

Loccumer Pelikan

2/03

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Bildung. Werte. Religion

Konfession. Kompetenz.
Kultur

Maria und Marta

Welche Rolle spielt das
Gebet in deinem Alltag

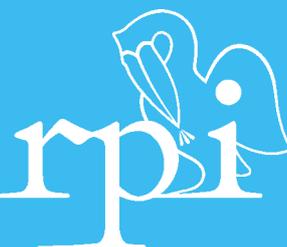
Der Mensch – Herr über
Leben und Tod II

Der Konfi-Kalender

War Jesus ein Holländer?

Ich pfeif auf Gewalt

Zur Hermeneutik des
religiösen Lebens



Zur Verabschiedung von Dr. Bernhard Dressler

„Es wird noch lange wahren;
baut Häuser und wohnt darin,
pflanzt Gärten und esst ihre Früchte.“
Jeremia 29, 28

„Es wird noch lange wahren“ – die Zeit von Bernhard Dressler am RPI. Dies mag ein Gedanke am Anfang der Tätigkeit am RPI gewesen sein, als Dr. Bernhard Dressler 1991 zunächst als Dozent für Gymnasien und Gesamtschulen am RPI anfing. Das Wort aus dem Propheten Jeremia ist an das im babylonischen Exil lebende, jüdische Volk gerichtet. Ich hoffe, auch im Nachhinein war das RPI in Loccum für Bernhard Dressler kein Leben im babylonischen Exil. Sicherlich ging es in der Anfangszeit darum, in Loccum heimisch zu werden, an „Haus und Garten“ des RPI mitzubauen. Bernhard Dressler hat dabei die Kraft eines so kirchlich geprägten Ortes wie Loccum schätzen gelernt und für die Arbeit des RPI fruchtbar gemacht.

Der Anfang gelang gut und nach fast 4 Jahren wurde Bernhard Dressler 1995 durch die landeskirchlichen Gremien zum Rektor berufen. Nun konnte er „Haus und Garten“ des RPI noch deutlicher prägen: das wissenschaftliche „Fundament“ des RPI wurde gestärkt, der „Garten“ der Praxis gepflegt. Beides: die wissenschaftliche Arbeit in Pädagogik und Theologie sowie die Vermittlung, insbesondere die Reflexion der Praxis waren Bernhard Dressler wichtig. Dabei lag sein persönlicher Schwerpunkt vielleicht doch eher im Bereich der Forschung, so dass ihn schließlich sein beruflicher Weg konsequent an die Universität nach Marburg führte, wo er seit 01. April den Lehrstuhl für Religionspädagogik (praktische Theologie) inne hat.

Die Arbeit an „Haus und Garten“ des RPI in Loccum – sie „wird noch lange wahren“ und sichtbar sein. Dafür sei ihm im Namen der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers herzlich gedankt.

Dr. Kerstin Gäfgen-Track, Oberlandeskirchenrätin

Lena Kuhl	Editorial	57
	<i>grundsätzlich</i>	
Bernhard Dressler	Bildung. Werte. Religion.	59
Michael Meyer-Blanck	Konfession. Kompetenz. Kultur: Wofür qualifiziert der Religionsunterricht?	65
	<i>praktisch</i>	
Miriam Bahr	Kreatives Arbeiten mit Bildern	70
Dietmar Peter	„Welche Rolle spielt das Gebet in Deinem Alltag?“	79
Beate von der Heide	Der Mensch – Herr über Leben und Tod Teil II	82
	<i>Schule und Gemeinde</i>	
Carsten Mork	KONFI-Kalender	91
Uwe Wolff	War Jesus ein Holländer?	93
Steffen Marklein	Ich pfeif auf Gewalt	97
	<i>informativ</i>	
Dietmar Peter	RPI Online	99
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	100
	Buch- und Materialbesprechungen	102
	Arbeitsstelle für Kirchenpädagogik	103
	Leserbrief	104
Ulrich Gräbig	„Ich glaube an ...“ – Weltreligionen im Gespräch – Öffentliche Versammlung des ANR –	105
Werner Brändle	Zur Hermeneutik des religiösen Lebens Laudatio zur Verabschiedung von Dr. G. Kruhoffer	106
	Veranstaltungshinweise	110
	Impressum	110
	Aus dem Schnabel gefallen	113

editorial



„Ich pfeif auf Gewalt“ – so ist der Bericht über ein Projekt eines Kirchenkreisjugendkonvents im aktuellen Heft überschrieben. Zahlreiche Initiativen dieser Art sind durch die Dekade zur Überwindung der Gewalt angestoßen – und wir erleben gleichzeitig, dass die Weltpolitik nicht ohne Gewalt auskommt. Empörung und Unsicherheiten sind bei unseren Schülerinnen und Schülern zu beobachten. Entgegen allen Studien über das Verhalten und die Einstellung von Jugendlichen engagiert sich eine große Anzahl in Friedensdemonstrationen und phantasievollen Aktionen. Eine Generation, der man nachsagt, sie sei lediglich an ihrem „privaten kleinen Glück“ interessiert, zeigt ein nicht zu übersehendes Interesse am Weltgeschehen. Handelt es sich dabei um eine vorübergehende Erscheinung, um ein einmaliges, kurzfristiges Aufflammen? Oder bahnt sich tatsächlich ein Wandel im Bewusstsein und im Auftreten der Jugendlichen an, wie von einigen Soziologen interpretiert wird? Wie auch immer man die Lage einschätzt, stehen Pädagoginnen und Pädagogen vor der Aufgabe, die bedrückenden weltpolitischen Ereignisse mit den Kindern und Jugendlichen gemeinsam in den Blick zu nehmen, dieses möglicherweise neu erwachte Interesse zu begleiten, Schülerinnen und Schülern zu differenzierter Betrachtungsweise zu verhelfen und sie in ihrer Suche nach einem eigenen Standpunkt zu unterstützen.

Wechsel und Kontinuität sind die Stichworte, die das politische Geschehen im Land Niedersachsen kennzeichnen. Neue Namen und Gesichter bemühen sich um das Bildungsgeschehen unter Einbeziehung der unterschiedlichen Ergebnisse der in der letzten Zeit durchgeführten Schul-Studien. Mit dem internationalen IGLU-Grundschulstest scheint sich die Arbeit der Grundschule als international wettbewerbsfähig erwiesen zu haben – ein Erfolg, auf den die fortbildungs- und innovationsfreudigen Grundschullehrerinnen und –lehrer stolz sein dürfen. Dennoch gibt es auch hier Erkenntnisse, die für die gesamte Arbeit in der Schule neu bedacht werden müssen. Die neue Landesregierung zeigt deutliche Bemühungen, Tendenzen und eingeleitete Maßnahmen der vorhergehenden Regierung fortzusetzen. Bleibt zu hoffen, dass die angekündigten Neueinstellungen von Lehrerinnen und Lehrern realisiert werden können.

Am 31. März 2003 verabschiedeten sich sowohl der Konrektor des RPI Dr. Gerald Kruhöffner als auch der Rektor Dr. Bernhard Dressler. Die Laudatio für Gerald Kruhöffner und einige Worte zum Dank und Abschied in den Ruhestand finden Sie in diesem Heft. Zum Weggang von Bernhard Dressler, der seine Professur für Religionspädagogik in Marburg angetreten hat, schreibt unsere Dezernentin vom Landeskirchenamt hier eine kurze Würdigung, von seiner Verabschiedung Ende Juni werden wir berichten.

Das Kollegium steht für die Kontinuität in der Arbeit des RPI ein, die in den letzten Jahren – nicht zuletzt durch die bewährte Leitung – bei den in der Religionspädagogik Tätigen Anerkennung gefunden hat. Gerade wegen dieser positiven Resonanz hoffen wir jetzt auf kompetente Bewerberinnen und Bewerber für die Rektorenstelle, damit sie so schnell wie möglich wieder besetzt werden kann.

Mit freundlichen Grüßen aus Loccum

Ihre

Lena Kuhl

- stellvertretende Direktorin -



Foto: Köhler

Bernhard Dressler

Bildung. Werte. Religion. *

1. Zwei Szenarien: Ein Märchen und ein Gleichnis

War die Goldmarie im Märchen von der Frau Holle gebildet? Ich nehme an, dass Ihnen allen dieses Märchen aus Kindertagen noch einigermaßen in Erinnerung ist. War die Goldmarie im Gegensatz zur Pechmarie gebildet? Natürlich ist mir dieses Märchen als Kind in einem ganz anderen Zusammenhang als dem Bildungsthema erzählt worden. Es ging um Moral, darum, dass Fleiß gegenüber der Faulheit den Vorzug verdient. Es ging auch um eine Verheißung: Fleiß wird am Ende belohnt. In einer durchaus nicht heilen Welt, in einer Welt böser Stiefmütter und gehässiger Schwestern, behalten Bosheit und Gehässigkeit nicht die Oberhand. Und insofern ging es im Märchen von der Frau Holle auch um Gerechtigkeit. Diese Lesart des Märchens ist durchaus plausibel. Ich will sie gar nicht infrage stellen. Und doch kann man beim genaueren Hinsehen eine Art Subtext mit einer etwas anderen Lesart entdecken. Zweifellos hatte die Goldmarie außer der Tugend des Fleißes auch noch ein paar Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie nahm wahr, wann Äpfel reif sind. Sie wusste, wann Brot ausgebacken ist und wie man es aus dem Backofen holt. Und der Haushalt der Frau Holle ließ sich auch nicht ohne jede Qualifikation führen. Die Goldmarie wird über eine elementare Ausbildung verfügen haben, wenn auch die Fertigkeiten, die in der vormodernen Welt des Märchens zur Lebensführung gebraucht wurden, nicht mit den Qualifikationsstandards der heutigen hochkomplexen Arbeitswelt vergleichbar sind. Mehr als Fleiß und Fertigkeiten besaß sie aber noch etwas anderes:

Sie besaß die Fähigkeit zum genauen Hinhören und Hinsehen. Sie hatte ein aufmerksames Verhältnis zur Welt um sich herum. Sie konnte die Welt um sich herum richtig deuten. Im Gegensatz zur Pechmarie zeigte sie einen unverstellten Blick auf die Selbstverständlichkeiten der Welt, eine aufmerksame Wahrnehmungsfähigkeit für jene Appelle an unser Handlungsvermögen, die keiner näheren Begründung bedürfen.

Ich erlaube mir eine weitere Frage: Verwirklichte die Goldmarie Werte, als sie den Apfelbaum schüttelte und das Brot aus dem Ofen holte? Oder tat sie nicht einfach ganz selbstverständlich und geradezu unreflektiert das Gute und Richtige? Nebenbei: Ohne jede Spekulation auf eine Belohnung. Im Märchen jedenfalls wird dieses Weltverhältnis, diese Beziehung zur Welt bei genauerem Hinsehen nicht nur moralisch gewertet, sondern als Empathie geschildert: Als Einfühlungsvermögen. Die Goldmarie ließ sich in ihrem Wahrnehmungsvermögen ansprechen von den Broten, die zu verbrennen drohten und von den Äpfeln, die überreif am Baum zu verfaulen drohten. Hat das etwas mit Bildung zu tun? Jedenfalls: Was sie an elementar ausgebildeten Kenntnissen zur Abwendung der jeweiligen Not besaß, das war – wie es sich dann im Kontrast zur Pechmarie zeigte – von geringerer Bedeutung als ihre zuvor und zugleich wirksame Einbildungskraft.

Ich will zu einer anderen alten – noch älteren – Geschichte die gleiche Frage aufwerfen: War der barmherzige Samariter gebildet? Handelte er zudem wertorientiert? Auch der barmherzige Samariter war nicht nur barmherzig, er verfügte über elementare Fertigkeiten in Erster Hilfe und scheint als Kaufmann

* Vortrag zum 30jährigen Bestehen der Arbeitsstelle Religionspädagogik Ostfriesland (ARO) in Aurich, 15. Januar 2003. Der Vortragsstil wurde beibehalten.

mit Geld und Gastwirten umzugehen gewusst haben. Gewiss werden ihm diese Qualifikationen bei der Ausübung seiner Barmherzigkeit nützlich gewesen sein. Aber ohne Mitgefühl hätten sie dem Opfer des Raubüberfalls nichts genützt. In der Geschichte, wie sie als Gleichniserzählung Jesu überliefert ist, gehen diejenigen am Opfer vorbei, die dafür bekannt sind, dass sie – wie wir aus heutiger Perspektive wohl sagen könnten – „Werte“ vertreten, ja geradezu verkörpern. Dass Jesus erzählt, allein ein Samariter – also ein Fremder, der aus dem religiösen Konsens herausfällt – habe angehalten und unter Gefahr geholfen, das stellt nicht nur die Bigotterie der Etablierten bloß. Unterstrichen wird damit, dass auch in dieser Geschichte dem, der unter die Räuber gefallen ist, keine Wertethik weiterhilft. Denn: Es gibt nichts Gutes, außer man tut es. Und dass Jesus im Verlauf der Geschichte die anfängliche Frageperspektive „Wer ist mein Nächster?“ stillschweigend um 180 Grad wendet („Wem kann ich Nächster sein?“), lenkt zusätzlich von einer wertorientierten Frage (Wer steht mir nah? Wer ist meiner Hilfe wert?) zu einer situativen Frage: Was kann *ich* tun? Damit stellt sich immer auch die Frage nach dem, was unser Handeln motiviert und ermöglicht, was uns die Angst, selbst unter die Räuber zu fallen, überwinden lässt. Dass Hilfe den Ausgeraubten, den Erniedrigten, den Beleidigten, den Schwachen zukommt, ist keine Frage, für die *Werte* in Anschlag zu bringen sind. Es handelt sich wie beim Verhalten der Goldmarie um eine Selbstverständlichkeit, die in der Praxis gleichwohl alles andere als selbstverständlich ist.

2. Die problematische Aktualität des Bildungsthemas

Ich komme später noch einmal auf die Goldmarie und den Samariter zurück. Nun aber ohne weitere Umschweife zum ersten Stichwort meines Themas. Meine Damen und Herren, es ist ein heikles Unterfangen, gegenwärtig über Bildung zu reden. Alle reden über Bildung, seitdem Bildung zum neuen „Megathema“ ausgerufen worden ist. Nach dem inzwischen sprichwörtlichen „PISA-Schock“, also nach dem empirischen Nachweis der Unzulänglichkeit des deutschen Bildungssystems vom Kindergarten bis zum Gymnasium, ist das Thema nun vollends in aller Munde. Es füllt alle Medien. Je mehr Stellungnahmen, zumal in Wahlkampfzeiten, dazu abgegeben werden, desto unübersichtlicher wird das bildungspolitische Gelände. Einerseits. Andererseits: Alles, was zum Thema Bildung gesagt werden kann, scheint in den vergangenen Monaten gesagt worden zu sein. Was also soll man dazu noch sagen? Über Bildung zu reden, das ist mittlerweile nahezu so, wie über das Wetter zu reden: Das Thema hilft aus einer gewissen Verlegenheit, wenn einem sonst nichts Belangvolles einfällt; andererseits ist es etwas peinlich, dass einem nichts anderes einfällt. Man kann zwar über die schlechten Verhältnisse klagen, aber ändern kann man ja doch nichts – beim Wetter sagt man in diesem Zusammenhang: „Gott sei dank!“ Und die Prognosetauglichkeit des Wetterthemas wie des Bildungsthemas ist gleichermaßen gering.

Und dann auch noch Werte! Auch darüber reden schon seit längerem fast alle, die irgendwie mit Bildung und Erziehung zu tun haben. Man ist sich weitgehend einig in der Diagnose eines

allgemeinen Werteverfalls und in der Forderung nach verstärkter Wertevermittlung. Wer wollte auch etwas dagegen haben? Aber genau das, dass man bei diesem Thema eigentlich nicht widersprechen kann oder darf, kommt mir problematisch vor.¹ Ich gestehe hier gleich, dass ich gegenüber beidem, gegenüber der Diagnose des Werteverfalls wie der Forderung nach umso entschiedenerer Wertevermittlung, gleichermaßen skeptisch bin. Einmal abgesehen von einem platten Moralismus, der im Zusammenhang von Bildung und Erziehung immer schon eher geschadet hat: Vielleicht haben wir ja nicht zu wenig, sondern *zu viel* Werte im Sinne einer wachsenden Vielfalt von Lebensführungskonzepten, die z. B. als „Lebensstile“ nicht nur die Gesinnungen und Überzeugungen betreffen, sondern verstärkt nach außen dargestellt und inszeniert werden: Wie man sich kleidet, wie man sich pierct oder eben nicht pierct, wie, wo und was man isst, ob man täglich joggt oder Sport für Mord hält, welche Wahl aus dem breiten Angebot alter und neuer Religionen man trifft oder ob man lieber betont unreligiös lebt – damit werden für die Darstellung der je eigenen Individualität Unterscheidungen und Profilierungsgewinne erwartet. Und eben deshalb eignen sich Werte immer weniger als einigendes Band einer Kultur: Falls sie nicht so abstrakt sind, dass sie überhaupt keine Handlungsrelevanz besitzen, wirken sie oft eher konfliktsteigernd als konfliktregulierend. Und man muss auch das sagen dürfen: Auch die Attentäter des 11. September waren bestimmten Werten verpflichtet. Gerade daran wird aber deutlich, dass werteorientiertes Handeln noch kein Kriterium für die Unterscheidung zwischen Gut und Böse liefert. Wertekonflikte sind für unsere Gesellschaft schon seit langem charakteristisch. Welchen Wert aber haben die Werte in Wertekonflikten? Wie soll man gewichten – zwischen neuen Tugenden wie Flexibilität und Mobilität einerseits und den davon bedrohten Werten wie Loyalität und Beständigkeit andererseits? Wertekonflikte werden ja nicht schon dadurch vermieden, dass sich kaum jemand findet, der sich gegen Frieden, gegen Gerechtigkeit, gegen Ehrlichkeit, gegen Gesundheit ausspricht. Zudem kann die neuere Werteforschung keine festen Beziehungen zwischen moralischem Regelwissen und Verhalten feststellen: Wer weiß, dass Lügen unmoralisch ist, wird nicht schon deshalb weniger lügen. Das wusste bekanntlich schon der Apostel Paulus: „Das Gute, das ich will, das tue ich nicht; sondern das Böse, das ich nicht will, das tue ich“ (Röm 7, 19). Zumal Jugendliche entziehen sich im Blick auf Werte einer „Entweder-oder-Logik“ zu Gunsten eines Lebensführungskonzepts des „Sowohl-als-auch“; und so raten uns die Jugendsoziologen dringend davon ab, die Zustimmung zu bestimmten Werten als Verhaltensprognosen zu deuten.² Wer z. B. bei Umfragen für eine Geschwindigkeitsbegrenzung im Autoverkehr votiert, fährt durchschnittlich in der Regel deshalb nicht langsamer als die anderen. Kurz: Die Handlungsrelevanz von Werten ist so ungeklärt, wie der Erwerb von Werthaltungen als weitgehend unerforscht gelten kann. Und im Übrigen gilt auch hier: „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“

Ich komme nun auf das Thema Bildung zurück. Bemerkenswert ist, dass schon einige Zeit vor der öffentlichen Aufmerksamkeit für dieses „Megathema“ das Thema Bildung in der pädagogischen Fachwelt seit ca. 10-15 Jahren eine Renaissance erlebt hat. Zuvor war der Bildungsbegriff etwa seit Ende der 60er Jahre zu Gunsten der Kategorien Lernen, Erziehung und

Sozialisation verabschiedet worden. In der Curriculumentwicklung etwa – um nur ein prominentes Schlagwort der damaligen Zeit aufzugreifen – ging es darum, präzise anzuleiten, in welchen Lernschritten welche konkreten, handlungspraktischen Qualifikationen zur Gestaltung von Politik und Arbeitswelt zu erreichen wären. In einem eher empirischen und handlungswissenschaftlichen Verständnis von Pädagogik war Bildung in den Verdacht eines gewissen elitären Dünkels geraten, eines verschwiemelten Idealismus und einer überkommenen Bürgerlichkeit. Bald stellte sich allerdings heraus, dass diese Verdächtigung mit einem hohen Preis bezahlt wurde: Als Sozialtechnologie im Sinne einer Input-Output-Logik reduzierte die Pädagogik Menschen von Personen auf Funktionen, sie instrumentalisierte die Kinder und Jugendlichen zu Lernmaschinen. Ich vermute übrigens, dass uns die PISA-Studie die Spätfolgen dieses pädagogischen Missverständnisses vor Augen hält. Zudem ging – vielleicht darf man sagen: Gott sei Dank – das Kalkül nicht auf: Lebendige Menschen verhalten sich auch in Lehr-Lern-Prozessen eben nicht in einem technischen Sinne berechenbar. Auch im pädagogischen Handlungsfeld erweisen sich Menschen als unverfügbar und eigensinnig. Auch hier sind also Grenzen der Machbarkeit anzuerkennen. Im Übrigen wird heute kaum noch jemand bestreiten, dass Lernen und Bildung zusammengehören: Ohne Lernen ist Bildung nicht möglich. Aber ohne Bildung wird Lernen zur Dressur. Die Rückwendung zum Bildungsbegriff folgte wohl nicht zuletzt dieser Einsicht, dass pädagogisches Handeln statt als eine Art von Technik besser als eine Art Kunstlehre zu verstehen ist. Das heißt, es geht, wie bei jeder Kunst, *auch* um Technik und handwerkliches Geschick, mindestens ebenso aber um Wahrnehmungs- und Einfühlungsvermögen, um Phantasie, Geschmack und Taktgefühl.

