englischen zuweilen gebrauchte Name Whitsuntide erinnert daran, daß sich an diesem Tag früher Konvertiten in weißen Taufkleidern zeigten.

28. MAI MUSLIMISCH

Ashura: Gedenktage der Schiiten an den Märtyrertod Hussains, des Sohnes Alis und Enkels Muhammads mit Fasten, Trauer und Erinnerung der Geschichte. Auch Sunniten fasten an dem Tag, dem Beispiel Muhammads folgend.

JUNI

1. JUNI BUDDHISTISCH (SRI LANKA)

Poson

Gedenken an den Tag, an dem Kaiser Asokas Sohn Mahinda als Mönch in Sri Lanka erstmals die buddhistische Lehre verkündigte. Prozessionen, u.a. mit idealisierten Abbildern des Mönches Mahindas, lauter Trommelmusik und jugendlicher Ausgelassenheit.

2. JUNI CHRISTLICH

Trinitatis/Dreifaltigkeitssonntag:

Gewidmet dem Gedenken an die christliche Lehre der Trinität, nach der Gott unteilbar Einer ist, doch offenbart in den klar unterschiedenen Gestalten von Vater, Sohn und Heiligem Geist.

6. JUNI CHRISTLICH

Fronleichnam: Katholisches Fest zur Feier des Eucharistiesakraments, fröhlicher gestaltet als das Gedenken an die Einsetzung des Abendmahls am Gründonnerstag (s.o.).

30. JUNI BUDDHISTISCH

Beginn des Regenzeit-Retreats und Buddhas erste Predigt (Sri Lanka: Asala, Tibet: Varsa): Erinnert an erste Verkündigung des Mittleren Weges, der Vier Edlen Wahrheiten und des Achte Pfades durch Buddha Sakyamuni im Tierpark zu Bodhgaya.

Thailand: Zeitweiser Eintritt von Laien in den Mönchsstand für die Zeit zwischen Neumond und Vollmond Tibet: vgl. 20. Juli.

JULI

25. JULI JÜDISCH

Tisha b'Av: Ganztägige Trauer um die Zerstörung des ersten und zweiten Jerusalemer Tempels und anderer Tragödien jüdischer Geschichte. Es werden die „Klagelieder Jeremias“ gelesen.

27. JULI MUSLIMISCH

Geburtstag Muhammads: (20. August 570 u.Z.) wird mit Prozessionen, Erzählungen und Vorträgen über das Leben Muhammads begangen.

AUGUST

6. AUGUST CHRISTLICH

Die Verklärung erinnert an das Leuchten von Jesu Antlitz und Kleidern, eine Reminiszenz an die Geschichte vom leuchtenden Antlitz Moses nach seinem Gespräch mit Gott.

15. AUGUST CHRISTLICH

Himmelfahrt Marias/Tag Unserer Hohen Frau: Von den Orthodoxen „Koime-sis“ (Mariens Entschlafung) genannt, feiert die Aufnahme von Leib und Seele Mariens in den Himmel. In vielen katholischen Gemeinden werden Prozessionen und Feiern veranstaltet.

28. AUGUST BUDDHISTISCH (CHINA, JAPAN)

Fest der Hungergeister (China: Chung Yuang, Japan: Se-gaki/Obon): Letzter Tag des einwöchigen Ahnenfestes. Speisopfer für die verstorbenen Seelen, die keine Ruhe und keine Befriedigung im Jenseits finden. Gaben für die Hungergeister in Form von Verbrennung von Papiermodellen und Gegenständen, die im Jenseits hilfreich sind, besonders Modellschiffe zum Übersetzen vom Meer der Qualen ins Nirwana (China). Opfertische und einfache Messen für die Seelen aller Verstorbenen in Zen-Tempeln. Hungergeister als Symbol menschlicher Lebensgier (Japan).

SEPTEMBER

8. SEPTEMBER CHRISTLICH

Geburt Marias: der Mutter Jesu.

14.-15. SEPTEMBER JÜDISCH

Rosh Hashana: Neujahrstag (5755 AM) erinnert an die Erschaffung der Welt. Das Blasen des Widderhorns gemahnt die Juden daran, daß Abraham einen Widder anstelle seines Sohnes opferte. Mit dem Fest beginnen zehn Tage der Buße und Selbstprüfung, während Gott über jeden einzelnen das Urteil spricht. In Honig getauchte Äpfel werden in der Hoffnung auf ein „süßes“ Jahr gegessen.

23. SEPTEMBER JÜDISCH

Jom Kippur: Der letzte der zehn Bußtage (siehe oben Rosh Hashana), der höchsten Sühne gewidmet, und heiligster Tag des Jahres. Juden essen und

trinken den ganzen Tag über nicht und widmen viel Zeit dem Gebet um Vergebung für zuvor begangenes Unrecht und Wandlung zum Besseren im folgenden Jahr.

26. SEPTEMBER BUDDHISTISCH

Ende des Regenzeit-Retreats: (Sri Lanka: Wap; Thailand; Vietnam: Pavana):

Schmücken der Häuser und Tempel mit Lichtern. Auch Gedenken an die Wiederkehr Buddhas aus dem Tushitahimmel, wo er während eines Regenzeit-Retreats seiner Mutter predigte (letzteres in Tibet: am 8.11.96: Lha Bab Düchen). Während des ganzen Monats **Kahina Feiern:** Schenkung von Mönchsroben an die Sangha.

28. SEPTEMBER – 6. OKTOBER JÜDISCH

Sukkot (Laubhüttenfest): Ein Erntedankfest, das auch an die 40 Jahre in der Wüste auf dem Weg von Ägypten nach Israel erinnert. Es werden Hütten gebaut und während des Festes für Essen, Trinken und familiäres Zusammensein benutzt. Die offenen Dächer werden mit Zweigen gedeckt und mit Früchten geschmückt.

29. SEPTEMBER CHRISTLICH

St. Michaels- und Engelfest: zum Teil nach örtlichen Bräuchen gefeiert.

* SEPTEMBER/OCTOBER CHRISTLICH

Erntedankfest: Nach regionaler Überlieferung mit Gottesdiensten gefeiert (die Daten variieren), für die Altar und Kirche mit Früchten aus Feld und Garten geschmückt sind, die später an Alte und Bedürftige verteilt werden.

OKTOBER

6. OKTOBER JÜDISCH

Simchat Tora: Die Freude an der Tora folgt unmittelbar auf Sukkot und beendet den Jahreskreis der Toralesungen wie dessen gleich anschließenden Neubeginn. Alle Torarollen werden siebenmal in der Synagoge herumgetragen, von singenden und tanzenden Kindern gefolgt. Reform-Juden feiern dies Fest einen Tag eher.

20.-26. OKTOBER

Gebetswoche für den Weltfrieden: Jährlich werden Sammlungen von Gebeten aus verschiedenen Weltreligio-

nen für Veranstaltungen in dieser Woche veröffentlicht, die von Mitgliedern vieler religiöser Gemeinschaften unterstützt wird.

NOVEMBER

1. NOVEMBER CHRISTLICH

Allerheiligen: Eine Gelegenheit, alle Heiligen anzurufen und denen zu danken, für die kein für eigener Gedenktag besteht.

2. NOVEMBER CHRISTLICH

Allerseelen: An diesem Tag wird besonders der Dahingegangenen gedacht und für sie gebetet.

3. NOVEMBER BUDDHISTISCH (TIBET)

Lha Bap Düchen

Gedenken an die Wiederkehr Buddas aus dem Tushitahimmel, wo er während eines Regenzeit-Retreats seiner Mutter predigte. (vgl. 8. Oktober)

25. NOVEMBER BUDDHISTISCH (THAI)

Loi Kratong-Lichterfest

Großes Lichterfest (S. Thailand).

Darstellung von Szenen aus den Vesantara Jataka (Beschreibung der Selbstlosigkeit Buddhas in seinen früheren Existenzen: wie 17. März) Schmücken von Tempeln und Häusern mit Lichtern und Laternen; Lichtergaben an die Flußgötter (Papierschiffchen).

DEZEMBER

1. DEZEMBER CHRISTLICH

Erster Adventssonntag: Beginn des Kirchenjahres. Vier Sonntage vor dem Christfest dienen der Vorbereitung auf diesen Höhepunkt. Adventskalender und Adventskränze bezeichnen den Übergang vom Dunkel ins Licht.

5. DEZEMBER BUDDHISTISCH (TIBET)

Nga Chö Chemno-Tsongkhapa Gedenktag: Gedenken aller tibetischen Lehrrichtungen an den Todestag des Gründers der Gelbmützensekte.

Lichterfest und Schenkung von Mönchsroben.

6.-13. DEZEMBER JÜDISCH

Chanukka: feiert die Neuweihe des Tempels, nachdem er 164 v.u. Z. durch die Makkabäeraufstände von den Seleukiden zurückerobert worden war. An

den 8 Abenden des Festes werden Kerzen an einem achtarmigen Leuchter entzündet, am ersten Abend eine, am zweiten zwei usw.

7. DEZEMBER MUSLIMISCH

Die Nacht der Reise und Himmelfahrt:

Fest der Reise Muhammads von Mekkah nach Jerusalem und dort zum Himmel in einer einzigen Nacht. Bei dieser Reise wurde das Gebot des Gebets, fünfmal am Tag, gegeben. Der Fels in Jerusalem, von dem Muhammad aufgefahren ist, ist heute durch die Felsen-dom-Moschee gekennzeichnet.

8. DEZEMBER CHRISTLICH

Die unbefleckte Empfängnis Mariens:

Feier der katholischen Lehre, daß Maria frei von der Erbsünde empfangen und geboren wurde, um das Jesuskind sündenfrei auszutragen.

8. DEZEMBER BUDDHISTISCH

Bodhi-Tag: Mahajana-Buddhisten feiern an diesem Tag die von Gautama unter einem Bodhibaum in Bodhgaya, Nordindien, empfangene Erleuchtung.

8. DEZEMBER BUDDHISTISCH (ZEN)

Ro-hatsu – Buddhas Erleuchtung

Wichtigstes Ereignis im Jahreszyklus. Im Kloster freudiger Abschluß eines einwöchigen strengen Sesshin (Meditation). Für Zen-Praktizierende in Europa Anlaß für die ganze Nacht dauerndes Sesshin.

24. DEZEMBER CHRISTLICH

Heiligabend: Mit Christmetten und Mitternachtsmessen wird der Beginn des Christfestes begangen.

25. DEZEMBER CHRISTLICH

Weihnachtstag/Christtag: feier der

Geburt Jesu, mit vielerlei geistlichen und volkstümlichen Liedern, Spielen und Bräuchen um Krippe und Hirten, begangen in Kirchen und Familien. Tannen und immergrüne Pflanzen dienen neben Kerzen als Schmuck. An diesem oder dem folgenden Tag werden oft Geschenke gemacht. In verschiedenen Ländern wird ein zweiter Festtag gefeiert. Nach einer alten Überlieferung wird die Dauer des Christfestes über zwölf Nächte angesetzt.

Mit freundlicher Genehmigung aus: Kalender der Feste der Religionen 1996 der Europäischen Arbeitsgemeinschaft für Weltreligionen in der Erziehung (EAWRE), Weimar 1995

„Schindlers Liste“ im Lichte der jüdischen Holocaust-Theologie

Anderthalb Jahre nach dem großen Kinoerfolg „Schindlers Liste“ von Steven Spielberg ist der Film als Video auch bei den kirchlichen Mediotheken kostenlos zu entleihen und entsprechend im Unterricht einsetzbar. Der Film, der mit 7 Oscars hoch prämiert wurde, fand jedoch nicht nur Zustimmung. Kritische Stimmen, die dem Film Verharmlosung und Trivialisierung des Holocaust vorwarfen, meldeten sich zu Wort. Im folgenden soll die Kritik überprüft und im Hinblick auf den Einsatz des Films im Religionsunterricht ein Deutungsansatz vorgestellt werden.

Oskar Schindler gehört zu den schillerndsten Gestalten der ‚Judenretter‘, dem es unter den Augen der SS gelang, mehr als tausend jüdische Menschen vor der akribisch arbeitenden Todesmaschinerie zu retten. Spielbergs Film erzählt die Wandlung eines skrupellosen Geschäftsmannes und lebensgierigen Bonvivant, der eine Freundschaft mit der Inkarnation des absolut Bösen in Gestalt des KZ-Kommandanten Amon Goeth für seine Machenschaften einzugehen bereit ist, zu einem Menschen, der nach seiner Wandlung seinen gesamten Besitz und seine Person in die Waagschale wirft, um ‚seine Juden‘ vor der Vernichtung zu bewahren.

Die profilierteste Kritik an Spielbergs Film wurde von dem französischen Regisseur Claude Lanzmann geäußert, die in der FAZ vom 5. März 1994 veröffentlicht wurde. Lanzmann schreibt: „Der Holocaust ist vor allem darin einzigartig, daß er sich mit einem Flammenkreis umgibt, einer Grenze, die nicht überschritten werden darf, weil ein bestimmtes, absolutes Maß an Greuel nicht übertragbar ist. Wer es tut, macht sich der schlimmsten Übertretung schuldig. Die Fiktion ist eine Übertretung, und es ist meine tiefste Überzeugung, daß jede Darstellung verboten ist. Als ich „Schindlers Liste“ sah, fand ich das wieder, was ich auch bei der „Holocaust“-Fernsehserie empfunden hatte. Übertreten oder trivialisieren läuft hier auf das Gleiche hinaus. Ob Serie oder Film, beide übertreten, weil sie „trivialisieren“ und so die Einzigartigkeit des Holocaust zunichte machen“. Lanzmann selbst hat mit seinem opus magnum „Shoah“ (1985) an sich keinen Film über den Holocaust, sondern eine filmische Dokumentation über die Erinnerungen von Überlebenden des Holocaust produziert, die er mit behutsamer Hartnäckigkeit bis an die Grenzen ihrer psychischen Leistungsfähigkeit führte und sie dazu bewog, über ihre z.T. tief verdrängten traumatischen Erlebnisse Auskunft zu geben. Lanzmann verzichtete auf die Verwendung von Archivmaterialien, ein Nachstellen von Szenen wäre ihm keinesfalls in den Sinn gekommen. Diese Form der „Darstellung“

des Holocaust bezeichnet er als die einzig zulässige und steigert sich zu der Aussage, daß nach seinem Film ‚Shoah‘ kein weiterer mehr notwendig sei.

Die Begründung für das von Lanzmann geforderte Bilderverbot für den Holocaust läßt sich auf dem Hintergrund von ähnlichen Äußerungen von Elie Wiesel über die Holocaust-Literatur verständlich machen. Wiesel stellt die grundsätzliche Frage, ob die ungeheuerlichen Geschehnisse in den Konzentrationslagern überhaupt mitteilbar sind: „Wie kann man über eine Situation sprechen, welche jenseits jeder Beschreibung steht? Wie kann man eine Geschichte über die Massenvernichtung



schreiben? (...) Kann ein solches Ereignis überhaupt zum Gegenstand von Worten werden? Welche Worte wären dazu notwendig?¹ Jeder Versuch einer literarischen wie auch cineastischen Aufbereitung des Holocaust bedeutet letztlich eine Trivialisierung jenes unvergleichbaren und unvorstellbaren Ereignisses. „Eine Geschichte über Treblinka ist entweder keine Geschichte oder es ist keine Geschichte über Treblinka. Eine Geschichte über Majdanek ist fast schon eine Gotteslästerung. Nein, es ist eine Gotteslästerung! Treblinka bedeutet Tod, vollkommenen Tod, Tod der Sprache, Tod der Hoffnung, Tod des Vertrauens und der Eingebung. Dieses Geheimnis ist dazu verdammt, unversehrt zu bleiben.“² Die Konsequenz lautet für Wiesel, daß über die unsäglichen Geschehnisse in Auschwitz, Treblinka und Majdanek zu schweigen wäre. Jede Geschichte, jeder Film, der



sich den Judenmord zum Thema macht, muß versagen, weil die Abgründe menschlichen Verhaltens, die sich hier offenbart haben, nicht in angemessene Worte und Bilder einzufassen sind.

Abgesehen davon, daß ein Schweigen angesichts des Unsäglichen die Gefahr des Vergessens in sich birgt, wendet Wiesel gegen diese Position selbst ein, daß schon in den Zeiten der Verfolgung eine sehr breite Literatur – Tagebücher, Lieder, Gedichte, Dokumentationen – angelegt worden ist, die gut versteckt bis in die Gegenwart überdauern konnte. Das Motiv für die vielen Menschen, die in der Gewißheit ihres baldigen Todes ihre Beobachtungen und Empfindungen zu dokumentieren versuchten, ist es, dem Tod und dem Vergessen etwas entgegenzusetzen. Ihre größte Sorge, auch der Überlebenden, die ihre Aufzeichnungen nach Beendigung des Krieges festhielten, war es, daß ihnen nicht geglaubt wird und all ihre Erinnerungen in Vergessenheit geraten könnten. Allein schon aufgrund dieses Vermächtnisses der Verstorbenen und Überlebenden ist die moralische Verpflichtung abzuleiten, ihre Erinnerungen zur Sprache zu bringen – oder eben ins Bild zu setzen. Elie Wiesel sagt hierzu: „Ich wiederhole, nichts ist in meinen Augen so häßlich, so unmenschlich wie der Versuch, die toten Opfer ihres Todes zu berauben. Daher meine tiefe Überzeugung: jeder, der sich nicht aktiv und ständig mit der Erinnerung beschäftigt und andere mahnt, ist ein Helfershelfer des Mordens. Umgekehrt: wer auch immer dem Verbrechen widersteht, muß ihre Berichte verbreiten, ihre Berichte über Einsamkeit und Verzweiflung, über Stille und Trotz“³

Insofern ist Lanzmanns Kritik grundsätzlich zuzustimmen, daß der Holocaust an sich nicht mitteilbar ist. Andererseits ist aber einzuwenden, daß es uns die Opfer zur Verpflichtung gemacht haben, ihr Zeugnis zu tradieren. Freilich begibt man sich damit in die Gefahr der Trivialisierung und Übertretung. Die Grenze des Nicht-überschreitbaren muß dort bezogen werden, wo ein Überschreiten die Würde der Ermordeten verletzt. D.h. aber letztlich, daß die lebensunmöglichen Umstände, in denen die Menschen in den Lagern gehalten wurden, und der Massenmord unaussprechbar und damit auch undarstellbar sind. Wir müssen uns darüber klar werden, daß wir 50 Jahre nach Beendigung der Judenverfolgung in Europa auf dem Stand stehen, daß wir mittlerweile um die Ermordung von 1,5 Millionen Kindern in den Konzentrationslagern wissen, wir aber

die Umstände ihres Todes nicht weiterzählen können: Das Unglaubliche würde seine Glaubwürdigkeit verlieren.

Spielberg hat sich der Grenze des Darstellbaren empfindlich genähert. Er ließ Schauspieler die qualvollen Todesängste der Menschen in den Gaskammern darstellen... – aber aus den Duschköpfen strömte eben kein Gas, sondern Wasser. Hat Spielberg hier 'Auschwitz' dargestellt? In einer weiteren Szenenfolge wird der lodernde Schornstein einer der Krematorien gezeigt. Es werden Menschen gezeigt, die sehr ruhig – offenbar in Unkenntnis dessen, was mit ihnen geschehen soll – Treppen herabsteigen, ein Soldat tätschelt freundlich lächelnd die Wangen eines Kindes. Die Kamera schwenkt wieder auf den Schornstein, zeigt die meterhoch lodernnden Flammen und die herabrieselnde Asche. Bilder, die grauenhaft genug sind, dabei jedoch aussparen, was 'Auschwitz' wirklich ausmacht.

Indem Spielberg sich auf metaphorische Andeutungen beschränkt, überläßt er es dem Zuschauer, die 'Leerstellen' auszufüllen und zu Nachfragen anzuregen. Mit diesen erschreckenden Bildern überläßt Spielberg uns die Freiheit, eigene Bilder des Erinnerens zu imaginieren. Sie appellieren an unsere Vorstellungskraft, uns in ahnender Weise dem Unvorstellbaren zu nähern. Der Vorwurf der Trivialisierung trifft Spielberg hier sicher nicht. Eine schwierigere Frage ist es aber, inwieweit ästhetische Mittel (Musik, Licht, Kameraperspektiven u. a.) als Anstoß zur Erinnerungsarbeit notwendig sind, ohne daß gleichzeitig das Böse seiner Banalität (Hannah Arendt) enthoben und ihm eine Faszination verliehen wird.

Mit Blick auf die Schlußszenen des Films ist zu fragen, ob es überhaupt die Intention des Films ist, eine Darstellung oder gar eine 'nachgespielte' Dokumentation des Holocaust zu wagen.

Nach der Flucht Schindlers aus Brünnlitz wird gezeigt, wie die dort zurückgebliebenen Juden auf den in Schindlers Fabrik hineinführenden Schienenstrang schlafen und Itzhak Stern auf dem Boden sitzend über sie wacht, als plötzlich ein hochdekoriertes russisches Soldat zu Pferd ihnen mitteilt, die Rote Armee habe sie befreit. Auf Sterns Frage, ob es im Osten noch Juden gäbe, gibt er keine Antwort, erklärt aber, daß sie weder nach Westen noch nach Osten gehen sollten, weil man die Juden dort hasse, gibt aber den mittlerweile sich erhebenden Juden den Hinweis, daß „dort“ eine Stadt liege, zu der sie doch gehen könnten.

Die nächste Szenenfolge zeigt die Juden unter den Klängen des Liedes „Jeruschalajim schel sawaw“ (Jerusalem von Gold) aufrecht und zielgerichtet auf diese Stadt zuwandern.

Spielberg, der sich ja weitgehend an den historischen Ereignissen orientiert, begeht hier einen überdeutlichen Anachronismus, der für das Verständnis des Films wesentlich ist und von der Kritik nicht ausreichend beachtet wurde. Das Lied „Jeruschalajim schel sawaw“ wurde erst 20 Jahre später, wenige Wochen vor dem 6-Tage-

Oskar Schindler

M1

Oskar Schindler (1908-1974) wurde in Zwitau (tschech. Svitavy) im Sudetenland geboren und kam Ende 1939, in der Folge des deutschen Einmarsches in Polen, nach Krakau. Dort übernahm er zwei vormals jüdische Betriebe zur Fabrikation und zum Engrosvertrieb von emaillierten Haushaltswaren; einen dieser Betriebe verwaltete er als Treuhänder der deutschen Besatzungsregierung.

Schindler errichtete dann seine eigene Emaillierfabrik in Zablocie in der Nähe von Krakau, wo er in der Hauptsache jüdische Arbeiter beschäftigte, die er damit vor der Deportation bewahrte. Als die Deutschen Anfang 1943 mit der Auflösung des Krakauer Ghettos begannen, wurden viele Juden in das Arbeitslager Plaszow verbracht, dessen Kommandant Amon Goeth für seine Grausamkeit berüchtigt war. Schindler nutzte seine guten Beziehungen zu höheren deutschen Beamten in der Rüstungsverwaltung, um die Einrichtung einer Zweigstelle des Lagers Plaszows auf seinem Firmengelände durchzusetzen; in dieser Zweigstelle arbeiteten 900 Juden, darunter auch Personen, die den Arbeitsanforderungen nicht gewachsen bzw. nicht für sie qualifiziert waren. Auf diese Weise rettete er sie vor dem Lager.

Im Oktober 1944, als die Rote Armee näher rückte, wurde Schindler erlaubt, seine mittlerweile stillgelegte Fabrik als Rüstungsproduktionsgesellschaft Brünnlitz (Brnec, Sudetenland) neu zu gründen und die jüdischen Arbeiter von Zablocie mitzunehmen. In einer in der Geschichte des von den Deutschen besetzten Europa beispiellosen Operation gelang es ihm, etwa 700 – 800 jüdische Männer vom Lager Gross-Rosen und etwa 300 jüdische Frauen von Auschwitz nach Brünnlitz zu überführen. In Brünnlitz wurden die geretteten Juden so gut wie unter den Umständen möglich behandelt: Sie bekamen zu essen, wurden medizinisch versorgt und konnten ihre Religion ausüben. Als Schindler erfuhr, daß ein Zug mit evakuierten jüdischen Häftlingen aus dem Lager Goldeszow im benachbarten Svitavy festgehalten wurde, erwirkte er die Erlaubnis, Arbeiter zum Bahnhof von Svitavy zu bringen. Dort brachen sie die vereisten Wagentüren auf und befreiten etwa 100 jüdische Männer und Frauen, die fast erfroren waren. Sie wurden dann rasch in die Fabrik nach Brünnlitz gebracht, erhielten Nahrung und medizinische Versorgung; insbesondere Schindlers Frau Emilie widmete sich dieser Aufgabe. Diejenigen, für die alle Hilfe zu spät kam, wurden nach jüdischem Ritus beerdigt.

Schindler nutzte seine Beziehungen zur Abwehr und zu Freunden in hohen Regierungskreisen, um sich mit hochrangigen SS-Führern in Polen zu arrangieren. Auf diese Weise erlangte er entscheidende Vergünstigungen, wie etwa die Verbesserung der Lebensbedingungen der Juden unter seiner Obhut oder die Milderung der ihnen auferlegten Strafen. Er wurde mehrmals verhaftet, weil ihn die Gestapo der Korruption beschuldigte, allerdings gelang es ihm dank seiner Verbindungen zu Berliner Ministerien immer wieder, freizukommen.