In der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion stoßen wir nun aber auf einen merkwürdigen Widerspruch. Unter dem Etikett der Bildung wird diskutiert, als gehe es nicht um Bildung, sondern wiederum um Sozialtechnologie. Die Bildungspolitik operiert in Kategorien von Bildungsinvestitionen und Qualifikationsentwicklung. Wenn man mitreden will, muss man einen eher ökonomischen Management-Jargon beherrschen, man muss (ich schaue nach dem Zufallsprinzip in eine Broschüre des Bundesministeriums für Bildung) von Synergieeffekten reden können, von Polyvalenz, von task-forces, von Coaching, von Support und von Evaluation. Man muss Innovationsgeräusche oberhalb der medialen Wahrnehmungsschwelle erzeugen können. Es geht um ökonomische Effektivität, um günstige Kosten-Nutzen-Bilanzen. Bildung wird als ein technisch und ökonomisch zu bearbeitendes Feld der Entwicklung und Pflege von „Human-Kapital“ gesehen, das der Standort Deutschland im globalisierten Markt benötigt. Im pädagogischen Alltagsjargon finden wir dafür ein Indiz in der Inflation von „Fitness“ als Qualifizierungsziel: Kinder und Jugendliche sollen „fit“ gemacht werden, fit für die Globalisierung, fit für den Arbeitsmarkt, fit für das Internet. Der Bildungsbegriff leidet unter semantischer Auszehrung, d.h. er wird in der gegenwärtigen Bildungspolitik inhaltlich bis zur Unkenntlichkeit ausgedünnt. Wo von Bildung die Rede ist, ist bestenfalls Ausbildung gemeint.

Nun falle ich mir gleich ins Wort. Gute Ausbildung, das wäre ja nicht das schlechteste. Hehre Bildungsideale sind demgegenüber leichter zu beschwören als zu verwirklichen. Hier ist ein

Missverständnis sorgfältig zu vermeiden. Vieles, was in unseren Schul- und Ausbildungssystemen zu verbessern ist, gehört auf die vergleichsweise praktisch-pragmatische Ebene der Verbesserung von Lernbedingungen und muss nicht gleich mit Bildungsansprüchen ideologisch überhöht und überfordert werden. Ohne Lernen ist Bildung nicht möglich, sagte ich, und jedes



Foto: Peter

Lernen richtet sich vernünftigerweise auch auf ein verwertbares Können, auf praktische Kenntnisse und Fertigkeiten.³ Und natürlich haben Bildungspolitiker mit dem Geld der Steuerzahler sparsam umzugehen, sich also auch um Effektivität und günstige Kosten-Nutzen-Relationen zu bemühen. Die Orientierung an ökonomischen Erfordernissen ist ja nicht von vorneherein unanständig. Das ist gerade im kirchlichen Umfeld zu betonen: Es geht in der Bildungsdiskussion nicht um falsche Entgegensetzungen, sondern um einen Ausgleich von Qualifikation und Bildung, von Effizienzdenken und Zweckfreiheit. Anderenfalls gilt man zu Recht als Entwicklungsbremse oder als nicht bezahlbarer Kostenfaktor im gesellschaftlichen Gefüge. Bildung kann *auch* als Effektivitätssteigerung gedacht werden und nicht immer nur als deren Kritik. Bildungsansprüche dürfen nicht zur ideologischen Ausflucht für Reformverweigerung werden. Bildung muss die ökonomischen Entwicklungen als kulturelle Herausforderungen betrachten und kann keine ideale Gegenwelt zu den Anforderungen globaler Märkte herstellen – so wenig wie religiöse Bildung eine fromme Gegenwelt gegen die moderne Gesellschaft insgesamt anstreben kann und darf.

3. Bildung und Lernkultur

Dennoch: diese Zugeständnisse ändern nichts daran, dass Bildung mehr ist als Qualifikationsvermittlung. Es geht in der Bildung immer auch um Orientierungen des bewussten Lebens, um die Förderung von Selbst- und Weltdeutung, um die Gewinnung von Selbstachtung und Respekt gegenüber anderen, um die Fähigkeit, aufgeklärtes Wissen mit lebenstragenden Gewissheiten zu verbinden und so in einer immer unsicheren Welt ohne falsche Sicherheiten auskommen zu können. Insofern ist Bildung sperrig gegenüber Zwecksetzungen. Durch Bildung soll die Entwicklung einer zweckfreien Subjektivität gefördert werden, sie hat ein „reflektiertes Selbstverhältnis“⁴ zum Ziel. Die Verantwortlichen für Personalentwicklung in

großen Betrieben formulieren dasselbe nur wenig anders: Persönlichkeiten und Sozialkompetenz sind gefragt. Und genau diese Qualifikationen – „soft skills“ – lassen sich nicht durch operationalisierbare Techniken erreichen, sondern eben nur – durch Bildung. Gewiss lassen sich gesellschaftlich notwendige und auch in allen Berufsfeldern geforderte Schlüsselqualifikationen zu großen Teilen nur durch übendes Lernen erwerben: Schlüsselqualifikationen wie z. B. eine generationen- und milieuübergreifende Kooperationsfähigkeit, wie logisches Argumentieren, wie Informationsbeschaffung usw. Aber sie benötigen als Fundament ein Verstehen der Welt und von sich selbst, das sich nur in der Bildung der Persönlichkeit und ihrer Daseinsgewissheit, ihres Weltvertrauens erschließt. Schon deshalb war und ist Bildung nicht ohne eine religiöse Dimension denkbar. Wenn denn Religion wenig mit moralischen Handlungsanweisungen oder mit überweltlichen Spekulationen zu tun hat, sondern mit den Grunderfahrungen des Lebens, dann kann man sagen: Ohne Religion keine Bildung und ohne Bildung keine Religion. Wir leben zunehmend in einer Situation, in der die Frage nach der persönlichen Gewissheit immer mehr als Privatproblem gilt und von öffentlich diskutierbarer Vernunft und Aufklärung abgetrennt wird.⁵ Diese Trennung ist gefährlich: Vernunft ohne Gewissheit kann kein Leben tragen und orientieren. Und Gewissheit ohne Vernunft, das wissen wir nicht erst seit dem 11. September, führt in einen bornierten und fanatischen Fundamentalismus. Durch Bildung sollen Vernunft und Gewissheit, Denken und Fühlen, verbunden werden. Deswegen gibt es mehr als nur methodische Gründe, wenn gegenwärtig – wiederum verstärkt durch PISA – eine neue Lernkultur gefordert wird, in der Kinder, Jugendliche und Auszubildende nicht nur als zukünftige Arbeitskräfte betrachtet werden, schon gar nicht als „Schülermaterial“. Wir brauchen ein Lernklima, in dem in einer Atmosphäre wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung Freude am Lernen gedeiht, auch Freude an gelingender Leistung, Freude am Können. Die inzwischen landläufige Rede von Fordern und Fördern hat deshalb nur Sinn, wenn sie aus der idiotischen Alternative „Kuschelpädagogik oder Leistungsdruck“ herausführt. Umso wichtiger ist es, dass nunmehr auch die Kindergärten endlich als Bildungsstätten wahrgenommen werden, dass in den Kindergärten nicht mehr aus einer vermeintlichen Kinderfreundlichkeit heraus das Spielen gegen das Lernen ausgespielt wird, angeblich um die Kinder nicht vorzeitig um ihre Kindheit zu betrügen. Tatsächlich ist die kindliche?√rneugier, ist die kindliche Weltoffenheit mit dieser Ideologie um ihre Lernchancen betrogen worden. Wer beim Thema Bildung mitreden will, kommt um Donata Elschenbroichs fulminantes Buch über das „Weltwissen der Siebenjährigen“ nicht herum.⁶ Der Untertitel deutet es an: „Wie Kinder die Welt entdecken können“ – hier ist Entscheidendes zu lernen über die Zusammenhänge von Weltwahrnehmung und Einbildungskraft, aber auch von Lernleistung und Lernfreude, von Vernunft und Gefühl, von Kenntniserwerb und zweckfreiem Spiel, von freundlicher Zuwendung und Selbstachtungsfähigkeit, von Wertschätzung und Lebensgewissheit. Dass dieses Buch auch dazu geeignet ist, alle Berufe, in denen es um den Umgang mit Kindern geht, sei es pädagogisch, sei es pflegerisch, auf gebührende Weise aufzuwerten, ist kein schlechter Nebeneffekt. Wenn aber solchen Berufen gegenüber Kindern

und Jugendlichen nicht nur eine Erziehungsaufgabe, sondern auch eine Bildungsaufgabe zugemutet wird, dann ist klar, dass die Ausbildung zu solchen Berufen und die Fortbildung in solchen Berufen ebenfalls nur als Bildung denkbar ist.

4. Von der Möglichkeit, die Sonne aufgehen zu lassen Oder: Paradoxien des pädagogischen Handelns

Wie aber ist nun das alles in der pädagogischen Praxis denkbar? Wie ist überhaupt verantwortliches Handeln gegenüber der Offenheit von Erziehung zu rechtfertigen, gegenüber der Würde von Kindern, die ein Recht darauf haben, nicht als Objekte pädagogischer Planung den Zwecksetzungen der Erwachsenen ausgeliefert zu werden? In welche Schwierigkeiten, ja sogar in welche Paradoxien uns diese Frage führt, kann man sich leicht an der folgenden sprachlichen Überlegung klar machen: Das Verb ‘erziehen’ ist zwar auch transitiv zu gebrauchen. Der Satz „Ich erziehe dich“ ist durchaus möglich. Und doch wird das Kind, das diesen Satz hört, meine Absichten so unterlaufen können, dass sie nur höchst unvollkommen oder sogar mit völlig unbeabsichtigten Ergebnissen zu verwirklichen sind. Das weiß man schon aus Lebenserfahrung: Besonders heftige Erziehung stößt auf besonders heftigen Widerstand und hat besonders unkalkulierbare Nebenwirkungen. Vollends paradox wird es beim Satz „Ich bilde dich“, den man so nicht wirklich sagen kann und darf. Bildung verdient nur dann, so zu heißen, wenn sie Möglichkeiten zur Selbstbildung und Selbsterziehung anbietet. Bildung ist Fremdförderung zur Selbstwerdung⁷ – und diese Paradoxie ist keine theoretische Floskel, schon gar keine Flause, denn man kann ihr im pädagogischen Alltag nicht entkommen. Eine erste Regel, um mit dieser Paradoxie umzugehen, ließe sich so formulieren: Um der Bildung Raum zu geben, darf man der Erziehung nicht zu viel auflasten. Und zwar nicht nur, um sich die eigenen pädagogischen Handlungsgrenzen immer wieder vor Augen zu führen, sondern auch im Interesse des Respekts vor denen, die wir erziehen und bilden sollen. Pointiert gesagt: Unser pädagogisches Handeln darf sich zukünftig erreichbaren Erziehungszielen nur so weit unterordnen, dass sich unser Verhalten gegenüber einem Kinde auch dann rechtfertigen lässt, wenn es morgen sterben würde. Man muss sich das klar machen: Es gibt im Erziehungs- und Bildungshandeln auch eine Würde des Augenblicks und ein Gewicht der Gegenwart, wogegen kein künftiger Zweck im Recht ist.

Wie aber ist es möglich, Kinder, die von ihrer Freiheit noch keinen durchweg vernünftigen Gebrauch machen können, gleichwohl so zu erziehen, dass ihre Fähigkeit zur Freiheit wächst? Das ist ein altes, oft durchdachtes Erziehungsdilemma. Hier handelt es sich nicht nur um ein Problem ethischer Bildung und Erziehung, sondern um ein ethisches Problem von Bildung und Erziehung. Freie Subjekte sind nicht von außen festzulegen; sie sind nicht verfügbar. Selbstverständlich können wir andere Menschen zwingen, eine Handlung auszuführen, aber wir können sie nicht zwingen, dies dabei auch zu *wollen*. Diese Paradoxie schlägt auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur immer wieder durch: „Kinder müssen lernen,

die Normen nicht nur zu kennen, sondern auch befolgen zu wollen“ – so formuliert es Gertrud Nunner-Winkler.⁸ Schon Rousseau sieht in seinem Erziehungsroman „Emile“ das Ziel einer moralischen Erziehung erst dann als erreicht an, wenn der Zögling nicht nur das tut, was der Erzieher will, sondern wenn er das auch wollen will: „Zweifellos darf es (das Kind) tun, was es will, aber es darf nur das wollen, von dem ihr wünscht, dass es das tut.“⁹ Besonders problematisch ist es übrigens, wenn im Zuge eines antiautoritären Erziehungsverständnisses diese Paradoxie, dieses Dilemma den Kindern selbst zugespielt und zugemutet wird, mittlerweile schon klassisch ausgedrückt in der berühmten Kindergartenfrage: „Müssen wir heute wieder tun, was wir wollen?“

Der eher als konservativ geltende Erziehungswissenschaftler Wolfgang Brezinka hat die pädagogische Logik überraschend ironisch einmal so formuliert: „Wir haben es in der ... Erziehung ... weitgehend mit Proberhandlungen zu tun, bei denen natürlich nicht ausgeschlossen ist, dass sie zufällig auch Erfolg haben können.“¹⁰ Es gibt, anders gesagt, offenbar so etwas wie eine unüberbrückbare Differenz zwischen pädagogischem Mittel und ethischem Ziel. Intentionale, also auf bestimmte Lernziele ausgerichtete Pädagogik hat, was die Ebenen des Wollens, der Gesinnung der Kinder betrifft, systematische Probleme mit Erziehungszielen, und zwar aus ethischen und aus pragmatischen Gründen. Zudem ist guter Wille zwar gut gemeint, aber meistens relativ machtlos. Allenfalls könnte man dann fragen, ob wir nicht, wenn wir schon Gesinnungen durch Erziehung nicht festlegen und steuern können, den Zufall in unserem Sinne fruchtbar, d. h. wahrscheinlicher machen können? Z. B. können wir zwar das Wetter nicht machen, aber wenn wir Regen vermeiden wollen, können wir Orte aufsuchen, an denen die Niederschlagswahrscheinlichkeit geringer ist. Vielleicht gilt ja auch für die Erziehung, dass manchmal zur Realisierung eines bestimmten Effektes ein bestimmtes Umfeld günstiger ist.¹¹ Die Macht, die Erziehende haben, erinnert an jene Macht des absoluten Königs in Saint-Exupérys Erzählung „Der kleine Prinz“, der – wie Sie sich vielleicht erinnern – behauptete, er könne der Sonne befehlen, unterzugehen – und auf die Bitte, das zu beweisen, entgegnete, dass man warten müsse, bis „die Bedingungen dafür günstig sind“, nämlich „heute Abend gegen Siebenuhrvierzig“. Analog dazu ist also zu vermuten, dass auch Erziehung mehr oder weniger günstige, fruchtbare Konstellationen und Momente kennt. Dazu gehört, ich sagte es schon, die humane Qualität der wechselseitigen Beziehungen, der Wertschätzung und Anerkennungsbereitschaft zwischen den Erziehenden und den Kindern und Jugendlichen. Und dazu gehört es, Kinder und Jugendliche in Situationen zu bringen, in denen durch die Förderung ihrer Weltwahrnehmung auch ihre Einbildungskraft wächst. Solche Situationen wirken freilich unaufdringlich. Ihre erzieherische Bedeutung sollte am besten verborgen bleiben. Der Pechmarie hat es ja auch nichts genützt, dass sie sich absichtlich in den Brunnen stürzte, um auf die Wiese mit dem Backofen und dem Apfelbaum zu gelangen. Der schon klassische Reformpädagoge Peter Petersen hielt die Erziehung, die man gar nicht bemerkt, für die wirksamste.¹² Denn so wird die Wahrscheinlichkeit gemindert, dass Erziehungsziele nach dem Motto „Man merkt die Absicht, und man ist verstimmt“ abgelehnt werden. Natürlich: Einer Erziehung durch

praktische Einübung und Eingewöhnung innerhalb bestimmter, sorgfältig gestalteter Strukturen, Räume und Handlungen – sei es in der Familie, im Kindergarten oder in der Schule – einer solchen Erziehung kann leicht der autoritäre Geruch der unreflektierten Übernahme von Gewohntem anhaften. Dennoch: Bei aller Absichtlichkeit, ein Kind einem ganz bestimmten Sozialisationskontext auszusetzen, also z. B. Formen und Regeln des Familienlebens sorgfältig zu gestalten – in einem solchen



Foto: Peter

Kontext kann sich das Kind in einem Höchstmaß gewissermaßen selbst erziehen.¹³ Und so wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass bestimmte Werte, Gesinnungen, Verhaltensmuster angeeignet werden. Natürlich kann auch eine solche Erziehung keine Moral garantieren, aber sie kann die Unwahrscheinlichkeit von Moralität mindern. Der Zirkel allen pädagogischen Handelns und die damit verbundenen Paradoxien werden damit nicht überwunden, sondern ausdrücklich anerkannt. Das lässt sich übrigens am besten religiös formulieren: Pädagogisches Handeln setzt aus Achtung vor der Unverfügbarkeit der Kinder als Ebenbilder Gottes deren Freiheit voraus, und es strebt als Ziel von Bildung und Erziehung allererst die Befähigung zur Freiheit an. Dieser Zirkel ist weder logisch noch pragmatisch aufzulösen. In der Analogie zur Beziehung zwischen Gott und seinem Geschöpf und Ebenbild haben wir aber gleichsam ein pädagogisches Modell, mit dem wir gewissermaßen gegen alle Faktizität, gegen die Logik und gegen den Augenschein praktischer Handlungszwänge aus diesem Zirkel heraustreten können. In ethischer Hinsicht folgert aus dieser Beziehung, dass die Ansprüche Gottes an den Menschen nicht zuerst moralische Forderungen sind. Die freie und anerkennende Zuwendung Gottes geht als motivierender Anstoß jeder Forderung voraus: Der Zuspruch des Evangeliums hat Vorrang vor jedem Gebot. Oder, frei nach Martin Luther: Nicht gute Werke machen einen frommen Menschen, aber ein frommer Mensch ist motiviert zu guten Werken. Deshalb hat in einem christlichen Verständnis pädagogischen Handelns die Erschließung orientierender und motivierender Erfahrungen sachlichen Vorrang vor der Vermittlung von Regeln moralischen Verhaltens. Respekt, Anerkennung, Wertschätzung sind als pädagogische Grundhaltungen unmittelbar zu diesen orientierenden und motivierenden Erfahrungen zu rechnen.

5. Erst Zuspruch, dann Anspruch

Man könnte es gewissermaßen als „essential“ eines christlichen Erziehungsverständnisses formulieren: Anerkennung und Liebe kommen uns und unserem Handeln immer schon zuvor. Es ist nicht unser, uns womöglich gegenüber anderen Menschen noch besonders heraushebendes Vermögen, das uns zu moralischem Handeln befähigt. Hier geht es zuerst um Wahrnehmungsfähigkeit: Im Blick auf ein hilfsbedürftiges Menschenantlitz formuliert der Philosoph Hans Jonas in seinem Buch „Prinzip Verantwortung“ seine moralische Grundregel wie folgt: „Schau hin – und du weißt.“¹⁴ Ähnlich sagte es schon der Kirchenvater Augustinus: „Liebe, und tue was du willst.“ Dem Hinschauen-Können geht freilich eine Erfahrung voraus: Selbst liebevoll angeschaut worden zu sein. Deshalb wird das Gleichnis vom Barmherzigen Samariter um eine Verstehensdimension verkürzt, wenn es nur als moralische Beispiel- und Vorbildgeschichte gelesen wird. Durch die Figur des Samariters wird auch Christus selbst erkennbar als das Ebenbild des sich seiner Kreatur zuwendenden Gottes. Mit Blick auf kleine Kinder wird evident, dass ohne liebevolle Zuwendung Liebesfähigkeit nicht wachsen kann. Es kennzeichnet diese Evidenz, dass sie nicht in ein einfaches Verhaltenskalkül übersetzbar ist: Scheinbar vage spricht deshalb der Psychoanalytiker Heinz Kohut vom „Glanz im Mutterauge“. Und wenigstens etwas von diesem Glanz sollte in jeder pädagogischen Situation leuchten – gerade um sich von allem pädagogischen Allmachtswahn frei zu halten.

Ich habe eingangs gefragt, ob die Goldmarie gebildet war, oder ob man sich den barmherzigen Samariter als gebildeten Menschen vorzustellen habe. Ich weiß natürlich, dass diese Frage ein Anachronismus ist. Bildung als Idee, als erzieherisches Konzept und als Persönlichkeitsideal ist erst mit dem Beginn der modernen Zeit denkbar, weil erst mit Beginn der Neuzeit Subjektivität, Freiheit und Autonomie so zusammen gedacht werden konnten, wie ich es z. B. bei meinen Überlegungen zu den Paradoxien des pädagogischen Handlungsfeldes angedeutet habe. Dennoch möchte ich mit dieser Frage sozusagen die in die Schieflage geratenen Verhältnisse der gegenwärtigen Bildungsdiskussion ein wenig gerade rücken. Gewiss: Um das Märchen von der Frau Holle und das Gleichnis vom Barmherzigen Samariter zu verstehen, müssen wir nicht annehmen, die beiden Protagonisten dieser Erzählungen seien gebildet gewesen. Aber durch sie wird richtig gestellt, was vor aller Qualifikation, vor allem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten dazu gehört, um Bildung mit bewusstem Leben, mit Lebensgewissheiten und mit Handlungsorientierungen in Verbindung zu bringen. Durch sie wird auch richtig gestellt, wodurch Werthaltungen allererst eine moralische Qualität erhalten. Nicht, dass wir das Gute erst mit einer Denkanstrengung ermitteln müssen, ist vor dem Hintergrund beider Erzählungen das Problem, sondern woher wir die Motivation und die Kraft beziehen, das Gute nicht nur zu erkennen, sondern auch zu tun. In der Bibel wird diese Kraft als die zuvorkommende Liebe Gottes bezeugt. Es ist Gottes liebevoller Blick, mit dem er sich zu seiner Kreatur hinabbeugt, der uns Menschen als seine Kreatur wiederum zu jenem aufmerksamen Blick der Anteilnahme befähigen kann, wie ihn auch die Goldmarie auf die Welt rich-

tet. Damit ist keinesfalls gesagt, dass situative Klärungen, Entscheidungen in Zielkonflikten, die Überprüfung von Handlungsfolgen nicht außerordentlich schwierig sein können und aufwändiger Reflexion bedürfen. Dazu müssen die Sachen geklärt werden. Das ist – wie gesagt – schwierig genug. Aber die Klärung der Sachen ist nichts ohne die Stärkung der Menschen. „Die Sachen klären und die Menschen stärken“ – so hat, wie Sie wissen, Hartmut von Hentig äußerst prägnant das Ziel pädagogischen Handelns formuliert.¹⁵

Die Goldmarie hat sich ihre Fähigkeit, in der richtigen Situation das Richtige zu tun, in meiner Vorstellung nicht durch besondere Werteerziehung oder ethische Urteilskompetenz erworben. Sie ist gütig, ohne dass ihr Moral gepredigt wurde und ohne selbst Moral zu predigen. Zu dieser Güte gehört es übrigens, dass sie sich das moralische Urteil über die Pechmarie nicht angemaßt hat. Die Erfahrung, dass sich ohne einfühlende Anteilnahme kein Lebensglück einstellt, diese Erfahrung hat sich im Unglück der kleinlichen Selbstbezogenheit an der Pechmarie ganz von selbst bewahrheitet.

6. Bildung und Einbildungskraft. Von der Unabsichtlichkeit des Gebildetseins

Meine Damen und Herren, Sie kennen den ironischen Spruch „Einbildung ist auch eine Bildung“. Gelegentlich wird damit ein Dünkel, eine Hochnäsigkeit aufs Korn genommen – und zwar meist gerade dann, wenn diese Haltung mit einem Mangel an Bildung verknüpft ist. Ich lasse alle Ironie beiseite und sage: In der Tat, Einbildung ist der erste wichtige Schritt zur Bildung. Ich spreche damit noch einmal den Zusammenhang von Weltverstehen und Einbildungskraft an. Was man sich mittels der Einbildungskraft eingebildet hat, kann man dann im Verhältnis zur Mitwelt auch wieder ausbilden, aus sich heraus setzen als Zuwendungs- und Gestaltungsfähigkeiten. Ausbildung bedarf der Einbildung. Es geht bei Einbildung und Ausbildung immer um ein solches wechselseitiges Verhältnis: Um wahrgenommen zu werden und wahrnehmen zu können, um gehört zu werden und hinhören zu können, um geachtet zu werden und achten zu können.

Solange sich Bildung ohne dieses Wechselverhältnis bestimmten Zwecken verschreibt, und seien es gut gemeinte Zwecke der Weltverbesserung, solange sie also Weltverbesserung absichtsvoll anstrebt – so lange wird sie sich Frustrationen einhandeln und die Zwecke zumeist verfehlen. Der Ertrag von Bildung ist nichts, was mit explizitem Nutzenkalkül anzustreben ist, sondern etwas, was sich im geglückten Fall einstellt. Anders gesagt: Die positiven Effekte von Bildung stellen sich gerade dann ein, wenn man sie nicht zwanghaft anstrebt. Tolerant z. B. wird man nicht, indem man durch Moralerziehung dazu gebracht wird, sondern indem man jene Selbstgewissheit erlangt hat, mit der man sich durch das Anderssein anderer Menschen nicht bedroht fühlt. Das gilt analog zu unserer Lebenserfahrung, wonach sich Glück ja auch zumeist unverhofft einstellt und gerade dann systematisch verfehlt wird, wenn wir es absichtsvoll anstreben. Der Instrumentalisierung – sozusagen der „Verabsichtlichung“ – des Lernens wird durch diese Einsicht ebenso gewehrt wie den Vollkommenheitsidealen menschlichen Gebildetseins. Bei aller Kunstfertigkeit, bei al-

ler denkbaren Professionalisierung ist den pädagogischen Handlungsmöglichkeiten eine Grenze gezogen. Diese Grenze ist nicht nur technisch zu beschreiben, sondern sie hat etwas zu tun mit der unvermeidbaren Zerbrechlichkeit und mit der Unverfügbarkeit von Bildungs- und Erziehungsprozessen. In Bildungs- und Erziehungsprozessen sollen Menschen, denen – jedenfalls in der Perspektive des christlichen Glaubens – immer schon ohne jede Vorausleistung eine Personwürde zukommt, zu Subjekten ihrer Lebensgestaltung werden. Und doch wissen wir, dass wir auch als solche Subjekte niemals unser Leben vollständig „im Griff“ haben.

Vorhin habe ich aufgeklärtes Wissen und Vernunft nur im Zusammenhang mit lebenstragenden Gewissheiten als Bildungsziel anerkannt. Deshalb darf in einer Schule, die sich nicht nur als Erziehungs- und Ausbildungsinstitution versteht, sondern die sich der Bildung verpflichtet weiß, Religion nicht fehlen. Und zwar Religion nicht – jedenfalls nicht nur – als thematischer Lernstoff, als kulturelles Wissen, sondern in einer positionellen Perspektive. Ein aufgeklärter Mensch ist, so erwarten wir es, einfach vernünftig. Aber erst ein zudem auch gewisser Mensch handelt gütig. Vernünftig und gütig zu werden: Menschen als dazu fähig anzusehen, das ist die Voraussetzung jeglicher Pädagogik an allen Lernorten. Von dieser Voraussetzung darf man sich auch durch die vielen Beweise des Gegenteils nicht abbringen lassen. Pädagogik ist immer darauf angewiesen, Menschen, und vor allem ja kleine, unfertige Menschen, als solche ernst zu nehmen, die sie noch nicht sind, die aber auf dem Wege sind, werden zu können, was sie noch nicht sind. Der Lohn für die damit verbundene menschenfreundliche Haltung stellt sich wahrscheinlich immer wieder so unverhofft ein, wie es der Goldmarie geschah, als sie nach der Lehrzeit bei der Frau Holle durch das Tor mit dem Goldregen wieder in ihre durchaus nicht heile Welt trat.

Denjenigen, die in der ARO aus- und eingehen, wünsche ich für die nächsten 30 Jahre das Glück des Gelingens vieler solcher Durchgänge durch das Goldregen-Tor.

Anmerkungen

1. Im folgenden Gedankengang greife ich auf Formulierungen zurück aus meinem Aufsatz: Religionsunterricht als Werteerziehung? – Eine Problemanzeige; in: Zeitschrift für Ev. Ethik (ZEE) 4/2002, 256-269.
2. Vgl. Richard Münchmeier, Jugend – Werte – Religion. Über die Lebenslage und die Probleme alltäglicher Lebensbewältigung von jungen Leuten heute; in: H. Rupp u.a. (Hg.), Zukunftsfähige Bildung und Protestantismus, Stuttgart 2002, S. 125-139, hierzu bes. S. 125f. u. 136.
3. Hierzu und zum folgenden Zusammenhang vgl. Michael Meyer-Blanck, Bildung und religiöse Bildung als Schlüssel zu den „Schlüsselqualifikationen“, und ders.: Aufgeklärte Gewissheit – christliche, islamische, staatsbürgerliche Identität als schulische Bildungsaufgabe (beides in <http://people.freenet.de/meyer-blank>).
4. Ernst Tugendhat, Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt/M. 1979, 31.
5. Michael Meyer-Blanck, a.a.O.
6. Donata Elschenbroich, Das Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können, München 2001.
7. Michael Meyer-Blanck, a.a.O.
8. Gertrud Nunner-Winkler, in: H. Huber (Hg.), Sittliche Bildung. Ethik in Erziehung und Unterricht, Asendorf 1993, S. 105.
9. Jean-Jacques Rousseau, Emile oder Über die Erziehung, Stuttgart 1963, S. 265.
10. Wolfgang Brezinka, Über Absicht und Erfolg der Erziehung, Konstanz 1969, S. 8.
11. Alfred K. Tremml, Ist Werteerziehung möglich? Möglichkeiten und Grenzen moralischer Bildung in einer pluralistischen Gesellschaft; in: H.-P. Burmeister/B. Dressler (Hg.), Werterziehung in der Pluralität? Herausforderungen an Theologie und Pädagogik, Loccumer Protokolle 3/1996, S. 149. A. K. Tremml verdanke ich auch das folgende Beispiel.
12. Peter Petersen, Der kleine Jena-Plan, Frankfurt/M. 1980 [Orig. 1927], S. 34.
13. „In der Schule der Moderne bildet der Unterricht und erzieht primär die Organisation.“ (Jürgen Baumert, Deutschland im internationalen Bildungsvergleich; in: N. Killius u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002, S. 106).
14. Hans Jonas, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation, Frankfurt/M. 1984.
15. Hartmut v. Hentig, Die Menschen stärken, die Sachen klären. Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Ditzingen 1985.

Michael Meyer-Blanck

*Konfession. Kompetenz. Kultur** –

Wofür qualifiziert der Religionsunterricht?

Wenn man die vornehme und gerade darin eindringliche Art von Ernst Kampermann kennt und schätzt, das „milde Luthertum“ Hannovers zu vertreten, in sachlicher und verbindlicher Menschlichkeit, dann sind meine drei Begriffe trotz des „dreigestrichenen K“ vielleicht etwas zu theoretisierend: Konfession – Kompetenz – Kultur: Das klingt für den heutigen Anlass zu abstrakt, wie eine zur Verwaltungsdiktion geronnene Theologie oder wie der Jargon in Anträgen zur Drittmit-

teleinwerbung bei der DFG¹. Als ich 1980 mit Ernst Kampermann über meine damaligen Dissertationspläne sprach, sagte er, wie wichtig für die Landeskirche promovierte Theologen sind, aber er fügte hinzu: „Das Wichtigste ist das nicht für einen Prediger des Evangeliums“. Das habe ich seitdem gelernt und im akademischen Betrieb auch nicht ganz verlernt: Die Theorie muss wissen, wovon sie denn eine Theorie ist, sonst wird sie blutleer. Dann wird die Deskription zur herme-

* Vortrag anlässlich der Verabschiedung von Ernst Kampermann in Loccum am 30.10.2002.

neutischen Vermeidungsstrategie und die Wissenschaftlichkeit zur begrifflichen Selbstreproduktion.

Doch recht verstanden deuten Schlüsselbegriffe auf geistige Gesamtverständnisse und auf Problemstellungen. Die Sinnfrage ist bekanntlich solange sinnlos, wie man sinnvoll lebt. Analog gibt es den Begriff „Konfession“ im heutigen Sinne bekanntlich erst seit dem 19. Jahrhundert, als die Konfessionalität fraglich und damit zum Thema wurde. Die Kompetenzdiskussion ist ein Anzeichen für das Auseinanderdriften von Wissenschaft und Praxis und Ernst Kampermann kennt die Diskussion um die „theologische Kompetenz“ aus seiner Zeit als Ausbildungsdezernent noch allzu gut. Und ebenso redet man von der Kultur, seitdem diese diffus geworden ist und man redet stattdessen nicht mehr wie in meiner Studienzeit von der Gesellschaft, seitdem man an deren Reformierbarkeit offensichtlich nicht mehr so recht glaubt.

Begriffe zeigen Problemstellungen. Aber weil heute eine Festrede ansteht und keine Mahnrede, darum will ich jetzt mit meinen drei Begriffen vor allem das Starke stark sein lassen: Den Glauben im Sinne der lutherischen **Konfession**, die daraus erwachsende **Kompetenz** in Sachen Religion und die Hoffnung wenn nicht auf Veränderung der Gesellschaft, dann doch auf die Prägung der **Kultur**.

1. Die Kunst der Unterscheidung: Glauben lernen im Sinne lutherischer Konfession

Von der Reformation her gesehen ist Theologie nichts anderes als die Kunst der Unterscheidung. Die erste und letzte, im Grunde die einzige relevante Unterscheidung der Theologie ist die Unterscheidung zwischen Gott und Mensch. Aus dieser grundlegenden Unterscheidung ergeben sich alle anderen. Doch weil der Mensch nie ohne Gott ist und weil von Gott nie anders als von Menschen geredet werden kann, darum ist Theologie kompliziert und darum kommt es zu notwendigen Unterscheidungen. Ich gebe dafür drei Beispiele, an denen die Relevanz für Erziehung und Gesellschaft sofort deutlich wird.

1.1 Der Bezug auf Gott unterscheidet grundlegend den Menschen als Person von seinen Taten.

Der Mensch als Person hat seine unverlierbare Würde von Gott her und nicht von seinen Leistungen, auch nicht von seinen Fehlleistungen her. Dennoch sind seine Taten nicht beliebig. Es gibt für mich und den anderen förderliche und schädliche Taten. Über die Taten des Menschen und über die Würde des Menschen nachdenken und beides sinnvoll unterscheiden: Nichts anderes ist Theologie. Unsere Verfassung enthält implizit eine solche Theologie: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Aufgabe aller staatlichen Gewalt“ (Grundgesetz Art. 1,1). Die Verfassung unterscheidet zwischen dem, worauf der Staat zugreifen darf (bzw. muss) und dem, was dem staatlichen Zugriff entzogen ist. Dafür steht das Wort „Gott“. Es kommt auch denjenigen zugute, die selbst nicht an Gott glauben.

1.2 Der Bezug auf Gott unterscheidet den Menschen von seinen Überzeugungen.

Bei unseren Überzeugungen geht es um einen Spezialfall menschlichen Tuns. Denn ein wichtiger Teil dessen, was der Mensch tut, ist das, was er von der Welt denkt. Politische, kulturelle, ethische und nicht zuletzt religiöse Überzeugungen sind grundlegende gesellschaftliche Kräfte. Theologie als Kunst der Unterscheidung meint: Auch die wichtigsten Überzeugungen sind nie das Letztgültige. Sie sind vom Letztgültigen zu unterscheiden. Der Mensch ist in der Lage, sich von seinen Überzeugungen zu unterscheiden. Die europäische Geschichte seit der Aufklärung hat für diesen Tatbestand den Begriff der „Religion“ geprägt. Und es ist gut, dass unser Schulfach diesen Namen trägt, diese eher distanzierende Beschreibung dessen, wofür es sich lohnt, leidenschaftlich zu sein.

Erst dadurch, dass für den Glauben an Gott, für die letzte Orientierung des Menschen, dieser distanzierende Begriff gewählt wird, wird der Mensch fähig zur Verständigung. Denn jetzt kann er unterscheiden zwischen der Innensicht und der Außensicht. In seiner Innensicht ist damit von der eigenen Überzeugung nichts weggenommen. Glaube ist die letztgültige Lebensgewissheit. Aber mit dem Allgemeinbegriff „Religion“ kann nicht mehr nur aus dem Glauben geredet werden, sondern auch über den Glauben. Es kann nicht mehr nur über die Wahrheit des Glaubens geredet werden, sondern auch über die Wirkungen, die Leistungen, die kulturellen Folgen des Glaubens. Darum muss es in einem bildenden RU gehen.

Der kulturelle Wert einer solchen Unterscheidung des Menschen von seinen Überzeugungen ist sofort einsichtig. Überzeugungen werden so gesehen nicht irrelevant. Aber man kann über sie reden, ja gegebenenfalls auch darüber streiten. Denn selbstverständlich gibt es hilfreiche und schädliche Folgen von Überzeugungen. Aber gerade der ernsthafte Glaube an Gott unterscheidet das Sein Gottes selbst von den menschlichen Gottesvorstellungen. Das größte Verdienst des europäischen Begriffes von Religion ist es dabei, dass der Verdacht, es könnte sich um Ideologie handeln, immer auch oder sogar besonders auf die eigenen Überzeugungen angewendet wird. Der glaubende Mensch klärt sich selbst und andere auf über die eigene Gewissheit, ohne diese Gewissheit selbst preiszugeben.

1.3 Der Bezug auf Gott unterscheidet den Menschen als Individuum von den umgebenden kulturellen Einflüssen.

Geläufig für die soziokulturelle Beschreibung der Gegenwart sind die Schlagworte Individualisierung, Pluralisierung, Standardisierung und Mediatisierung. Man ist ständig einem „double-bind“ ausgeliefert: Du bist vollkommen frei, Dich selbst zu definieren und Du bist gezwungen, diese Freiheit Dir selbst und anderen zu beweisen. Mit dieser impliziten Botschaft aber kommt man in eine ähnlich fatale Lage wie bei dem Befehl, „spontan“ zu sein oder jemanden zu lieben. Widersprüchliche Botschaften sind für die Persönlichkeitsentwicklung nicht förderlich. Der Mensch in modernen westlichen Gesellschaften hat es entsprechend zunehmend schwer, seine Identität zu finden. In der pädagogischen Dis-

kussion ist darum in letzter Zeit mehrfach diskutiert worden, ob der Begriff der „Identität“ als Leitkategorie überhaupt noch einen Sinn macht oder ob sich die Identität nicht vielmehr in eine „multiple“ Identität auflöst, so dass sich der Mensch im wesentlichen als Schnittpunkt unterschiedlicher Funktionen erlebt.²

Gesellschaftlich wird allerdings gerade diese Entwicklung vielfach bedauert. Gerade aus den Führungsetagen von Wirtschaftsunternehmen kommt die Klage, man bekomme von den Schulen, Universitäten und Betrieben keine Persönlichkeiten mehr, sondern nur noch Fachleute. Auch von dem ehemaligen Verfassungsrichter Ernst-Wolfgang Böckenförde ist jüngst festgestellt worden, dass es eine kohärente Vorstellung vom Menschen im gegenwärtigen Recht immer weniger gebe. Der Mensch werde vielmehr auf Funktionen reduziert, anstatt als Person angesehen zu werden. Damit aber verlöre das Recht seine Orientierungskraft.³

Der Glaube bestreitet alle diese Entwicklungen nicht. Im Gegenteil: Der Glaube verharmlost diese Entwicklungen nicht. Denn der Bezug auf Gott unterscheidet den Menschen als Individuum vom Menschen als soziologische Kategorie. An dieser Stelle ist es notwendig, ein altes Wort zu benutzen: Der Glaube denkt den Menschen als Seele. „Seele“ ist der Mensch in seinem unendlichen Wert, in seiner Geschichte, die sein Tun übersteigt, weil sein Geschaffensein und seine Zukunft in Gott dabei mitgedacht sind. Gerade als „Seele“ ist der Mensch nicht Produkt seiner Taten und auch nicht Produkt seiner Umwelt. Er ist vielmehr frei und verantwortlich.