1962 pflanzte Oskar Schindler einen Baum mit seinem Namen im Garten der Gerechten von Yad Vashen in Jerusalem.

aus: Enzyklopädie des Holocaust, Bd. 3, hrsg. v. Israel Guttman u.a., Berlin 1993, S. 1282f.

Krieg im Juni 1967 von Naomi Shemer in Israel verfaßt. In diesem Krieg eroberten die Israelis außer dem Sinai, dem Gazastreifen und der Westbank den Ostteil Jerusalems. Dort war seit dem Unabhängigkeitskrieg 1948 eine Mauer mitten durch die Stadt verlaufen, die die jüdisch verwaltete Neustadt von der jordanisch regierten Altstadt mit dem orientalischen Markt, mit dem jüdischen Viertel und dem Tempelberg trennte. Passieren konnte man diese Grenze lediglich am Mandelbaumtor, jedoch nur als Ausländer oder als Nichtjude, so daß die Juden nicht an der sogenannten „Klagemauer“, dem Rest des 70 n. Chr. zerstörten Tempels, beten konnten. Die Freude der Juden über die Befreiung Gesamtjerusalems kommt in der vierten Strophe zum Ausdruck, die Naomi Shemer später hinzufügte.

Dieses Lied ist im heutigen Israel sehr beliebt und hat den Rang einer inoffiziellen Nationalhymne, die im Übrigen als hoffnungsfroher und weniger inhaltsschwer gilt als das bereits 1933 zur Nationalhymne erhobene Lied 'HaTikwa' („Die Hoffnung“).

Spielberg kombiniert also ganz bewußt die Befreiung der Juden 1945 mit der Befreiung Jerusalems 1967 und läßt damit seine Intention deutlich werden: Es ist das Bekenntnis eines amerikanischen Juden zu dem Staat Israel mit seiner Hauptstadt Jerusalem. Spielberg bekennt sich zur Notwendigkeit der Existenz eines eigenen jüdischen Staates für das Leben und Überleben der Juden.

Allerdings stellt er die versuchte vollständige Vernichtung des Judentums, die Gründung des Staates Israels und die Befreiung Jerusalems nicht in einen kausalbedingten historischen Zusammenhang, die auch nur zu den Kurzschlüssen führen könnte, die die Gründung Israels aus dem Holocaust ableiten. Von Bedeutung ist hier die Szene, die die 'Schindler-Juden' zeigen, als sie – gegen Ende des Films – auf den Schienensträngen – die sie noch kurz zuvor in die Massenvernichtungslager führten – aufwachten und sich dann erheben, um ins verheißene Land zu wandern. Die Assoziation zu Ez 37 – die Auferstehung aus den Gräbern und die Heimführung aus dem babylonischen Exil – ist nicht zufällig, sondern stellt Spielbergs Film in einen Traditionsstrang der jüdischen Holocaust-Theologie, die die Rettung der Juden vor der völligen Vernichtung als Handeln Gottes deutet. So wird in der Holocaust-Theologie der „Zusammenprall von Auschwitz und Jerusalem“, die Massenvernichtung und die Beendigung der 2000jährigen Diaspora nicht als ein zufälliges Ereignis gesehen: „Als im Jahre 1967 in Jerusalem die Drohung einer vollständigen Vernichtung (durch den 7-Tage-Krieg) plötzlicher Rettung wich, gab es wegen Auschwitz und nicht trotz Auschwitz lang anhaltendes Erstaunen. Nichts an der Vergangenheit war erklärt oder ins rechte Licht gerückt worden, keine Zukunftsängste waren gestillt. Aber gerade der Zusammenprall von Auschwitz und Jerusalem ergab einen Augenblick der Wahrheit – die Verwunde-

Das KZ Plaszow

M2

Das Lager Plaszow wurde 1942 in einer Vorstadt von Krakau eingerichtet. Seine offizielle Bezeichnung lautete: Zwangsarbeiterlager Plaszow des SS- und Polizeiführers im Distrikt Krakau. Im Januar 1944 wurde es in ein Konzentrationslager umgewandelt und damit dem Wirtschafts-Verwaltungshauptamt der SS unterstellt.

Die Bauarbeiten für das Lager begannen im Oktober/November 1942 auf einem noch innerhalb der Stadtgrenzen liegenden Gelände, zu dem zwei jüdische Friedhöfe sowie anderes jüdisches Gemeindegut und Privateigentum polnischer Anwohner gehörten; die Besitzer hatte man aus ihren Wohnungen vertrieben. Das Lager wurde allmählich erweitert und erreichte 1944 seinen größten Umfang (81 ha). Es war von einem doppelten, vier kilometerlangen elektrischen Stacheldrahtzaun umgeben. Das Lager war in verschiedene Sektionen aufgeteilt: die Quartiere des deutschen Lagerpersonals, die Fabriken und das Lager selbst, das in eine Männer- und eine Frauensektion untergliedert war, mit separaten Unterabteilungen für Polen und Juden.

Während der Räumung des Krakauer Ghettos am 13. und 14. März 1943 deportierte man die meisten jüdischen Bewohner nach Auschwitz. Etwa 2000 Juden wurden in den Straßen Krakaus ermordet und in einem Massengrab in Plaszow begraben, die Überlebenden – etwa 8000 Personen – kamen ins Lager Plaszow. (...)

Amon Leopold Goeth, Lagerkommandant in der Zeit von Februar 1943 bis September 1944 war für die meisten der im Lager begangenen Verbrechen verantwortlich: Massenmorde „Selektionen“, Tod durch Überanstrengung. Er hat sich auch persönlich an Ermordungen beteiligt. (...)

Als die Rote Armee im Sommer 1944 näherrückte, begann die SS mit der Auflösung des Lagers. Gefangene wurden in andere Lager überstellt oder in Vernichtungslager deportiert. Auch 2000 jüdische Häftlinge wurden im Mai 1944 nach Auschwitz deportiert und dort vergast.

Im September 1944 wurde die polnische Abteilung des Lagers aufgelöst, und die Lagerleitung bemühte sich, die Spuren der im Lager verübten Verbrechen zu beseitigen. Die Massengräber wurden geöffnet, die Leichen exhumiert, gestapelt und verbrannt. Am 14. Januar 1945 wurden die letzten Gefangenen aus Plaszow nach Auschwitz deportiert.

aus: Enzyklopädie des Holocaust, Bd. II, hrsg. von Israel Guttman u.a., Berlin 1993, S. 7

rung über eine ausgesonderte jahrtausendealte Existenz, die nach Auschwitz noch immer möglich und wirklich ist.“⁴⁴

Enthält Spielbergs Film somit nicht nur eine politische, sondern auch eine theologische – genauer geschichtstheologische – Implikation? ‘Auschwitz’ und ‘Jerusalem’ sind zwei Ereignisse, die in einen Interpretationszusammenhang zu stellen sind. Noch unmittelbar unter den Auswirkungen von Auschwitz und Jerusalem stehend, weckt dieser Zusammenhang „großes Erstaunen“ (Fackenheim). Deutlich auszusprechen, daß in der Befreiung von Auschwitz und in der Befreiung Jerusalems Gottes Heilshandeln an seinem Volk sichtbar geworden ist, kostet angesichts dessen, was Menschen in Auschwitz Menschen zugefügt haben, viel Mut.

Aber aus dieser Sicht steht die heilsgeschichtliche Bedeutung der Befreiung von Auschwitz und der Beendigung der Diaspora neben der der Befreiung aus dem Sklavenhaus Ägyptens und der Heimführung aus dem babylonischen Exil.

Auf diesem theologischen Hintergrund wird die Stilisierung der Figur Schindlers, die sich am Ende des Films zunehmend von der historischen Vorlage ablöst, verständlich. Als Schindler mit den Frauen und Mädchen aus Auschwitz zurückkehrt, wird gezeigt, wie er in den vorderen Reihen der in das Lager Brünnlitz hineingehenden Menschenmenge alle nahezu hühnerhaft überragt. Er läßt sich hier mit Mose identifizieren, der sein Volk aus dem Schlund des Todes, aus dem Sklavenhaus Ägyptens herausgeführt hat. So wie Mose hat auch er die Freilassung ‘seiner’ Juden verlangt, aber auch wie Mose wird er sie verlassen müssen und das verheißene Land nicht betreten – Mose stirbt, und Schindler flieht vor den russischen Soldaten.

Zweifellos besteht zwischen Mose und Schindler eine fundamentale Differenz. Mose ist im biblischen Verständnis der von Gott berufenen und mit höchster Autorität ausgestattete „Übermittler und Interpret des sich im Gottesnamen JAHWE (Ex 3,14f.) geheimnisvoll verheißenden und fordernden Zuspruchs“ (Erich Zenger), während Schindler allenfalls als ein Werkzeug Gottes zu verstehen ist. Die Analogie zum Exodusgeschehen ist jedoch nicht zu übersehen. So verweist auch schon das im Filmtitel anklingende Leitmotiv auf den biblischen Kontext. In Ex 5, 1- 19 ist sehr breit von „Listenfürnern“ die Rede, von israelitischen Kapos, die im Auftrag der Ägypter die israelitischen Zwangsarbeiter zur Erfüllung noch höherer Arbeitsnormen antreiben müssen.

Zuletzt soll noch eine Filmsequenz in Erinnerung gerufen werden, deren symbolische Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte. Nachdem die Schauspieler und die noch lebenden ‘Schindler-Juden’ auf der Grabplatte Schindlers ihre Steine niedergelegt haben, legt Spielberg selbst eine Rose aufs Grab, wobei die niedergelegten Steine deutlich ein Kreuz erkennen lassen. Diese Geste der Versöhnung am Schluß des Films eröffnet vielleicht einen Weg, auf dem sich künftig Juden und Christen näher kommen können.

Jerusalem von Gold

M3

1. Die Bergluft ist klar wie Wein und der Duft der Pinien wird emporgetragen mit dem Abendwind mit dem Klang der Glocken.

Und im Schlummer von Baum und Stein, gefangen in ihrem Traum, liegt die Stadt alleine – und in ihrem Herzen eine Mauer.

Refrain:

*Jerusalem von Gold, von Bronze und von Licht,
bändigt ich für all deine Lieder Harfe?*

2. Wie sind die Zisternen so ausgetrocknet, der Marktplatz so leer!
Und keiner besucht den Tempelberg in der Altstadt.

Und durch die Höhlen im Fels heulen die Winde. Und niemand geht hinunter zum Salzmeer auf dem Weg über Jericho.

3. Ja, wenn ich heute komme, um dir zu singen und dir Kränze zu flechten, bin ich geringer als der jüngste deiner Söhne und als der letzte deiner Dichter.

Denn dein Name verbrennt die Lippen wie Serafen-Kuss, sollte ich deiner vergessen, Jerusalem, ganz von Gold.

4. Wir sind zurückgekehrt zu den Zisternen, zum Markt und zum Platz. Das Schofar-Horn ruft am Tempelberg in die Altstadt. Und in den Höhlen im Fels scheinen tausend Sonnen.

Und wir gehen wieder zum Salzmeer hinunter auf dem Weg über Jericho

aus: Aschira. Jüdische Lieder, hrsg. v. Andreas Brosch/ Michael Zank, S. 39f.

Anmerkungen

1. Eli Wiesel, Die Massenvernichtung als literarische Inspiration, in: Gott nach Auschwitz. Dimension des Massenmordes am jüdischen Volk, hrsg. v. Eugen Kogon, Johann Baptist Metz, Freiburg i.Br. 1989, 4. Aufl. S. 26f.
2. a.a.O., S. 26.
3. a.a.O., S. 42f.
4. Emil L. Fackenheim, Die gebietende Stimme von Auschwitz, in: Wolken säule und Feuererschein. Jüdische Theologie des Holocaust, hrsg.v. Michael Brocke u. Herbert Jochum, Gütersloh 1993, S. 107f.

KONTROVERSES

Zur Diskussion um den Religionsunterricht an BBS

„Warum hat Fachkunde mehr Gewicht als Religion, Herr Ministerpräsident?“

(Landesbischof D. Hirschler)

Kleine Chronologie der Beruflichen Bildung

Die Berufsbildenden Schulen sind das größte und komplexeste Schulsystem in der Bundesrepublik. Etwa 75% aller Jugendlichen durchlaufen während ihrer gesamten Schulzeit eine der Klassen im Teilzeit-Bereich. Die Unterrichtsversorgung mit Religion in Niedersachsen stagniert bei ca. 25%.

- 1969** Das **Berufsbildungsgesetz (BBiG)** wird die zentrale Rechtsgrundlage für die Berufsausbildung in fast allen (nicht-akademischen) Berufen. Die „Dualität“ des Dualen Systems der Beruflichen Bildung wird juristisch fixiert: **privatrechtlich** (durch einen Ausbildungsvertrag) und **öffentlich-rechtlich** (schulische Ausbildung, Berufsschule). Ein rein schulisches 1. Lehrjahr wird rechtlich möglich: Das **Berufsgrundbildungsjahr** (§ 29 BBiG).
- 1975** **Rahmenvereinbarung** der Kultusministerkonferenz (sozial-liberale Koalition):
„... den Schülern allgemeine und fachliche Lerninhalte unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu vermitteln ...“
- seit 1975** Im Teilzeit-Unterricht der Berufsschule werden zwischen **8 und 16 Wochenstunden Theorieunterricht** erteilt (allerdings je nach Bundesland mit regionalen Unterschieden).
- seit 1979** Teilweise Anerkennung der beruflichen Abschlüsse als schulische Abschlüsse unter Einbeziehung der sog. allgemeinbildenden Fächer (eine alte gewerkschaftliche und sozialdemokratische Forderung).
- 1988** Durchschnittlich 11 Wochenstunden (WoSt) Theorie-Unterricht werden erteilt (in den 50er Jahren waren es etwa 6 Wochenstunden). **Schluflicht ist Niedersachsen mit weniger als 8 WoSt:** darunter 1/2 WoSt **Religionsunterricht** und 1/2 WoSt **Sport**.
- 27.9.1993** Die **Novellierung des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG)**; in § 15 heißt es u.a.:
„Die Berufsschule vermittelt ihren Schülerinnen und Schülern eine fachliche und allgemeine Bildung ...“
- „Die Unterrichtszeit in der Berufsschule soll im Gesamtdurchschnitt mindestens zwölf Unterrichtsstunden je Unterrichtswoche betragen.“* (D.h. die Realisierung einer theoretisch seit den 70er Jahren bestehenden Regelung!)
Auch die Verordnung über Berufsbildende Schulen (BbS-Vo) mit ihren Bestimmungen über die Stundentafeln wurde geändert:
- die 12 WoSt können nun auf mehrere Schultage (sog. **„Zweiter Berufsschultag“**) verteilt werden
 - **Englisch** wird in Berufsfeld 1 und 10 zum Pflichtfach
 - statt bisher 1 sind nun **2 WoSt Politik-Unterricht** vorgesehen
 - **Förderunterricht** wird zusätzlich ermöglicht.
- 1993/94** Die BbS-VO wird sehr unterschiedlich umgesetzt – einige Schulen legen alle allgemeinbildenden Fächer auf den zusätzlichen Tag. Es entsteht der (falsche) Eindruck bei Industrie und Handwerk, der „Zweite Berufsschultag“ sei nun wegen Sport und Religion eingerichtet worden. Folge: **z.T. heftige Proteste und gesetzeswidrige Aktionen der Betriebe.**
- 1995** **Gespräche zwischen Ministerpräsident SCHRÖDER und Spitzenvertretern der niedersächs. Wirtschaft.** Die Rezession (Rückgang der Ausbildungszahlen!) und bundespolitische Ambitionen von SCHRÖDER (wirtschaftspolitische Profilierungsversuche) führen zur Anweisung an das Kultusministerium, den sog. **„Zweiten Berufsschultag“** unter Wahrung des Gesamtstundenkontingents zu **kippen**.
- 1.2.1996** Novellierung der BbS-VO: im 2. und 3. Ausbildungsjahr sind nun **9stündige Berufsschultage** vorgesehen.

Öffentliche Äußerung zum Religionsunterricht an Berufsschulen

Anfang Dezember haben öffentliche Äußerungen von Ministerpräsident Schröder zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen einiges Erstaunen und Beunruhigung in Bereichen von Schule, Schulverwaltung und Kirche ausgelöst. Der Ministerpräsident hatte erklärt, er halte Religionsunterricht an Berufsschulen für nicht erforderlich, wenn es denn darum gehe, schulische Verpflichtungen von Auszubildenden zugunsten ausbildender Betriebe zurückzunehmen. Noch vor Weihnachten erhielt der Ministerpräsident hierzu unter den Briefköpfen der Konföderation evangelischer Kirchen und des Katholischen Büros in Niedersachsen ein Schreiben.

Ministerpräsident Schröder war darüber informiert, daß die Kirchen bei Gelegenheit des Neujahrsempfangs im Kloster Loccum am 6. Januar 1996 eine Klarstellung erwarteten. Im Rahmen seiner Ausführungen über notwendige Bedingungen, Beschäftigung und Arbeitsplätze vor allem im Produktionsbereich zu stabilisieren und, wo immer möglich, zu verbessern, kam er dieser Erwartung nach. Er stellte fest, verlorene Arbeitsplätze zögen leider fast immer den Wegfall von Ausbildungsplätzen nach sich. Besonders das Handwerk, das seine Ausbildungsaufgabe insgesamt sehr ernst nehme, klage darüber, Auszubildende seien zu wenig am Ausbildungs-ort, sie verbrächten zu viel Zeit in Schule und überbetrieblicher Ausbildung. Nachlassende Ausbildungsbereitschaft der Betriebe sei die Folge.

Die Landesregierung habe daraus die Konsequenz gezogen, den zweiten Berufsschultag im zweiten und dritten Ausbildungsjahr wegfällen zu lassen. Nun aber werde er gefragt, warum denn Sport und Religion an Berufsschulen unterrichtet würden. Das müsse doch nicht sein. Er, der Ministerpräsident, könne sich dieser Meinung nicht verschließen. Sein Eindruck sei, religiöse Unterweisung sei doch mit der Konfirmation zu einem gewissen Abschluß gekommen. Hinzulernen könne man natürlich immer. Aber Religion und Sport seien nicht unbedingt Kernfächer der Berufsschule. Er habe den Handwerksmeistern geraten zu versuchen, in ein Gespräch mit den Kirchen zu kommen. Vielleicht ließen sich für alle Seiten tragbare Regelungen finden.

Die Landesregierung wolle das beschriebene Problem natürlich nicht einseitig lösen. Doch sei es seine persönliche Meinung, man dürfe bestimmte Lösungen nicht von vornherein ausschließen. Alles müsse diskutiert werden können. Bis dahin – und das sage er zur allgemeinen

Beruhigung – sei die Landesregierung in Kenntnis der rechtlichen Gegebenheiten absolut vertragstreu. Dem Gespräch zwischen Kirchen, Handwerk und Politik im Interesse der jungen Leute solle sich niemand verwehren. Sonst könnte jemand von diesen jungen Leuten sehr kritisch befragt werden, was in der gegenwärtigen schwierigen Situation für ihre Existenzinteressen getan werde. Was immer bei einem solchen Gespräch herauskomme, man solle es versuchen. Der anwesende Kultusminister werde sicher gern eine entsprechende Gesprächsrunde organisieren.

Der Ministerpräsident erhielt beim Jahresempfang eine erste Antwort durch **Landesbischof D. Hirschler**. Dieser hatte in seiner Rede die Frage thematisiert, worin die für unsere gemeinsame Zukunft unentbehrliche Zuversicht gründe. Sie gründe nicht in dem, was wir tun oder leisten können – damit stünde sie auf tönernen Füßen –, sondern sie wurzele im Geheimnis des Lebens, das wir mit Gott in Verbindung bringen. Zuversicht sei lebenswichtig, zumal bei Fragen nach dem Sinn dessen, was dem einzelnen oder allen gemeinsam widerfahre, gerade dann, wenn Sinn nicht erkennbar sei, es einem dreckig gehe und sich die Frage stelle: Wofür eigentlich bin ich da? Was trägt mich? Der Landesbischof betonte, man dürfe nicht alles funktionalisieren. Man brauche vielmehr Freiräume, um solchen Fragen ernsthaft nachzugehen.

Solche Freiräume seien auch in der Berufsschule nötig. Seine Erinnerung an den eigenen Berufsschulreligionsunterricht in Religion (1951 – 1954) bestätige ihm das. Es sei damals äußerst wichtig gewesen, daß die Grundfragen des Lebens und Fragen an die uns bestimmende Wirklichkeit angesprochen worden seien. Es gehe um das Menschenbild, das hinter allem Tun und Lassen stehe. Auch Fachkunde brauche Menschen mit Zuversicht. Der Religionsunterricht an Berufsschulen könne entscheidend dazu beitragen. Darum sei er nötig gerade dort.

Allerdings, ein neunstündiger Berufsschultag sei zu viel für die jungen Menschen. Hier müsse man bessere Lösungen finden. Ihm liege daran, daß es zu einem Gespräch über diese Problematik komme. Der Religionsunterricht aber dürfe nicht zur Disposition gestellt werden.

Ministerpräsident Schröder hat den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen neu in die öffentliche Diskussion gebracht. Seine Vorstellungen können nicht unwidersprochen bleiben.

- Welche Absicht verbindet der Ministerpräsident mit seinen wiederholten Äußerungen zum Religionsunterricht? Hält er eine Ausbildung ausschließlich für die Berufstätigkeit für ausreichend? Liegt ihm vor allem an funktionierenden Rädchen im wirtschaftlichen Getriebe oder an selbständig denkenden und verantwortlichen handelnden Menschen? Hinter den Vorschlägen des Herrn Ministerpräsidenten scheint ein verkürztes Menschenbild zu stehen.
- Der Bildungsauftrag der Schule, wie er in § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes formuliert wird, scheint nur noch eingeschränkte Relevanz zu haben. Einer solchen Reduktion werden gewiß nicht nur die Kirchen, sondern alle, denen an einer sinnvollen Bildung der jungen Generation liegt, widersprechen.
- Die Initiative des Ministerpräsidenten wertet den Religionsunterricht als solchen ab, übrigens auch das Ersatzfach Werte und Normen. Einer solchen Einschätzung, die wichtige bildungspolitische Ansätze außer acht läßt, stellen sich die Kirchen miteinander entschieden entgegen.
- Gespräche zwischen dem Handwerk und den evangelischen Kirchen in Niedersachsen sind längst geführt worden, zuletzt am 12. Dezember 1995. Stets haben die Handwerkskammern ausdrücklich erklärt, den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen hielten sie für wichtig. Allerdings hätten sie Schwierigkeiten mit der Organisation der schulischen Bildung.
- Struktur und Organisation der dualen Ausbildung müssen offenbar weiter beraten werden, allerdings nicht allein unter dem verengten Aspekt einzelner Fächer wie Religion oder Sport. Die Kirchen werden sich an einem Gespräch, zu dem der Kultusminister einladen müßte, selbstverständlich beteiligen.
- Alleiniges Beharren auf Rechtspositionen für den Religionsunterricht wird nicht ausreichen, Skeptiker zu überzeugen. Gerade aber der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen hat gute Gründe auf seiner Seite und erfreulicherweise Lehrkräfte, die ihn überzeugend vertreten. Dafür sei ihnen gedankt. Letztlich wird ein guter Religionsunterricht das beste Argument für seinen bleibenden Ort in der Schule sein.

Hannover, 9.1.1996

Kirchen über Schröder empört

Vorschlag zur Abschaffung des Religionsunterrichts abgelehnt

Von Eckart Spoo

HANNOVER, 11. Januar. Niedersachsens Ministerpräsident Gerhard Schröder (SPD) hat mit dem Vorschlag, den Religionsunterricht an Berufsschulen abzuschaffen, Empörung bei den Kirchen ausgelöst. Nach seinen Vorstellungen sollen die Auszubildenden im zweiten und dritten Lehrjahr nur noch einmal wöchentlich die Berufsschule besuchen und dafür mehr Zeit im Betrieb verbringen. Außer dem Religions- hält er auch den Sportunterricht für entbehrlich. Er bezweckt damit eine Entlastung der Unternehmen.

Die Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und das Kommissariat der katholischen Bischöfe hielten Schröder am Donnerstag in einer gemeinsamen Erklärung vor, bisher seien sich die Bildungspolitiker aller Parteien mit der Wirtschaft und den Gewerkschaften darin einig gewesen, die berufliche Bildung aufzuwerten und daher die allgemeinbildenden Fächer an den Berufsschulen (Fremdsprachen, Politik, Sport, Reli-

gion) stärkeres Gewicht zu erhalten, damit die Schüler nicht zu „Fachidioten“, sondern zu politisch mündigen und kommunikationsfähigen Staatsbürgern ausgebildet würden. Auch die Wirtschaft habe sich, was Schröder offenbar unbekannt sei, für den Religionsunterricht in der Berufsschule ausgesprochen.

Mit Befremden konstatierten die Kirchen, daß sich Schröder über den eigentlich zuständigen Kultusminister Rolf Wernstedt, von dem andere Äußerungen bekannt seien, hinweggesetzt habe.

Der Präsident des Evangelisch-lutherischen Landeskirchenamts, Eckhart von Vietinghoff, beschuldigte den Regierungschef, im Streben nach Effektivitätssteigerung — „um nicht zu sagen: Gewinnmaximierung“ — einen Arbeiter heranziehen zu wollen, der bloß funktioniere und an dessen Persönlichkeit und innerer Unabhängigkeit ihm nichts gelegen sei.

Schröders Vorstoß zur Abschaffung dieses Faches stieß auch bei der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) auf Ablehnung.

Frankfurter Rundschau, 12.1.96

AUF EIN WORT



Kurt Rehkopf

In den Handwerksbetrieben und in der Industrie wächst der Unmut über den Berufsschulunterricht. Müssen die Bestimmungen gelockert werden, ist Religion in der Berufsschule noch zeitgemäß? Mit dem Präsidenten des Handwerks in Niedersachsen, Kurt Rehkopf, sprach Redakteur Jörg Kallmeyer.

Wichtige Werte

Drücken Auszubildende zu häufig und zu lange die Schulbank?

Sie drücken die Schulbank oft schon zu lange in den allgemeinbildenden Schulen, kommen also nicht selten „zu alt“ in den Handwerksberuf. Danach durchlaufen sie noch eine verlängerte schulische Ausbildung in den Berufsschulen - und dies bei gleichzeitigem Abbau der tariflich vereinbarten Arbeitszeit. Das hat eine ausbildungsbelastende Verschiebung der betrieblichen Verweildauer zur Folge.

Muß es in der Berufsschule die Fächer Sport und Religion geben?

Der Sportunterricht sollte abgeschafft werden, Religionsunterricht aber sollte erhalten bleiben. Gerade dieses Fach kann den Berufsschülern wichtige Werte vermitteln.

Muß auch im ersten Lehrjahr weniger unterrichtet werden?

Es gibt Berufsgruppen, in denen die grundsätzliche Streichung des zweiten Berufsschultags zu verantworten wäre. Dies gilt etwa für Bäcker, Konditoren, Fleischer oder Friseure.

Die Harke, 23.1.96

GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Michael Meyer-Blanck

Jugend – Theologie – Bekenntnis

Theologisches Denken bei Lehrenden und Lernenden in der Konfirmandenarbeit*

Wie Sie dem Untertitel entnehmen, mit dem ich das mir gestellte Thema versehen habe, möchte ich bewußt eine Parallele und Anknüpfung an religiöse Erwartungen und an religiöses Denken von Jugendlichen herstellen, wie diese häufig thematisiert werden. Ich gehe also von dem Urteil – oder Vorurteil – aus, daß Jugendliche in der Konfirmandenarbeit theologische Erwartungen haben, daß sie *theologisch* agieren, wenngleich sie dieses – nach besonderer Professionalität oder gar nach Geheimwissenschaft klingende – Prädikat für sich wohl kaum in Anspruch nehmen würden. Ich gehe ferner davon aus, daß wir über die Theologie von Jugendlichen nicht reden können, ohne unser eigenes Theologieverständnis zum Thema zu machen, also *unsere* theologischen Erwartungen und Urteilsmuster. Damit bin ich zu vier Abschnitten gelangt: 1. Prolegomena; 2. Elementare Theologie der Lehrenden; 3. Theologische Erwartungen bei Lernenden in der Konfirmandenarbeit; diesen schließe ich an 4. eine semiotisch-didaktische Perspektive zum Spezialfall von Theologie, dem Bekenntnis.

1. Prolegomena einer Theologie der Konfirmandenarbeit

Ich will und kann an dieser Stelle keine soziologische Analyse der Gegenwart voranstellen. Aber ich möchte eine methodische Selbstverständlichkeit und einige Anmerkungen zum Subjektbegriff vor-

ausschicken, um den Ansatz einer Theologie der Konfirmandenarbeit einleitend zu markieren.

Die methodische Selbstverständlichkeit betrifft theologische und psychologisch-soziologische Fragestellungen gleichermaßen. Wenn wir Erwachsenen über Jugendliche reden, dann sind wir selbst Thema. Unsere Werthaltungen und unsere Theologie bestimmen unsere Wahrnehmungen, so daß die Frage: „Wer sind die Jugendlichen im Konfirmandenalter?“ ein ideologiekritisches Verdachtsmoment nötig hat. Dazu zwei Beispiele. Als erstes nenne ich den uns in Berlin z. Zt. stark beschäftigenden Konflikt um „Lebensgestaltung, Ethik, Religion“ (LER). Die Brandenburger Landesregierung wollte das Unterrichtsfach „Lebensgestaltung, Ethik, Religion“ (LER) ursprünglich einführen, weil den Jugendlichen nach der Wende die Orientierung in der neuen gesellschaftlichen Unübersichtlichkeit fehle. Das wissenschaftliche Gutachten von Achim Leschinsky hat demgegenüber im Frühjahr 1995 nach einem eigenen Unterrichtsversuch festgestellt:

„Dabei sagt die Klage über die verbreitete Orientierungslosigkeit möglicherweise weniger etwas über die wirkliche Befindlichkeit der Jugendlichen in den neuen Bundesländern als über die Erwartung derer aus, die diese Orientierungslosig-

*keit (bei anderen) festzustellen glauben.“*²

Das zweite Beispiel ist die vor drei Jahren für Furore sorgende Studie über die „Postmoderne Religion“ Jugendlicher von Heiner Barz.³ Die Tendenzen der Religion Jugendlicher sind zwar von Praktikern immer wieder bestätigt worden. Dennoch hat die Studie gravierende methodische Mängel nicht nur im Soziologischen.⁴ Die sechs Typen (z.B.: kirchennahe Jugendliche sind nach Barz entweder missionarisch-biblich oder politisch-diakonisch)⁵ sind als unausgewiesen kritisierungsbedürftig.⁶ Sollte es sich um Projektionen einer *eigenen* Theologie handeln, die Jugendliche in der Kirche so einteilt? Noch bedenklicher ist dieser Schematismus im theologischen Bereich im engeren Sinne, bei dem beschriebenen Gottesbild. Barz attestiert Jugendlichen das „neue monistische Gottesbild“ und gelangt dazu, indem er es gegen das „christliche, dualistische Gottesbild“ der Kirche setzt (S. 120ff.). Ein Dualismus, ein „dualistisches Gottesbild“ findet sich bekanntlich in gnostisierenden Systemen, nicht aber in Bibel oder Lehre der Großkirchen. Dualismus im Sinne zweier gegensätzlicher Kräfte scheint eher im Ansatz der Barz-Studie begründet zu liegen, und es wundert nicht bzw. läßt hoffen, wenn Barz – mit solchem Ansatz! – zu dem Ergebnis gelangt: „Das christliche Gottesbild findet kaum noch Anhänger.“ (S. 117) Das

dualistische Gottesbild fand schon in der Bibel wenig Anhänger – man denke an die Entstehung des Johannesevangeliums! Die Barz-Studie ist das beste Beispiel dafür, daß die Frage „Wie denken die Jugendlichen theologisch?“ massiv von den Erwachsenen beeinflusst wird, die diese stellen und ihre eigenen Fragen dabei mitstellen und mitbeantworten. Mein zweites Prolegomenon kann ich ebenfalls von Barz ausgehend formulieren. Trotz allen Widerspruchs, den dieser Begriff gefunden hat, knüpfe ich positiv bei der „Postmoderne“ an und skizziere kurz, in welchen Widersprüchen Theologie gegenwärtig zu formulieren ist. Um den Begriffsstreit zu vermeiden, können wir jetzt statt „Postmoderne“ auch einfacher „Krise der Moderne“ sagen. Die Krise der Moderne wirkt sich aus als Krise des Subjekts, und der Satz „Der Konfirmand ist Subjekt der Konfirmandenarbeit“⁴⁸ gerät nun so in den Sog des Zweifels am Subjekt wie der antiquierte Satz, im KU gehe es um „das Bewußtsein einer jungen Bruderschaft“⁴⁹, der um 1970 in den Sog des Zweifels an der Kirche geriet.

Die Moderne ist nach allgemeiner Ansicht in der Krise. In der Moderne wurde das Subjekt für nahezu allmächtig gehalten. In der Postmoderne wird es als machtlose Fiktion beschrieben. Doch die Theologie wird jetzt vom machtlosen Subjekt nicht einfach als Rettungsanker angefragt. Denn der Anspruch des Subjekts, sich selbst zu konstituieren, bleibt bestehen, wird aber begleitet von massiven Selbstzweifeln. Dem politisch-philosophischen Gegenwartsdiskurs zwischen Fortschrittszwang und Subjektdekonstruktion, zwischen Welttrettung und passiven Regressionsphantasien mit religiösen Anteilen, entspricht durchaus auch das in Alltag und Medien zu beobachtende Lebensgefühl von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Einerseits gibt es keinerlei geistige Gegebenheiten – um das mißverständliche Wort „Werte“ zu vermeiden –, denen sie sich einfach anvertrauen können und wollen. Jugendliche sind voll und ganz Subjekt ihrer Sinnkonstruktion. Doch eben diese Tatsache fällt in dem gleichen Moment, wo sie dies begreifen, wieder auf sie zurück. Das Subjekt erlebt sich als allmächtig und ohnmächtig zugleich. Daß dies durchaus eine Affinität zu monistischen Anschauungen hat, sei Barz ausdrücklich zustimmend konzediert. Die Sehnsucht, mit depersonalisierenden Ursprungsmächten zu verschmelzen, kann aus diesem seltsamen Gemisch von Allmachts- und Ohnmachtserlebnissen resultieren. Eine theologische Kritik an synkretistischen Tendenzen, so viel liegt auf der Hand, greift da selbstverständlich zu kurz. Das Subjekt schwankt zwischen Selbstüberschätzung als Sinnkonstrukteur (die vielzitierte „patchwork-Existenz“) und Resignation angesichts systemischer Kälte. Das Subjekt kann und soll alles leisten – so die Botschaft der Moderne; das Subjekt ist trotz aller Möglichkeiten nicht in der Lage, etwas

zu verändern, und seine Vernunft ist eine lächerliche Größe angesichts der Eigen-dynamik gesellschaftlicher Funktionen. Alles ist möglich – aber alles könnte auch ganz anders sein, und ich kann fast nichts ändern. Eine theologische Kritik an der Subjektivität ist in dieser Situation so deplaziert wie eine Theologie des Subjekts, welche es zum Axiom erheben will. Die Kritik am Subjekt stößt weiter in die Depression und die neue Hoffnung, das Subjekt theologisch „aufzubauen“, baut mindestens das Subjekt mit manischer Tendenz *mit* auf, das den noch tieferen Sturz in die Resignation dann erst recht vor sich hat.

In einer solchen Situation mit jungen und erwachsenen Menschen vom Glauben zu reden, erfordert zuerst, dem Drang zu einfachen Lösungen nicht nachzugeben. Eine Theologie der Konfirmandenarbeit muß den benannten Widersprüchen Rechnung tragen – sie muß mit einem anderen Wort: *dialektisch* gedacht werden.¹⁰ Es geht dabei nicht nur um eine Dialektik zwischen neuzeitlicher Erfahrung und christlicher Überlieferung. Dieses Spannungsverhältnis ist oft beschrieben worden, und die immer wieder formulierte Aufgabe, „Tradition“ und „Situation“ aufeinander zu beziehen und miteinander zu „versprechen“¹¹, ist richtig, aber relativ nichtssagend, nachdem die „empirische Wendung“¹² der Praktischen Theologie eine einseitige Orientierung an der theologischen Überlieferung abgelöst hat. Es müssen vielmehr die neuzeitliche Erfahrung wie die christliche Überlieferung in sich bereits als dialektisch, als in widersprüchlicher Spannung beschrieben werden. Dies habe ich im Hinblick auf die neuzeitlich-gegenwärtige Subjekterfahrung eben zu beschreiben gesucht. Eine vergleichbare Dialektik ließe sich aber auch für die theologische Subjekterfahrung, die Rechtfertigung im Glauben, beschreiben. Wie die galatische und korinthische Gemeinde zeigen, steht das gerechtfertigte Subjekt in der Dialektik von Gesetzlichkeit und Willkür.¹³ Die Identität des Glaubenden verlangt ganz bestimmte äußere Verhaltensweisen – so die Galater; „Alles ist erlaubt“ (1. Kor 10,23), so die Korinther. Kurz: Die Spannung von Selbstüberschätzung und Resignation im modernen Subjekt muß ins Verhältnis gesetzt werden mit der Spannung von Libertinismus und Anpassung im Glauben im biblischen Korinth und in Galatien. Oder noch einmal negativ formuliert: Eine Theologie des Subjekts greift zu kurz, weil sie gegenwärtige Widersprüche zu wenig ernstnimmt. Eine Theologie der Kritik am Subjekt stürzt in die Resignation noch tiefer hinein. Eine Theologie der Freiheit greift zu kurz, weil sie als Willkür gegenüber den anderen mißverstanden werden kann. Eine Theologie eindeutiger christlicher Identität droht in Anpassung und Gesetzlichkeit umzuschlagen.

Eine angemessene religionspädagogische Theologie, so fasse ich meine Prolegomena kurz zusammen, muß sich demnach vor Projektionen und vor einfachen Lö-

sungen hüten. Die Theologie darf nicht unverbunden neben der Lebensweltanalyse stehen, sondern sollte als kritisches Instrumentarium bei der Problembeschreibung in Anschlag gebracht werden.

2. Eine elementare Theologie bei Lehrenden in der Konfirmandenarbeit

Bereits im Jahre 1973 wurde als die erste Aufgabe für die Erneuerung des KU benannt, „an der Entwicklung einer didaktisch verantworteten elementaren Theologie mitzuarbeiten“.¹⁴ Als Weert Flemmig diese Zielvorstellung formulierte, meinte er damit nicht nur die Unterrichtenden. Sein damaliges Programm hat nichts an Aktualität eingebüßt:

„Es geht um die Fähigkeit, theologisch denken und handeln zu können, um im Streit um die Wirklichkeit Glauben zu erfahren und Kirche zu werden. Theologisches Denken und Handeln muß selbst Gegenstand von Lehr- und Lernprozessen werden, weil nur dadurch Fähigkeiten und Verhalten erworben werden können, die den Lernenden und Lehrenden in den wechselnden Bedingungen und Situationen des Lebens konkret glauben und für das Evangelium eintreten lassen.“¹⁵

Ich gehe von dem Programm zunächst im Hinblick auf die Lehrenden aus. Elementar ist demnach eine Theologie, die sich selbst nicht als „Tradition“, als „Stoff“ oder als Doktrin mißversteht. Elementar ist die Theologie, wenn sie Fragen eröffnet, Lernprozesse anstößt, gegenwärtige Lebenswelt wahrnehmen und formulieren hilft.¹⁶ Elementare Theologie als ideologiekritische Analyse¹⁷ von Lebenswelt und Überlieferung wird so auf die beschriebene doppelte Dialektik zurückgreifen müssen. Weder eine gut studierte historische Theologie noch eine sozialwissenschaftliche bzw. interessierte, einfühlsame Alltagswahrnehmung sind dabei allein zureichend. Nötig ist eine Theorie, welche Theologie nicht vor allem in die Lösung, sondern in die Formulierung von Gegenwartsproblemen einbringt. Der Fehler der Problemorientierung war es wahrscheinlich, die biblischen Texte als „Problemlösungspotential“ zu sehen und ihnen damit ihr „Problemformulierungspotential“ zu nehmen. Die Bibel konnte dann nur noch sagen, was im wesentlichen bereits ohne sie herausgefunden worden war. Eine gegenwärtige elementare Theologie von Unterrichtenden sollte demnach zu Flemmigs Programm zurückkehren und sich nicht durch die fatalen Alternativen von Bibel- oder Problemorientierung, Theologie oder Anthropologie, Jugend- oder Kirchenorientierung, Vermittlung oder Aneignung irre machen lassen. Unterrichtende haben nicht Traditionen zu vermitteln, nicht das Wort Gottes autoritativ zu sagen und nicht das Leben von Jugendlichen zu therapieren. Gefragt ist

vielmehr ein gemeinsames elementares Theologisieren, wobei biblische Texte dabei helfen, die Lebenswelt neu und anders zu analysieren. Die Aufgabe der Unterrichtenden ist es, solche gemeinsamen theologischen Analysen durch eigene praktisch-theologische Überlegungen vorzubereiten. Wenn dies schwierig ist bzw. nicht gelingt, ist dies vor allem eine Anfrage an die theologische Ausbildung, in der Theologie allzu oft mit Historie und Praxis dann mit Methodik gleichgesetzt wird.

Ich gebe nun anstelle von Kritik ein Beispiel, wie ich mir theologisches Denken als Lebensweltanalyse durch die Unterrichtenden vorstelle. Dabei gehe ich aus von gegenwärtigem Erleben Jugendlicher und Erwachsener, das sodann von Theologinnen und Theologen mit Hilfe der Freiheitskategorie zu beschreiben ist.¹⁸ Ich bleibe damit bei dem bereits angesprochenen Themenkreis von Subjekt und Rechtfertigung.

Die Dialektik gegenwärtiger Erfahrung läßt sich mit dem Terminus *Wahlzwang* beschreiben. Den Jugendlichen heute stehen alle Wege offen – jedenfalls theoretisch. Dies bezieht sich auf Schule, Beruf, Privatleben und auf die eigene Leiblichkeit. Alles ist möglich, und alles, was unmöglich ist, ist nur mir unmöglich. Ein unterschwelliger Leistungsdruck dehnt sich auf immer mehr Bereiche aus. Für meine Qualifikationen, für meine Beziehungen, Freundschaften und auch für mein Aussehen bin ich selbst verantwortlich. Ich habe das Richtige auszuwählen und bin gezwungen, dabei keinen Fehler zu machen. Das ist mit dem Stichwort *Wahlzwang* gemeint.

Um Jugendliche in dieser Situation zu begleiten, hilft weder ein kulturpessimistischer Einspruch gegen die Konsumwelt unter christlichem Vorzeichen noch eine gut gemeinte theologische Aufwertung des Subjekts. Um diese beiden – wichtige Momente enthaltenden! – Intentionen zur Geltung zu bringen, muß die Dialektik gegenwärtigen *Wahlzwanges* mit der biblischen Dialektik interpretiert werden. Solche Analysen sind dann elementare Theologie der Unterrichtenden in didaktischer Absicht.

Die Botschaft des (post)modernen *Wahlzwanges* lautet: „Du hast alle Chancen! Nutze sie! Jedes Verpassen ist deine eigene Schuld!“ Dies ist zu interpretieren als eine ganz spezifische Sicht von Subjekt, Freiheit und Sünde. Die Erlebnisform von Sünde ist heute nicht mehr das Übertreten einer Norm, sondern das Verpassen einer Chance zur eigenen Attraktivitätssteigerung bzw. Identitätsfindung. Arbeite an deiner Identität! Du hast jede Freiheit dazu! Aber wehe, wenn du das nicht schaffst. Es herrscht ein totaler Anpassungsdruck an die Freiheit. Sünde ist, die Freiheit nicht zu nutzen. Du hast völlig freie Wahl – und dazu dann keine Alternative. Die Freiheit schlägt auf die Jugendlichen zurück. Von daher ist auch der Ausbruch von Gewalt gerade bei zunehmender Freiheit nicht so völlig überraschend, wie dies in der

Presse im Zusammenhang jugendlicher Gewalt in den letzten Jahren mehrfach zu lesen war. Wer immer wieder hört, daß er alle Freiheiten hat und sich von gar nichts freizumachen oder zu befreien braucht, dem bleibt nur der blinde Befreiungsschlag gegen die repressive Toleranz der Wahlfreiheit.

In Römer 7 schreibt Paulus, wie das zum Leben gegebene Gebot unter der Hand der Sünde zum Tod bringenden Gesetz wurde. Was Paulus für eine an Ordnungen und Geboten orientierte Gesellschaft formulierte, kann zum Schlüssel für die Interpretation modernen *Wahlzwanges* werden. Die Freiheit kann (ebenso wie das Gebot) der *Sünde* in die Hände fallen. Ich ersetze dazu in Römer 7, 10.11 das Wort „Gebot“ durch das Wort „Freiheit“. Dann heißt es:

„Und so fand sich's, daß die Freiheit mir den Tod brachte, die doch zum Leben gegeben war. Denn die Sünde nahm die Freiheit zum Anlaß und tötete mich durch die Freiheit.“

Was Sünde ist: Das, was ich mitkonstituiere, dem ich aber ausgeliefert bin; was ich nicht will, wozu ich aber auch keine Alternative will oder wollen kann – dies kann zur theologischen Interpretation gegenwärtigen *Wahlzwanges* dienen. Die biblische Überlieferung als Problematik löst nicht einfach unsere Probleme, hilft aber, diese anders zu formulieren.

Diese doppelte Dialektik von *Lebenswelt* und *Überlieferung* kann ausgezogen werden auf die anderen, damit zusammenhängenden Fragen der Konfirmandenarbeit: die Freiheit und das Verhältnis zu sich selbst und zum eigenen Körper, zu anderen, zu der uns umgebenden Welt und zu Gott. Die Dialektik des in der Freiheit sich selbst versklavenden Menschen findet sich ja nicht nur bei Paulus, sondern auch schon in der Exodus- und Wüstenwanderungsgeschichte (Mannaspeisung 2. Mose 16; das goldene Stierbild 2. Mose 32), in der Prophetie, besonders des 8. Jahrhunderts (Glaube zwischen Erwahlungssicherheit und Erbarmensvergessenheit¹⁹) und in der Christologie der Evangelien (Joh 1,9-11: „die Welt erkannte ihn nicht“). Der *Wahlzwang* der Gegenwart mit der Dialektik von Freiheit und Selbstversklavung kann mit der biblischen Theologie anders gedeutet werden, weil dort ebenfalls der freie unfreie Mensch gerechtfertigt wird, welcher von seiner eigenen Versklavung frei wird.

Eine solche Praxis theologischer, elementarer Gegenwartsanalyse ist die Aufgabe der Unterrichtenden, auch wenn sie nicht direkt oder nur in Ansätzen im Unterricht vorkommt. Sie bildet den notwendigen Hintergrund für die Arbeit mit den Jugendlichen. Die Elementarisierung meint also nicht – wie in der früheren Elementarisierungsdebatte – vornehmlich die Elementarisierung theologischer *Inhalte*, sondern vor allem das Aufsuchen elementarer Theologie in der

Lebenswelt von Jugendlichen (und Erwachsenen) in der Konfirmandenarbeit.²⁰

3. Theologische Erwartungen bei Jugendlichen in der Konfirmandenarbeit

Ich knüpfe nochmals an das Zitat von Weert Flemmig aus KU-Praxis 1 an.²¹ Nicht nur für die Lehrenden, auch für die Lernenden im KU geht es darum, theologisch denken und handeln zu können, damit sie in wechselnden Lebenssituationen konkret glauben können. „Theologisches Denken“ darf und muß dabei keine kognitive Überforderung der Jugendlichen sein. Die Entscheidung für die Notwendigkeit theologischen Denkens im KU ist vielmehr zugleich die Frage nach dem Aufsuchen der theologischen Fragen der Jugendlichen. Die Auskunft, Jugendliche interessierten sich nicht für Theologie, dürfte eher in einer fehlenden Beziehung auf die jugendliche Lebensgeschichte oder schlicht in einfalliger Methodik ihre Ursache haben. Ich widerspreche der These, Jugendliche im KU hätten keine theologischen Praktiken und keine theologischen Erfahrungen vor der Zeit des Unterrichts. Hinter dem Bestreiten jugendlicher Theologie dürfte ein steiler, letztlich klerikaler Glaubens- und Theologiebegriff stehen: „Theologen“ sind dann diejenigen, die die wissenschaftliche Fachsprache beherrschen und den kirchlichen Lehrbestand kennen. Theologie als „Funktion des Glaubens“²² hingegen ist mit dem Glauben – als Akt und als Inhalt – notwendig gegeben. Da nach evangelischem Verständnis der Glaube mindestens als Akt nicht quantifizierbar ist – auch der kleinste Glaube als *fiducia* hat das ganze Heil (vgl. Röm 10,10: „Wenn man von Herzen glaubt, so wird man gerecht; und wenn man mit dem Munde bekennt, so wird man gerettet“), darum gilt: Konfirmandinnen und Konfirmanden sind als Glaubende ernstzunehmen, zumindest als glauben Wollende oder sich auf Glauben probeweise Einlassende. Damit sind sie theologische Partner, wenigstens theologisch Interessierte. Sie fragen, ob man denn überhaupt angesichts der Dialektik von *Wahlzwängen* glauben kann. Sie formulieren das selbstverständlich nicht in dieser Begrifflichkeit. Aber die Frage ist durch den Konfirmandenunterricht als solchen gestellt. Die Grundfrage ist: Können die selbst gewählte und selbst konstituierte Form von Religion und Glauben zusammenbestehen mit dem christlichen Gott²³, dessen Wahrheitsanspruch durch die Institution Kirche ins Spiel gebracht wird? Ich behaupte: Die Herausforderung, sich mit dem gesellschaftlichen Teilbereich Kirche zu beschäftigen im Hinblick auf die eigene Religiosität, dies macht das spezifische theologische Profil von Konfirmandenarbeit aus. Ich versuche dies jetzt nicht mit empirischen Daten zu untermauern, sondern gehe einfach phänomenologisch von der Tatsache aus, daß *selbst wählende*

Jugendliche den Versuch mit einer Institution wählen, die beansprucht, eine nicht zur Wahl stehende Wahrheit zu verkündigen. Dieser Anspruch wird immer wieder befragt. Die Gottesfrage, zugespitzt auf die Glaubwürdigkeit von Vertretern der sich auf Gott berufenden Institution Kirche, ist die erste theologische Frage, deren Thematisierung im KU erwartet wird. Dies ist ein anderer, neuer Aspekt gegenüber dem schulischen Religionsunterricht, den die meisten Jugendlichen bei Eintritt in den KU besucht haben. Theologisches Denken und Argumentieren kennen die Jugendlichen aus der Schule ansatzweise. Ein großes Manko ist immer noch der fehlende Kontakt zwischen Schule und Gemeinde²⁴ und die ignorante Annahme vieler Pfarrer(innen), sie begännen im KU neu mit der Theologie und könnten nichts voraussetzen. Vieles an der Klage über mangelndes Vorwissen dürfte eher an der mangelnden Fähigkeit von Unterrichtenden liegen, Jugendliche zur Äußerung ihres Vorwissens und ihres Fragehorizonts zu ermutigen.