Ob das alles im religiösen Sinne wahr ist, steht für das Zusammenleben in der säkularen Gesellschaft nicht oder nicht in erster Linie zur Debatte. Die Frage für die künftige Entwicklung ist aber, welche Leistungen ein solcher religiöser Glaube erbringt – und zwar nicht vor allem für die Religionsgemeinschaften, sondern für die Gesellschaft als ganze, für die Erziehung und die Schule. Und das ist in der Tat meine These: Der religiöse Glaube, wie er sich im Europa des Christentums und der Aufklärung entwickelt hat, ist notwendig für eine verständigungsfähige zukünftige Gesellschaft. Gerade die von Luther inspirierte „Kunst der Unterscheidung“ qualifiziert für den Umgang mit Grenzen.

2. Grenzen kennen, lieben, überschreiten: Religiöse Kompetenz

Nur wer Grenzen kennt, nimmt wahr, wenn er sie überschreitet. Manches im Nichtverstehen zwischen Islam und westlicher Welt in den letzten Jahren beruht auf dem fehlenden Grenzbewusstsein. RU hat von daher neben religiösen Informationen, die nicht gering zu achten sind, vor allem eine religiöse

Haltung bilden zu helfen. Und diese bildet sich wohl nur durch ein genaues Wahrnehmen von Grenzen. Was dem Einen wichtig bis zum Letzten ist, darüber macht der Andere gern einen mehr oder weniger gelingenden Scherz. Und wahrscheinlich muss man auch Grenzen lieben, um den anderen auf der anderen Seite der Grenze zu lieben. Denn sonst vereinnahmt man allzu leicht in bester Absicht den

anderen, der sich vor lauter gutem Willen gar nicht retten kann.

Das gilt nicht nur speziell in Sachen Religion, sondern für alle pädagogischen Beziehungen. Guter Wille ohne Grenzbewusstsein ist die vielleicht größte Gefahr für wirkliche Bildung. Darum sollte ein guter Pädagoge die Grenze lieben, auch wenn er darunter leidet. Denn Grenzen können das Verstehen erschweren. Aber gerade so bewahren sie auch vor einem falschen Verstehen, das das Ziel pädagogischen Handelns vorwegnimmt, anstatt Mühe daran zu wenden. Das Ziel ist die eigenständige Bildung des Anderen und die Grenze des Verstehens zeigt mir die Notwendigkeit der Mühe.

Immer wieder ist der Glaube in Anlehnung an Paul Tillich als das beschrieben worden, was uns unbedingt angeht: „Das religiöse Betroffensein ist unbedingt und total.“⁴ Religion ist aber auch das Bewusstsein davon, dass wir keinen Zugriff haben auf das uns unbedingt Angehende. Religion ist so gesehen auch das Verständnis für die Grenzen, Grenzbewusstsein. Die Erkenntnis der Grenzen pädagogischer Einwirkung sichert die wirkliche Bildung. Nur ein pädagogischer Hasardeur wird Menschen nach seinem Bilde zu ihrem eigenen Glück formen wollen. Und darum ist Religion als Grenzbewusstsein wichtig nicht nur für die Schüler im Sinne einer achtungsvollen religiösen Bildung. Sie ist darüber hinaus auch wichtig für das Konzept von Bildung überhaupt, das nicht ohne die Reflexion auf die Grenzen eigenen Tuns auskommen kann. Lassen Sie



Foto: Lange

mich dreifach zu beschreiben suchen, inwiefern Religion Lehrende und Lernende kompetent machen kann.

2.1 Religion als Tradition

Die erste Leistung der Religion bezieht sich auf Religion als Tradition. Diese Leistung der Religion für die Erziehung ist kulturhistorisch und kulturhermeneutisch. Diese Zuordnung findet im allgemeinen bildungspolitischen Diskurs am ehesten Zustimmung: Heranwachsende sollen die eigene Tradition besser verstehen lernen, also auch die biblischen Bezüge von Dichtung, Musik und Malerei. Die Schule sorgt darüber hinaus allgemein für eine Kultur des Gedenkens und für das Bewusstsein von der eigenen Geschichte. Und gerade das geht nicht ohne den Bezug auf Religion. Man kann so die Tradition der Freiheit nicht verstehen ohne die Tradition der christlichen Freiheit.

2.2 Religion und Integration

Die zweite Leistung der Religion für die Erziehung bezieht sich auf die Integration unterschiedlicher Prägungen und Standpunkte. Die Schule sorgt dafür, dass Grenzen, dass Traditionen nicht trennen müssen, sondern zusammenführen können. Man kann dies die moralpädagogische Zuordnung von Schule und Religion nennen. Bemühungen um Integration bleiben oberflächlich ohne den Bezug auf Religion. Denn Integration beruht ja nicht auf gutem Willen und moralischen Appellen, sondern auf der Klärung von Sachverhalten. Man kann z.B. unterschiedliche Verständnisse des Staates nur dann wirklich begreifen, wenn man weiß, was Sünde und Freiheit im Christentum und was rechte Leitung und Rechtsschulen im Islam sind. Zur gesellschaftlichen Integration von Muslimen in Europa kann es erst kommen, wenn die „Freiheit eines Christenmenschen“ (Luther)⁵ und das islamische Eintreten für Gerechtigkeit⁶ in ihren grundlegenden Unterschieden verstanden sind.

2.3 Religion und das Denken in Übergängen

Die dritte Leistung der Religion für die Erziehung besteht in der Nötigung zum grenzüberschreitenden Denken. Das Denken von Religion sorgt für diese spezifische Qualifikation, die in modernen Gesellschaften immer wichtiger wird. Religion denkt grundsätzlich das, was das Denken überschreitet. Im Denken Gottes unterscheidet sich das Denken damit von sich selbst. Das kann zu Verengungen führen, wenn damit Denkmöglichkeiten begrenzt werden sollen und Denkverbote ausgesprochen werden. Das hat es in allen Religionen immer wieder gegeben. Aber gerade das Bewusstsein von dieser Gefahr provoziert zum grenzüberschreitenden Denken. Gerade für den Dialog der Religionen gilt: Wer die Grenzen ignoriert, steht in der Gefahr, das Gebiet des anderen ungewollt zu verletzen und dabei Abwehr, Isolation oder gar Aggression hervorzurufen. Nur wer Grenzen kennt und achtet, kann sie vorsichtig überschreiten.

Bei der Metapher der Grenze und der Grenzüberschreitung ist noch eine Unterscheidung zu treffen. Die Grenze der Persönlichkeit des anderen Menschen muss in pädagogischen Prozessen und auch in interreligiösen Begegnungen stets gewahrt bleiben. Mögliche Verletzungen des anderen müssen in Rechnung gestellt und so vermieden werden. Nicht um-

sonst ist die Metapher der „Grenzverletzung“ in den letzten Jahren besonders im Zusammenhang des sexuellen Missbrauchs angesprochen worden. Im Sinne der Persönlichkeitsrechte sind Grenzen zu beachten. Aber im Sinne des gemeinsamen Ringens um eine Sache müssen Grenzen, wenn auch im Bewusstsein der damit verbundenen Gefahren, überschritten werden. Dann gilt es, den Standpunkt des anderen versuchsweise einzunehmen und danach auch zu kritisieren. Sonst steht die Metapher der Beachtung von Grenzen in der Gefahr einer schwachen Toleranz, bei der jeder hinter seiner Grenze stehen bleibt und das Terrain sichert, anstatt sich zum anderen vorzuwagen und umgekehrt dem anderen Einlass zu gewähren. Das ernsthafte Gespräch über das, was unbedingt angeht, ist aber immer mit Gefahren verbunden. Dies muss man wissen.

Aber: wahrhaft religiös sein heißt schließlich auch, keine menschlichen Grenzen als letztgültig anerkennen. Wer religiös ist, muss mit Spannungen umgehen lernen. Juden, Christen und Muslime kennen gleichermaßen den universellen Anspruch der eigenen Überzeugung und den universellen Anspruch der fremden Überzeugung. Sozialwissenschaftliches und politisches Denken kann versuchen, dies auszugleichen und durch einen allgemeinen Begriff von Religion zu vereinfachen. Wer aber selbst religiös ist, dem ist dieser Weg versperrt, jedenfalls in dem Moment, da er sich als religiöses Subjekt (und nicht als Wissenschaftler) äußert. Dann nämlich weiß ich mich als Glaubender an einen universellen Anspruch Gottes gebunden und gleichzeitig an alle Menschen als Gottes Geschöpfe verwiesen. Ich kann dabei die anderen nicht überzeugen, aber auch nicht ignorieren. Ich kann sie nicht vereinnahmen, aber auch nicht verachten durch eine Form von schwacher, gleichgültiger Toleranz. Ich bin vielmehr gezwungen, in Spannungen und Übergängen zu denken.

Der religiöse Mensch wird den anderen mit seiner Überzeugung wertschätzen, auch wenn er dessen Überzeugung als solche für falsch hält. Und er muss die eigene Überzeugung für richtig halten, aber gleichzeitig unter den Verdacht stellen, Ideologie zu sein, nachträgliche Begründung für allzu menschliche Interessen. Wie ich gezeigt habe, ist dies nicht nur und nicht einmal primär der Fall aus pädagogischen oder aus politischen Gründen. Es ergibt sich aus theologischen Gründen, aus dem Denken Gottes selbst. Denn das Denken Gottes unterscheidet die Universalität Gottes immer von der eigenen partikularen Gottesvorstellung.

Man wird noch einen Schritt weiter gehen können. Denn es gilt ja auch an diejenigen zu denken, die eine religiöse Überzeugung für sich selbst explizit zurückweisen. Auch den nicht religiösen Schülerinnen und Schülern kommt das Denken von Religion insofern zugute, als von der Religion her zwischen der Würde des Menschen und der Überzeugung des Menschen unterschieden wird. Dies ist eine Parallele zur erwähnten Präambel des Grundgesetzes⁷: Diese begrenzt den Zugriff des Staates auf die Bürger. Das Thema Religion in der Schule begrenzt den Zugriff der Pädagogik auf die Schüler. Religion kann verhindern, dass die Pädagogik ideologieanfällig und zur Erlösungslehre wird.

Für die Zukunft muss darum sicher gestellt werden, dass erstens Religion in der Schule als wichtige Sozialisationsinstanz

überhaupt vorkommt. Darüber hinaus sollte es zweitens dazu kommen, dass die Selbstinterpretation der Religionen in der Schule zum Tragen kommt. Das heißt: Die Religionen sollten den Schülerinnen und Schülern auch als Überzeugungen begegnen und nicht nur als Informationen. Denn nur mit Überzeugungen kann man sich auseinandersetzen. Überzeugungen haben eine bildende Funktion, auch und gerade wenn man sich dagegen entscheidet. Vielleicht könnte das gerade die „europäische Identität“⁸ ausmachen: Überzeugungen als Überzeugungen gelten lassen, ohne sie zu verdrängen und ohne sie zu vereinheitlichen; dem Gemeinwesen zutrauen, dass gerade der Streit um die Wahrheit in der pluralen Kultur integrierend und nicht spaltend wirkt.

3. Herzensbildung und Humor: Der Glaube in der pluralen Kultur

Unsere Gesellschaft, unsere Kultur ist unübersichtlich geworden. Dieser Umstand betrifft bekanntlich nicht nur die verschiedenen Religionen, sondern die Veränderung der Milieus. Nicht nur die Religionen haben an Bindungskraft verloren, sondern auch die Familien und die nachbarschaftlichen, beruflichen und freizeithlichen Milieus. Die elektronischen Medien mit ihrer Vielfalt übernehmen wahrscheinlich viele Funktionen der früheren Milieus: Information, Interpretation und damit Formung der Welt. Vielleicht kann man sogar von den Medien als einer neuen Form symbolischer Formung der Welt sprechen, so wie einst Ernst Cassirer die geistige Formung der Welt durch Sprache, Mythos, Kunst und Religion unterschied.⁹ Diese neue symbolische Form ist so plural und universal wie die Sprache, aber sie unterliegt der radikalen Individualität in der Rezeption.

Das heißt: Je individueller die Orientierungsmöglichkeit wird, desto notwendiger ist für den einzelnen Orientierung. Orientierung aber erfolgt nicht primär durch Information, sondern durch die Fähigkeit, die Dinge eigenständig zu unterscheiden. Mit einer schönen Formulierung Hartmut von Hentigs: „Die Sachen klären, die Menschen stärken.“ Dafür steht der Begriff der Bildung. Unter Bildung versteht man bekanntlich nicht vor allem einen Kanon von Wissen, sondern die eigenständige Kategorisierung von Wissen.

Zur wirklichen Bildung gehört vielmehr die Gewissheit. Denn alles Wissen ohne Gewissheit ist leicht zu missbrauchen. Bildung ist so etwas wie der „Virens scanner“, den man über das eigene Wissen laufen lässt: Darum braucht man auch ständige „updates“ und Bildung ist mehr eine bestimmte Kompetenz gegenüber dem, was man wissen kann, als dieses Wissen selbst.

Bildung meint nichts anderes, als dass der Mensch sich noch einmal reflexiv zu seinem eigenen Wissen verhalten kann. Die recht verstandene humanistische Bildung hat dies immer angestrebt: Eine Verbindung von Wissen, Gewissheit und Gewissen.

Ich habe dafür zwei vielleicht missverständliche, aber auch aussagekräftigere Begriffe gewählt: Der RU qualifiziert durch Herzensbildung. Er stellt die Frage nach dem, was der Mensch wirklich will und was ihn umtreibt. Das Herz im biblischen

Sinne als das Zentrum der Person darf bei der Bildung nicht ausgespart werden, sonst werden Menschen zu Wissensspeichern. Und der RU in einer recht verstandenen Konfessionalität qualifiziert auch zum Humor.

Denn Humor ist ja die Kunst der Unterscheidung zwischen Letztem und Vorletztem im Alltag. Was meine Letztorientierungen angeht, ist Humor fehl am Platze. Das würde mir jeder übel nehmen, der selbst weiß, was letzte Orientierungen sind. Aber wenn ich diese so beschreiben kann, gewinne ich gerade auch den Blick für das Vorletzte in Unterscheidung davon: Meine Aufgaben, Rollen und Pflichten, meine Loyalitäten, mein Wissen und meine Ziele können davon unterschieden werden. Und damit verlieren alle diese schwer wiegenden Dinge an Schwergewicht und gewinnen an Verhandbarkeit. Witz schafft Lachen, Humor schafft Vertrauen. Das ist wohl das, was gute Religionslehrerinnen und Religionslehrer mitgeben können: Vertrauen durch Humor, der mit der eigenen Gewissheit zusammenhängt.

In der Bildung von Gewissheit ist der Mensch unvertretbar.¹⁰ Darum braucht die Schule Unterricht in Sachen Religion. Das Thema Religion in der Schule steht nicht nur für die Tradition und für die notwendige Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Religion in ihrer recht verstandenen Konfessionalität qualifiziert auch für die notwendigen Kompetenzen des Unterscheidens und der Fähigkeit zu Übergängen. Konfessionalität qualifiziert für eine Kultur der Gewissheit und für eine Kultur des Humors.

Humor ist die Fähigkeit, leidenschaftlich zu sein, ohne den anderen zu bedrängen. Und wahrscheinlich ist es gerade das, was das hannöversche Luthertum so lutherisch und doch milde machen kann; und ich darf vielleicht heute hinzufügen, dass wir eben das bei Ernst Kampermann lernen konnten.

Anmerkungen

1. DFG = Deutsche Forschungsgemeinschaft.
2. Dazu s. meine Bonner Antrittsvorlesung von 1998: Von der Identität zur Person. Religionspädagogische Redigierungen in der Postmoderne, in: ZPT 51 (1999), 347-356 und die dort diskutierte sozialwissenschaftliche und pädagogische Literatur.
3. Ernst-Wolfgang BÖCKENFÖRDE, Hat das geltende Recht seine Orientierungskraft verloren? In: Salzkörner / Materialien für die Diskussion in Kirche und Gesellschaft 7 (2001) Nr. 4, 5-7: 6. Es handelt sich um den Materialdienst des Zentralkomitees der deutschen Katholiken (ZdK).
4. Paul TILLICH, Systematische Theologie I, Berlin / New York 1987 [amerik. 1951], 19. Tillichs Kontext ist an dieser Stelle das unbedingte Gebot der Gottesliebe und die Unterscheidung des „theologischen Zirkels“ von der religionsphilosophischen Beschreibung, vgl. die hervorgehobene Definition: „Der Gegenstand der Theologie ist das, was uns unbedingt angeht“ (19f.).
5. Martin LUTHER, Von der Freiheit eines Christenmenschen (1520), Weimarer Ausgabe (WA) 7, 20-38.
6. „O ihr, die ihr glaubt, tretet für die Gerechtigkeit ein und legt Zeugnis für Gott ab, auch wenn es gegen euch selbst oder gegen die Eltern und die Angehörigen sein sollte“ (Koran, Sure 4, 135).
7. „Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen...“ beginnt die Präambel des Grundgesetzes.
8. Dazu s. IDENTITÄTSBILDUNG IM PLURALEN EUROPA. Perspektiven für Schule und Religionsunterricht, hg. von Peter Schreiner und Hans Spinder, Münster/New York 1997.
9. E. CASSIRER, Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften, in: ders., Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs, Darmstadt⁸1994, 171-200 sowie ders., Philosophie der symbolischen Formen I-III, Darmstadt¹⁰1994 [1923-1927].
10. Im Anschluss an die Studie: BILDUNG IN EVANGELISCHER VERANTWORTUNG auf dem Hintergrund des Bildungsverständnisses von F.D.E. Schleiermacher. Eine Studie des Theologischen Ausschusses der Evangelischen Kirche der Union, Göttingen 2001, 44.

Miriam Bahr

Maria und Marta

Bilddidaktische Zugänge zu Lk 10,38-42 mit einem dritten Grundschuljahrgang

Zum Einsatz von Bildern im Unterricht

Der Einsatz von Bildern im Religionsunterricht soll kein „heimlicher Kunstunterricht im religiösen Gewand“ sein, sondern er soll Schülerinnen und Schüler andere als die gewohnten Möglichkeiten anbieten, biblische Geschichten für sich zu erschließen. In kreativer Weise kann eigenverantwortliches Lernen im Blick auf Bilder und biblische Texte eingeübt werden.

Als „offene Kunstwerke“¹ leben Bilder von ihrer Form und Offenheit. Jedes hat seine eigene Aussage. Es wäre unangemessen, sie auf die Illustration eines Inhaltes, auf die Stundenmotivation oder den Methodenwechsel zu reduzieren. Darin läge die Gefahr der Funktionalisierung, die es zu vermeiden gilt. Den Vorteil der Offenheit hat das Bild dadurch, weil in ihm alle Dimensionen, „Reales und Symbolisches, Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges, Bewusstes und Unbewusstes“² gleichzeitig dargestellt werden können.