Die theologischen Vorprägungen von Jugendlichen sind weiter durch Werbung und Medien geprägt. Diesem Gesichtspunkt wird in der religionspädagogischen Theorie noch wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Die Werbung²⁵ aber thematisiert zunehmend religiöse Themen und die Gottesfrage, und zwar gerade in ironisierender Brechung der Angehörigen religiöser Institutionen. Der Pfarrer in der Werbung sorgt nicht nur für Aufmerksamkeit, sondern steht für die Tendenz, die freie Wahl religiöser Überzeugungen mit solchen skurrilen, „authentischen Vertretern“²⁶ zu kontrastieren, die – kaum vorstellbar! – eine klar begrenzte und beschreibbare Überzeugung repräsentieren. Die kritische Anfrage an die Wahrheitsansprüche der Kirche werden durch solch ironisierenden Umgang mit Gott und Kirche in der Werbung noch verschärft. Ist unser Pfarrer auch so eine Karikatur wie der in der Kaffee-Werbung, oder ist er samt seinem Produkt ernster zu nehmen? Die Werbung ist Symptom wie Verstärkung religiösen Wahlverhaltens. Darin dürfte andererseits eine besondere Chance für theologisches Nachdenken in der Konfirmandenarbeit liegen. Das Wahlverhalten bringt genaue Qualitätsprüfung mit sich, und Theologie richtig verstanden ist eben diese Qualitätsprüfung christlicher Wahrheitsansprüche. Die ironisierende Darstellung von Pfarrern – meines Wissens nicht von Pfarrerinnen – muß darüber hinaus nicht notwendig denunziatorisch wirken. Um so positiver kann die Überraschung sein, im KU keiner Karikatur zu begegnen, sondern einem interessierten Gesprächspartner, der die theologische Qualitätsprüfung nicht nur zuläßt, sondern seinerseits herausfordert. Diese Prüfung mit Hilfe eines geschäftsfähigen Pfarrers (einer Pfarrerin) dürften Jugendliche schließlich auch deswegen erwarten, weil der religiöse Markt auch für sie bunt und unübersichtlich

geworden ist und im KU jemand greifbar ist, der oder die eine profilierte religiöse Position, ein Bekenntnis zum Beruf gemacht hat (bzw. bei ehrenamtlich Tätigen: sich dafür in der eigenen Freizeit einsetzt).

Die wegen methodischer Mängel zu Recht kritisierte Jugendstudie von Heiner Barz²⁷ zeigt immerhin, daß Jugendliche nicht ohne Glauben sind, sondern gerade nach einer für sie angemessenen Transformation²⁸ überlieferter Glaubensvorstellungen suchen. Bei eben solchen Transformationsbemühungen kann die Konfirmandenarbeit (wie der Religionsunterricht) behilflich sein. Jugendliche Transformationen dürfen dabei weder als automatisch hingenommen werden, wie Barz dies suggeriert, noch als Bedrohung von Kirche und Bekenntnis gebrandmarkt und als Häresie bekämpft werden. Eine elementare didaktische Theologie hat Jugendliche vielmehr bei ihren Transformationen kritisch, aber vor allem auch selbstkritisch zu begleiten. Darüber hinaus scheint mir das, was Barz als soziologische Ablösung eines Hierarchie-Modells durch ein monistisch-innengeleitetes Modell von Religion beschreibt, auch oder stärker mit der Entwicklung jugendlicher Religiosität zusammenzuhängen. Kurz: Projiziert Barz die von Fritz Oser u.a. beschriebene Stufe 3 des religiösen Urteils²⁹ in eine von ihm postulierte gesellschaftliche Entwicklung? Entspricht das Beschriebene nicht vielleicht einfach der psychologischen Entwicklung, die Friedrich Schweitzer als „gleichzeitige Verinnerlichung, Verpersönlichung und Abstraktion des jugendlichen Gottesbildes“³⁰ bezeichnet hat?

Ich benenne am Schluß dieses Abschnitts noch theologische Einzelthemen, in denen die ausgezogenen Grundlinien von Wahlzwang, Individualität-Subjektivität, Glaube, Gott und Kirche zu thematisieren sind. Denn die formulierten theologischen Grundfragen sind ja nicht von vornherein identisch mit den Themen der Konfirmandenarbeit. An anderer Stelle habe ich mehrfach formuliert, daß die Thematik der Konfirmandenarbeit zusammenzufassen ist unter dem Leitsatz „Ich und die anderen und Gott“, und daß Liturgie und Diakonie das besondere Profil des Lernortes Kirchengemeinde ausmachen. Ich will dies jetzt noch etwas anders akzentuieren. Gemeinsames gottesdienstliches und sozial-diakonisches Experimentieren und Handeln ist für eine handlungsorientierte Didaktik des KU zentral.³¹ Aber dabei droht das Vorzeichen bei aller Offenheit im einzelnen doch immer wieder das Interesse der Hauptamtlichen zu sein. Ich denke dabei jetzt selbstkritisch an meine eigene Gemeindegemeinschaft, an meine Gottesdienstexperimente und an die Arbeit unserer damaligen „3.-Welt-Gruppe“. Die sich verschärfende Dialektik von Freiheit und Zwang im Alltag von Jugendlichen macht die Behandlung von Fragen wichtig, die sich von ihrem Alltag her in der Konfrontation mit dem System Kirche besonders

stellen, weil Kirche, Gott und Christentum besonders für moralisch-ethische Orientierung stehen.³² Kurz: Für die Konfirmandenarbeit müßte stärker an einer Theologie des Leibes, an einer Theologie der Stärke, Kraft und Macht und auch an einer Theologie des Geldes gearbeitet werden. Alles Moralisieren an diesem Punkt, ohne wirkliches Aufnehmen der Gedanken von Jugendlichen, greift zu kurz. Das frühere Moralisieren in Sachen Sexualität sollte sich nicht auf den Umgang mit Stärke, Macht und Geld verlagern. Daß die Sexualität nicht „böser Trieb“, sondern Lebensenergie ist, wird inzwischen nicht mehr bestritten (wenngleich homosexuelle Sexualität, die immerhin einige Konfirmandinnen und Konfirmanden betrifft, noch weitgehend ein Tabu-Thema in Kirche und KU ist). Daß der Umgang mit Macht, Geld und Erfolg ebenso zu der sich entfaltenden Lebensenergie gehört, scheint mir in einer kurzschlüssigen Anwendung von Bibelworten (etwa Mt 5,3) zu wenig berücksichtigt zu sein. Die Kontrastierung von Geldgeschenken und Bekenntnis bei der Konfirmation hat immer noch solche moralisierenden Anteile und leidet unter Selbstwiderspruch (denn welcher Pfarrer konfirmiert nur für das Bekenntnis und ohne Gehalt?)

Bevor ich zum Bekenntnis komme, eine letzte Anmerkung: Eine Theologie der Auferstehung des Leibes scheint mir gegenwärtig besonders erforderlich zu sein. Die Frage nach der individuellen Zukunft beschäftigt den Umfragen zufolge mehr als die Hälfte der Jugendlichen.³³ Die Entgegensetzung von Reinkarnation und Auferstehung dürfte theologisch und erst recht didaktisch nicht der Weisheit letzter Schluß sein. Gesucht ist eine Theologie der Auferstehung, die sich nicht scheut, die sich vom Alten zum Neuen Testament herausbildende Linie der individuellen Auferstehung in die Neuzeit auszuziehen. Ohne dies hier weiter ausführen zu können, meine ich, daß man von der Taufe her durchaus von der „Unsterblichkeit des Geistes“ (im Sinne des Gottesbezuges) reden kann.

4. Spezialfall Bekenntnis: ein abduktiver Schluß und eine Codierung von Wirklichkeit

Das Wort „Bekenntnis“ ist mehrdeutig. Zumindest unterschieden werden müssen:

- die individuelle Glaubensaussage als Bekenntnis (confessio)
- das Bekenntnis im juristischen Sinne als Merkmal einer Konfessionskirche (ev.-luth., röm.-kath. u.a.)
- das Bekenntnis im Sinne bestimmter, meist liturgisch gebrauchter Texte (das Apostolikum und das von Jugendlichen selbst formulierte Bekenntnis).

Von besonderem Interesse in der Konfirmandenarbeit ist die Spannung von überlieferten und eigenen Bekenntnissätzen sowie die zur Diskussion stehende Entscheidung, sich künftig als Mitglied ei-

ner bestimmten (Bekenntnis-)Kirche zu verstehen oder nicht. Daß ein Ausklammern der Bekenntnisfrage in Unterricht und Konfirmation die Jugendlichen nicht ernstnimmt und einen übersteigerten Bekenntnis- und Theologiebegriff zu grundelegt, habe ich an anderer Stelle ausgeführt³⁴ und will es hier nicht wiederholen.

Ich formuliere das Problem jetzt nur noch einmal neu unter semiotischer Perspektive. Bekenntnisse sind Zeichenkomplexe, die die Wirklichkeit mit bestimmten Deutungspotentialen versehen; semiotisch: mit Signifikanten, die ihrerseits zu neuen Signifikanten werden und einen offenen, aber nicht beliebigen Auslegungsprozeß in Gang bringen können. Bekenntnisse – konkret: das im Unterricht und Konfirmationsgottesdienst vorkommende Apostolikum – müssen als Signifikanten ernstgenommen werden, die das Lernen anstoßen können. Wie bei der Predigt sind dabei ausgetretene Pfade³⁵, von vornherein ausgeschlossene bzw. festgelegte Signifikationen, die größere Gefahr als der sehr alte Text des Bekenntnisses selbst. Wie wäre es, wenn das Apostolikum von einer Theologie des Leibes, der eigenen Kraft, Lebensenergie und Lebenszukunft her angeeignet würde? In diesem ersten Verständnis ist das Apostolikum ein auslegungsbedürftiger, nicht zu schnell zu begrenzender Text, ein Ensemble von Bedeutungen für eine möglichst weitgehende Bedeutungsweitschreibung.

In einem zweiten Sinne läßt sich das Bekenntnis aber auch als Modell von Glauben verstehen. Es versteht die eigene Wirklichkeit mit einem Bedeutungssystem. Das Bekenntnis ist nicht deduzierbar aus logischen Schlüssen nach festen Regeln. Das Bekenntnis ist aber auch kein Regelsystem, das aus eigenen Erfahrungen durch induktive Schlüsse ableitbar ist. Mit Ch.S. Peirce (1839-1914) läßt sich das Bekenntnis eher in Analogie zum „abduktiven“ Schließen³⁶ verstehen. Die Abduktion ist eine Art kreativer Zeichenlektüre, welche versuchsweise Regeln und Fälle einander zuordnet und dann die Tragfähigkeit solcher Versuche erprobt.³⁷ Das Bekenntnis in diesem Sinne (jede individuelle confessio wie das gesprochene oder ausgelegte Bekenntnis) ist eine Abduktion, welche versuchsweise eine Bedeutungshypothese der Wirklichkeit zuordnet. Damit ist die Offenheit des Bekennens denkbar und die falsche Alternative „Bekenntnis ja oder nein“ überwindbar. Bekenntnisse sind offene Texte, die auszu-legen und versuchsweise abduktiv auf Wirklichkeit zu beziehen sind. Die deduktiv-historische wie die induktiv-anthropologische Herleitung von Glaubensaussagen führen zu falschen Alternativen.

Um es am Schluß noch einmal von der Gottesfrage her zu sagen: Konfirmationsarbeit erfolgt nicht von dem selbstverständlichen Bekenntnissatz her, daß Gott da (oder gar verfügbar) ist. Sie erfolgt aber auch nicht unter der Maßga-

be, daß wir unsere individuell-anthropologische Religion generieren, weil alles andere fraglich wäre. Nicht „Deus datur“ und nicht „etsi Deus non daretur“, wie im Anschluß an Ernst Lange und Dietrich Bonhoeffer gern formuliert wird, sind die angemessenen Überschriften, sondern: „etsi Deus daretur“. Unter der Hypothese, daß Gott da sein könnte, wird das Bekenntnis der Kirche kreativ ausgelegt, um von der konkreten eigenen Wirklichkeit Bekenntnisversuche zu abduzieren, wobei die tradierten Bekenntnisse zugleich neue Wege eröffnen wie begehbar machen können.

Anmerkungen

1. Vortrag bei der Studententagung des Herausgeber- und Redaktionskreises von KU-Praxis am 7. 12. 1995 in Berlin
2. LESCHINSKY, Achim: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“, Berlin, März 1995 (Manuskript), S. 60.
3. Heiner BARZ: Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern (Jugend und Religion 2), Opladen 1992 (der erste Band, Religion ohne Institution, Opladen 1992, bezieht sich auf bisherige Forschungen, der dritte Band unter dem Titel „Postsozialistische Religion“ (Opladen 1993) auf die Jugend in den Neuen Bundesländern. - Der äußerst polemische Streit um die Barz-Studie ist dokumentiert in: Ingo Holzapfel u.a. (Hrsg.), aej-Studientexte 2/92: JUGEND UND RELIGION. „Wer glaubt denn heute noch an die sieben Gebote?“, Evangelische Akademie Bad Boll 1992.
4. Dazu s. Andreas FEIGE: Was kann eine qualitative Studie leisten? Religionssoziologische Überlegungen zum Forschungsansatz der Studie „Jugend und Religion“, in: aej-Studientexte 2/92 (s.o. Anm. 2), S. 63-75.
5. H. Barz, Postmoderne Religion (s.o. Anm. 2), S. 28-32. (Seitennachweise im folgenden in Klammern im laufenden Text.)
6. A. Feige (s.o. Anm. 3), S. 71.
7. Ausführlich dazu s. meine Münsteraner Antrittsvorlesung: Praktische Theologie und Postmoderne. Ein Dialog mit Wolfgang Welsch, 1994 (bisher unveröf.).
8. Als eine Maxime zitiert von Johannes Opp in einem Gespräch in Loccum im September 1994.
9. Karl WITT, Konfirmationsunterricht. Neue Wege der Katechetik in Kirche und Schule, Göttingen 1959, S. 14.
10. Dies hat schon 1977 Heinz SCHMIDT beschrieben in seiner Dissertation: Religionspädagogische Rekonstruktionen. Wie Jugendliche glauben können, Stuttgart 1977, bes. S. 44-86. Im folgenden nehme ich Gedanken von Schmidt auf.
11. Einflußreich war in diesem Zusammenhang vor allem: Ernst LANGE, Zur Theorie und Praxis der Predigtarbeit, in: ders., Predigen als Beruf. Aufsätze zu Homiletik, Liturgik und Pfarramt, München 1982, S. 9-51, vgl. dort S. 30: „Predigtarbeit wird von daher erkennbar als ein Prozeßgeschehen zwischen Tradition und Situation.“
12. Dazu s. Klaus WEGENAST, Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: EvErz 20/1968, S. 111-124.
13. Heinz Schmidt (s.o. Anm. 10), S. 78-80.
14. Weert FLEMMIG, Lernen, was es heißt, als Christ in unserer Zeit zu leben. Von den Problemen und Aufgaben des Konfirmationsunterrichts, in: KU-Praxis 1, Gütersloh 1973, S. 26-30, Zitat S. 28.
15. Ebd.
16. Der Begriff des „Elementaren“ geht bekanntlich auf Klafki zurück: „Die Frage nach dem Elementaren ist – allgemein gefaßt – die Frage nach der Weise, in der Inhalte auftreten müssen, um Bildung zu stiften, um Bildungsinhalte werden zu können.“ (Wolfgang KLAFFKI, Das pädagogische Problem des Elementaren und die Idee der kategorialen Bildung, Weinheim 341964 [1957], S. 82 f., Hervorhebung im Original).
17. Dazu vgl. Godwin LAMMERMAIN, Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems – Vorbereitende Bemerkungen zu einer konkreten Religionsdidaktik, in: EvErz 40/1988, S. 551-567.
18. Ausführlich dazu s. meinen Vortrag vor der VELKD-Synode im Oktober 1994: Zwischen Individualität und Beheimatung. Die Lebenssituation Jugendlicher heute und die Konfirmationsarbeit, in: Texte aus der VELKD 59/1994, Luth. Kirchenamt Hannover 1995, S. 13-27 (Kurzfassung in: LuMo 33/1994, Heft 12, S. 12-16).
19. Die alttestamentliche Tora als Erbarmensgesetz hat in den letzten Jahren mehrfach Michael WELKER betont, zuletzt in der weiter verbreiteten Schrift: Kirche im Pluralismus, Gütersloh 1995, S. 33: „Das Wirken Gottes gewinnt Deutlichkeit in messianischen Verheißungen, die das Neue Testament auf Jesus von Nazareth beziehen wird. Diese Texte sprechen von einem ‚Ruhem‘ und ‚Bleiben‘ des Geistes auf dem von Gott erwählten Geiststräger, der in Israel und für die Völker Gerechtigkeit, Erbarmen und Gotteserkenntnis bringen wird. Gerechtigkeit, Erbarmen (Schutz der Schwachen und Ausgegrenzten bzw. ihre Reintegration in die Gemeinschaft) und Gotteserkenntnis – damit haben wir

Grundintentionen des Gesetzes Gottes im Alten Testament vor Augen.“ (Hervorhebungen im Original.) Der besondere Beitrag Welkers besteht darin, die alttestamentliche Tora und die (biblische, vor allem aber neulestamentliche) Geisttheologie miteinander ins Gespräch zu bringen; vgl. ders., Gesetz und Geist, in: Jahrbuch für Biblische Theologie 4/1989, S. 215-229.

20. Für diesen Gesprächsbeitrag in Berlin bin ich Klaus Goßmann dankbar.
21. S.o. Anm. 13.
22. Wilfried HÄRLE, Dogmatik, Berlin/New York 1995, S. 32. Die Wichtigkeit der Gottesfrage besonders im Hinblick auf den schulischen RU hat Karl-Ernst NIPKOW immer wieder betont: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1990. Dort urteilte Nipkow: „Der Konfirmationsunterricht hört zu früh auf, um die kritischen Fragen zu Gesicht zu bekommen.“ (S. 84 f.)
24. Dazu vgl. die Reihe „GEMEINDE UND SCHULE“, hrsg. vom RPI Loccum, 5 Hefte, Loccum 1988-1994.
25. Dazu vgl. das äußerst anregende Heft von Thomas KUE (Hrsg.), ...der Werbung glauben? Mythenmarketing im Zeitalter der Ästhetisierung (Arbeitsheft BBS 20), Loccum 1995.
26. Man verzeihe mir diese Anspielung auf das brandenburgische Konzept von LER, bei dem wohl nicht nur zufällig ein Begriff aus der Verkaufspraxis, gemischt mit Psycho-Slang, zum Etikett für glaubende Menschen wurde. Auch der Glaube scheint als Ware gedacht zu sein, denn der Markt des freien Warenflusses formt den Menschen nach seinem Bilde: Alle werden zu Verkäufern, zu „authentischen Vertretern“ eines Produktes.
27. S.o. Anm. 2.
28. Für Barz ist „Transformation“ von Religion offensichtlich ein quasi automatischer gesellschaftlicher Prozeß: „Das christliche, dualistische Gottesbild“ wird abgelöst durch „Das neue monistische Gottesbild“ (Postmoderne Religion, s.o. Anm. 2, S. 120 ff.; vgl. auch oben meine Kritik). Einen ganz anderen, nämlich religionspädagogischen Transformationsbegriff vertritt Heinz SCHMIDT, Leitfaden Religionspädagogik, Stuttgart 1991, S. 39 ff. und 53 ff. Für Schmidt ist das religiöse Lernen ein Transformationsprozeß mit drei Aspekten: a) Religiöse Gemeinschaften wie Kirchen transformieren diffuse Lebenshorizonte in strukturierte Lebenswelten; b) Religiöse Erziehung transformiert vorhandene Religion auf ihre Tiefenstrukturen hin; c) Die vorhandenen Anteile von Religion und christlicher Religion müssen durch die einzelne Person angeeignet, individuell transformiert werden. Bei Schmidt ist demnach ein *intentionaler*, bei Barz ein *angeblich* – empirisch feststellbarer, gesellschaftlicher Prozeß gemeint.
29. Fritz OSER/Paul GMÜNDER, Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh 1988, bes. S. 80 ff.
30. Friedrich SCHWEITZER, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987, S. 208.
31. Dazu vgl. Werner JANK/Hilbert MEYER: Didaktische Modelle, Frankfurt/M. 1991, S. 337-384 das anschaulich geschriebene Kapitel zum handlungsorientierten (schulischen) Unterricht (nicht Religionsunterricht). Wichtige Akzente sind neben den Lehr-/Lernzielen die Formulierung von *Handlungszielen* sowie eine „Veröffentlichungsphase“ nach Erarbeitung und Auswertung. Beides ist gerade im KU gegeben, besonders wenn Liturgie und Diakonie als Lernfelder genutzt werden.
32. 77% von 1.585 Befragten in Westdeutschland stimmten 1992 der Aussage zu, zum Evangelischsein gehöre es unbedingt, „daß man sich bemüht, ein anständiger und zuverlässiger Mensch zu sein.“ 1982 hatten der Aussage 79% zugestimmt. Nochmals gestiegen ist in diesem Zusammenhang übrigens die Bedeutung von Taufe (Steigerung von 85 und 91 Prozent) und Konfirmation (Steigerung von 80 auf 84 Prozent): FREUDE HEIMAT KIRCHE, Ansichten ihrer Mitglieder. Erste Ergebnisse der dritten Umfrage über Kirchenmitgliedschaft, Hannover 1993, S. 20.
33. Dazu s. die Barz-Studie (s.o. Anm. 2), S. 125 ff.; die SHELL-Studie 1992 (JUGEND, 92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, hrsg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell, Opladen 1992, Bd. 1, Gesamtdarstellung und biografische Porträts, S. 242: 57% der 13-20jährigen im Westen glauben an ein Leben nach dem Tod, im Osten hingegen sind es nur 32% (13-16 J.) bzw. 24% (17-20 J.); - In der Schweiz maßen 49,8% (Erwachsene und Jugendliche) 1988/89 der Auferstehung Jesu Christi einen Sinn im Hinblick auf den eigenen Tod zu, 57,7% hielten jedoch den Tod für eine natürliche Sache, 28,6% glaubten an die Reinkarnation und 24,8% bejahten die Aussage: „Man kann mit dem Geist der Toten in Kontakt bleiben.“ (Alfred DUBACH/Roland J. CAMPICHE (Hrsg.), Jede(r) ein Sonderfall? Religion in der Schweiz. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung, Zürich/Basel 1993, S. 337.)
34. Dazu vgl. mein Buch: Wort und Antwort. Geschichte und Gestaltung der Konfirmation am Beispiel der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Berlin/New York 1992.
35. Wilfried ENGEMANN, Semiotische Homiletik. Prämissen - Analysen - Konsequenzen, Tübingen 1993, S. 107-149, hat in diesem Zusammenhang die „Struktur der obliterierten Predigt“ beschrieben.
36. Ch. S. PEIRCE, Phänomenologie und Logik der Zeichen, hrsg. und übersetzt von Helmut Pape, Frankfurt/M 1993, S. 134-136; dazu vgl. mein Buch: Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995, bes. S. 60 ff. (zur Abduktion bei Peirce).
37. Zur Abduktion jetzt auch: Wilfried HÄRLE, Dogmatik, Berlin/New York 1995, S. 7 ff. und S. 29: „soll hier (im Anschluß an Schleiermacher) ein kritisch-abduktiver Ansatz gewählt werden.“

Die Zehn Gebote –

ein Vertrag aus einen KU-Wochenende im Oktober 95

Innerhalb eines KU-Wochenendkurses wurden die 10 Gebote und die Bergpredigt behandelt. Wir nennen die Stufen der Planung und geben hier als Anregung den in Stufe 5 genannten modernisierten Vertragstext wieder. Er entstand aus der Kenntnis moderner Wirtschaftsverträge und soll zum Experimentieren anregen:

Stufen aus der Planung für das Wochenende

1. Vertragstext lesen und unter der Fragestellung besprechen: Worauf kommt es bei solchen Verträgen an?
2. Verträge regeln unser Leben – Regeln machen unser Leben vertraglich.
Rundgespräch über die Bedeutung von Verträgen und Regeln.
Wann werden Verträge schriftlich, wann mündlich abgeschlossen?
Welchen Sinn haben Verträge?
3. Lied: Laßt uns gehn in unser Land
4. Ex 20 – die Sätze eines Vertrages zwischen Gott und dem Volk Israel
Arbeit am Text: Aus Ex 20 einen modernen Vertragstext machen!
5. Vergleich von 4 Ex 20 und Dtn 5.
Verträge können, wenn nötig, nachgebessert werden.
Wie müßte eine Nachbesserung der 10 Gebote heute aussehen?
6. Spiel: „Das ist ein Elefantenrüsselring“¹
7. Nicht Verbote, sondern Gebote!
Arbeit am Text: Statt „Du sollst nicht...“ „Du sollst...“
8. Lied: Hilf, Herr, meines Lebens
9. Konkretion zum 8. Gebot
10. Die Antithesen der Bergpredigt.
Worin gehen die Antithesen über die genannten Gebote hinaus?
11. Die Absicht des Matthäus bei der Abfassung der Bergpredigt.
Einleitung, Aufbau und Schluß der Bergpredigt.
12. Spiel: Hase und Jäger.²

Der Vertrag

Vor mir, Mose, erschien heute

1. Gott, der Herr, der Schöpfer des Himmels und der Erde, der Befreier Israels aus Ägypten, aus der Sklaverei, wohnhaft überall, nachstehend „Geber“ genannt;
2. das Volk Israel, ehemals Versklavte, neuerdings Befreite, wohnaft unterwegs nachstehend „Nehmer“ genannt.