Kinder unserer Gesellschaft leben zunehmend von „Erfahrungen aus zweiter Hand“. Paradoxerweise werden Abbilder als das Eigentliche betrachtet, weil eigene Erfahrungen fehlen.³ Neill Postman macht besonders die elektronischen Medien für dieses Phänomen verantwortlich: Für die Medien sei es „unmöglich, irgendwelche Geheimnisse zu bewahren. Ohne Geheimnisse aber kann es so etwas wie Kindheit nicht geben.“⁴

Erwachsenen fehlt oft der Zugang zur Bilderwelt, den Kinder ihnen voraus haben. Wenn mit Kindern Bilder betrachtet werden, muss gelernt werden, mit den Augen der Kinder zu sehen, ihren „Seh-Wegen“⁵ nachzugehen, mit deren Hilfe die Welt den Kindern zugänglich ist. Je länger Kinder ein Bild betrachten, um so mehr Einzelheiten fallen ihnen auf. Dadurch kann eine Bildbetrachtung zur Entdeckungsreise werden. Goecke-Seischab merkt jedoch an, dass bei Kindern „diese Fähigkeiten durch die Überflutung mit visuellen Eindrücken oft verschüttet [sind] und

im Unterricht neu eingeübt werden“⁶ müssen.

Erfahrungsgemäß suchen sich Kinder in Geschichten für ihr Leben Mutmachendes, in das sie sich hineinträumen können. Das gilt ebenso für Bilder. In ihnen angelegte Handlungsvollzüge werden aufgenommen und phantasievoll erweitert. Widersprüche sind nicht hinderlich, weil sie zum Nachfragen anregen. Mit ihren schöpferischen Möglichkeiten können Kinder dann eigenständig zum Bild Stellung nehmen. „Sie werden auf diese Weise selbst zu Auslegern der Geschichte im Medium [eigenen] Malens und Gestaltens.“⁷

Die heutige Bilderflut, die zu einer oberflächlichen Wahrnehmung geführt hat, ist ein bedenkenswerter Punkt im Umgang mit Bildern. Viele Kunstdidaktiker streben aus diesem Grund „das sorgfältige Sehen und das eindringliche Betrachten“⁸ an, damit sich zwischen dem Betrachter und dem Bild ein Dialog entwickeln kann. Allen voran prägte Günter Lange den Begriff des „Stärkens der Sehgeduld“⁹, die den

Kindern heute vielfältig verloren gegangen ist.

Die dargestellte Unterrichtsstunde steht im Rahmen einer Unterrichtseinheit „Jesus begegnet den Menschen“. Die einzelnen Geschichten sollen den Schülerinnen und Schülern etwas von der Zuwendung Gottes erfahrbar machen, die sich in der Begegnung zwischen Jesus und Mensch manifestiert. Die Geschichte der Kindersegnung (Mk 10,13-16), die Jüngerberufung (Mk 1,16-18), die Geschichte von Maria und Marta (Lk 10,38-42), von Zachäus (Lk 19, 1-10), Jesu Salbung durch die Sünderin (Lk 7, 36-50) und die Geschichte der Emmausjünger (Lk 24, 13-35) werden anhand verschiedener Bilder und Zugänge erarbeitet.

Jesus begegnet seinen Freundinnen: Maria und Marta (Lk 10,38-42)

Lernziele

Grobziel: Die Schülerinnen und Schüler sollen die biblischen Geschichte von Jesu Besuch bei Maria und Marta an einem Bild von Annegert Fuchshuber kennen lernen und darin die Annahme beider Schwestern durch Jesus erkennen.¹⁰

Feinziele: Die Schülerinnen und Schüler sollen ...

- ... mit den Personen des Bildes von A. Fuchshuber vertraut werden und sich durch Entwerfen der Bildmitte der biblischen Geschichte nähern.
- ... die neutestamentliche Überlieferung von Lk 10,38-42 kennen lernen.
- ... erfahren, wie Jesus für Maria eintritt und deutlich macht, dass vor Gott beide Schwestern gleich wichtig sind.
- ... am Beispiel der Geschichte erkennen, dass Marias Entscheidung, sich Zeit für Gott zu nehmen, ein guter Entschluss ist.

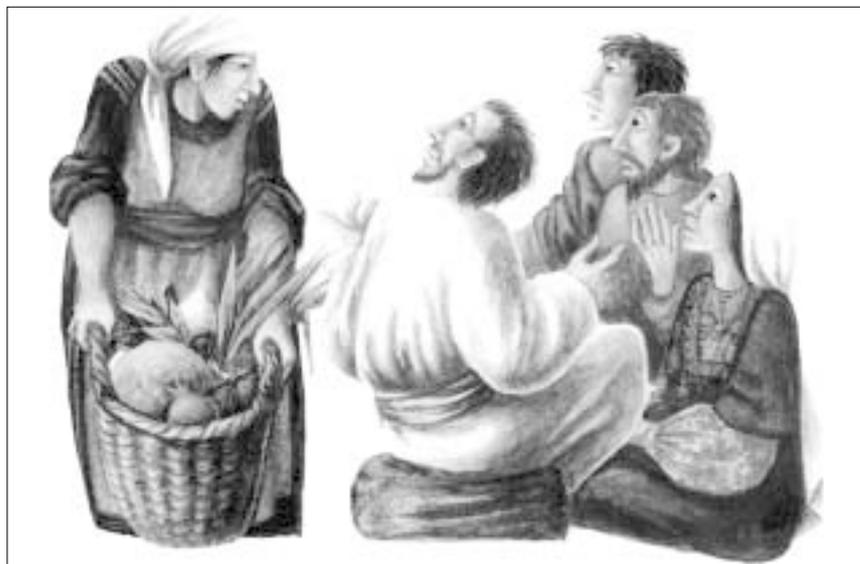
Sachanalyse: Exegese Lk 10,38-42

Jesu Gleichniserzählung über Nächstenliebe (Barmherziger Samariter: Lk 10,25-37) fügt Lukas die Erzählung über Jesu Aufnahme in Martas Haus an und veranschaulicht in der Darstellung der

ungleichen Schwestern die sozialgeschichtlichen Probleme der urchristlichen Gemeinde.¹¹

Für die damalige palästinensische Zeit selten ist die lukanische Darstellung, die Marta in der Stellung als Hausherrin sieht. Ebenso ungewöhnlich, im Horizont damaligen Rollenverständnisses, ist die Freiheit, die Jesus Frauen zugesteht: Maria nimmt keine typische Frauenrolle ein – sie setzt sich zu Füßen des Rabbi Jesu und redet mit ihm über die Tora¹². Durch die Wortwahl „Herr“ verdeutlicht Lukas nicht die Anrede im Sinn eines „Herrn über alle“, sondern charakterisiert Jesus als den, den Maria und Marta „persönlich als *ihren* Herrn ansehen“¹³. So lobenswert auch Martas Dienen ist, bleibt ihr Verhalten doch fraglich. Ihre Mühe bezieht sich auf ein vorübergehendes Bedürfnis, „das wirkliche Bedürfnis liegt aber jenseits alles Irdischen“¹⁴. Das hat Maria erkannt und sitzt zu Füßen Jesu, um sein Wort zu hören. Dass sie damit „das gute Teil“ erwählt hat, zeigt Jesu Antwort.

Annegert Fuchshuber: Maria und Marta – Bildinterpretation



Links im Bild ist Marta zu sehen, beladen mit einem Korb voller Obst und Gemüse. Sie blickt zu Jesus, der vor Maria und den Jüngern sitzt. Jesus blickt ihr direkt in die Augen, mit einer erklärenden Geste spricht er sie an. Rechts im Bild in einer Gruppe sitzen Maria und zwei Jünger. Sie schauen ebenfalls Marta an. Martas gebückte Haltung, die Hände am Korb, lassen er-

Die Erzählung, die das wirkliche Leben (einer palästinensischen Frau) spiegelt, dient keineswegs der Abwertung von Martas Verhalten. Vielmehr will sie zeigen, dass Maria das (für ihr Leben) Notwendige erkannt und ergriffen hat, indem sie sich auf das Wort Jesu ausrichtet, das Wegweiser sein will auf das Reich Gottes hin: „Die Liebe zu Gott fordert das Hören auf sein Wort, um desentwillen sich der Mensch beschränkt in dem, was er zum Leben braucht, denn dieses Wort erschließt das ewige Leben.“¹⁵

Gleichzeitig veranschaulicht die Erzählung, dass nicht das menschliche Dienen im Vordergrund steht, sondern letztlich Jesus der Dienende bleibt: Wer ihn aufnimmt, nimmt sein Wort auf und lässt sich davon verändern.¹⁶ Jesu liebevolle Kritik an Marta will verdeutlichen: In Gottes Reich ist nicht allein das aktive Handeln, sondern vielmehr das passive Hören und Empfangen gefragt, das ein Handeln nach sich zieht, in dem Jesus der Herr ist (vgl. Lk 8,8.15).¹⁷

kennen, dass sie nur für einen Moment ihre Arbeit unterbrochen hat, um Jesus etwas zu sagen. Sie schaut erschöpft aus. Jesus hat sich zu ihr gedreht, um auf ihre Frage zu antworten. Dennoch hat er sich nicht von der Gruppe mit Maria abgewandt, vielmehr deutet seine Haltung darauf hin, dass er sich nur kurzzeitig abwendet, um mit Marta zu sprechen. Seine grundsätzliche Auf-

merksamkeit scheint dem Gespräch mit der Gruppe zu gelten.

Das Bild von A. Fuchshuber ist mehr als bloße Illustration. In ihm wird mit Gestik und Mimik der Beteiligten Einblick in die Geschichte gegeben. Martas Anstrengung wird veranschaulicht: Sie ist mit ihrer Arbeit (und wohl auch mit ihrer Einstellung) allein. Darum unterbricht sie das einträchtige Beeinandersein der Gruppe. Beinahe verständnislos blicken Maria und die Jünger Marta an, weil sie Martas Ärger nicht nachvollziehen können. Ihnen ist das Zusammensein mit Jesus wichtiger als das leibliche Wohl. Jesus aber wendet sich zu Marta und ihrer Not. Damit wird Marta und ihr Verhalten nicht ausgegrenzt, sondern durch die Mimik und Gestik der Person Jesu hineingenommen in das, was die Gruppe bereits verstanden hat.

Jesus ist auch das Bindeglied, das die beiden ungleichen Schwestern verbindet. Säße er nicht in ihrer Mitte, würden sich die beiden Schwestern direkt in die Augen sehen. Es scheint, als würde Maria Marta im Bild „mit Jesu Augen“ sehen, vielleicht als Folge der Unterweisung Jesu. Denn Jesus lehrt uns, die Menschen mit seinen Augen zu sehen und will unseren Blick damit auf das Wesentliche lenken. Der Mensch soll sich nicht mehr (nur) mit Alltagsorgen plagen, sondern sich ausrichten auf das, was Gottes Wegweisung (seine Thora) uns, hier durch Jesus gesprochen, entfaltet.

Didaktische Überlegungen

Die neutestamentliche Überlieferung des Besuches Jesu bei Maria und Marta ist in den Rahmenrichtlinien den Ergänzungsthemen zugeordnet. Grund ist, dass die Geschichte nur versteckt eine Aussagekraft für die Lebenswirklichkeit der Kinder hat. Bedeutend ist Jesu Eintreten für Maria. Er lobt Marias Wissensdurst nach der Wegweisung Gottes. Jesus tritt für die ein, die Marta eigentlich gerügt wissen wollte. Doch Jesus lehrt Marta Gottes Verhalten, der sich allen Menschen gleichwertig zuwendet und niemanden zurücksetzt bzw. ausschließt. Dies kann Kinder auffordern, sich ebenfalls für die

einzusetzen, die außerhalb einer Gemeinschaft stehen. Kinder kennen das Gefühl des Ausgegrenztseins in ihrem Alltag. Selten erleben sie, dass jemand sie in Schutz nimmt und so für sie eintritt. Oft helfen Schülerinnen und Schüler diesen Alters nur dort, wo sie Gegenleistung oder Anerkennung ernten. Dies betrifft Freunde, Familie etc., aber nicht außenstehende Personen, wie z.B. nicht befreundete Klassenkameraden.¹⁸ Jesu Verhalten möchte aufordern, sich schützend vor andere zu stellen, denn dies ist ein „Akt der Nächstenliebe“, den die Welt immer nötiger hat.

Zudem vermittelt Jesus durch die Geschichte ein für die Zeit ungewöhnliches Frauenbild, von dem auch die Kinder lernen können. Zwar wird diese „Problematik“ nicht thematisiert, aber so wie sich Rollenverständnisse unbewusst festigen, kann auch die Geschichte unbewusst einen Blick öffnen. In Aussiedlerfamilien finden sich häufig sehr traditionelle Rollenverteilungen, die besonders von den Mädchen übernommen werden und somit auch Auswirkungen für das Verhalten im (Schul-)Alltag haben. Es geht nicht darum, ein traditionelles Frauenverständnis abzuwerten, aber durch die Freiheit, die Jesus den Frauen in der Geschichte ermöglicht, kommen neue Sichtweisen in den Blick.

Methodische Überlegungen

Einstimmung: Zum Ankommen im Religionsunterricht ist eine Phase mit Gebet/Lied zu einem Ritual am Stundenbeginn geworden.

Bildbetrachtung: Durch das Aufdecken der Bildelemente nacheinander (die Bildmitte bleibt verdeckt) konzentrieren sich die Kinder auf jeweils einen Ausschnitt. Dies dient zur Vorbereitung der späteren Gesamtbildbetrachtung. Nach jedem betrachtenden Aufdecken haben die Schülerinnen und Schüler Zeit, sich zu den Bildelementen zu äußern und die gewonnenen Eindrücke zu verbalisieren. Das Bild ist dem Text vorangestellt, um die Gestaltung vorzubereiten, die zum Gesamtbild und der Aussage der Geschichte hinführen soll.

Hinführung: Die abgedeckte Bildmitte weckt die Neugier der Schülerinnen und Schüler. Sie sollen ihre Vermutungen zum Ausdruck bringen.

Gestaltung: Auf einem Arbeitsblatt soll die fehlende Bildmitte gestaltet werden (M1). Dabei wird die Phantasie der Schülerinnen und Schüler angeregt. Wichtig ist, dass die Mitte im Zusammenhang mit den bereits bekannten Bildteilen steht.

Präsentation: In dieser Phase wird es für die einzelnen Kinder interessant sein zu sehen, an was die Mitschülerinnen und Mitschüler bei der Gestaltung der Bildmitte gedacht haben. Damit wird zugleich die Betrachtung des Gesamtbildes vorbereitet.

Einstieg: Bildbetrachtung: Jetzt wird das Geheimnis um die Bildmitte gelüftet und die Schülerinnen und Schüler haben in einer kurzen Stillephase Zeit, das Bild in seinen neu entdeckten Eindrücken wirken zu lassen.

Erarbeitung: In der Besprechung des Bildes werden Unterschiede zu den vorausgegangenen bildnerischen Produkten deutlich. Nach ersten Vermutungen über Bildzusammenhänge und auch Deutungen werden die Schülerinnen und Schüler neugierig gemacht auf die Geschichte, auf die sich das Bild bezieht.

Textbegegnung: Vorbereitet durch die Bildbetrachtung können die Schülerinnen und Schüler sich nun auf die Geschichte konzentrieren. Ihre Vermutungen können sich bestätigen oder nicht. Durch die genauere Bildkenntnis sind die Kinder jetzt in der Lage, sich mit der Aussage der Geschichte auseinander zu setzen.

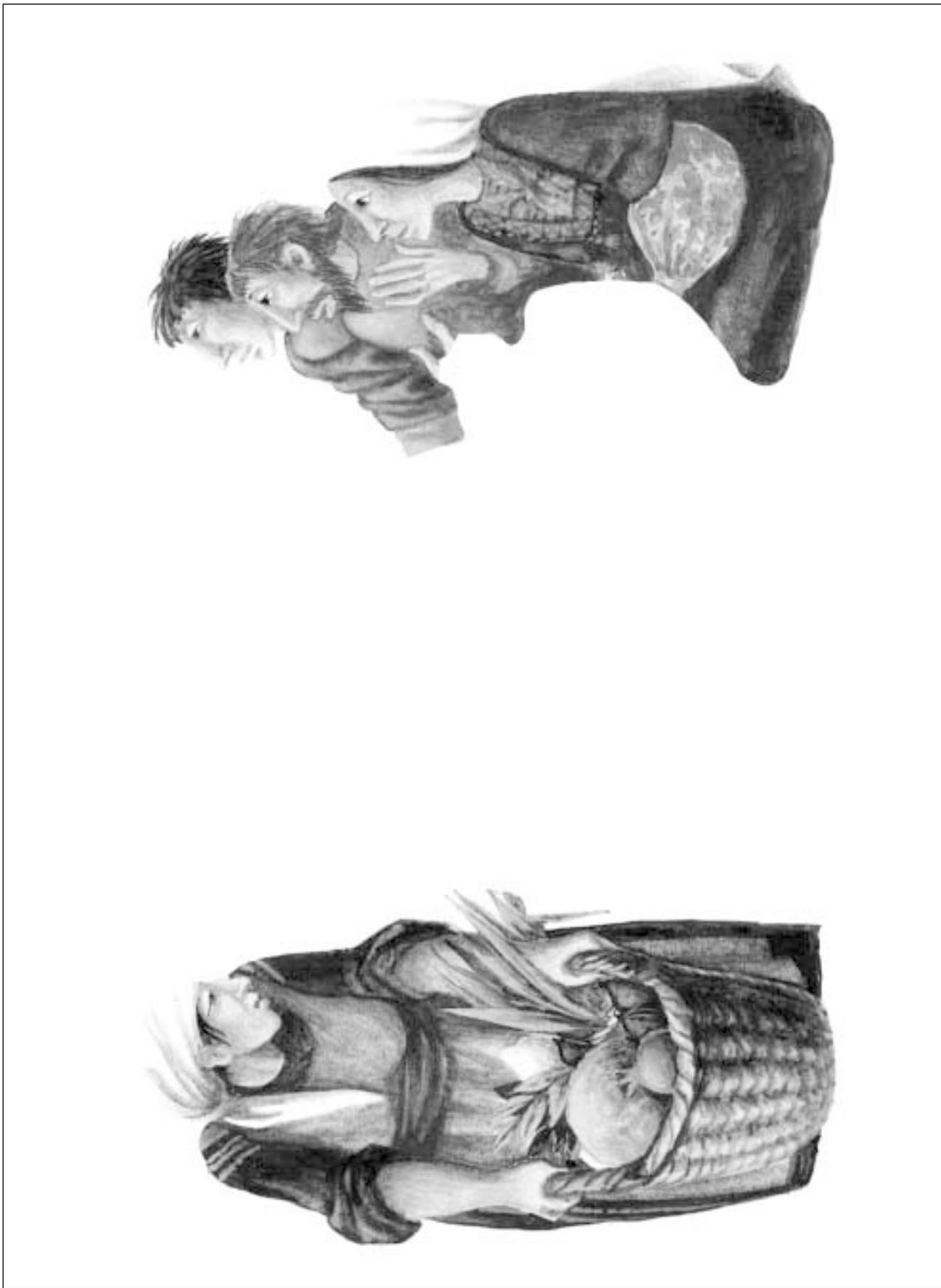
Vertiefen/Gestalten: Zur inhaltlichen Vertiefung und Festigung der Geschichte sollen die Kinder ihre Kenntnisse und Meinungen in einem Arbeitsblatt festhalten. Aufgabe ist das Schreiben eines fiktiven Dialogs bzw. fiktiver Gedanken (M2).

Präsentation/Abschluss: Die Präsentation lässt Anteil nehmen an den unterschiedlichen Ergebnissen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und schließt die Stunde inhaltlich ab.