Die Erschienenen ersuchten mich um Beurkundung eines Gemeinschaftsvertrages und erklärten übereinstimmend:
Wir schließen folgenden **Gemeinschaftsvertrag**

§ 1

Der Geber hat die Nehmer aus der Sklaverei befreit und garantiert die Freiheit.

§ 2

Die Nehmer genießen die Freiheit und verpflichten sich, zu keinem anderen Geber gemeinschaftliche Beziehungen aufzunehmen.

§ 3

Die Nehmer genießen die Freiheit und verpflichten sich, den Geber nicht auf ihre Vorstellungen, wie er zu sein habe, festzulegen.

§ 4

Die Nehmer genießen die Freiheit und verpflichten sich, den Namen des Gebers nicht in Verbindung mit schlechten Dingen zu bringen oder für ihre eigenen Zwecke zu gebrauchen.

§ 5

Die Nehmer genießen die Freiheit und verpflichten sich, Arbeit und Ruhe, Anspannung und Entspannung im rechten Maß und Wechsel einzuhalten.

§ 6

Die Nehmer genießen die Freiheit und verpflichten sich, Alte und Junge (!), sich gegenseitig zu respektieren.

§ 7

Die Nehmer genießen die Freiheit und verpflichten sich, keine Gewalt gegeneinander auszuüben.

§ 8

Die Nehmer genießen die Freiheit und verpflichten sich, bestehende gute Beziehungen nicht zu zerstören.

§ 9

Die Nehmer genießen die Freiheit und verpflichten sich, anderen nichts wegzunehmen. Sie verpflichten sich auch, auf Gefühle des Neides zu verzichten.

§ 10

Die Nehmer genießen die Freiheit und verpflichten sich, andere nicht zu belügen oder zu betrügen und keine Urteile zu hegen.

Vorstehendes Protokoll wurde den Beteiligten vorgelesen und von ihnen genehmigt.

1. Fundort keine Angaben möglich.
2. Fundort keine Angaben möglich.

„Möglichkeiten der Kooperation zwischen Kirchengemeinde und Schule“

– Aus der Tagung der Schulausschüsse der Kirchenkreise –

Unter der Fragestellung, wie die dynamische Gestalt der Definition von Gemeinde in der Schule zu realisieren sei, sollten Zukunftsperspektiven entwickelt werden. Folgende Themen wurden bearbeitet

- **Schule als gestalteter Lebensraum**
- **Möglichkeiten der Gemeinschaftserfahrung und der Gemeindeerfahrung in Schulen**
- **Problemsichtung und Lösungsvorschläge bei der Suche nach einer Schnittmenge zwischen erlebten Vollzügen christlicher Gemeinschaft und der Öffnung von Schule**

Eine Arbeitsgruppe befaßte sich mit der Frage des Schullebens, zwei Arbeitsgruppen befaßten sich mit der Problemsichtung. Der Austausch der Ergebnisse erwies sich als eine vielfältige Ideenbörse.

Schulleben als gestalteter Lebensraum

Schulen suchen gegenwärtig nach ganzheitlichen Konzepten, die die Verknüpfung kognitiver, emotionaler und handlungsbezogener Lernprozesse anstreben. Unterrichtsliche und außerunterrichtliche Lern- und Lebensprozesse sollen stärker aufeinander bezogen werden. Kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sollten darum bemüht sein, spezifische Angebote für eine sich öffnende Schule bereitzuhalten. Die gegenüber der Vergangenheit längeren Anwesenheitszeiten von Kindern und Jugendlichen in der Schule, die durch Ganztagsbetreuung in der Gesamtschule, durch Nachmittagsangebote an Hauptschulen und durch die volle Halbtagsschule gegeben sind, bieten Chancen für neue Kooperationsprojekte. Durch Angebote an Gesamtkonferenzen oder Fachkonferenzen kann das Gespräch eröffnet werden. Schulgottesdienste und Andachten sollten als Wegmarkierungen oder erlebte Höhepunkte den Schulalltag begleiten. Das Verlassen einer Schulform oder der Eintritt in eine neue Schulstufe sind wichtige Einschnitte im Leben von Kindern und Jugendlichen. Gemeinsame Absprachen zwischen kirchlich Verantwortlichen (Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone) und Lehrerinnen und Lehrern sowie der Einbezug von Schülerinnen und Schülern in Planung und Durchführung sind unbedingt erforderlich. Eine ideale personelle Vernetzung

liegt vor, wenn Diakoninnen/Diakone oder Pastorinnen/Pastoren selbst in der Schule tätig sind. Neben der Ausgestaltung gemeinsamer Feiern oder Gottesdienste sollte der Entwicklung von Ritualen für den Schulalltag größere Bedeutung beigemessen werden. Die im Rahmen der kirchlichen Tradition entwickelten Stilleübungen und Meditationserfahrung halten gegenwärtig Einzug in unsere Schulen. Religionspädagogische Fortbildungsangebote zu diesen Themen erfreuen sich zudem eines hohen Zuspruchs. Die Möglichkeiten, Stille, Rituale und liturgische Formen im Kirchenraum selbst zu erfahren, werden gegenwärtig noch zu wenig genutzt. Die kirchenpädagogischen Aktivitäten, die in Hannovers Marktkirche durch Christiane Kürscher initiiert wurden, sollten beispielgebend für alle Gemeinden sein. In einer offenen Kirche können Kinder unter fachkundiger Anleitung selbst Erfahrungen sammeln und in Ruhe zur eigenen Wahrnehmung angeleitet werden. Während die traditionelle Kirchenführung den kulturgeschichtlichen Bezug in den Vordergrund stellte, sollte eine pädagogische Kirchenführung für Kinder gerade den theologischen Bezug stärker bedenken.

In einem Stillerraum der Schule können Kinder und Jugendliche vor und nach dem Unterricht, in den Pausen oder in Freistunden zu Ruhe und Einkehr finden. Eine Wand sollte Gelegenheit bieten, Gebete oder Wünsche anzuschreiben. Schülerinnen und Schüler sind bei der Gestaltung des Raumes unbedingt mit einzubeziehen.

Durch die veränderten Bedingungen unserer Gesellschaft und die sich wandelnden Familienstrukturen sind Kinder und Jugendliche heute nachmittags oft sich selbst überlassen. Eine Betreuung bei den Hausaufgaben und das Angebot einer warmen Mahlzeit täglich wären Möglichkeiten, die als kirchliches Angebot in der Schule oder in Kooperation mit der Schule durchzuführen wären.

Kinder leben nicht in einer heilen Welt, aber sie brauchen einen heilen Winkel. Sie brauchen Räume, in denen sie sich wohl fühlen. Sie brauchen Menschen, denen sie sich anvertrauen können.

Schulen bieten Arbeitsgemeinschaften an, aus deren Angebot Schülerinnen und Schüler auswählen können, um ein halbes Jahr daran teilzunehmen. In diesen Arbeitsgemeinschaften werden keine Zensuren vergeben. Ortsgemeinden sollten sich überlegen, welches Angebot sie für Schulen bereithalten können.

Nicht allen Gemeindemitgliedern sind

die veränderten Bedingungen der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen vertraut. Vorurteile und Unverständnis müssen durch Informationsveranstaltungen in der Kirchengemeinde abgebaut werden.

Die rhythmische Ordnung kirchlicher Jahresfeste kann Kindern und Jugendlichen zu einer neuen Zeiterfahrung verhelfen.

In vielen Bereichen kann der gegenseitige Austausch zu wechselseitiger Hilfeleistung führen. In Dritte-Welt-Projekten kann die Kirche durch Fachinformationen und Berichte über Patenschaftskonzepte wichtige Beiträge leisten. In Kinderbibelwochen, die in Schule oder Kirche stattfinden können, lassen sich theologischer Sachverstand und pädagogische Kompetenz verbinden. Im Rahmen der vielerorts stattfindenden Schulpraktika sollten die Diakonischen Werke und die kirchlichen Sozialstationen stärker in den Blick genommen werden.

Gemeinsame Fahrten, Rüstzeiten oder Konfirmandenfreizeiten, an denen kirchliche und schulische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beteiligt sind, können nicht nur für die Organisatorinnen und Organisatoren Bereicherung und Entlastung bieten, sondern ermöglichen den Jugendlichen neue Gemeinschafts- und Gemeindeerfahrung.

Problemsichtung und Lösungsmöglichkeiten

Zwischen Kirche und Schule scheinen zunächst keine zwingenden Beziehungen zu bestehen, da beide unterschiedliche Einzugsbereiche haben. Lehrerinnen und Lehrer weisen in den meisten Fällen keine Anbindung an eine Ortsgemeinde auf. In den seltenen Fällen, in denen sie sich einer Kirchengemeinde zugehörig fühlen, liegt diese nicht im Nahbereich der Schule. Eine Vernetzung von Kirche und Schule kann nur geschehen, wenn Personen Beziehungen stiften. Deshalb scheint es wichtig, einen dynamischen Gemeindebegriff zugrunde zu legen, um Schule als eine Form von Gemeinde zu begreifen. Die besonderen seelsorgerlichen und religionspädagogischen Schwierigkeiten, die bei einem einstündig erteilten Religionsunterricht zwangsläufig gegeben sind, wie dies z.B. an den Berufsschulen der Fall ist, dürfen an dieser Stelle nicht übersehen werden. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Kirche könnten auf ihre Treuhänderschaft für die Schule hingewiesen werden. Auf Kirchenkreisebene bietet es

sich an, Gesprächsangebote von seiten der Kirche für die Schulen bereitzustellen. Die Inhalte, die Stellung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule, die Bildungsversorgung und Wertefragen sollten gemeinsam thematisiert werden. Pastorinnen und Pastoren sowie Schulleiter und Schulleiterinnen können für die beiderseitigen Anliegen aufgeschlossen werden. Im Rahmen verschiedener Foren sollte es möglich werden, Personen aus beiden Bereichen in einen Dialog zu bringen. In diesem Zusammenhang ist an die Ausbildung von Multiplikatoren zu denken, die nicht nur Innovationen ersinnen, sondern nach realistischen Möglichkeiten suchen, diese vor Ort umzusetzen.

Ein positives Beispiel für ein Projekt zur Realisierung christlicher Gemeinschaftserfahrungen bietet das Projekt, das an

der KGS Laatzten unter der Leitung von Frau Pfaff durchgeführt wurde. Jugendliche eines Gymnasiums leben nach der Schule gemeinsam mit vier Erwachsenen für den begrenzten Zeitraum von einer Woche in einem Haus.

Eine Übereinstimmung von Schule und Kirchengemeinde gibt es nicht, aber die gemeinsame Sorge um die Menschen, insbesondere die Kinder und Jugendlichen, erfordert eine Öffnung der Pastorenschaft für die Interessen der nachwachsenden Generation und die gesellschaftlichen Prozesse, die die Lebensbedingungen in Familie und Öffentlichkeit grundlegend verändert haben. Gerade bei der Pastorenschaft scheint es nötig, Berührungspunkte auf persönlicher Ebene abzubauen, um in gemeinsamen Gesprächen oder Seminaren mit Lehrerinnen und Lehrern Ideen oder Material

auszutauschen. Pastorinnen und Pastoren können von der fachlichen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer profitieren und gleichzeitig von der eigenen Kompetenz an diese abgeben. Der wechselseitige Austausch wird gegenwärtig noch zu wenig genutzt.

Von seiten der Kirche wird das Leiden der Lehrenden an der Schule zu wenig wahrgenommen. Die Nachfrage nach Supervisionskursen ist gerade bei Religionslehrerinnen und -lehrern groß. Kurse, die bisher im Rahmen der Regionalisierung stattfinden, sind in der Regel überzeichnet.

In den Kirchengemeinden sollte vermehrt über Nachmittagsangebote nachgedacht werden, die in den Schulen stattfinden könnten. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kirche könnten mit gezielten Angeboten an die Schulen herantreten.

Petra Pfaff / Reinhard Köhler

Nicht dem Alltag entfliehen

Alltagsseminare als neue Form geistlichen und gemeinschaftlichen Lebens

Eigentlich ist das Prinzip ganz einfach: Was andere in ihrem Urlaub oder während der Freizeit und am freien Wochenende machen, das machen wir während des Alltags. Und wir eröffnen die Teilnehmern damit einen neuen Raum.

Wir fahren in unser Freizeithaus, wir leben dort gemeinsam, gehen von dort aus unseren Pflichten nach, nehmen uns dann aber nach „Feierabend“ (und der beginnt aus der Sicht von Schülern und Berufstätigen zu recht unterschiedlichen Zeitpunkten) Zeit für die eigenen und die Hobbies der anderen, für Gespräche, für uns. Das „Alltagsseminar“ lebt davon, daß die Teilnehmenden während der Dauer des Seminars ihren alltäglichen Verpflichtungen nachgehen und ihre „notwendigen“ Verabredungen (Training, Geburtstagsbesuch o.ä.) einhalten. Der Unterschied zum normalen Alltag besteht darin, daß die häuslichen „Vier Wände“ abgelöst werden durch die Wände der ‚Wilkenburg‘, daß wir eine Wohngemeinschaft auf Zeit, eine Kommunität bilden, wobei nicht nur gelebt wird sondern das gemeinsame Leben auch organisiert werden muß und täglich in einer Gesprächsrunde reflektiert wird. Zur inhaltlichen Vorbereitung und Nachbereitung, zum Einklinken und Ausklingen steht ein Wochenende zu Beginn und am Schluß zur Verfügung.

1. Zur Entstehung und Zielvorstellung dieser Seminarform

Irgendwann Freitag mittag kommt der erlösende Zeitpunkt, wo man ins Wochenende startet, irgendwann im Jahresablauf

das Datum, an dem der Jahresurlaub beginnt, die fünfte, die schönste Jahreszeit. Wochenende und Jahresurlaub stehen dem Alltag isoliert gegenüber. Alltags-erfahrungen am Wochenende oder im Urlaub sind die, wo dieses Wochenende und dieser Urlaub den hochgesteckten Erwartungen nicht entsprochen hat, ‚wo man ja gleich hätte zu Hause bleiben können‘. Jedes unserer sonst üblichen Seminar- oder Freizeitangebote, an Wochenenden und in den Ferien hat ein bißchen von dieser Qualität, der Anbieter ist unter vielen anderen möglichen eben in diesem Fall die Kirche, der Kreisjugenddienst. Die emotionale Richtung ist in jedem Fall, dem Alltag zu entfliehen, schöne Erlebnisse zu ermöglichen, die man sonst nicht hat, das heißt aber auch, dem Trend recht zu geben, daß der Alltag eigentlich abzuschreiben ist. Es wäre ganz schön, wenn sich aus der Nordkap-freizeit oder den drei Wochen Korsika nachher ein kleiner Kern für die Jugendgruppe erhält... Und es gelingt nur selten, die Gemeinschaftserfahrungen und das veränderte Verhalten über die Maßnahme hinaus mitzunehmen. Seminare und Freizeiten bleiben mit dem Alltag unverbundene und losgelöste Freiräume, soziale Nischen, in denen die Welt in Ordnung scheint und wohin man sich vor dem Alltag flüchtet.

Auch viele andere Veranstaltungen der Jugendarbeit finden losgelöst vom Alltag junger Menschen statt, bzw. werden zu einem eigenständigen Teil im Tages- oder Wochenrhythmus. Arbeitswelt oder Schule kommen nur selten vor. Frust abreagieren oder über Lehrer und Ausbilder herziehen, bringt ja noch nichts in Bewe-

gung, verändert den Alltag noch nicht. Nur selten besteht die Möglichkeit, die Lebenswirklichkeit der Sozialisationsinstanzen Schule und Arbeitswelt gemeinsam zu reflektieren.

Auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen hat der Evang. Kreisjugenddienst Laatzten-Pattensen zum ersten Mal 1990 ein Alltagsseminar durchgeführt.

Für uns waren damit explizit vier Zielvorstellungen verbunden.

Die wichtigste: Die emotionale Richtung sollte umgekehrt werden. Nicht dem Alltag entfliehen, den Alltag als Lebensbereich zu disqualifizieren, sondern im Nebeneinander und Ineinander von Pflicht und Freizeit, von Arbeits- und Erlebnisgruppe, von verfügbarer und verfügbarer Zeit, die Zeit in der Woche nach ‚Feierabend‘ neu zu qualifizieren. Damit verbindet sich die Hoffnung, daß die verfügbare Zeit, indem sie immer wieder durch Phasen bewußt gemeinsam verfügbarer Zeit unterbrochen wird, zur mit-teilbaren Zeit wird, d.h. die Erlebnisse aus Schule und Arbeit zum Thema werden am Nachmittag im kleinen Gespräch, am Abend in der Reflektionsrunde und damit eine neue Wichtigkeit und Würde bekommen. Nicht Arbeit und Leben, sondern in der Arbeit (auch) leben. Zweitens sollten ‚unter der Woche‘ Formen des Zusammenlebens und des sozialen Verhaltens ausprobiert werden, die sonst nur von Ferien- und Wochenendmaßnahmen her bekannt sind und gerade in dieser Verschränkung zu einer bewußt wahrzunehmenden Alltags-option auch nach dem Ende des Alltagsseminars werden können. Drittens sollte im Rhythmus eines Alltags spirituelles

Leben einen selbstverständlichen Platz bekommen und viertens sollte in der täglich individuell vorgelegten Frage, welche Außentermine nehme ich wahr, was ist mir wichtig, so etwas wie bewußte Tages-, Wochen- und vielleicht sogar Lebensabschnittsplanung initiiert werden.

Inzwischen sind jedes Jahr bis zu drei solcher Seminare durchgeführt worden. Die Zielvorstellungen haben sich nur geringfügig verändert. Es hat sich als sinnvoll herausgestellt, diese Seminare für verschiedene Zielgruppen anzubieten: Schülerinnen und Schüler, Berufsschülerinnen und Berufsschüler, Berufstätige.

2. Der organisatorische Rahmen

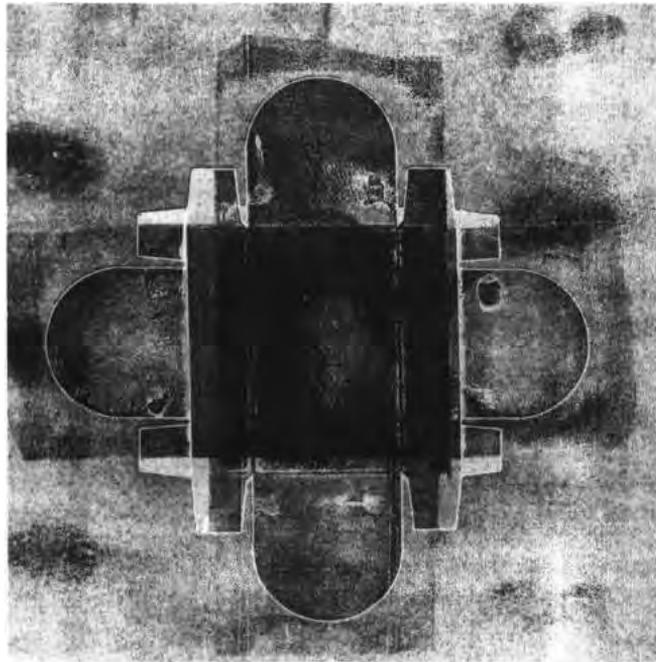
Wichtigste Voraussetzung ist ein behagliches Haus, in dem eine Gruppe übernachten und gemeinsam leben und arbeiten kann, das in erreichbarer Nähe zu den Schulen bzw. Arbeitsplätzen liegt. Wir haben in einem kleinen Ort unseres Kirchenkreises ein Freizeitheim mit mehr als 20 Betten zur Verfügung. Für uns ist es die 'Wilkenburg'. Allerdings ist dort die Anbindung an den Öffentlichen Nahverkehr nicht sehr gut. Bei Gruppen mit jüngeren Teilnehmenden setzen wir deshalb auch einen Kleinbus und den einen oder anderen PKW ein, um Leute zur Schule oder zur nächsten Haltestelle zu fahren. Außerdem motivieren wir, Fahrräder mitzubringen. Die Berufstätigen sind fast alle motorisiert und regeln ihre Fahrten zum Arbeitsplatz selbst. Im Frühjahr ist das Dorf hin und wieder durch das Leinehochwasser von der Außenwelt abgeschnitten, weite Umwege sind dann nötig. Das erhöht aber nach unseren Erfahrungen den Zusammenhalt und Erlebniswert.

Sicher ist es vorstellbar, eine solche Maßnahme auch in einem Gemeindehaus durchzuführen ist, wenn ausreichende sanitäre Anlagen vorhanden sind und es Rückzugsmöglichkeiten gibt, um z.B. Schulaufgaben zu erledigen, Gespräche zu führen, zu meditieren ... Wahrscheinlich müßte im Vorfeld etliches organisiert und abgesprochen werden. Beim ungeheuren Immobilienbesitz der Kirche sollte es aber möglich sein, in jeder Region ein geeignetes Haus für eine solche Maßnahme zu finden.

Die Makro – Organisation leisten wir im Rahmen des Kirchenkreisjugenddienstes. Jährliche Planung, Finanzen, Mitarbeiterteam, thematische Leitlinien etc. Die Mikro – Organisation ist ein wichtiger Programmpunkt während der Maßnahme, in die wir alle Teilnehmenden mit einbinden. Verbindlichkeit von gemeinsamen Terminen. Zuverlässigkeit der getroffenen Absprachen, Reflektion der Dringlichkeit von

Außenverpflichtungen, wenn dabei andere durch Fahrdienst u.ä. gebunden werden, das morgendliche Aufstehen, die Nachtruhe, die der eine braucht, auch wenn der andere die Nacht zum Tage machen möchte, der Wunsch nach Gemeinsamkeit mit allen oder einigen an den Feierabenden usw. Während der Planung kommt es zu ersten Denkanstößen: „Ist dieser Termin wirklich so wichtig? Was versäume ich dann in der Gruppe?“ Viele Teilnehmende planen in diesem Zusammenhang zum ersten Mal bewußt ihre Termine.

Wir versorgen uns selbst, kaufen ein, kochen gemeinsam, räumen gemeinsam ab und auf. Das setzt Kreativität frei und erfordert Rücksicht. Wir sind kein Hotelbetrieb mit Zimmerservice, die Bereitschaft, sich gegenseitig zu helfen, die eigenen Begabungen einzubringen und füreinander Verantwortung zu übernehmen macht das Leben angenehm und ist



durchaus eine wichtige Erfahrung im Konzept der Alltagsseminare. Da wir unter den Jugendlichen immer mehr Einzelkinder haben mit einem hohen Maß an Selbstbezüglichkeit und Selbstreflexivität, eröffnen sich auch da für den einen oder die andere ganz neue Erfahrungsräume.

3. Inhalte

In einer Alltagswoche können und wollen wir nicht so intensiv an einem Thema arbeiten, wie in den üblichen Seminaren. Die Teilnehmenden haben einen Schul- bzw. Arbeitstag zu bewältigen und viele zusätzliche Verpflichtungen. Das führt dazu, daß häufig gar nicht alle im Hause sind. Diese Gegebenheiten müssen in der Programmplanung berücksichtigt werden. Wir haben zum Einstieg und zur Reflektion je ein Wochenende in die Maßnahme mit eingebunden. Die durchgängige Teil-

nahme daran ist für alle verpflichtend, was ein ziemliches Problem ist und einige von der Teilnahme abhält. Zwei Wochenenden hintereinander dafür frei zu machen – und man weiß nicht, was an Erlebnissen einem entgeht, wenn man nicht daran teilnehmen würde – ist für manchen Jugendlichen ein echter Kraftakt.