Unterrichtsverlauf (Doppelstunde)

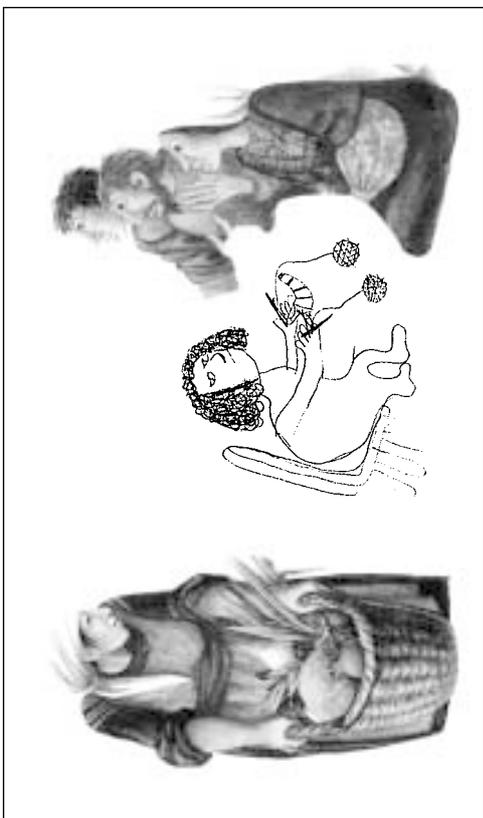
Zeit/Phase	Unterrichtsverlauf	Sozialform	Medien
Einstimmung 5 Min.	Begrüßung Lied	Stuhlkreis	Liedgut, Gitarre
Bildbetrachtung 10 Min.	Einschalten des OHP. Ln deckt die Bildteile nacheinander auf. Bildmitte bleibt abgedeckt! Sch. betrachten das aufgedeckte Element. Äußerungen nach einem Moment der Stille. <i>Marta</i> (lks.): Sch. beschreiben, was sie sehen und stellen Vermutungen über die Frau an. <i>Maria und Männer</i> (r.): gleicher Ablauf s.o. Ln. gibt Impulse: Was könnte die Frau mit dem Korb wollen? Etc. Sch. stellen Vermutungen an. <i>Ziel:</i> Vertrautwerden mit dem Bild, Erarbeiten von Gefühlen anhand von Mimik und Gestik.	Stuhlkreis Einzelarbeit Unterrichtsgespräch	OHP, Bildfolie, Abdeckmaterial
Hinführung 5 Min.	Ln. lenkt Blicke auf abgedeckte Bildmitte: Was könnte sich dahinter verbergen? Sch. stellen erste Vermutungen an. Austeilen des AB (M1).	Unterrichtsgespräch	OHP, Folie Abdeckmaterial AB (M1)
Gestaltung 20 Min.	<i>Arbeitsauftrag:</i> Male in die Bildmitte, was sich dort nach deiner Meinung befinden könnte! Sch. bearbeiten die Aufgabe.	Arbeit am Tisch Einzelarbeit	AB (M1), Malstifte
Präsentation 10 Min.	Sch. sitzen im Stuhlkreis, sie stellen ihre gemalte Bildmitte vor. Gespräch über die Bilder.	Stuhlkreis Unterrichtsgespräch	Bildnerische Produkte
	Pause		
Einstieg: Bildbetrachtung 5 Min.	Sch. versammeln sich im Stuhlkreis. Aufdecken der Bildmitte; Sch. betrachten das Gesamtbild.	Stuhlkreis Einzelarbeit	OHP, Folie
Erarbeitung 10 Min.	Sch. äußern ihre Eindrücke und beschreiben das Bild in seiner möglicherweise neuen Wirkung. Ln. gibt Impulse: Wem wendet sich Jesus zu? Was könnten die beiden Frauen zueinander sagen? Was könnte Jesus sagen wollen? Sch. äußern Vermutungen und bedenken ein mögliches Gespräch.	Stuhlkreis Unterrichtsgespräch	OPH, Folie
Text- Begegnung 8 Min.	Ln. erzählt die Geschichte Lk 10,38-42: Ln: Ihr kennt sicher Erfahrungen, wo sich jmd. für einen anderen einsetzt? Sch. erzählen von Erfahrungen. <i>Ziel:</i> Jesus tritt für Maria ein, wertet Martas Handeln aber nicht ab, sondern öffnet ihren Blick, dass sie sich ruhig Zeit nehmen kann, um auf Gottes Wegweisung zu hören.	Ln-Erzählung Unterrichtsgespräch	OHP, Folie, Erzähltext
Vertiefung: Gestalten 10 Min.	Ln. teilt AB (M2) aus. <i>Arbeitsauftrag:</i> Überlege dir, wie das Gespräch zwischen Marta und Jesus verlaufen sein könnte. Schreibe auf, was Maria und die Jünger gedacht haben könnten! Sch. verteilen sich im Raum, bearbeiten die Aufgabe.	Arbeit am Tisch Einzelarbeit	AB (M2) Stifte
Präsentation/ Abschluss 10 Min.	Vorlesen der Ergebnisse, Vergleiche, evtl. Erörterung der Inhalte und Unterschiede. Abschlussgebet	Sch.-Vortrag Unterrichtsgespräch	AB (M2)/ Sch.-Texte

M1

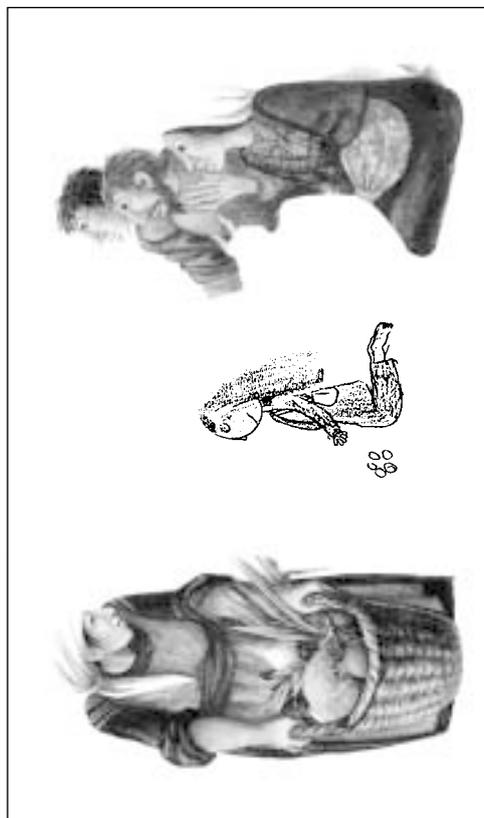


Quelle: Laubi/Fuchshuber, Kinderbibel © Verlag Ernst Kaufmann, Lahr

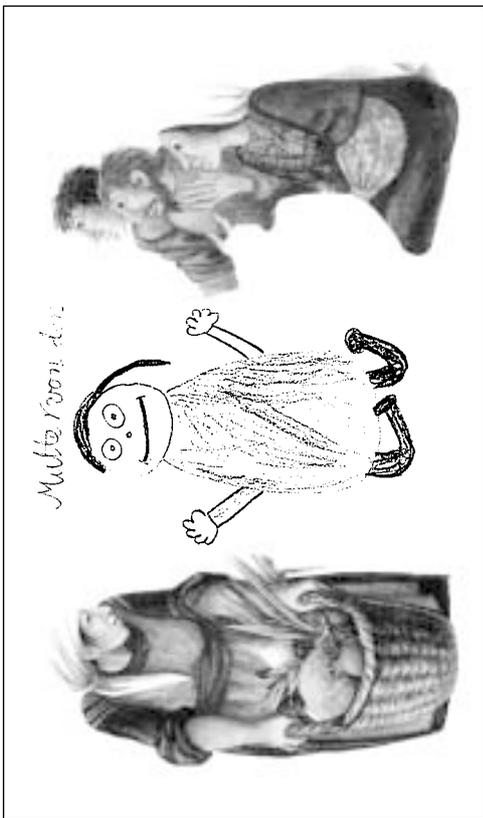
Bildmitten der Schüler



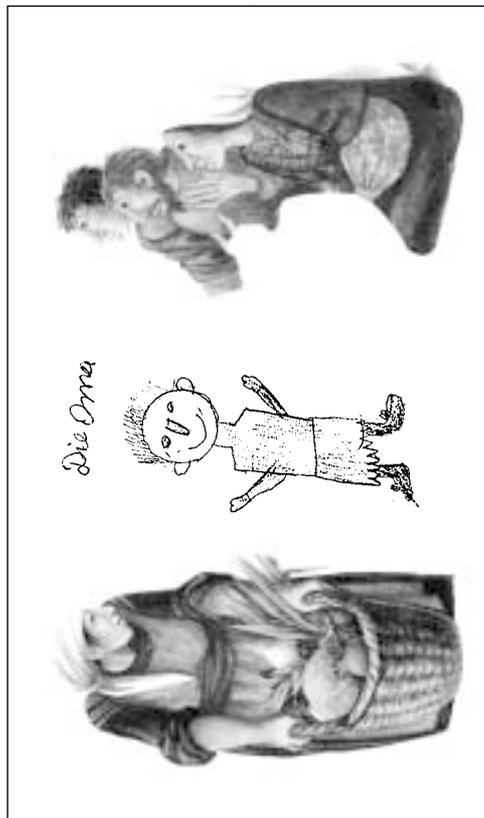
Annette: „Die Mutter in der Mitte strickt gerade warme Socken und sie erschreckt sich, weil sie nicht damit gerechnet hat, ihre Tochter wiederzusehen.“



Stefanie: „Das Kind das spielt gerade mit Murmeln, weil vielleicht könnte die Frau mit dem Korb ihre Mutter sein.“

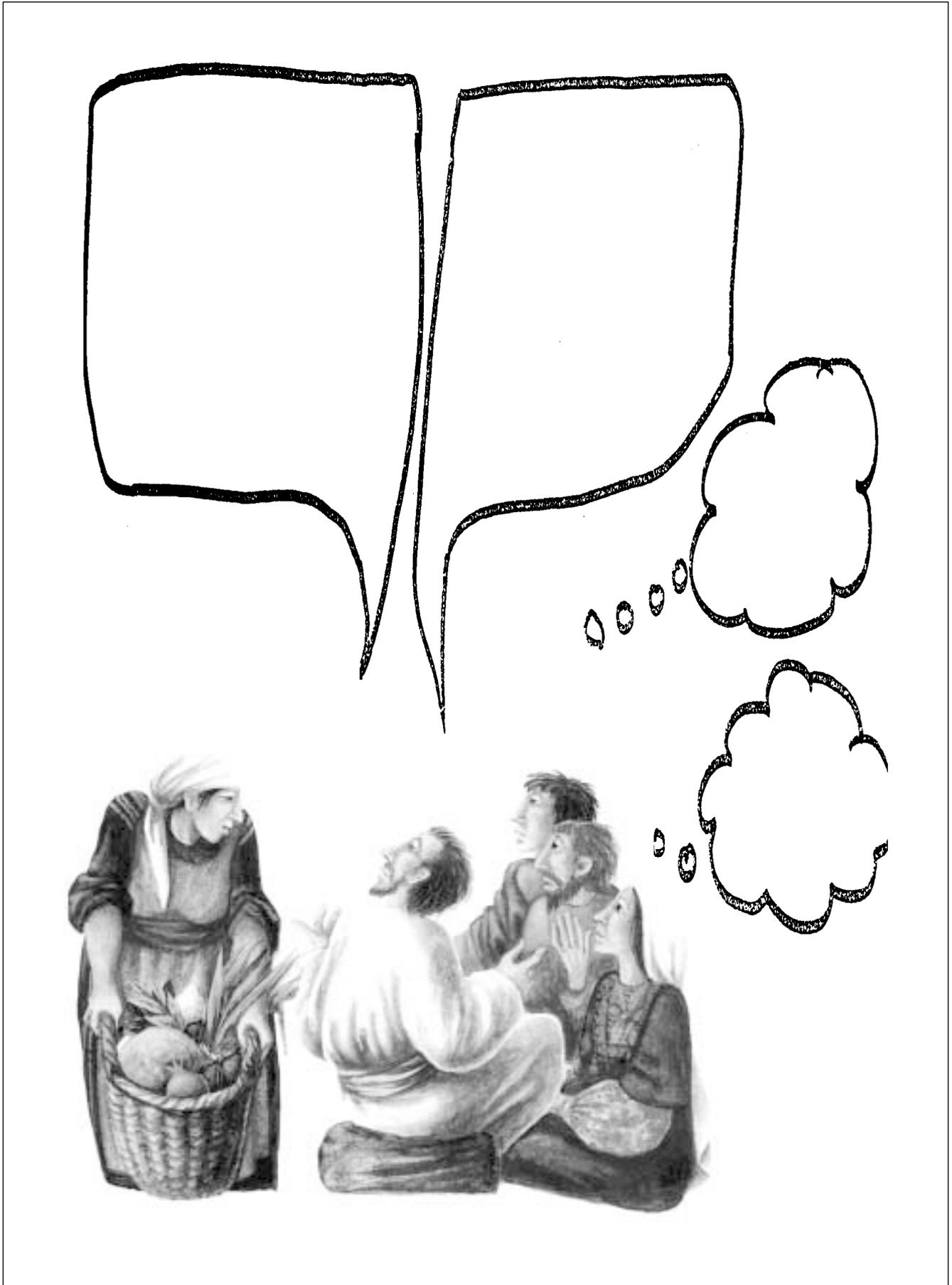


Andreas: „Ich habe die Mutter von den zwei Frauen gemalt, weil dieses Kind älter ist als die Frau rechts und darum wohnt diese Frau nicht mehr bei der Mutter, weil sie eine eigene Familie hat. Jetzt freuen sie sich über das Wiedersehen.“

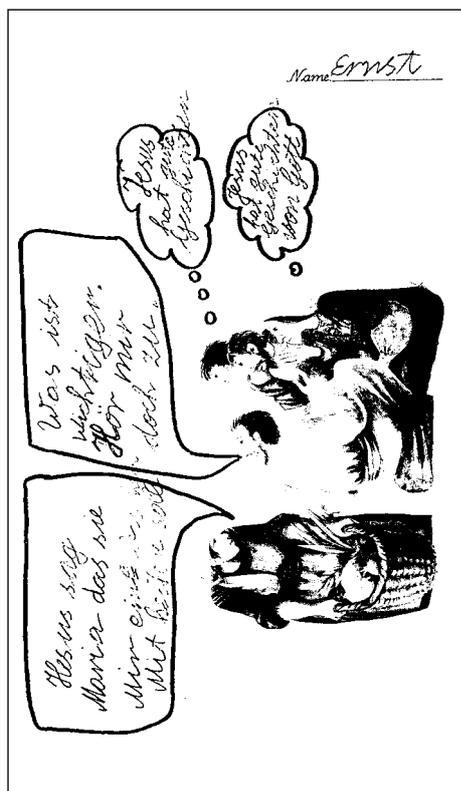
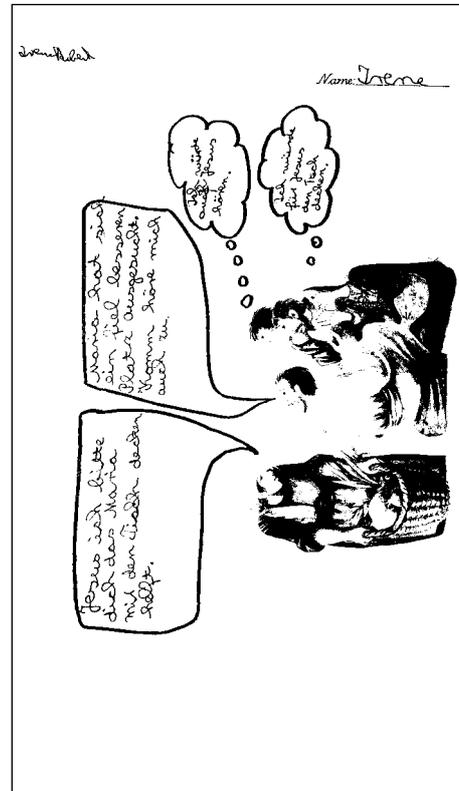
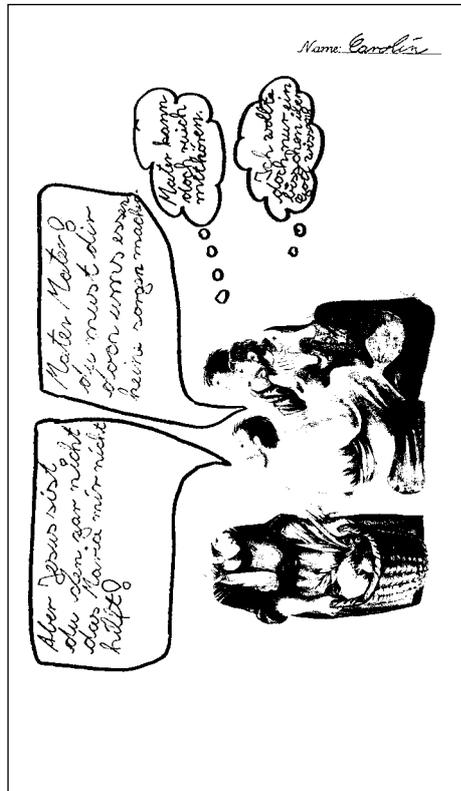


Pawel: „Ich habe eine Oma gemalt, weil die wohnten vielleicht bei der Oma die ganze Zeit und die Oma freut sich, dass sie sie wieder treffen kann.“
(Hinweis: Wie viele Aussiedlerkinder wird auch Pawel in seiner Freizeit viel von den Großeltern betreut. Eine ganze Zeit wohnte seine Familie auch bei der Oma, wodurch seine Äußerung zum Bild verständlich wird.)

M2



Schülerbeispiele (Originale in der Größe DIN-A-4)



Carolin:

Marta: „Aber Jesus, siehst du denn gar nicht, dass Maria mir nicht hilft!“
Jesus: „Marta, Marta! Du musst dir doch ums Essen keine Sorgen machen.“
Maria: Ich wollte doch nur ein bisschen über Gott wissen.
Jünger: Marta kann doch ruhig zuhören.

Irene:

Marta: „Jesus, ich bitte dich, dass Maria mir den Tisch decken hilft.“
Jesus: „Maria hat sich einen viel besseren Platz ausgesucht. Komm, höre mir auch zu!“
Maria: Ich würde für Jesus den Tisch decken.
Jünger: Ich würde auf Jesus hören.

Ernst:

Marta: „Jesus, sag Maria, dass sie mir ein bisschen mithelfen soll.“
Jesus: „Was ist wichtiger. Hör mir doch zu.“
Maria: Jesus hat gute Geschichten von Gott.
Jünger: Jesus hat gute Geschichten von Gott.

Stefanie:

Marta: „Jesus, sag Maria bitte, dass sie mir helfen soll.“
Jesus: „Marta, es ist nicht so wichtig zu kochen. Es ist wichtig, mir zuzuhören.“
Maria: Ich finde es wirklich nett, dass Jesus uns seine Geschichten erzählt.
Jünger: Jesus kann wirklich gut Geschichten erzählen.

Erzähltext zu Lk 10,38-42

Einmal kam Jesus mit seinen Jüngern in ein Dorf. Dort wurden sie von einer Frau namens Marta aufgenommen. Jesus kehrte gerne bei Marta ein.

Marta wollte es Jesus besonders schön machen und darum gab sie sich die größte Mühe beim Zubereiten des Essens. Das war gar nicht so einfach und so hatte Marta alle Hände voll zu tun.

Aber sie hatte auch noch eine Schwester: Maria. Die saß unterdessen zu Füßen Jesu und hörte ganz gespannt zu, was Jesus von Gott erzählte. In der Zeit, in der Maria und Marta lebten, war das etwas ganz Ungeöhnliches, dass eine Frau einem Rabbi wie Jesus zuhörte.

Plötzlich kam Marta ins Zimmer. Sie war ärgerlich und machte Jesus gegenüber ihrem Ärger Luft: „Kannst du meiner Schwester nicht sagen, dass sie mir mithelfen soll?“

Jesus blickte Marta an, schüttelte leicht den Kopf und sagte: „Marta, Marta. Du arbeitest so viel und versuchst alles richtig zu machen. Du machst dir viel zu viele Sorgen. Es ist ebenso wichtig, dass du dich über mich freust, wenn ich Geschichten von Gott erzähle. Maria hat gemerkt, dass es wichtig ist, etwas von Gottes Wegweisung zu hören und daran zu lernen. Darum werde ich sie bestimmt nicht wegschicken. Sie darf weiter bei mir sitzen und zuhören.“

Stundenreflexion

Die Doppelstunde zur Geschichte von Maria und Marta war besonders was die Bildbetrachtung angeht geprägt von erstaunlicher Intensität. Es zeigte sich,

dass die Sch. genauestens die Bildelemente ergründen wollten, was eine zeitliche Ausweitung der Bildbetrachtung nach sich zog. Dies erwies sich als durchaus sinnvoll, wenn auch nicht geplant, weil die Schülerinnen und Schüler derart in das Bild vertieft waren, dass Langeweile nicht aufkam.

Interessant war, dass mehrheitlich die beiden Frauen auf dem Bild in eine verwandtschaftliche Beziehung gebracht wurden (Pawel: „Die Frau mit dem Obst könnte die Schwester sein, weil sie mit der anderen Frau fast gleich aussieht!“) Bei der Gestaltung der Bildmitten brachten die Schülerinnen und Schüler überwiegend Mütter ein, die sie inhaltlich mit einem Wiedersehen zwischen den Frauen in Verbindung brachten. (Annette: „Die Mutter in der Mitte strickt gerade warme Socken und sie erschreckt sich, weil sie nicht damit gerechnet hat, ihre Tochter wiederzusehen.“) Lediglich Paul malte Jesus, „weil in fast jeder Geschichte Jesus mitspielt“.