Thematisiert werden kann in einem solchen Seminar alles, was den eigenen Alltag, die eigene Lebenspraxis in Frage stellt. Zeit, Arbeit, Lebensräume, Veränderungen waren Überschriften, die über den vergangenen Maßnahmen standen. Die Themen dienen als Roter Faden durch alle Aktionen, als Gesprächseinstieg bei der täglichen Reflektion und als Anlaß für Meditationen und religiöse Gespräche. Sie stehen nicht im Mittelpunkt des Seminars, dort stehen die Teilnehmenden mit ihren Alltags- (und Sonntags)erfahrungen. Das Thema ist der Denkanstoß, der Impuls, die 'Lernziele' formuliert jeder für

sich. Aus diesem Grund arbeiten wir während der Alltagsseminare ausschließlich mit interaktiven Methoden: mit Interaktionsspielen, Traumreisen, gestalterischen Elementen, Tanz und Bewegung. Uns freut, wenn wir etwas auf den Weg bringen können. Wichtigster Bestandteil des Programms ist die jeden Abend stattfindende Reflektion in der Gruppe. Sie verbindet die organisatorisch-planerische Ebene mit der persönlichen. Sie schwankt zwischen nüchterner Terminabsprache und meditativer Andacht über die Erlebnisse des Tages – je nachdem, worauf die Gruppe und die Leitenden sich an dem jeweiligen Tag einlassen können. Es hat sich bewährt, diesen Teil sorgfältig zu planen und eine durchgängige Methode dafür zu entwickeln (s. u.). Wichtig ist, daß jeder einzelne Teilnehmende Gelegenheit hat, zu Wort zu kommen.

Religiöse Arbeit, insbesondere das Gespräch über biblische Geschichte und kirchliche Tradition, die Vermittlung spiritueller Inhalte, eine praxis pietatis, d.h. mit großer Selbstverständlichkeit eben auch Formen geistlichen Lebens miteinander auszuprobieren und dann ganz alltäglich zu leben, gelingt nur in einem Rahmen, der eine vertrauensvolle und glaubwürdige Beziehung zwischen den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen und den Religionspädagogen ermöglicht. Das gemeinsame Leben und Erleben des Alltags bietet dazu gute Voraussetzungen.

4. Alltagsseminar als Ort, von dem Jugendliche sich mit eigenen Erfahrungen des Glaubens auf den Weg machen können

Jugendlichen begegnet Christentum und Kirche im allgemeinen in der Ortsgemeinde und im Religionsunterricht.

Dort in dem Bemühen, systematische Zusammenhänge herzustellen, in Sprache (und zwar in Begrifflichkeiten, die für bestimmte Glaubens – Sachverhalte stehen) und als in sich schlüssige Theorie. Die Predigt, der Vortrag, die Arbeit am Text, der gebildete Diskurs über die Richtigkeit des Glaubens, auch das *Gesangbuch* Lied impliziert aber nicht, schon gar nicht automatisch, die Erfahrung christlichen Glaubens. Das ist banal und dennoch vorwegzuschicken. Glaube ist in vielem durch Theorie nicht 'einzufangen', ist in vielen seiner Äußerungen vorsprachlich und fast immer, weil auf die eigene Biographie, auf die eigene Story bezogen, unsystematisch. Ein Milieu, in dem 'Glaube zur Sprache, zur Geste, zur Zuneigung, zum Ritus, zur Wiederholung, zur Tat werden kann', ist die Gemeinschaft. Folglich darf die Theorie des Glaubens nicht von der Praxis gelöst werden, das 'Reden über' nicht vom 'Vollzug in' der Gemeinschaft. Sonst verliert der Glaube seine Kraft und seinen Ursprung als etwas zunächst wesentlich Unsystematisches aber zutiefst Vitales. Christlicher Glaube ist eine Lebensmacht und keine blasse Theorie. Er ist ganzheitlich und spricht das Gefühl und den Verstand an, von Kopf bis Fuß. Christlicher Glaube ist eine lebensverändernde Macht. Deshalb müssen Orte und Gelegenheiten geschaffen werden, in denen religiöse Momente aufblitzen und Glaubensversuche geschützt ausprobiert werden können, in denen wir uns diese Lebensmacht aneignen, und wenn wir sie uns zu eigen gemacht haben (oder sie sich uns zu eigen gemacht hat...), die Chance beim Schopf ergreifen, die im Alltag reglementierten, erstarrten und von Menschlichkeit abgelösten Lebensmuster unserer Gesellschaft aufzubrechen (Ein Muster ist eben die Trennung von Alltag und Sonntag, von Arbeit und Leben. Das Aufbrechen wäre: in jedem neuen Tag qualifizierte Pausen zu schaffen, schöpferische Pausen für uns und andere)

In der Schule ergeben sich solche Gelegenheiten oftmals am Rande des Unterrichts. Die Ortsgemeinde bietet dafür mehr Raum, doch sind hier die gegenüber dem Glauben eher distanzierteren oder unorthodox suchenden Jugendlichen selten anzutreffen. Der kirchliche Raum ist weitaus mehr determiniert von einer bestimmten Glaubens- und Frömmigkeitspraxis als etwa unser Alltagsseminar, wo 'so etwas passieren kann' in ganz un gelenkten und un gelenkten Bahnen, gewünscht, aber nicht gemacht, erlaubt, weil es durch uns geschützt wird, qualifiziert, in dem es die jungen Menschen mitnimmt.

5. Religiöse Momente im Alltagsseminar

Wenn ca. 20 Jugendliche und 4 Erwachsene für 10 Tage eine christliche Gemein-

schaft bilden, dann gibt es viele unvorhergesehene Momente, in denen gelebter Glaube erfahrbar werden kann: beim Spaziergang auf dem Leinedeich im Zwiesgespräch, in 'Lebensbeichten' bis tief in die Nacht, in der gewissen Schutzlosigkeit, die Jugendliche an kirchlichen Mitarbeitern ausmachen, wenn die nicht in kirchlichen Räumen sicher sind, sondern in einer lockeren Situation einfach angegangen, angemacht werden können, in kleinen Gruppen anhand eines konkreten Problems, eines aktuellen Ereignisses, oftmals in abendlichen Diskussionen oder irgendwo zwischen Kartoffelschalen und Salatputzen. Solchen Momenten liegt eine Kultur des Vertrauens zugrunde, die sich nicht herbeizwingen läßt, sondern allmählich wächst. Sie setzen aber eine gewisse Sensibilität und Bereitschaft voraus, sich mit der eigenen Person, dem eigenen, biographisch geprägten Glauben auf die Glaubens- oder Unglaubensgeschichte des anderen einzulassen.

6. Die Abendandacht als ein Ort geplanter religiöser Erfahrung:

Die ganze Gruppe trifft sich einmal am Tag zum Ausklang des Tages zu einer festen Uhrzeit. Pragmatisch orientierte Reflektion des Tages geht über in eine ‚sanktionierte‘ Phase. Der Raum muß ansprechend sein, günstig ist ein Andachtsraum, die Möglichkeit, sich zu hocken, zu legen.

Die Abendandacht ist der Ort, um Erfahrungen auszutauschen, was uns bewegt laut oder leise, in Worten oder Gesten darzustellen, Inneres zu veräußern, anderes uns anzueignen, religiöse Ausdrucksformen an anderen kennenzulernen und für uns selbst auszuprobieren, der eigenen Religiosität, dem eigenen Glauben auf die Schliche zu kommen.

a) zeitlicher Rahmen:

Um alle Teilnehmer ‚zu Wort kommen‘ zu lassen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Form der religiösen Äußerung zu finden, sind mindestens 30 – 45 Minuten nötig.

b) formaler Rahmen:

- Lied zur Einstimmung
- Rückblick auf den Tag: was war gut, schlecht, beschäftigt mich? wofür möchte ich danken? Was läßt mich klagen? Was weist über mich hinaus? Ausblick auf den kommenden Tag: Wünsche, Hoffnungen, Ängste...
- Stille, um nun ungestört eigene Wege zu gehen oder auch zu umkreisen, stehen zu bleiben in Gedanken
- ein Gebet
- eine „Gute-Nacht-Geschichte“
- Lied zum Schluß

c) Methodische Umsetzung:

Rückblick und Ausblick werden in jeder Abendandacht anders umge-

setzt, sodaß jede/r neue Artikulationsformen (auch des Glaubens) kennenlernen und ausprobieren kann.

Beispiele der Methodenvielfalt:

- Rückblick und Ausblick verbunden mit einem Teelicht, das an einer großen Kerze, die in der Mitte steht, angezündet wird. Die Teelichter bilden zum Schluß zusammen ein Kreuz, einen Kreis, ein Urbild.
- Rückblick und Ausblick mit Orffschen Instrumenten als Kommentierungshilfe
- Rückblick und Ausblick mit Naturelementen (Blätter, Eicheln, Tannenzapfen, Gräser etc.) als Stimmungsbarometer.
- Rückblick und Ausblick mit einer Geste, einem Ritual.
- der Kreativität sind hier keine Grenzen gesetzt: ein Bild, ein Kultgegenstand, ein Schmuckstück, eine Unterschrift...

Der Schwerpunkt der Abendandacht liegt im persönlichen Rückblick und Ausblick. Er bekommt eine eigene Dignität, wenn er in der Gruppe veröffentlicht wird. Alles, was 20 / 25 Menschen an einem Tag erlebt haben, fließt als Information, als Erinnerung, als Stimmung, als Mit-Gefühl in die Andacht ein, wird hier konzentriert. Es bleibt als Verbindendes in dem Haus, unter dessen Dach wir gemeinsam die Nacht verbringen, um uns am nächsten Tag zu zerstreuen und nachmittags, abends wieder zu sammeln.

Die Auswahl der „Gute-Nacht-Geschichte“ gewährt Einblick in die Einstellung des Vorlesenden. Sie kann provozieren, nachdenklich machen oder auch meditativ sein. Oft dient sie als Einstieg in eine später sich anschließende Diskussion in einer kleineren Gruppe.

Fazit: Das Alltagsseminar eröffnet den Jugendlichen die Möglichkeit, miteinander und zusammen mit den Religionspädagogen eine Sprache des Glaubens zu entwickeln, die zur eigenen Lebenswelt paßt. Die Erfahrung, mit Gott in der Alltagssprache reden zu können, baut Angst, Unsicherheit und Vorbehalte ab. Sie macht Gott ansprechbar und holt ihn zurück in die Alltagswelt. Das Alltagsseminar kann für den einen oder anderen ganz oberflächlich bleiben. Wenn es aber ‚gut läuft‘, eröffnen wir mit den Jugendlichen tatsächlich neue Räume. Wenn sie sie danach selbständig betreten und wieder verlassen können, waren wir auf einem guten Weg.

Gelebter Glaube drückt sich nicht nur in Taten und Handlungen aus, sondern eben auch in Worten. Erstrebenswert ist es deshalb, den Jugendlichen eine Sprache des Glaubens aufzuschließen, in der sie sich auch unter Gleichaltrigen verständigen können, ohne Gefahr zu laufen, sich lächerlich zu machen. Dies ist mit einem Alltagsseminar natürlich nicht erreicht, aber es kann der Anfang eines Weges sein.

Buch- und Medienbesprechungen

Herbert Schultze, Jüdische Erfahrungen – Jüdische Antworten Terezin/Theresienstadt, Die Weiße Reihe Band 7, Hrsg. von Manfred Kwiran und Michael Kühne, Braunschweig, Locom 1995.

Theresienstadt ist eine Garnisonsstadt im heutigen Tschechien, die Ende des 18. Jahrhunderts von Kaiser Josef II. gegründet und nach dessen Mutter, der Kaiserin Maria Theresia, benannt wurde. Im zweiten Weltkrieg funktionierte die Nationalsozialisten die Stadt in ein Ghetto um, in dem sie 140 000 Juden internierten, die meisten aus dem Protektorat Böhmen und Mähren, aber auch aus Mittel- und Westeuropa. Die erste Gruppe von Juden kam aus Prag und traf Ende November 1941 in Theresienstadt ein. In Theresienstadt sollten die meisten Juden aus dem Protektorat sowie gewisse Gruppen von Juden aus Deutschland und den westeuropäischen Ländern, prominenten Personen mit besonderen Verdiensten und alte Menschen, zusammengezogen werden. Von hier aus sollten die Internierten allmählich in die Vernichtungslager deportiert und dort ermordet werden. Theresienstadt sollte aber auch dazu dienen, die Ermordung der europäischen Juden vor der Weltöffentlichkeit dadurch zu verschleiern, daß man Theresienstadt als eine 'jüdische Mustersiedlung' präsentierte. Im September 1942 erreichte die Einwohnerzahl ihren höchsten Stand. Auf einer Fläche von 115 000 qm lebten 53 000 Menschen.

Im ersten Teil seines Medienpaketes 'Jüdische Erfahrungen – Jüdische Antworten' geht Herbert Schultze die 'Orte und Wege der jüdischen Häftlinge im Lagerghetto' ab. Seinen Ausgangspunkt bildet der Bahnhof Bohusowice, unweit von Theresienstadt. Wie die damaligen Häftlinge geht auch Schultze den Weg ins Ghetto. Er beschreibt seine Empfindungen, ruft historische Fakten in Erinnerung, zeigt Bilder, die vom Leiden der Juden und den Untaten der Nazis zeugen und trägt aus den Erinnerungen der Opfer vor.

Im zweiten Teil 'Hintergründe und Kontexte' liefert Schultze den historischen Kontext. Er beschreibt das Lagerleben aus der Sicht von Kindern, schildert den Aufbau und die Funktion des Ghetto-Lagers. Ausführlich werden die Untaten des SS-Schergen Heydrich und die Massaker der Deutschen nach seiner Ermordung dargestellt.

Im dritten Teil stellt Schultze 'Vorschläge für den Unterricht' vor. Sein didaktisches Anliegen formuliert Schultze so: „Es ist für Schülerinnen und Schüler spannend, ja persönlich engagierend den Weg eines Menschen in existentieller Herausforderung zu verfolgen. Sie nehmen Anteil, identifizieren

sich mit einzelnen Frauen oder Männern, vor allem mit jungen Menschen ihres Alters. Sie nehmen engagiert gegen diejenigen Stellung, in denen sie das Böse personifiziert sehen. Sie suchen eifrig nach Wiederherstellung der Menschenwürde, nach dem Sieg der Gerechtigkeit über die Abgründe von Unmenschlichkeit. Dies alles gilt es beim Unterricht über Terezin/Theresienstadt im Blick zu behalten.“ Ungewöhnlich ist Schultzes Anliegen, das Thema Judenverfolgung am Beispiel des KL Theresienstadt bereits in der Grundschule zu behandeln. Können wir 10jährigen bereits soviel zumuten, überfordern wir sie nicht? Für Herbert Schultze kann die Antwort nur so lauten: „Wo Kinder zu den wichtigsten Zeugen wurden, kann Jugend von diesen Zeugen Hilfe erwarten, um für Menschlichkeit und gegen Unmenschlichkeit zu wirken.“

Ungewöhnlich ist auch Schultzes akribischer Umgang mit Quellen und Literatur, davon zeugt allein schon sein umfangreiches Literaturverzeichnis. Schultzes wichtigste Quelle ist das Werk von H.G. Adler, Theresienstadt 1941-1945, Tübingen 1955, der ihn zu einem Zeugen der Geschehnisse in Theresienstadt machte.

Diese Gemeinschaftsproduktion des Amtes für Religionspädagogik Braunschweig und des Religionspädagogischen Instituts Locom ist höchst bemerkenswert und eine besondere Beachtung unter den Kolleginnen und Kollegen zu wünschen.

Michael Wermke

Lena Kuhl und Antje Döpking: Passion und Ostern, Mit Materialien für die „Freie Arbeit“, Arbeitshilfen Grundschule 3, RPI Locom 1995

Jesu Passion und Auferstehung ist seit jeher das Zentrum unserer christlichen Theologie. Jedes Jahr feiern wir Ostern, um uns die damit verbundene frohmachende Botschaft zu vergegenwärtigen. In den nächsten Wochen wird das nahestehende Fest auch im Religionsunterricht unserer Schulen wieder einmal zum Thema: Als Lehrer und Lehrerinnen sehen wir uns vor einer Flut von theologischen Anforderungen und gezielten Kinderfragen. „Für uns gestorben...“ – Warum? Ja, warum eigentlich? Die Unsicherheit der Kinder überträgt sich nur zu schnell auf uns und es ergibt sich die Frage, wie man sich kurz und unschwer verständlich über die theologischen Hintergründe des Ursprungs unseres Glaubens informieren kann. Auch auf didaktischer Ebene wollen Antworten gefunden werden, denn es ist zu überlegen, inwiefern man Kinder im Grundschulalter mit

Inhalt und Aussage der Ostergeschichte konfrontieren kann und muß. Der oftmals schwerste Schritt innerhalb der Vorbereitung des Religionsunterrichts in der Grundschule ist die didaktische Reduktion der Inhalte und ihre methodische Umsetzung in der Praxis.

Die Antwort auf einen großen Teil unserer offenen Fragen finden wir in der kürzlich erschienenen Arbeitshilfe „Passion und Ostern“. In einer anspruchsvollen, jedoch auch für Nichttheologen gut verständlichen Sprache stellen die Autorinnen A. Döpking und L. Kuhl komprimiert die theologische Grundlegung zu Jesu Kreuz und Auferstehung zusammen. Sie gehen dabei auf die Kreuzestheologie des Neuen Testaments ein, schreiben über den Zuspruch Gottes an uns Menschen und den in uns wachsenden Anspruch in Form der Nachfolge und äußern sich zum Auferstehungsglauben. In ihren didaktischen Überlegungen weisen die Autorinnen im besonderen darauf hin, daß Kinder die Ostergeschichte nicht nur als ein Geschehen von vor 2000 Jahren kennenlernen sollen, sondern daß es ein Ziel sein muß, ihre eigenen Gefühle und Erfahrungen mit unserem christlichen Gott vor dem Hintergrund der Ostergeschichte zu reflektieren.

Im folgenden stark an der Unterrichtspraxis orientierten Teil wird die Ostergeschichte angelehnt an einzelne Periskopen der synoptischen Evangelien in sieben Abschnitten unterteilt: *Jesu Einzug in Jerusalem, die Fußwaschung, Das Abendmahl, Jesus betet in Gethsemane, Die Verleugnung des Petrus, Verurteilung, Kreuzigung und Tod Jesu, Die Auferstehung.* Zu jeder Periskope findet der Leser kurze theologische Überlegungen und vor allem unterschiedlichste Unterrichtsbausteine. So hält die vorliegende Arbeitshilfe für den Unterrichtenden Erzählgrundlagen, Bastel- und Gestaltungsanleitungen, Lieder, Feiern, Bildbetrachtungen, Tafelbilder, Meditationen und Verklängerungen bereit. Als kontinuierlich mitlaufende Gestaltungsideen schlagen die Autorinnen beispielsweise das Basteln von Fensterbildern vor. Um dem Unterrichtenden die didaktische Hinterfragung seines Unterrichts zu erleichtern, wurden zu jeder der sieben Unterrichtssequenzen mögliche Unterrichtsziele formuliert.

In der Anlage der vorliegenden Arbeitshilfe stellen die Autorinnen desweiteren Spiele und eine umfassende Kartei zur inhaltlichen Vertiefung der Ostergeschichte während der „Freien Arbeit“ zusammen. Es handelt sich dabei um unterschiedliche Legespiele mit der Möglichkeit zur Selbstkontrolle und eine um Kartei, die durch ihr umfassendes Angebot den individuellen Interessen und Fähigkeiten der Kinder gut gerecht werden kann. So werden

Kinder durch eine Vielzahl von Angeboten dazu animiert, sich sowohl kognitiv als auch affektiv innerhalb unterschiedlicher Sozialformen mit der frohmachenden Osterbotschaft auseinanderzusetzen.

Zusammenfassend handelt es sich bei dem vorliegenden theologisch-didaktisch-methodischen Werk um eine fachlich fundierte, ausgesprochen anregende und durch ihre Aufbereitung sofort einsetzbare Arbeitshilfe, die u. a. auch durch ihren unangemessen niedrigen Preis von 25,00 DM in unserem Unterricht nicht fehlen sollte!

Dörthe Höppner

Reinhard Rittner (Hg.), Glauben Christen und Muslime an denselben Gott?

Bekenntnis Fuldaer Hefte Bd. 34, Hannover 1995

Glauben Christen und Muslime an denselben Gott? In insgesamt sechs Kapiteln wird dieser Frage nachgegangen. Entstanden ist dieses Buch als Ergebnis von Arbeitstagen des Theologischen Konvents Augsburgerischen Bekenntnisses der Jahre 1993/94. Verschiedene Themenkreise wurden diskutiert; die Lehre vom Dreieinen Gott und von Christus als Gottessohn wurde wichtigste Thematik.

Erfreulich, daß Karl Wilhelm Niebuhr in einem ersten Kapitel die paulinische Christus- und Kreuzestheologie mit der jüdischen Gotteslehre vergleicht und Unterschiede herausarbeitet – Christentum und Islam haben ihre Wurzeln im Judentum und vieles der Theologie läßt sich nur von dort erklären und verstehen.

Im 2. Kapitel kann dann A. Th. Khoury, Christ- und Islamsachverständiger, um so besser zeigen, was den Muslim vor allem am Christentum stört: die Trinitätslehre, die für ihn versteckter Polytheismus ist. Viele Stellen des Koran werden zitiert und erläutert, die zeigen, welche Wertschätzung Jesus im Islam hat. Khoury weist darauf hin, daß aufgeschlossene Muslime heute die Koranaussage „Unser Gott und euer Gott ist einer“ (Sure 29,46) wieder stärker betonen. Die Trinitätslehre aus christlicher Sicht wird von Friedrich Beiser historisch – kritisch untersucht (Kapitel 3), biblisch-theologische Aussagen werden versucht. Systematisch zeigt er das Monotheistische des Christentums: Gott als der eine, absolute Herr, die Konkretheit des einen Gottes. Abgrenzungen zu Judentum und Islam werden vorgenommen, das Kapitel endet mit einem Lob des Christentums.

Mehdi Razvi ist der einzige muslimische Autor des Buches: er erläutert Zukunftsperspektiven im christlich – islamischen Dialog. Für Razvi hat sich der „göttliche Logos“ „polymorphisch“ entfaltet (S. 64), d.h. es gibt für ihn eine immanente Einheit der Religionen, mehrere Religionen können gleichzeitig existieren. Er betont aber auch die Eigenständigkeit der Religionen, nennt unverzichtbare Inhalte muslimischer Lehre.

Mit den praktischen Situationen im Umgang mit Muslimen setzt sich Dorothea

Vorländer auseinander, nachdem sie noch einmal zentrale Punkte des Islam vorgestellt und mit den christlichen Aussagen verglichen hat. Ihr geht es um Kindertagesstätten, Schule, muslimische Patienten im Krankenhaus und um den Gottesdienst. Wie sieht die gegenwärtige Praxis aus? Welche Probleme gibt es? Dieses Kapitel liest sich besonders gut, ist gut gegliedert und gibt Praktikern viele Tips und Hinweise, aber auch solide theologische Antworten.

Das sechste Kapitel gab dem Buch seinen Titel: Glauben Christen und Muslime an denselben Gott? Reinhard Brandt führt vieles noch einmal auf, was in den vorangegangenen Kapiteln behandelt wurde. Ausführlich wird über den Sprachgebrauch reflektiert: Glauben wir an denselben Gott? Den/gleichen? Einen ähnlichen? Oder einen entsprechenden? Oder ist es doch ein anderer? Und immer wieder ärgert sich der Leser über Wiederholungen, die sich aus dem Referatsstil ergeben. Hier hätte der Herausgeber stärker strukturieren und korrigieren müssen – er wollte aber wohl die Eigenart des jeweiligen Vortrags erhalten.

Insgesamt gesehen ist „Glauben Christen und Muslime an denselben Gott?“ ein lesenswertes, informatives Buch, dessen Reiz darin besteht, daß sich verschiedene Theologen zu diesem zentralen Thema auf ganz unterschiedliche Weise äußern.

Ilka Kirchhoff

Horst Klaus Berg, Ulrike Weber: Mit Jesus beginnt etwas Neues

Reihe: Freiarbeit Religion
Materialien für Schule und Gemeinde
Calwer Verlag, Stuttgart und Kösel-Verlag GmbH & Co, München 1995, DM 48,-

Die beiden Verfasser beginnen mit diesem Material eine neue Reihe und legen hier die erste Folge dazu vor.

Sie enthält:

1. Ein didaktisches Begleitheft mit Kopiervorlagen

2. Freiarbeitsmaterial

Das Begleitheft gliedert sich in drei Hauptteile auf; im ersten wird der theologische und didaktische Ansatz dargestellt, im zweiten finden wir allgemeine Hinweise zur Freiarbeit im Religionsunterricht, der dritte Teil enthält Kopiervorlagen.

Im biblisch-theologischen Teil wird in Kürze Grundlegendes und Wissenswertes zum Thema „Gottesherrschaft“, „Reich Gottes“ dargelegt, so daß Lehrerinnen und Lehrer oder auch Unterrichtende in der Gemeinde sich schnell informieren können, bevor sie das Material in der Arbeit einsetzen. Dabei wird zunächst an Vorstellungen angeknüpft, die im zeitgenössischen Judentum geläufig waren. Es geht dann aber auch um die Vorstellungen vom Reich Gottes in späterer und in heutiger Zeit: „Die Sache Jesu geht weiter“. Die Intentionen der Verfasser lauten: „Die Erzählungen und Materialien in den Geschichtsheften des Freiarbeitsmaterials sind darauf aus,

diese Erfahrungen vom neuen Leben möglichst anschaulich und erfahrungsnah nachzuzeichnen“ (S. 7).