In der Gestaltungsphase ergab sich die Frage, ob die biblische Geschichte besser hätte vorangestellt werden sollen. Ohne Rückschluss auf eine konkrete Begebenheit schien es den Schülerinnen und Schülern schwer zu fallen, Vermutungen anzustellen. Andererseits hätte ein vorangestellter Text natürlich auch Vorstellungen der Mitte festgelegt. Vorteilhaft wäre eine Rahmenerzählung, die jedoch noch nicht die eigentliche Aussage preis gibt. Dieses offene Ende könnten die Schülerinnen und Schüler dann in eine Bildmitte fassen.

Das Offenlegen des Gesamtbildes ließ die Schülerinnen und Schüler sich sehr schnell auf die Person Jesu konzentrieren. Es zeigte sich, dass das Bild sogar inhaltlich schnell erschlossen wurde, indem die Vermutungen der Schülerinnen und Schüler um ein Schlichtungsgespräch kreisten, bzw. einen Konflikt, der von Jesus gelöst wird.

Die Ergebnisse des Arbeitsblattes mit dem erdachten Dialog zeigten, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus ein Verständnis für das entwickelt haben, was Jesus Marta vermitteln wollte. Sie verstanden, dass Maria die Wichtigkeit des Wortes Gottes erfasst hatte und Jesus dieses auch Marta vermitteln wollte. In den Gedanken der Maria, die die Schülerinnen und Schüler formulier-

ten, wird deutlich, dass verstanden wurde, dass Jesus Marta in ihrem Verhalten nicht ablehnt, sondern für Maria eintritt. So haben einige Schülerinnen und Schüler der Maria Gedanken in den Mund gelegt, die Marta auffordern, es ihr gleich zu tun, bzw. die zeigen, dass es Maria wichtig war, Jesus zuzuhören.

Literaturverzeichnis

- Frisch, Hermann-Josef: Leitfaden Fachdidaktik Religion. Patmos Verlag, Düsseldorf 1. Auflage 1992.
- Evangelisches Schulreferat des Kirchenkreises Trier (Hrsg.): Il buco 1/2001. Religionspädagogische Fortbildung und Beiträge. Evangelisches Schulreferat Trier, 2001
- Goecke-Seischab, Margarete Luise/Harz, Frieder: Bilder zu neutestamentlichen Geschichten im Religionsunterricht. Einführung in die Bilddidaktik und Ikonographie christlicher Kunst mit 8 kommentierten Bildbeispielen für Grundschule und Orientierungsstufe. Verlag Ernst Kaufmann, 1. Auflage Lahr 1994.
- Krautter, Adelheid/Schmidt-Lange, Elke (Hrsg.): Arbeitshilfen Grundschule, 3. Schuljahr. Calwer Verlag Stuttgart 1997
- Laubi, Werner/Fuchshuber, Annegert (Illustrationen): Kinderbibel. Verlag Ernst Kaufmann, Lahr 7. Auflage 2000.
- Oberthür, Rainer: Bilder erzählen. Hilfen für den Umgang mit Bildern im Religionsunterricht. Religionspädagogische Arbeitshilfe Nr. 47. Katechetisches Institut des Bistums Aachen (Hrsg.), Katechetisches Institut Aachen, 1989.
- Schweizer, Eduard: Das Evangelium nach Lukas. Das Neue Testament Deutsch. Bd. 3. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1. Auflage 1982.
- Wind, Renate: Maria – aus Nazareth, aus Bethanien, aus Magdala. Drei Frauengeschichten. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1996.

Anmerkungen

1. Mertin: Religion und Kunst. In: Ev. Schulref. d. Kirchenkreises Trier: Il buco 1/2001, S. 13
2. Oberthür: Bilder erzählen, S. 9f.
3. Vgl. ebd., S. 5
4. ebd.
5. Goecke-Seischab/Harz: Bilder zu neutestamentlichen Geschichten im RU, S. 8
6. ebd., S. 9
7. ebd., S. 10
8. ebd.
9. Frisch: Leitfaden Fachdidaktik Religion, S. 130
10. Laubi, Werner/Fuchshuber, Annegert: Kinderbibel. S. 237
11. Wind: Maria: aus Nazareth, aus Bethanien, aus Magdala, S. 56.
12. Renate Wind interpretiert, dass sich Marias Verhalten gegen die patriarchalen Strukturen richtet, wie sie in der gesamten antiken Welt zu finden sind. (Wind: Maria, S. 59)
13. Schweizer: Das Evangelium nach Lukas, S. 124.
14. Rengstorff zitiert in: Wind: Maria: aus Nazareth, aus Bethanien, aus Magdala, S. 49
15. Grundmann zitiert in: ebd.
16. Schweizer: Das Evangelium nach Lukas, S. 124.
17. Vgl. ebd.
18. Vgl. Krautter, A./Schmidt-Lange, E.: Arbeitshilfen Grundschule, S. 182.

Dietmar Peter

„Welche Rolle spielt das Gebet in Deinem Alltag?“

Fiktive Interviews im Religionsunterricht der Sekundarstufe I

Beten ist ein wesentlicher Bestandteil des christlichen Lebens. Dieses ist den meisten Schülerinnen und Schülern in Klassen der Sekundarstufe I bekannt. Dennoch ist es aufgrund der Ferne oder Nähe der Jugendlichen zum Thema nicht einfach, im Unterricht über das Gebet und mögliche individuelle Ausgestaltungsformen ins Gespräch zu kommen. Für die einen ist das Gebet selbstverständlicher Bestandteil des eigenen Lebens. Andere wiederum beten nur in Ausnahmesituationen – weil sie z.B. bestimmte Wünsche oder Ängste haben. Einer weiteren Gruppe ist jegliche Gebetspraxis fremd oder sie lehnt das Gebet grundsätzlich (und damit die Auseinandersetzung darüber) ab. In der Regel beschreiben diese Jugendlichen das Thema als bedeutungslos und lebensfern. Steht eine solche Blockade erst einmal im Raum, werden Unterrichtende nur unter großen Mühen eine thematische Auseinandersetzung initiieren können. Hier ist einer der Gründe zu vermuten, warum das Thema eher selten Gegenstand des Religionsunterrichts wird.

Insgesamt bietet es sich bei solchen oder ähnlichen „Blockadethemen“ an, den Schülerinnen und Schülern die Auseinandersetzung mittels eines Perspektivwechsels zu ermöglichen. Die damit verbundene Distanzierung gelingt durch die Einführung fiktiver Personen, die stellvertretend verschiedene Positionen zum Unterrichtsgegenstand einnehmen.

Ein mögliches Vorgehen in diesem Sinne ist es, die Schüler/innen aufzufordern, sich in die Rolle von Journalist/innen in einer Zeitungsredaktion zu versetzen. Ihre Aufgabe ist es, mehrere Interviews für die Zeitung zu machen. Damit die Interviews vielfältige Meinungen wiedergeben, ist es notwendig, möglichst unterschiedliche Interviewpartner/innen zu finden. Die Suche findet mittels verschiedener Zeitschriften statt. Hieraus schneiden die Jugendlichen in Gruppen (5 bis 6) sechs bis acht Personen aus,

die sie gerne einmal befragen würden. Wichtig ist, dass die zu Interviewenden nicht berühmt sind, so dass die anschließende Phase der Identitätsbeschreibung möglichst offen stattfinden kann. Die gefundenen Personen werden ausgeschnitten und auf eine große Papp (DIN A 2) geklebt. Auf einem kleinen vorgefertigten Kärtchen werden den Bildern nun fiktive Daten, wie z.B. Name, Alter, Beruf, Familienstand etc., zugeordnet. Ggf. können die Schüler/innen auch kleine Geschichten über die Personen erfinden. Ziel dieser Phase ist es, dass die Schüler/innen am Ende möglichst genaue Merkmale und Eigenschaften ihrer Interviewpartner/innen beschreiben können. Das Plakat kann entsprechend des angefügten Materialblatts gestaltet werden (M1).

In einem nächsten Schritt geht es darum, die Personen zu interviewen. Vor diesem Schritt wird den Jugendlichen das bis dahin unbekannte Interviewthema von der Redaktion (Lehrer/in) mitgeteilt und in die Mitte des Plakats geschrieben. In diesem Fall geht es um die Frage „Welche Rolle spielt das Gebet in Deinem/Ihrem Alltag?“ Die Jugendlichen überlegen nun in den Gruppen, was die betreffenden Personen zu der Frage vermutlich antworten würden. Dabei greifen sie auf Bekanntes, Vorurteile und Fantasien zurück. Diese werden zunächst in der Kleingruppe diskutiert. Es ist darauf zu achten, dass die erfundenen Aussagen möglichst realistisch sind, d.h. zu den vorher festgelegten Personenmerkmalen und Eigenschaften passen. Die Meinungen sind von den fiktiven Interviewpartner/innen zu begründen. Haben sich die Schüler/innen auf eine mögliche Aussage geeinigt, wird diese auf vorbereiteten Sprechblasen notiert und zu den jeweiligen Personen geklebt.

Vorurteile, Einstellungen und das Wissen der Schüler/innen werden auf diese Weise erkundet und zur Sprache gebracht. Das fiktive Gegenüber wird zur

Projektionsfläche und bietet ihnen eine schützende Distanz zur Auseinandersetzung mit anderen Positionen. Dabei müssen sie sich zu den formulierten Stellungnahmen ins Verhältnis setzen. Gleichzeitig erfährt das Thema durch die methodische Verfremdung seine Diskussionswürdigkeit.

In einem nächsten Schritt werden die Gruppenarbeiten vorgestellt. Hierzu stellen die Gruppen ihre Protagonisten und deren Einstellungen zum Thema vor. Die Äußerungen werden in der Klasse gesammelt und gemeinsam systematisiert.

Ggf. kann die/der Unterrichtende im Anschluss auch noch einen Schritt weiter gehen und einzelne Schüler/innen in der Rolle einzelner fiktiver Personen in eine Talkshow bitten. Nachdem die jeweiligen Rollen kurz vorgestellt wurden, erhalten die Teilnehmer/innen der Talkshow entsprechende Namensschilder. Die Rolle des Talkmasters wird von einem Jugendlichen aus dem Kreis der Schülerinnen und Schüler oder vom Unterrichtenden übernommen. Im Rahmen der Talkshow soll eine Auseinandersetzung mit dem Thema Beten auf dem Hintergrund der Erfahrungen der fiktiven Personen geführt werden. Zitate prominenter Personen werden dabei ebenfalls ins Spiel gebracht und diskutiert (siehe M2). Im abschließenden Unterrichtsgespräch ist die Talkshow auszuwerten.

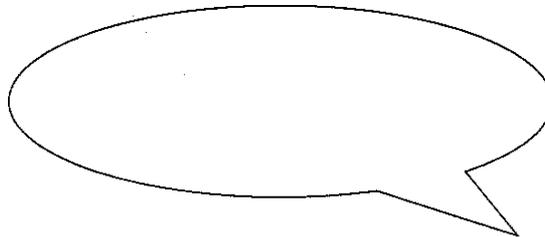
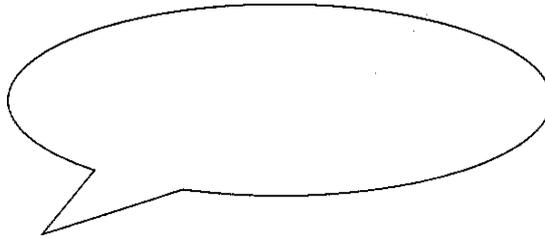
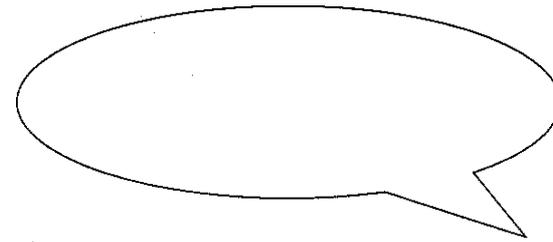
Ziel der Bausteine ist es, eine grundlegende Offenheit für das Thema Gebet zu erzeugen. Im Rahmen der Interviews und der Talkshow sollen die Schülerinnen und Schüler Bedeutungen des Gebets auf die Spur kommen und systematisieren. In einem zweiten Schritt gilt es herauszuarbeiten, dass die Bedeutung des Gebets für den Einzelnen eng mit biographischen Einflüssen korrespondiert.

Benötigte Materialien: Bilder aus Zeitschriften, Papier mit Sprechblasen zum Ausschneiden, Scheren, Plakatkarton, Stifte, Kleber/Klebestift(e)

M1



Name:

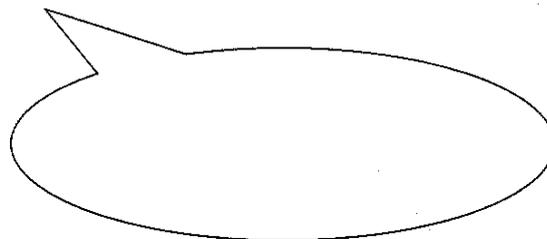


Name:



Name:

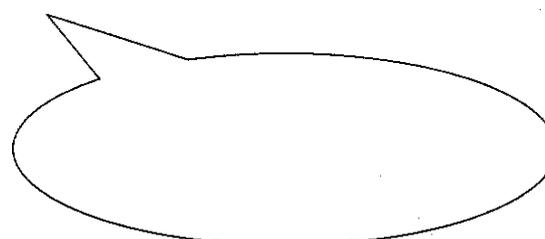
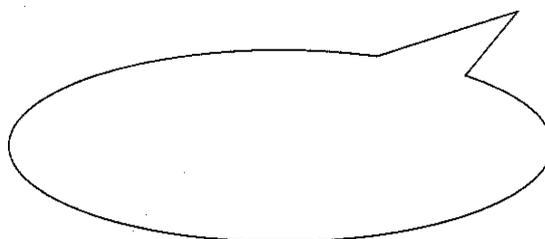
Welche Rolle spielt
das Gebet
in Deinem / Ihrem Alltag?



Name:



Name:



Name:

„Ich bete jeden Abend. Als Resümee des Tages und aus dem Bedürfnis, sich an jemanden zu wenden.“

Marius Müller-Westernhagen

„Beten heißt: in der Luft Gottes atmen.“

Friedrich von Bodelschwingh

„Ich habe beim Casting, vor allem während der schweren Wochen in Ibiza, viel gebetet. Ohne Gottes Hilfe hätte ich nie den Einzug ins Finale geschafft.“

Giovanni von der Gruppe BroSis über das „Popstar“-Casting auf Ibiza

„Ich bete ständig innerlich, ohne die Hände zu falten. Es gibt auch Momente, in denen ich die Arme emporstrecke, auf den Boden knie und laut Gott preise. Ich versuche jeden Tag, inständig mit Gott verbunden zu sein.“

Xavier Naidoo

„Zwei Lebensstützen hat das Leben, Arbeit und Gebet heißen sie.“
gefunden auf einem Haus

„Ich bete zu Gott, dass er mir die Kraft gibt, das zu überstehen. Gott gibt und nimmt.“

Sammy Kuffour (Bayern München) nach dem Tod seines Kindes

Welche Rolle spielt das Gebet in deinem / Ihrem Alltag?

„Ich habe soviel Arbeit, dass ich nicht auskomme ohne täglich mindestens drei Stunden meiner besten Zeit dem Gebet zu widmen.“

Martin Luther

„Ich bete oft, wenn ich heil nach Hause komme.“

Michael Schuhmacher

„Ich bin Christin, ich bete täglich und gehe in die Kirche.“

Britney Spears

„Ich bete vor jedem Spiel und sogar noch vor dem Anpfiff auf dem Spielfeld. ... Als mein schwerer Fehler am Herzen festgestellt wurde und ich nie mehr Fußball spielen sollte, hatte ich nur noch eine große Hoffnung: Die auf Gott, und der hat mir geholfen. Dafür bin ich sehr dankbar.“

Gerald Asamoah (Schalke 04)

„Es ist richtig, dass ich sehr gläubig bin und jeden Tag bete. Ich schöpfe Kraft daraus, und das hilft mir, wenn Sie so wollen, auch bei meiner Arbeit als Trainer. Es ist auch trostreich, zu wissen, dass es vielleicht doch noch etwas gibt nach dem Tod.“

Ottmar Hitzfeld (Trainer Bayern München)

„Ich glaube absolut an Treue und bete vor jedem Auftritt mit meinem Vater Psalm 91. Darin geht es um innere Kraft und Stärke.“

Shakira

„Sorge und Niedergeschlagenheit treiben mich ins Gebet, und das Gebet vertreibt Sorge und Niedergeschlagenheit.“

Phillip Melanchton

Beate von der Heide

Der Mensch – Herr über Leben und Tod?

Ethische Urteilsbildung im Zusammenhang mit der Forschung an menschlichen Stammzellen

Eine Unterrichtseinheit für die 12./13. Jahrgangsstufe

Teil II

Der 1. Teil dieser Unterrichtseinheit, der eine ausführliche Sachanalyse sowie didaktische Vorüberlegungen umfasst, ist im vorigen Heft (Nr. 1, 2003) erschienen.

1. Stundenplanung

Die Unterrichtsreihe ist für vier Doppelstunden angelegt, als Abschluss der Einheit ist ein Besuch in der Medizinischen Hochschule Hannover (MHH) geplant, wo ein Expertengespräch mit dem Mediziner Dr. med. Gerald Neitzke stattfinden wird. Durch Herrn Lichtner und Herrn Neitzke wird die Einheit gerahmt von einem Austausch mit Experten, so dass die Lernenden zu Beginn wie zum Abschluss die Möglichkeit haben werden, sowohl fachliche Fragen zu stellen als auch in einen Erfahrungsaustausch zu treten, was besonders in dem Gespräch mit Herrn Neitzke zum Tragen kommen soll. Das Konzept der Öffnung von Schule soll dabei die Distanz zwischen Schule und Leben aufheben, ohne dass Schule den besonderen Charakter als Lern- und Erfahrungsraum verliert. Das Gespräch mit Herrn Neitzke erfüllt die Funktion einer Zusammenführung der ethischen Positionen, die innerhalb der Unterrichtseinheit erarbeitet wurden, sowie eine Bündelung und Erweiterung der Thematik durch die Position der Wissenschaft/ Medizin, die durch Herrn Neitzke beiderseits vertreten wird. Durch den genuin diskursiven Charakter des Gespräches werden die Lernenden zur Teilnahme am Diskurs aufgefordert. In den vier Doppelstunden sollen drei Bereichskomplexe der Thematik des therapeutischen Klonens behandelt werden: Die Fragen danach, **was der Mensch ist**, **was der Mensch darf** und **was der Mensch hoffen darf**. Da ich mit einem hohen Gesprächsbedarf in der Gruppe und daher mit möglichen Verschiebungen

in der ursprünglichen Planung rechnet, ist eine Stunde als 'Pufferstunde' eingeplant.

Was ist der Mensch? Die erste Doppelstunde

In der ersten Doppelstunde wird es in Anknüpfung an das Expertengespräch zunächst darum gehen, die anstehende Unterrichtseinheit in der thematischen Struktur des Semesterthemas zu verorten sowie in den Problemhorizont der Diskussion um das therapeutische Klonen einzuführen. Dafür ist es notwendig, vorab Voreinstellungen und Kenntnisse der Lernenden zu erkennen.