Im zweiten Teil des Begleitheftes wird das Konzept der Freiarbeit nach Maria Montessori in seinem Dreischritt dargelegt und erläutert:

I. Eröffnungsphase

II. Freiarbeitsphase

III. Abschluß-/Auswertungsphase

Es geht hier einmal um Grundsätzliches zum Thema Freiarbeit, dann speziell um Freiarbeit im Religionsunterricht und schließlich um Fragen zur Praxis. Wer sich auf dieses Konzept von Freiarbeit einlassen kann, findet hier Argumentationshilfen, Antworten auf viele Fragen und auch praktische Anregungen und Tips.

Es gehört zum Grundkonzept, daß die Kinder in allen drei Phasen selbstständig und allein arbeiten, wobei Varianten in bezug auf eine gemeinsame Eröffnungs- und Abschlußphase durchaus auch erwähnt werden. Während die zweite Phase die Wahlmöglichkeit zwischen fünf verschiedenen oder auch mehreren Themenheften vorsieht und somit als eine Form der inneren Differenzierung beschrieben werden kann, ist das Material für die Eröffnungs- und Abschlußphase verpflichtend für alle diejenigen, die sich mit dem Thema beschäftigen wollen.

Vier verschiedene Modelle für die Unterrichtspraxis werden dazu beschrieben und zeigen, wie unterschiedlich Freiarbeit organisiert werden kann.

Dieser zweite Teil des Begleitheftes wird, so die Ankündigung der Verfasser, in allen Folgeheften der Reihe in etwa gleichbleiben.

Der letzte Teil des Heftes, die Kopiervorlagen, verwirrt zunächst. Es sind darin noch einmal dieselben, wenn auch nicht alle, Texte und Bilder zu finden, wie sie im Materialteil enthalten sind, nur in anderer Anordnung und Zusammenfassung. Die im Heft gedruckte Erklärung schafft hier nicht unbedingt Klarheit: „Damit der Leiter (Es gibt wohl auch Leiterinnen! L.K.) die Texte und Bilder der jeweiligen Situation der Arbeitsgruppe anpassen kann, wurden sie so gedruckt, daß sie flexibel eingesetzt werden können: Man kann sie verkleinern, vergrößern, in Auswahl benutzen, neu zusammenstellen, zu Teilsammlungen zusammenfassen usw.“ (S. 28).

Zwischen dem ersten und zweiten Teil des Begleitheftes befinden sich zwei (!) Seiten mit der „Anleitung für die Fertigstellung des Materials“ (S. 11/12), mit der man einige Mühe hat. Wenn man sich schließlich durchgearbeitet und alles fertiggestellt hat, sollen in einem Karteikasten vorliegen:

1. Das Einleitungsmaterial, in dem Hinweise zum Gebrauch und einige Ausgangsinformationen gegeben werden. Es besteht aus 4 Seiten, die foliert werden müssen.

2. Fünf Hefte mit immer gleichem Aufbau und je einer zugrunde liegenden Thematik, ausgewählten biblischen Geschichten dazu, Arbeitsvorschlägen und „Beispiel-Antworten“. Die entsprechenden Seiten sollen in das Format DIN A5

zerschnitten, je zwei in eine Klarsicht-
hülle gesteckt und in dunkelblauen
Schnellheftern sortiert werden.

3. Ein Schlußteil „Das neue Leben“, der
alles Gelernte und Gelesene noch ein-
mal unter dem Gesichtspunkt der „Got-
tesherrschaft“ reflektiert und zusam-
menfaßt. Auch hier müssen DIN A4
Seiten halbiert, in Klarsichthüllen ge-
steckt und in einem hellblauen Schnell-
hefter aufbewahrt werden.
4. Zwei blaue Ordner nehmen dann noch
jeweils die Bilder und Texte der Kopier-
vorlagen nach Themen geordnet, nach
Bedarf verkleinert oder vergrößert und
in ausreichender Zahl auf. Was das ge-
nau bedeutet, wird sich möglicherwei-
se in der praktischen Arbeit herausstel-
len, erscheint jedenfalls zunächst etwas
undurchsichtig.

Zur Übersicht seien hier die Themen der
fünf Hefte mit den darin enthaltenen bi-
blischen Geschichten zusammengestellt:

Der Zöllner Levi und seine Freunde

Die Berufung des Levi

(Mk. 2, 13-17)

Zachäus

(Lk. 19, 1-10)

Die Kinder und ihr Freund Jesu

Die Kindersegnung

(Mt. 19, 13-15)

Der Rangstreit der Jünger

(Mt. 18, 1-5)

Der blinde Bartimäus und seine Freunde

Die Heilung des Bartimäus

(Mk. 10, 46-52)

Die Heilung eines Aussätzigen

(Lk. 5, 12-16)

Gibt es böse Geister? Jesus heilt seelisch Kranke

Die Heilung eines Besessenen in Kaper-
naum

(Lk. 4, 31-37)

Die Heilung eines stummen Besessenen

(Mt. 9, 32-34)

Jesus und seine Freundinnen

Lobgesang der Maria

(Lk. 1, 46-54)

Jünger und Jüngerinnen

(Lk. 8, 1-3)

Die Heilung der gekrümmten Frau

(Lk. 13, 10-13)

Für den Einsatz in „Schule und Gemein-
de“ stellen sich einige Fragen:

- Ist das Material mit relativ viel Text für
Kinder der entsprechenden Altersgrup-
pe (ab 10 Jahren) akzeptabel, oder ka-
pituliert nicht ein Großteil der Kinder
davor, ohne sich erst darauf einzulas-
sen?
- Sprechen die überwiegend im kogniti-
ven Bereich liegenden Arbeitsanwei-
sungen nicht auch nur das „obere Drit-
tel“ der Lerngruppe an? Die Beispiel-
Antworten ermutigen nicht zu „kleinen“
Lösungen.
- Sind andere Methoden zur Erarbeitung
und Gestaltung wie Singen, Rollenspiel,
Austausch im Gespräch usw. bei dieser
Thematik verzichtbar? Gehört nicht zur
„Reich Gottes“ – Erfahrung die Gemein-

schaft unabdingbar dazu? Die ergän-
zenden Angebote zur kreativen Arbeit
sowie der Hinweis, daß diese Methoden
nicht zur Freiarbeit gehören, befriedi-
gen nicht unbedingt. (S. 9).

- Lassen sich Unterrichtende auf die doch
insgesamt erheblichen Kosten und den
großen Zeitaufwand bei der Fertigstel-
lung des Materials ein? Mit den Kosten
für das Grundmaterial (48,-DM), denen
für Ordner, Schnellhefter und Klar-
sichtfolien (ca 40,-DM) und für den Kar-
teikasten kommt man schnell auf einen
Betrag von über 100,-DM.

Bei der Schwierigkeit, gutes Freiarbeits-
material für den Religionsunterricht zu
entwickeln, ist dieser etwas umfangreiche
Versuch sicher mutig und zu begrüßen;
die Praxis des Unterrichts wird Antwort
auf die oben gestellten Fragen geben.

Lena Kuhl

F. Schweitzer/K.E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka: Religi- onsunterricht und Entwick- lungspsychologie.

Elementarisierung in der Praxis.
Gütersloh 1995

G. Faust-Siehl/B. Krupka/F. Schweitzer/K.E. Nipkow (Hg.): 24 Stunden Religionsunter- richt.

Eine Tübinger Dokumentation für
Forschung und Praxis, Comenius
Institut Münster 1995

Die oben genannten Autoren und die Au-
torin (Gabriele FAUST-SIEHL) legen in
den beiden genannten Werken den Ertrag
mehrfähriger Forschungsarbeit (1988 –
1993) vor, die von der Deutschen For-
schungsgemeinschaft (DFG) unterstützt
worden ist. Nachdem vor 20 Jahren G.
Stachel zum letzten Mal eine Sammlung
von Unterrichtsstunden im Fach Kath.
Religionslehre dokumentiert und ausge-
wertet hat (1974), haben die Autoren eine
Protokollsammlung von 24 Stunden Reli-
gion zusammengetragen, die die Praxis
sowohl des evangelischen als auch des ka-
tholischen Religionsunterrichts (je 12
Stunden) beleuchtet. Die Themen Gleich-
nisse, Gerechtigkeit und Gottesfrage wur-
den in der Orientierungsstufe (Klasse 5/6)
und in einer 10. Klassenstufe unterrichtet.
Im Hintergrund dieser empirischen reli-
gionspädagogischen Forschung stehen
die psychologischen und religionspsycho-
logischen Entwicklungstheorien, die über-
wiegend im vorigen Jahrzehnt entstanden
sind, und sich u. a. mit den Namen E. H.
Erikson, J. W. Fowler, L. Kohlberg, F. Oser,
B. Grom, A. K. Bucher und F. Schweitzer
verbinden. Auf den Protokollband „24
Stunden Religionsunterricht“ werde ich
weiter unten eingehen. Zunächst soll das
Buch „Religionsunterricht und Entwick-
lungspsychologie“ besprochen werden.
Dazu werde ich in einem ersten Schritt die
zentralen Perspektiven und Hauptgedan-
ken darlegen und in einem weiteren eine
Verortung in der gegenwärtigen religions-

pädagogischen Elementarisierungsdebat-
te versuchen und meine Einschätzungen
darlegen.

Das Buch „Religionsunterricht und Ent-
wicklungspsychologie“ läßt sich als Ver-
such lesen, die einst von *Wegenast* mit
Emphase eingeläutete empirische Wende
der Religionspädagogik ernst zu nehmen
und nach manchen liegen gebliebenen Ver-
suchen und Unterbrechungen fortzuset-
zen. „Eine postulative Religionspädagogik
muß durch eine ihre eigene praktische
Wirksamkeit verantwortende, empirische
korrigiert werden“ (RU und Entwicklungs-
psychologie, S. 25). Es geht den Autoren
um die Frage, ob RU sinnvoll in entwick-
lungsbezogener Sicht analysiert und inter-
pretiert werden kann. Zugleich soll, wie
der Untertitel 'Elementarisierung in der
Praxis' anzeigt, das Elementarisierungs-
problem aus der entwicklungspsychologi-
schen Perspektive aufgegriffen werden.
Elementarisierung ist ein doppelerspek-
tivischer Prozeß. „Von Seiten der Lehren-
den soll ein elementarisierendes pädago-
gisches *Sehen* und *Handeln* gefördert wer-
den, hinsichtlich der Lernenden interes-
sieren die Formen elementarer *Auseinan-
dersetzung* und *Aneignung*“ (a.a.O., S. 24,
kursiv im Original).

Nachdem auf diese Weise die Aufgaben-
stellung im ersten Kapitel benannt ist,
wird abschließend auch das Elementari-
sierungskonzept der Autoren noch genau-
er entfaltet, indem es vierdimensional
strukturiert wird. Zwei Dimensionen er-
strecken sich auf die Sachverhalte und
zwar in der Frage nach „*elementaren Wahr-
heiten*“ (= Streit um die Wahrheit) und in
der Ermittlung „*elementaren Strukturen*“,
nämlich der wissenschaftlich möglichen
Vereinfachung der Stoffe und Texte, die in
sachgemäßer Konzentration zu geschehen
hat. Die auf die Schüler und Schülerinnen
bezogene Elementarisierung ist ebenfalls
zweidimensional. Es geht unter Beachtung
der Lerngruppe um „*elementare Erfahrun-
gen*“, nämlich um die Relevanz, so daß sich
den Lernenden ein Sachverhalt als ein für
ihr Leben bedeutsamer erschließt. Davon
unterscheiden die Autoren last not least
die „*entwicklungsbedingten elementaren
Zugänge*“. Die Lernprozesse sind biogra-
phisch verankert und müssen den Ent-
wicklungsschritt, vor dem die Kinder und
Jugendlichen stehen, berücksichtigen. Die
Voraussetzungen des Verstehens sind in
verschiedenen Altersstufen different. Das
Elementare ist das biographisch und zeit-
lich Angemessene (S. 31; zum Ganzen S.
26 – 31).

Das zweite Kapitel beschreibt Probleme
und deutet anhand von Beispielen für ge-
lingende oder mißlingende Elementarisie-
rung erste Lösungsmöglichkeiten an. Die
Analysen der Unterrichtsstunden zu den
Arbeitsern im Weinberg (Gleichnisse), zur
Gottesfrage und zur Gerechtigkeitsthematik
belegen, daß Lernen als eine Transfor-
mation von Strukturen geschieht. Die Ler-
nenden assimilieren (*Piaget*) die dargebo-
ten Inhalte an ihre Verstehenskatego-
rien derart, daß sie die Gleichnisse in ihre
Erfahrungswelt transponieren. Diese As-
silation kann sowohl zu Veränderungen
des ursprünglichen Gleichnisinnes führen
als auch zu den Gleichnissen kongenialen

Transpositionen. Eine solche nahm ein Schüler vor, der die Gleichbehandlung der Arbeiter im Gleichnis mit seiner jüngeren Schwester verglich, die trotz geringerer Leistung im Haushalt das gleiche Taschengeld wie er erhält.

Was die Gottesfrage und den elementarisierenden Umgang mit ihr betrifft, leiten die Autoren aus ihren Analysen drei Schlußfolgerungen ab (s. S. 88 – 90).

„Elementare Zugänge liegen damit in der Frage nach dem Wesen Gottes und vor allem in der Frage nach dem Handeln Gottes. Es käme darauf an, ... sich besonders den Vorstellungen zu stellen, in denen sich Übergänge zu einer komplexeren Sichtweise andeuten“ (S. 89).

Zweitens könnte ein Unterricht, der Raum für Gespräche läßt, in dem der Lehrende als Gesprächsmoderator wirkt, dazu beitragen, daß die Kinder nicht in Sichtweisen festgehalten werden, die sie schon überwinden können. Drittens: Die älteren Schüler und Schülerinnen (10. Klasse) assimilieren die Gottesfrage über Kategorien, die aus Erfahrungen mit interpersonellen Beziehungen und aus Reflexivität hinsichtlich menschlicher Innenerfahrung entstehen. Um der Autonomie des Menschen willen wird Gott in ein 'Jenseits' oder in einen Bereich der Psychologie verwiesen, wobei es zu einer Distanzierung kommt, die etwa der Stufe 3 bei OSER entspricht. „Ein elementarisierender Umgang mit der Gottesfrage sollte den Mut haben, sich dieser Distanzierung zu stellen, die eine wichtige Voraussetzung für die selbständige Auseinandersetzung der Jugendlichen mit religiösen Inhalten bildet“ (a.a.O., S. 90). Dies ist aber letztlich nur erreichbar, wenn die Lehrenden selbst ihre eigene Glaubensentwicklung sich lebensgeschichtlich vergegenwärtigen (S. 95).

Im dritten Kapitel wird die geschlechtsspezifische Perspektive berücksichtigt. Die Frage nach mädchenspezifischen Aspekten im Religionsunterricht ist verhältnismäßig jung, weshalb auch diesbezüglich zum RU nur wenige Forschungsergebnisse vorliegen (S. 136). Interessant ist die aus Beobachtungen abgeleitete Hypothese, daß bei den Mädchen, möglicherweise bedingt durch ihren psychosozialen und kognitiven Entwicklungsvorsprung, in der OS die Ablösung vom Kinderglauben früher auftritt als bei den Jungen. Das Gerechtigkeitsverständnis der Mädchen zeigt mit den konstituierenden Elementen von 'Verbundenheit, des einander nicht Verletzens' Beziehungsmomente auf, die zu C. Gilligans Befunden passen (S. 140). Ein Entwicklungsvorsprung wird auch im Gleichnisverständnis der Mädchen, ihrem Verständnis metaphorischer Sprache und der Kompetenz in symbolischen Ausdrucksformen sichtbar. Die Frage ist hier allerdings, ob dies ein Ergebnis unterschiedlicher innerer Reifungs- und Entwicklungsgeschwindigkeiten ist, oder ob weibliche Sozialisationsbedingungen wirksam werden, die die expressive und sprachliche Ausdruckskompetenz stärker herausfordern und fördern.

Das vierte Kapitel entfaltet das Elementarisierungskonzept der Autoren und der Autorin im Kontext der Elementarisierungs-

diskussion. Diese wiederum wird unterschieden in eine frühe Phase, in der das Problem des Elementaren noch nicht als didaktische Grundfrage formuliert ist (siehe Elementar-Theologie bei H. Kittel) und eine spätere Phase, in der die Elementarisierung in die didaktische Grundlegung einbezogen wird. Für diese Position steht u. a. Schröer, der das „Kriterium der Elementarisierung in der Zusammengehörigkeit von Didaktik und Hermeneutik“ sucht (a.a.O., S. 153). Die besondere Relevanz dieses Kapitels liegt wiederum darin, daß der Beitrag einer mehrperspektivischen Entwicklungspsychologie für die Elementarisierungsproblematik fruchtbar gemacht wird. Das fünfte Kapitel zieht Konsequenzen für die Konstitutionsprozesse von Thematiken auf der Ebene von Lehrplan, den Lehrenden und den Unterrichtenden. „(Es) macht ... einen pädagogisch qualitativen Unterschied aus, ob generell eine dritte, eigenständige Themenkonstitution angenommen wird, die durch die *Kinder und Jugendlichen* selbst ...“ (a.a.O., S. 168). Ein Planungsmuster, das nicht einlinig linear (= darbieten – motivieren – diskutieren – festhalten – abprüfen), sondern spiralförmig aufgebaut ist, wird vorgestellt. Zur Konkretion trägt bei, daß die Vorgehensweise elementarisierender didaktischer Analyse am Beispiel von den Arbeitern im Weinberg nachvollzogen werden kann. Die vier elementarisierenden Fragerichtungen finden sich in einer Kurzanleitung für Unterrichtende. Die Kapitel 6 und 7 runden die Darlegungen ab, indem sie von Themen der Lehrpläne auf entwicklungspsychologische Literatur blicken (Kapitel 6) und die wichtigsten Ergebnisse der empirischen Studie zusammenfassen (Kapitel 7, weiteres s. u.)

Das Buch trägt wesentlich dazu bei, eine Lücke religionspädagogischer Praxistheorie zu schließen. Es beginnt damit, Forderungen nach der Verschränkung von Entwicklungspsychologie und Elementarisierung einzulösen, die Nipkow schon vor fast 10 Jahren (1987: Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik) auf die Tagesordnung gesetzt hat. Gute Dinge brauchen eben ihre Zeit, erst recht, wenn sie durch Empirie und Erfahrung kontrolliert und unterfüttert werden. Bei mir als Leser stellten sich mehrmals sog. Disclosure-Erfahrungen während der Lektüre ein. Gewiß finde ich auch Argumentationen, die mich weniger überzeugen. Größere Probleme ergaben sich für mich aus der letztlich unorganischen Addition der vier Entwicklungsmodelle (Stufenmodelle, lebenszyklisches Modell, weitere psychoanalytische und soziologische Theorien der Sozialisation (S. 158ff)). Zwar vermag ich gerade mit der letztgenannten, die die lebensweltliche Verankerung der Rezeptionsweisen junger Menschen betrachtet, viel anzufangen, doch etwas mehr Überlegungen, wie diese Modelle aufeinander beziehbar sind, hätte ich erwartet. Gerade Unterrichtende benötigen für ihre Wahrnehmung ein geschärftes Sensorium, aber nicht Bruchstücke von Theorien, die vielleicht sogar teilweise inkommensurabel sind. Etwas Zweites ist mir bei der Lektüre aufgefallen. Die Autoren und die Autorin präpa-

rieren aus den Unterrichtsprotokollen durchgehend den Assimilationsaspekt heraus (s. a.a.O., S. 17, S. 89, S. 118, S. 121). Gehört aber zum Lernprozeß nach Piaget nicht auch der Vorgang der Akkomodation, in dem die Umwelt die Rezeptionsstrukturen des Kindes verändert. Dieser Sachverhalt wird einleitend (s. S. 16) benannt, geht aber im Verlauf der weiteren Analysen unter. Dabei hätte es mehrere Anknüpfungsstellen für das mit diesem Begriff Gemeinte gegeben. Eine soziologische Theorie religiöser Sozialisation wie sie Schweitzer bevorzugt (s. S. 158) kommt ohne Annahme von Formungsprozessen (= Akkomodation) letztlich nicht aus, wobei die prägenden Umwelten nicht ausschließlich in der Natur oder dem Material eines Gegenstands liegen, sondern in dem Einfluß, der von gesellschaftlichen Milieus ausgeht. Und auch Texte und Traditionen, die in den Unterricht eingespielt werden, bringen gelegentlich ihre eigenen Kategorien gegen die Vorverständnisse und Rezeptionsstrukturen der Schüler und Lehrer zur Geltung. Das kann die genaue Lektüre der „24 Stunden Religionsunterricht“ dem Leser verdeutlichen. Ein schönes Beispiel dafür bietet die Analyse einer Sequenz, in der es um das Verhältnis von Gerechtigkeit und Güte geht. Die Lehrerin faßt Güte als einschließenden Oberbegriff für Gerechtigkeit; Güte ist der „Mehrwert der Gerechtigkeit“, so möchte ich es ausdrücken. Der Schüler aber beharrt auf seiner Unterscheidung zwischen Güte und Gerechtigkeit (a.a.O., S. 118f). An dieser Stelle bricht die Pädagogin das Gespräch darüber ab. Könnte in der Schülersicht nicht auch etwas Richtiges liegen, das durch den vorher erzählten Text ausgelöst ist? Der Text kulminiert in der Frage, ob die Arbeiter und Hörer an der Güte Gottes Anstoß nehmen. Das Stichwort der Güte im letzten Vers des Gleichnisses hätte dann die Schülersicht strukturiert und dieser Einfluß des „Stoffes“ auf die Wahrnehmung ist als Akkomodation zu interpretieren.

Die sicherlich manchmal etwas ermüdende Lektüre der Protokolle lohnt sich auf jeden Fall. In der Einführung geben die Autoren und die Autorin Hinweise auf das empirische Vorgehen, auf Verfahren der Transskription. Die Auswahl der Unterrichtsthemen wird ebenso begründet, wie die der Klassenstufen, die miteinander verglichen werden sollen. Bemerkenswert an der Anlage der Studie ist auch, daß 6 Unterrichtende das gleiche Thema in beiden verschiedenen Klassenstufen gelehrt haben. Damit werden auch Entscheidungen bezüglich der Elementarisierung auf unterschiedlichen Altersstufen sichtbar. Einzelne Ergebnisse können hier nicht mehr ausführlicher dargelegt werden. Für die Lektüre des 7. Kapitels aus „Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie“ lohnt es sich in jedem Fall, die Stundenprotokolle heranzuziehen. Die beiden vorgestellten und diskutierten Bücher gehören für mich zu den wichtigeren Veröffentlichungen des vergangenen Jahres. Es ist zu erwarten, daß sie die Gesprächslage künftig beeinflussen werden.

Gert Traupe

Veranstaltungshinweise

Treffpunkt Frühjahr 1996

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten

22. bis 23. März 1996

Abendvortrag:

Referent: Professor Dr. D. Kotsch, Passau

„Freiheit als Summe“ Zur Gestalt christlichen Lebens nach Luther.

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

8. Treffpunkt KU- Loccum für haupt- und ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit Tätige

24. bis 25. Juni 1996

Leitung: Dietmar Peter/Thomas Klie

Abendvortrag: Erfahrungen mit der Erprobung der neuen Konfirmationsa-Agende.

Neben diesem Hauptthema werden beim ‚Treffpunkt KU‘ Anregungen für die Unterrichtspraxis und Unterrichtsbausteine vorgestellt.

KONFERENZEN

Niedersächsische Konferenz für Schulpastoren/-innen

„Auseinandersetzung mit neueren religionsdidaktischen Ansätzen“

NLI-Nr. 96.11.31

13. bis 14. März 1996

Leitung: Michael Wermke/Christiane Schiwke

Konferenz für Fachseminarleiter/-innen

(Geschlossener Teilnehmerkreis)

24. bis 26. April 1996

Leitung: Ilka Kirchhoff

Das Thema wird jeweils auf der letzten Tagung festgelegt.

46. Schulrätekonferenz

Für Schulamtsdirektoren/-innen und Verantwortliche aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium

6. bis 8. Mai 1996

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

10. Loccumer Hauptschulrektorentagung

NLI-Nr. 96.21.77

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

20. bis 21. Mai 1996

Leitung: Siegfried Macht

Konferenz der kirchlichen Regionalbeauftragten

Für kirchliche Regionalbeauftragte der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und Regionalbeauftragte der katholischen Kirche in Niedersachsen

22. Mai 1996

Leitung: Inge Lucke

Konferenz für Fachleiter/-innen Gymnasien

(Geschlossener Teilnehmerkreis)

29. bis 31. Mai 1996

Leitung: Michael Wermke

SCHULFORMÜBERGREIFENDE KURSE

Frauen und Männer in der Bibel: nicht nur Vätergeschichten

NLI-Nr. 96.10.31

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen des Sekundarbereichs I und der Grundschule, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

4. bis 8. März 1996

Leitung: Ilka Kirchhoff, Lena Kuhl, Inge Lucke, Siegfried Macht und Dietmar Peter

Vätergeschichten spielen in den Rahmenrichtlinien und im Unterricht vieler Schulstufen eine wichtige Rolle. Die Erfahrungen von Frauen und ihre Existenz in der Bibel kommen in der universitären Theologie und in der unterrichtlichen Vermittlung kaum vor. Tauchen Frauengestalten gelegentlich doch auf, so scheint die biblische Tradition eine Festschreibung der weiblichen Rolle auf Passivität, Emotionalität und Unterordnung zu fördern. Mädchen und Jungen brauchen neben männlichen Identifikationsangeboten biblischer Tradition aber auch die andere Hälfte, der Erfahrung. In der Seminararbeit wollen wir die theologischen Hintergründe alttestamentlicher Erzählungen von Frauen und Männern, gegenwartsbezogene Fragestellungen und die Realität unserer Schülerinnen und Schüler reflektieren, diskutieren und Möglichkeiten kreativer Umsetzung erproben.

Liedbegleitung im Religionsunterricht

NLI-Nr. 96.11.32

Für Lehrkräfte im Fach Religion (aller Schulformen) und Mitarbeiter in Kirchengemeinden

11. bis 15. März 1996

Leitung: Siegfried Macht

Anhand von neuen geistlichen Liedern, die zentralen Inhalten des ev. Religionsunterrichtes korrespondieren, soll eingeführt werden in:

- die Liedbegleitung auf der Gitarre (für die Hand der/des Unterrichtenden)
- Einfache Modelle der Liedbegleitung mit Orf- und Körperinstrumenten für die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler.

!!!Bitte Gitarre mitbringen!!!

Theologische Grundfragen

„Vernunft, Ekstase, Geist – Wiederkehr des Heiligen Geistes in einer rationalen Welt?“

NLI-Nr. 96.16.31

Für ev. Religionslehrerinnen und Religionslehrer aller Schulformen

17. bis 19. April 1996

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

Im Zusammenhang mit neuen religiösen Strömungen und charismatischen Gruppen ist die Frage nach lebendiger Erfahrung des Geistes neu aufgebrochen. Was bedeutet „Heiliger Geist“ in der Bibel? Wie wird sein Wirken erfahren? Im Blick auf die unterschiedlichen Anschauungen ist dabei eine kritische Unterscheidung der Geister geboten; zugleich aber geht es um eine neue Offenheit für das dem Menschen unverfügbare Wirken des göttlichen Geistes in der Welt. Dabei steht die persönliche Klärung und Vergewisserung im Mittelpunkt. Fragen der Umsetzung in den Unterricht treten demgegenüber zurück.

Kursreihe für grundständig ausgebildete Religionslehrer/innen

Einführungskurs: Bibel und Gegenwart

NLI-Nr. 96.18.31

Die Kursreihe wird angeboten für eine feste Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern an Grund-, Haupt-, Realschulen und Orientierungsstufen, die in „Evangelischer Religion“ als 1. oder 2. Fach vor etwa 20 Jahren ihr Studium abgeschlossen haben

Anmeldung: 8 Wochen vor dem Einführungslehrgang für die ganze Kursreihe

29. April bis 3. Mai 1996

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

Im Zusammenhang mit Fragen des Religionsunterrichts, der Situation der Unterrichtenden sowie der Schülerinnen und Schüler sollen – anknüpfend an das Studium – vor allem neuere theologische Problemstellungen und Ergebnisse vermittelt und erörtert werden.

Der Einführungskurs wird die folgenden inhaltlichen Schwerpunkte haben:

Fragen der beruflichen Identität von Religionslehrern/-innen, neuere religionspädagogische Konzeptionen, Perspektiven der Bibelwissenschaft am Beispiel von Gleichnissen und Wundergeschichten, neue Zugänge zur Bibel – zur sozialgeschichtlichen, feministischen, tiefenpsychologischen Interpretation (am Beispiel der Frage nach Gott)

Weitere Termine und Themen:

Ende Juli/Anfang August (Ferien)

Die Frage nach Gott (Leitung: ARP Braunschweig)

16. bis 18. Oktober 1996

Die Frage nach Jesus Christus (RPI Loccum)

Im Mittelpunkt dieses Kurses steht die neuere Diskussion der Frage nach dem historischen Jesus sowie die Bedeutung von Kreuz und Auferstehung. Dabei werden neutestamentliche und systematisch-theologische Aspekte erarbeitet und mit religionspädagogischen Perspektiven in Verbindung gebracht.

1. Halbjahr 1997 – Halbwochenkurs –

Die Frage nach dem Menschen (Leitung: RPI Loccum)

2. Halbjahr 1997 – Halbwochenkurs –

Die Frage nach der Ethik (Leitung: ARP Braunschweig)

2. Halbjahr 1997 – Wochenkurs –

Abschlusskurs: Thema wird abgesprochen (Leitung: RPI Loccum)

„Die Fremden sollst du nicht bedrücken und bedrängen“ – Spiele zur interkulturellen Erziehung

NLI-Nr. 96.21.32

Für Unterrichtende an Sonderschulen, Orientierungsstufen und an Haupt- und Realschulen

20. bis 22. Mai 1996

Leitung: Dietmar Peter

Der schulische Alltag ist geprägt vom nicht immer spannungsfreien Aufeinandertreffen einer Vielzahl unterschiedlicher Kulturen. Dieses ist insbesondere für den Religionsunterricht bedeutsam, denn in keinem anderen Fach steht die Frage nach einem sinnvollen menschlichen Miteinander häufiger auf der Tagesordnung. Viele gutgemeinte Versuche, Modelle eines konfliktfreieren Zusammenlebens mit dem fremden Nächsten zu entwickeln und zu leben, scheitern allerdings, denn die eigenen Wahrnehmungsraster und die entsprechenden Handlungsmuster stehen einem sachgemäßen Umgang mit dem Thema im Wege. So kommt es häufig im Unterricht eher noch zu einer Verstärkung ohnehin gängiger Vorurteile. Hier ist eine religionspädagogik gefordert, die mit angemessenen Methoden Schülerinnen und Schüler sensibel für interkulturelle Prozesse macht und deren Wahrnehmungsvermögen im Hinblick auf andere Kulturen erhöht. Spiele eignen sich – sowohl affektiv als auch kognitiv – in besonderer Weise, eine Offenheit für Andersdenkende und -handelnde im Unterricht zu fördern und eine sachgerechte Auseinandersetzung mit dem Fremden zu initiieren.

Im Kurs geht es darum, interkulturelle Spiele kennenzulernen, zu erspielen und für den Religionsunterricht fruchtbar zu machen.

3. Welt-Filme in Schule und Gemeinde

NLI-Nr. 96.21.31

Für Lehrerinnen und Lehrer an Orientierungsstufen, Hauptschulen, Realschulen und Sek. I-Bereich der Gymnasien

23. bis 24. Mai 1996

Leitung: N.N.

Grundsätzliches Anliegen dieser Veranstaltung ist es, diakonische Arbeits- und Problemfelder der Dritten Welt im Modus ihrer Visualisierung, als im Film wahrzunehmen, zu reflektieren und auf unterrichtliche Möglichkeiten hin zu analysieren.

Gottesbilder

NLI-Nr. 96.23.31

Für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen und Orientierungsstufen, die ev. Religionsunterricht erteilen

5. bis 7. Juni 1996

Leitung: Inge Lucke

Referent: Prof. Dr. E. Gerstenberger

Welche Gottesbilder bestimmen unser eigenes Denken und Handeln, und welche Gottesvorstellungen finden wir bei Kindern unterschiedlicher Altersstufen? Bestimmt das trinitarische Gottesbild der Bibel unseren unterrichtlichen Vermittlungsprozeß, oder dominiert ein absolutistischer „Ein-

Mann-Gott,? Können wir mit Schülerinnen und Schülern verständlich über Gottes gegenwärtiges Handeln in der Welt reden, oder verhindern unsere säkulare Welt und die kindlichen Versteheweisen einen Zugang zur Theologie des Heiligen Geistes? Diese Fragen und die Rolle des Schulbuchs im unterrichtlichen Vermittlungsprozeß wollen wir in unserem Kurs behandeln.

STUDIENTAGUNGEN, KONSULTATIONEN UND SYMPOSIEN

Ökumenische Studienreise Kreta – Brücke zwischen Orient und Abendland NLI-Nr. 96.12.97

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

16. bis 29. März 1996

Leitung: Ilka Kirchhoff/Aloys Lögering/Friedrich Holze

- Die Herausbildung einer europäischen Kultur erfahren
- Wurzeln der griechischen Mythologie entdecken.
- Die minoische Kultur erschließen: von der matriarchalischen minoischen Kultur zum patriarchalischen Weltbild.
- Die Anfänge des Christentums auf europäischem Boden erspüren.
- Die griechisch-orthodoxe Kirche und ihre Bildwelt kennenlernen.

Finanzielle Eigenbeteiligung von ca. DM 2.500.- / Gültiger Personalausweis/Reisepaß.

Vorbereitungstreffen: 20. Januar 1996 / Nachbereitungstreffen: 11. Mai 1996

Werterziehung in der Pluralität?

Herausforderungen an Pädagogik und Theologie

Expertentagung in Kooperation mit der Ev. Akademie Loccum

19. bis 21. April 1996

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/ Dr. Hans-Peter Burmeister

Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

Religionspädagogisches Colloquium Kindergarten

Geschlossener Teilnehmerkreis

20. bis 22. Mai 1996

Leitung: Heinz-Otto Schaaf

Semiotik und Religionspädagogik

Expertentagung

12. bis 14. Juni 1996

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/ Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck

Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Erzieherinnen Wolfsburg

für Erzieher/innen

6. bis 8. März 1996

Leitung: Heinz-Otto Schaaf/ N.N.

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten im Sprengel Wolfsburg (Geschlossener Teilnehmerkreis)

Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im kirchlichen Dienst

„Kindergarten und Kirchengemeinde“

Berufsanfänger/innen und solche, die zum ersten Mal in einem evangelischen Kindergarten arbeiten, d.h. vorher bei anderen Trägern gearbeitet haben.

15. bis 19. April 1996

Leitung: Heinz-Otto Schaaf/Marianne Schmidt

Die evangelische Kindertagesstätte ist Teil der ev. Kirchengemeinde, in deren Trägerschaft sie sich befindet. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von evangelischen Kindertagesstätten soll Gelegenheit geboten werden, die eigene Standortfrage zu klären zwischen den Anforderungen, die sich aus den arbeits- und kirchenrechtlichen Grundlagen ergeben, und den Erwartungen, die an sie aus dem Gedanken der Dienstgemeinschaft – Kirchengemeinde als ein Ort gelebter christlicher Gemeinschaft – herangetragen werden. In Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover. Anmeldung bitte dort.

„Die Wirksamkeit Gottes erfahren. Die Lehre vom Heiligen Geist“

NLI-Nr. 96.17.31

Für Unterrichtende an Grundschulen und sozialpädagogische Fachkräfte aus ev. TEK

22. bis 26. April 1996

Ort: Bergkirchen

Leitung: Lena Kuhl/Heinz-Otto Schaaf/Marianne Schmidt

Die Tagung führt Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen zur gemeinsamen Arbeit an einem Thema zusammen. Grundsätzliche theologische Erkenntnisse werden vermittelt, persönliche Fragen diskutiert und praktische methodische Möglichkeiten erprobt. Die in Kindergarten und Schule unterschiedlichen Bedingungen und die vom Alter der Kinder bestimmten unterschiedlichen Zielsetzungen werden herausgearbeitet, gegenseitig bewußt gemacht und so abgestimmt, daß die Kinder in einen Prozeß kontinuierlicher christlicher Erziehung und Bildung geführt werden können.

Im 3. Artikel des Glaubensbekenntnisses begründet Luther das Wirken des Heiligen Geistes. Welche Relevanz hat diese Aussage für uns im Kindergarten und in der Grundschule? Dieses wollen wir ergründen und für uns nutzbar machen.

Was glauben Kinder?

Sprengelkurs Lüneburg/Stade

Für Erzieherinnen und Erzieher

6. bis 10. Mai 1996

Leitung: Heinz-Otto Schaaf

In diesem Kurs begeben wir uns gemeinsam auf die Suche nach der Religion des Kindes. Mit den Augen der Kinder – Kinderäußerungen, -zeichnungen u. ä. – wollen wir versuchen, ihre Welt des Glaubens zu entdecken und von daher Ansätze für die Praxis entwickeln. Die Angemeldeten werden zu einem Vorgespräch eingeladen.

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten in den genannten Sprengeln. Nähere Informationen und Anmeldung dort. Bei freien Plätzen können auch Anmeldungen aus anderen Sprengeln berücksichtigt werden.

Rel.-päd. Fortbildung – regional

Blockseminar für Teilnehmer/innen und Leitung einer regionalen Fortbildung

29. bis 31. Mai 1996

Leitung: Martin Küsell

Einführung in die elementare Religionspädagogik: „Der Lebensweg Jesu“

Mitarbeiter/innen, die sich erstmalig mit Fragen der Religionspädagogik befassen.

3. bis 7. Juni 1996

Leitung: Heinz-Otto Schaaf/NN

In diesem Kurs soll die Lebensgeschichte Jesu verdeutlicht werden. Exemplarisch ausgesuchte Texte sollen durch theologische Erörterung und kreative Gestaltung für die sozial- und religionspädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden.

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

RELIGIONSPÄDAGOGIK IN DEN SONDERSCHULEN/ SONDERPÄDAGOGIK

Konfirmation und Konfirmandenunterricht für Menschen mit geistigen Behinderungen

Für Pfarrerinnen und Pfarrer, Diakoninnen und Diakone und ehrenamtlich Unterrichtende im Konfirmandenunterricht

17. bis 20. Juni 1996

Leitung: Dietmar Peter

Mitten unter uns leben Menschen mit geistigen Behinderungen. Sie besuchen Schulen, sie nehmen am Religionsunterricht teil, sie sind getauft und gehören damit zur christlichen Gemeinde, wie die Gesunden, Starken und Leistungsfähigen. Das bedeutet, daß sie wie alle konfirmiert werden möchten. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung bei der Durchführung des Konfirmandenunterrichts und der Konfirmation bestehen jedoch bei Pfarrerinnen und Pfarrern, Diakoninnen und Diakone und ehrenamtlich Unterrichtenden vielfach Unsicherheiten.

Im Kurs sollen geeignete Materialien für den Konfirmandenunterricht und die Konfirmation von Menschen mit geistigen Behinderungen vorgestellt, ausprobiert und erarbeitet werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

„Die Wirksamkeit Gottes erfahren. Die Lehre vom Heiligen Geist“

NLI-Nr. 96.17.31

Für Unterrichtende an Grundschulen und sozialpädagogische Fachkräfte aus ev. TEK

22. bis 26. April 1996

Ort: Bergkirchen

Leitung: Lena Kuhl/Heinz-Otto Schaaf/Marianne Schmidt

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN ORIENTIERUNGSSTUFEN, HAUPT- UND REALSCHULEN

Die Reformation und ihre Folgen – geht die Spaltung wirklich an die Wurzeln? – Eine ökumenische und religionspädagogische Standortbestimmung mit Exkursionen vor Ort, z.B. Wittenberg NLI-Nr. 96.18.61

Für Lehrerinnen und Lehrer die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen.

29. April bis 3. Mai 1996

Ort: St. Michaelshaus, 06618 Naumburg/Roßbach

Leitung: Aloys Lögering/Ilka Kirchhoff

Sekten und Jugendreligionen

NLI-Nr. 96.19.31

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

6. bis 10. Mai 1996

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 diese 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

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

9. bis 11. Mai 1996

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.

Bibliodrama

(geschlossener Teilnehmerkreis)

19. bis 21. Juni 1996

Leitung: Thomas Klie/Wilhelm Lömpcke

Bibliodramatische Zugänge zu Texten des AT und NT dienen zum einen der eigenen theologischen Vergewisserung, können aber auch wichtige Impulse vermitteln für die Methodik des Religionsunterrichts. Der Kurs richtet sich an Referendarinnen und Referendare der vier Ausbildungsseminare für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN INTEGRIERTEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

Arbeitsgemeinschaft ‚Gedenkstättenpädagogik‘

15. März 1996

Leitung: Michael Wermke

Teilnahme nach besonderer Einladung.

Schöpfungstheologie und Umwelterziehung

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen und Gymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

6. bis 8. Mai 1996

Leitung: Michael Wermke/Hans-Georg Babke

Der Auftrag des Religionsunterrichts zum Thema „Umwelterziehung“ besteht darin, die ‚Mitwelt‘ als gute Schöpfung Gottes zu deuten und die Verantwortlichkeit des Menschen als Geschöpf Gottes für die ‚Mitwelt‘ vor Gott zu vermitteln.

Allerdings scheint der rein kognitive Appell an die Verantwortung wenig zu erbringen. „Alles ist schon gesagt worden, ohne daß sich etwas geändert hat...“

Insofern muß sich auch der Religionsunterricht an der Entwicklung einer fächerübergreifenden und handlungsorientierten Konzeption der Umwelterziehung beteiligen. Das Seminar soll folgende Schwerpunkte beinhalten:

- Naturverständnisse Jugendlicher und die Erziehung zur Verantwortung
- Der Beitrag des Religionsunterrichts in der Umwelterziehung
- Naturwissenschaften als Thema im Religionsunterricht
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten von schöpfungstheologischen und philosophisch-ethischen Begründungen

- Schöpfung und handlungsorientierter Religionsunterricht (Vorstellung eines erprobten fächerübergreifenden Unterrichtsversuchs)

„Denn sie wissen, was sie tun“ –

Versuch einer ethischen Bewertung von Gentechnologie, Humangenetik und Reproduktionsmedizin

Für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien, Gesamtschulen, Fachgymnasien und Berufsschulen, die die Fächer Religion, Werte und Normen, Philosophie, Biologie oder Gemeinschaftskunde unterrichten

3. bis 7. Juni 1996

Leitung: Anita Schröder-Klein/Waltraud Führes

Die Einstellung von Wissenschaftlern und Ethikkommission in Bezug auf Humangenetik, Reproduktionsmedizin und Ersatzteilmedizin bewegt sich zwischen Absolutheitsansprüchen, Neutralität und Zurückhaltungsgelboten. Auf der Seite der Adressaten und Patienten spiegeln die Reaktionen strikte Ablehnung, euphorische Zustimmung oder aber auch Verunsicherung wider. Die Wertentscheidungen, die diesen grob skizzierten Sichtweisen zugrundeliegen, sollen in dieser LFB auf ihre Herkunft und Überzeugungskraft hinterfragt werden. Dazu sollen Vertreter/innen der verschiedenen Positionen selbst zu Wort kommen.

Die fächerübergreifende Zusammensetzung der Teilnehmer/innen des Kurses sollte einen fruchtbaren Dialog zwischen Natur- und Geisteswissenschaften ermöglichen. Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil die Überwindung dieser Trennung angesichts der Irreversibilität heutiger wissenschaftlich-technischer Entwicklungen eine ganz vordringliche Aufgabe für uns und zukünftige Generationen ist.

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

KU und nicht k.o. in den letzten Berufsjahren

6. bis 8. März 1996

Leitung: Dr. Gert Traupe

In Fortsetzung dieser Kursreihe aus den letzten Jahren werden wir kreative Arbeitsformen ausprobieren und versuchen, sie in einem Transfer für die eigene biographische Situation als Unterrichtende und für die Gemeindesituation vor Ort anzupassen.

Liedbegleitung im Religionsunterricht

NLI-Nr. 96.11.32

Für Lehrkräfte im Fach Religion (aller Schulformen) und Mitarbeiter in Kirchengemeinden

11. bis 15. März 1996

Leitung: Siegfried Macht

Tagung zum KU

Bibeltheater in der Arbeit mit Konfirmanden und Konfirmandinnen Spielerische Zugänge zu biblischen Geschichten

8. bis 10. Mai 1996

Leitung: N.N.

FEA-Kurs:

Immer wieder Dienstag... KU – das Beste draus machen

28. bis 31. Mai 1996

3. bis 7. Juni 1996

Leitung: Diakonin P. Bauer und NN (RPI)

(Ausschreibungstext s. FEA-Programm, Anmeldung nur über FEA-Büro)

Konfirmation und Konfirmandenunterricht für Menschen mit geistigen Behinderungen

Für Pfarrerinnen und Pfarrer, Diakoninnen und Diakone und ehrenamtlich Unterrichtende im Konfirmandenunterricht

17. bis 20. Juni 1996

Leitung: Dietmar Peter

Mitten unter uns leben Menschen mit geistigen Behinderungen. Sie besuchen Schulen, sie nehmen am Religionsunterricht teil, sie sind getauft und gehören damit zur christlichen Gemeinde, wie die Gesunden, Starken und Leistungsfähigen. Das bedeutet, daß sie wie alle konfirmiert werden möchten. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung bei der Durchführung des Konfirmandenunterrichts und der Konfirmation bestehen jedoch bei Pfarrerinnen und Pfarrern, Diakoninnen und Diakone und ehrenamtlich Unterrichtenden vielfach Unsicherheiten.

Im Kurs sollen geeignete Materialien für den Konfirmandenunterricht und die Konfirmation von Menschen mit geistigen Behinderungen vorgestellt, ausprobiert und erarbeitet werden.

REGIONALE VERANSTALTUNGEN

Projekte zur Vernetzung kirchlicher und schulischer Handlungsfelder

Welt ohne Gott – Erfahrungen mit Gott

11. bis 13. März 1996

Ort: Kirchenkreis Hittfeld, Gemeindehaus St. Paulus, Poststr. 39, 21244 Buchholz

Leitung: Inge Lucke

Referent: Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck, Berlin

In den verschiedenen Lebensaltern begegnen uns bei Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Gottesvorstellungen. Im Rahmen der religionspädagogischen Tage im Kirchenkreis Hittfeld soll allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ermöglicht werden, durch Hospitationen Einblick in die verschiedenen religionspädagogischen Arbeitsfelder in Kindertagesstätten, Schulen und Kirchengemeinde zu gewinnen.

Sucht – Sehnsucht

Suchtprävention im Schulalltag und in der Kinder- und Jugendarbeit der Gemeinde

Wir möchten mit diesem Seminar Personen ansprechen, die in der Gemeinde und in der Schule tätig sind. Lehrerinnen und Lehrer erhalten Dienstbefreiung, da dieses Seminar im Rahmen der Regionalen Lehrerfortbildung stattfindet. Kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beantragen Freistellung auf dem Dienstweg.

16. bis 18. April 1996

Tagungsort: Markus-Gemeinde, Hubertusstr.4,
Hannover und Gemeindezentrum der Messias-Kirche.

Leitung: Inge Lucke

Referenten: Prof. Dr. Thomas Ziehe, Universität Hannover/
Traudel Schlieckau/Irmtraud Windel

Kinder und Jugendliche sind auf dem Weg ihrer Ich-Findung auf der Suche nach Orientierungen. Süchte spiegeln den Hunger nach Leben. Sie sind Ausdruck des menschlichen Wunsches, sich lebendig zu fühlen. Die Lebensbedingungen und die Lebenssituationen unserer Kinder und Jugendlichen bieten oft keine oder nur unzureichende Antwortmöglichkeiten auf kindliche und jugendliche Sehnsüchte und Bedürfnisse.

Welchen Beitrag kann der Religionsunterricht unserer Schulen zur Suchtprävention leisten? Was können wir in der Gemeinde bewirken? Wie müssen religionspädagogisch verantwortete Maßnahmen aussehen, die Möglichkeiten einer befriedigenden Lebensführung anbieten und Impulse zur Sinnfindung für das eigene Leben bieten? Wie müssen gesundheitsfördernde, erlebnisorientierte Projekte aussehen, die die Lebensbedingungen unserer Kinder verändern helfen? Wie müssen wir schulisches und außerschulisches Handeln gestalten, damit Kinder und Jugendliche fähig werden, ihre Probleme selbstbewußt zu bewältigen, um unabhängig leben zu können?

Diese Fragen und mögliche Antworten werden uns in einem zweitägigen Seminar beschäftigen. Suchtprävention kann nur im Rahmen eines ganzheitlichen pädagogischen Konzeptes gelingen, in dem kognitive, emotionale, soziale und handlungsbezogene Lernprozesse aufeinander bezogen werden. Hier wollen wir nach Wegen suchen, in denen unterrichtliche und außerunterrichtliche Lern- und Lebensprozesse aufeinander bezogen werden.

Paradies

22. bis 24. April 1996

Ort: Kirchenkreis Sarstedt, Friedenskirche Ahrbergen

Leitung: Inge Lucke, RPI

Referent: Prof. Dr. Horst Schwebel, Marburg

Im Rahmen der religionspädagogischen Tage sollen gemeinsam erstellte Unterrichtsstunden, die im Rahmen eines vorbereiteten Seminars erstellt wurden, erprobt werden. Allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern soll ermöglicht werden, durch Hospitation Einblicke in verschiedene religionspädagogische Arbeitsfelder zu gewinnen.

Islam

6. bis 7. Mai 1996

Ort: Potshausen

Kooperationsveranstaltung mit der ARO in Aurich

An unseren Schulen begegnen uns Kinder, die dem Islam angehören. Welchen Stellenwert bekommt die Begegnung mit ihrem Glauben im evangelischen Religionsunterricht? Die Glaubensgrundlagen der Muslime, Fragen der unterrichtlichen Begegnung und das gemeinsame Schulleben mit nicht-christlichen Kindern in unseren Grundschulen sind Thema des Seminars.

H 7407 F



Danke.

**Wer schenkt Vertrauen?
Wer schenkt Liebe?
Wer schenkt Zuversicht?
Wer schenkt Vergebung?
Wer schenkt Orientierung?**

Glauben hilft!