Zum Einstieg „tacheles“

Die Talkshow der evangelischen Kirche 'tacheles' mit dem Thema 'Wird der Mensch zum Schöpfer? – Umstrittene Gentechnik', die am 29. Januar 2001 in der Marktkirche von Hannover stattfand, halte ich als Einstieg für geeignet, weil der Talkshowcharakter der Sendung meiner Meinung nach repräsentativ dafür ist, wie in der Öffentlichkeit überwiegend mit der Thematik umgegangen wird.¹ Zum einen knüpft der Einstieg auf diese Weise an die Vorkenntnisse und die Voreinstellung der Lernenden an, zum anderen bietet er die Möglichkeit, Kritik an einer derartigen Form der Auseinandersetzung zu üben. Darüber hinaus können aufgrund des eher schlagwortartigen Austausches der Diskussionsteilnehmer Fragen und Hypothesen bezüglich der einzelnen Positionen entwickelt werden. Dieser Einstieg führt direkt in den Mittelpunkt der

Unterrichtseinheit, provoziert eine Fragehaltung bezüglich einzelner Positionen, die so innerhalb der folgenden Stunden geprüft und untersucht werden können. In dem gewählten Diskussionsausschnitt geht es um die Frage der Befürwortung oder Ablehnung embryonaler Stammzellforschung, wobei Professor Ottmar Wiestler aus dem Bereich Neuropathologie der Bonner Unikliniken befürwortet, eine Gesetzeslücke zu nutzen und an importierten Embryonen zu forschen, um daraus Zellen des Nervensystems herzustellen, die Defekte des Gehirns reparieren können. Peter Stadler, Geschäftsführer der Artemis Pharmaceuticals und Befürworter der embryonalen Stammzellforschung, bringt das Argument vor, dass in Großbritannien und anderen Ländern der Umgang mit embryonalen Stammzellen moralisch-ethisch anders beurteilt wird als in Deutschland und man unter Beachtung einer Konsensbildung über die Richtigkeit der deutschen Beurteilung des Sachverhaltes nachdenken müsse. Der Behinderte Christian Judith plädiert für einen sensiblen Umgang mit der Thematik, da es seiner Meinung nach um die Frage der 'Menschenwürde' gehe. Auf die Frage des Moderators, warum man, unter Berücksichtigung des Schöpfungsauftrages an den Menschen, nicht die Gene „durchleuchten“ und „auf den neuesten Stand“ bringen dürfe, antwortet Margot Käßmann, dass die Kirche Forschung gegenüber nicht grundsätzlich abgeneigt sei. Der Forschung müsse jedoch Grenzen gesetzt werden, Embryonen als Keimzelle des Lebens seien unbedingt schützenswert. Biblisch führt sie Psalm 139 mit dem Zitat „Ich habe dich

bereits im Keim erkannt“ an. Alternative Forschungswege wie die an adulten Stammzellen befürwortet sie. Professor Wiestler führt am Ende des Ausschnittes das Argument der Erfolgsgarantie für therapeutische Zwecke durch die embryonale Stammzellforschung an sowie die Gefahr einer Isolation der deutschen Forschung, wenn sich diese der aktuellen internationalen Entwicklung entzöge. So sind die wichtigsten an der öffentlichen Diskussion beteiligten Positionen präsent: Die der Forschung, Wirtschaft, Kirche und der Betroffenen. Da der Schwerpunkt der folgenden Stunden, wie von den Lernenden selbst bestimmt, auf der theologischen Argumentation liegen wird, rechne ich diesbezüglich mit Fragen zu Psalm 139 sowie zu der Interpretation des Herrschaftsauftrages in den Schöpfungsberichten. Auf jeden Fall ist von einer kritischen Haltung der Lernenden sowohl gegenüber der Aufarbeitung des Themas in der Sendung als auch von der Präsentation der Diskussionsteilnehmer auszugehen. Dem möglichen Gesprächsbedarf der Lernenden werde ich Raum geben, da ich an dieser Stelle Vorinstellungen, Kenntnisse und Diskussionsbedürfnisse erkennen möchte.

Prüfung der theologischen Argumente – Psalm 139

In der nächsten Phase wird es darum gehen, die theologischen Argumente zu prüfen. Das wird zunächst mit Psalm 139 geschehen, da hier das Hauptargument Frau Käßmanns bezüglich der ersten Leitfrage ist. Im Psalm sind für die Leitfrage die Verse 13 bis 16 entscheidend. Deutlich werden soll, dass Frau Käßmanns Äußerung kein Zitat, sondern eine Interpretation dieser Verse ist. Der Psalmist schreibt Gott ein absolutes Wissen zu, „ein Erkennen und Durchschauen, das keine Grenzen hat“.² Für den Beter ist seine Identität im Erkennen Gottes begründet, das Verb ‘erkennen’ ein Leitbegriff des Psalms.³ Das Ich befindet sich in seiner Gottesbeziehung in der „Spannung zwischen der Erfahrung eines bedrohlichen allwissenden Erkennens und einem Erkennen“, dem es vertrauen kann.⁴ Mit dem Satz ‘Herr, du erforschest mich’ „gerät seine Gottesvorstellung in Bewegung und seine Vorstellung von sich selbst ebenfalls“.⁵ Als zentral sollen die

Schüler somit das Vertrauen des Ich auf Gott erkennen.⁶

Bezüglich der Fragestellung ‘Was ist der Mensch’ ist bei der Auseinandersetzung mit dem Psalm zum einen wichtig, dass der Mensch durch seine Gottesbeziehung definiert ist, seine Menschenwürde da-



Foto: Peter

durch bestimmt wird, dass Gott ihn geschaffen hat. Dies ist zum einen wörtlich gemeint („du hast meine Nieren bereitet“), in dem ‘Erkennen’ allerdings steckt die göttliche Schicksalsbestimmung jedes Menschen. Noch bevor Gott dessen „Nieren bereitet“, ist der Lebensweg vorhanden, er wurde „geschrieben“ in seinem „Buche“. Übertragen auf die Problematik der Stammzellforschung und Frau Käßmanns Interpretation „Du hast mich im Keim erkannt“ bedeutet dies, dass, noch bevor der ‘Keim’ des Menschen vorhanden ist, die Gottesbeziehung und damit seine Einmaligkeit gegeben sind. Jene dürften konsequenterweise nicht durch gentechnische Methoden verändert oder funktionalisiert werden. Denn das würde bedeuten, dass der Plan, den Gott mit jedem Menschen hat und den keiner durchschauen und wirklich verstehen kann (Vers 17), verändert wäre.

In der Beschäftigung mit dem Psalm ist der historische Hintergrund wichtig. Er gehört zur weisheitlich-prophetischen Auseinandersetzungsliteratur, in deren Kontext die Psalmen 138-145 zu sehen sind.⁷ Die Redaktoren haben diese acht

Psalmen durch die Überschrift David zugeschrieben, wobei der Psalmbeter David der von den Feinden verfolgte Knecht Jahwes ist, der in seiner Bedrängnis fest auf Jahwe setzt und von ihm gerettet wird. Somit ist Psalm 139 auf dem Hintergrund der messianischen Geschichte zu sehen.⁸ Für das Verständnis des in Psalm 139 entfalteten Menschenbildes sind Kenntnisse über den historischen Hintergrund nicht entscheidend. Unter Berücksichtigung der theologischen Interessen der Lerngruppe und unter Beachtung eines semesterübergreifenden Arbeitens halte ich jedoch eine Kontextualisierung des Psalms für wichtig. Einem semesterübergreifenden Arbeiten nachkommend halte ich es ebenfalls für angemessen, verschiedene Bibelübersetzungen auf Frau Käßmanns Interpretation hin zu befragen.⁹

Die Problematik, was der Mensch ist bzw. das Stichwort ‘Menschenwürde’, bildet die Überleitung zu den philosophischen Positionen von Julian Nida-Rümelin und Robert Spaemann. Als Teilnehmer an der öffentlichen Diskussion um das therapeutische Klonen sollen deren Argumentationen bezüglich der Leitfrage untersucht werden.

Die zweite Doppelstunde Philosophische Argumentation

In der dritten Stunde der Einheit werden die Positionen von Nida-Rümelin und Spaemann bezüglich der ersten Leitfrage untersucht (M 1-3) und in Bezug gesetzt zu den aus Psalm 139 erarbeiteten Ergebnissen. Erkenntnis müsste in diesem Zusammenhang sein, dass beide Philosophen das Argument ‘Menschenwürde’ anführen, die bei der Forschung an menschlichen Stammzellen nicht verletzt werden dürfe. Unterschiedlich ist hingegen die Auffassung von der Qualität der Menschenwürde: So enthält laut Spaemann die befruchtete Eizelle das komplette DNA-Programm und damit die volle Menschenwürde. Diese würde hingegen durch das therapeutische Klonen verletzt, da Menschen als Mittel den Zwecken anderer Menschen unterworfen würden. Entscheidend für die Verbindung zu Psalm 139 ist der Hinweis Spaemanns, dass der Anfang des Menschen „im Unvordenklichen“ läge. Seine Argumenta-

tion zeigt hier eine Parallele zur Kernaussage des Psalms (Vers 16: „Deine Augen sahen alle meine Tage, in deinem Buche standen sie alle; sie wurden geschrieben, wurden gebildet, als noch keiner von ihnen da war“¹⁰). Nida-Rümelin hingegen konstatiert, dass das entscheidende Kriterium für die Menschenwürde die Fähigkeit des Menschen zur Selbstachtung sei. Da Embryonen diese Fähigkeit nicht besäßen, verstoße die Forschung an ihnen auch nicht gegen das ethische Kriterium der Menschenwürde. Sein Einwand gegen die Freigabe des therapeutischen Klonens ist die Befürchtung, dass dadurch dem reproduktiven Klonen die Barrieren genommen würden. Im Hinblick auf Psalm 139 müssten die Lernenden somit erkennen, dass Spaemanns Definition von Menschenwürde der Psalmaussage ähnelt, während Nida-Rümelins Auffassung durch die Festlegung von Kriterien für den ‘Besitz’ der Menschenwürde einer christlichen Deutung des Menschseins deutlich entgegengesetzt ist. So kann

stellvertretend für Singer dessen philosophische Denkrichtung erkannt werden.

Was darf der Mensch?

Der Begriff der Menschenwürde

Der Begriff der Menschenwürde ist Gelenkpunkt für die Überleitung zum Embryonenschutzgesetz und zur Frage, was der Mensch darf, was unter anderem Inhalt der vierten Stunde der Unterrichtseinheit sein soll.

Das Embryonenschutzgesetz

Die Behandlung des Embryonenschutzgesetzes halte ich deshalb für wichtig, weil es die rechtliche Grundlage für die Bundesrepublik in der Frage des therapeutischen Klonens ist. Außerdem wird das Gesetz bei der Position der Wirtschaft wichtig, wenn Bundeskanzler Gerhard Schröder eine Veränderung fordert. Darüber hinaus rechne ich damit, dass in

dem Expertengespräch mit Herrn Neitzke das Gesetz eine Rolle spielen wird. Die Lernenden sollen in der Beschäftigung damit das hier vertretene Menschenbild sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für die Forschung an menschlichen Embryonen erkennen und dies in den aktuellen Diskussionsstand über das therapeutische Klonen einordnen. Dabei erwarte ich folgende Ergebnisse:

Der Beginn menschlichen Lebens besteht bereits bei der befruchteten Eizelle, vom Zeitpunkt der Kernverschmelzung an. Demzufolge ist jegliche Forschung an menschlichen Embryonen verboten, auch das therapeutische Klonen. Im Vergleich zu Großbritannien scheint nach deutschem Recht eine andere Definition von menschlichem Leben vorzuliegen. Mit Rückbezug auf die in der Talkshow angeführten Argumente gibt es eine Gesetzeslücke dahingehend, dass die Forschung an importierten menschlichen Stammzellen erlaubt ist (§5, Absatz 4, Artikel 1).

M1

(...)

Die Kritiker stützen sich vor allem auf ein Argument: Das Klonen menschlicher Embryonen sei mit der Menschenwürde unvereinbar. Auch Embryonen seien schon menschliche Wesen und stehen daher unter einem besonderen Schutz. Richtig an diesem Argument ist, dass jedes einzelne Embryo die vollständige genetische Ausstattung eines menschlichen Individuums hat und dass es unter günstigen Bedingungen zu einem menschlichen Individuum heranwachsen würde. Liegt es daher nicht auf der Hand, dass das Klonen eines Embryos die Menschenwürde beschädigt? Die Antwort ist für mich: zweifellos nein.

Die Würde des Menschen, die im Grundgesetz und in der Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland insgesamt einen so zentralen Platz einnimmt (“Die Würde des Menschen ist unantastbar”), darf nicht inflationär verwendet werden, wenn sie ihre normative Kraft bewahren soll. In der philosophischen Ethik ist der Begriff durch seinen nachlässigen Gebrauch schon derart in Verruf geraten, dass manche Ethiker dafür plädieren, ihn aus ethischen Argumenten ganz herauszuhalten. Ich teile diese Auffassung nicht, im Gegenteil: Die normative Orientierung an menschlicher Würde, am Respekt vor dem einzelnen menschlichen Individuum sehe ich als den (humanistischen) Kern des Ethos an, das eine Demokratie trägt oder besser tragen sollte. „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ muss normativ ausbuchstabiert werden – die Gesetzgebung ist nur ein Teil dieses ethischen Projektes. Die Wahrung der Menschenwürde verlangt Respekt. Respekt vor der jeweils individuellen Lebensform und den sie tragenden Werten, Normen und Überzeugungen. In einer Gesellschaft kultureller Vielfalt verlangt dies insbesondere Respekt vor Differenz: Lebensformen anzuerkennen, die weit von der eigenen divergieren; existenzielle Unterschiede auszuhalten, ohne indifferent zu werden.

Menschenwürde verlangt Rücksichtnahme. Aber nicht jede Rücksichtnahme ist durch Menschenwürde motiviert. Wir sollten auch Rücksicht nehmen auf nichtmenschliche, empfindende Lebewesen, sie nicht unnötig quälen oder verletzen. Und wir sollten auch im zwischenmenschlichen Bereich Rücksicht nehmen, wo die menschliche Würde nicht auf dem Spiel stünde, wenn wir es unterließen. Die bürgerlichen Individualrechte bilden – durch Gesetze und staatliche Gewalt sanktioniert – eine Art Schutzwall zur Bewahrung der menschlichen Würde. Allerdings erschöpfen sich die ethischen Pflichten nicht in der Bewahrung individueller Rechte. Es gibt Hilfspflichten ohne korrespondierende Ansprüche.

Diese kursorischen Überlegungen genügen für ein wichtiges ethisches Resultat: Die Achtung der Menschenwürde ist dort angebracht, wo die Voraussetzungen erfüllt sind, dass ein menschliches Wesen entwürdigt werde, ihm seine Selbstachtung genommen werden kann. Daher lässt sich das Kriterium der Menschenwürde nicht auf Embryonen ausweiten. Die Selbstachtung eines menschlichen Embryos lässt sich nicht beschädigen. Gibt es dennoch Argumente, die gegen das Klonen menschlicher Embryonen sprechen? Zur Beantwortung dieser Frage sollte zwischen kategorischen und hypothetischen Argumenten unterschieden werden. Ein kategorisches ethisches Argument würde gegen das Klonen menschlicher Embryonen als solches sprechen, unabhängig von spezifischen empirischen Bedingungen und zu erwartenden Folgen. Der Verweis auf die Verletzung der Menschenwürde ist ein solches kategorisches Argument. Ich halte es jedoch nicht für schlüssig und ich sehe auch kein anderes Argument.

(...)

Julian Nida-Rümelin

Der Tagesspiegel, Nachrichten: Kultur, 3. Januar 2001

Der biblische Schöpfungsauftrag

Die durch das Embryonenschutzgesetz eingeleitete übergeordnete Fragestellung danach, was der Mensch darf, soll in einer nächsten Phase durch das bereits im Einstieg präsente Vorgehen einer Antwortsuche in den Schöpfungsberichten weitergeführt werden, damit die Wechselwirkung mit den theologischen Argumenten weiterhin deutlich wird. Die beiden Schöpfungsberichte sollen somit gezielt nach einer Antwort auf die übergeordnete Fragestellung hin untersucht werden. Bei dieser Auseinandersetzung rechne ich damit, dass die Schüler sehr schnell auf den Herrschaftsauftrag in Gen. 1,28 verweisen (da auch Frau Käßmann diesen interpretiert hat) und darauf, dass ein ethisch korrekter Umgang mit der Schöpfung Gottes ein Ausbalancieren zwischen dem in Gen. 2,15 geforderten 'Bebauen und Bewahren' sein müsste. Ergebnis soll hier sein, dass als Kriterium die menschliche Vernunft gilt und dass daraus ein verantwortlicher Umgang mit Forschungen wie der Gentechnik resultiert.¹¹ Ebenfalls sollte erkannt werden, dass die Gottebenbildlichkeit den Menschen zu dieser Haltung verpflichtet und vorgesehen hat. Da die *imago dei* jedem Menschen Würde zuspricht, ist diese Erkenntnis in der Debatte um das therapeutische Klonen deshalb entscheidend, weil die Menschenwürde unabhängig von Eigenschaften und Fähigkeiten von Beginn an, d.h. in der göttlichen Vorhersehung, jedem menschlichen Wesen eigen ist.

Was darf der Mensch hoffen? Die dritte Doppelstunde

Übergeordnete Fragestellung für die dritte Doppelstunde ist, ausgehend von den ebenfalls eingangs thematisierten Hoffnungen und Visionen der Gesellschaft bezüglich der Gentechnik, was der Mensch hoffen darf.

Politik und Wirtschaft

Untersucht werden nun die Positionen der Politik und der Wirtschaft. Die Stellungnahme von Gerhard Schröder (M 4) halte ich deshalb für besonders geeignet, weil er als Bundeskanzler Repräsentant

der Regierungsmeinung ist. Außerdem verwendet er in seiner Argumentation für eine Ausweitung der Forschung ebenfalls ethische Argumente (z.B. Sichern des gesellschaftlichen Wohlstandes) und betont darüber hinaus die Wichtigkeit der religiösen und moralisch-ethischen Position in der öffentlichen Diskussion. Mit dem über den Text hinausgehenden Hinweis darauf, dass Schröder tatsächlich einen Ethikrat einberufen wird, bei dem er die Wichtigkeit der theologischen Teilnahme und Mitsprache öffentlich betont hat,¹² können die Lernenden wiederum die zumindest angestrebte Wechselwirkung der Positionen Wirtschaft – Kirche erkennen. In der Auseinandersetzung mit dem Text wird es darum gehen, die Schlüssigkeit der Argumentation zu untersuchen, die ethischen Belege zu erkennen sowie in den Zusammenhang der öffentlichen Diskussion einzuordnen.

Auf der Suche nach einer eigenen Position

Das Postulat der Berufung eines Ethikrates bildet die Gelenkstelle in der Überleitung zur nächsten Phase, in der die Schüler eine eigene Stellungnahme zum weiteren gesellschaftlichen Umgang mit der Gentechnik entwerfen sollen.

Den Einstieg in diese Phase bildet eine aktuelle Zeitungsmeldung über die Aufforderung an Abgeordnete, bezüglich Fragestellungen zur Gentechnik allein ihrem Gewissen zu folgen und sich nicht an ihre Parteizugehörigkeit (und damit einer politischen Beschlusslage folgend) gebunden zu fühlen.¹³ Der Einsatz der Meldung erfüllt den Zweck, die Parallelität der im Klassenraum anstehenden Diskussion zu der in der Politik geführten aufzuzeigen sowie die Wichtigkeit der Debatte in Erinnerung zu rufen. Zum anderen soll er die Gewissenentscheidung als maßgebliches Kriterium auch für die Schülerdiskussion verdeutlichen.

Vorbereitung auf das Expertengespräch

Für die letzte Stunde der Unterrichtseinheit habe ich in Vorbereitung auf den MHH-Besuch eine Auseinandersetzung mit einem Streitgespräch zwischen Christian Judith und der an Parkinson er-

krankten Gisela Steinert geplant, das im Anschluss an die den Schülern ausschnittsweise bekannte Talkshow von der 'ZEIT' organisiert wurde. Zur Vorbereitung auf den Besuch in der Medizinischen Hochschule sollen die Schüler aus ihrer Beschäftigung mit dem Zeitartikel heraus Fragen an Herrn Neitzke entwickeln, die leitend für das Expertengespräch sind. Folgende Fragen könnten dabei formuliert werden: Welche Antwort geben Mediziner Patienten, die derartige Hoffnungen in die Gentechnik legen, wie es Gisela Steinert tut? Kommt die im Streitgespräch deutlich gewordene Problematik in der Praxis einer Klinik zum Tragen? Werden Fragen nach der Menschenwürde und den Konsequenzen gentechnischer Forschung im Klinikalltag thematisiert und findet darüber ein ernsthafter Austausch zwischen Medizinerinnen statt? Welche Konturen des Menschenbildes liegen den Entscheidungen in ethischen Konfliktfällen bei Medizinerinnen zugrunde? Können Mediziner autonom handeln oder sind sie vornehmlich ethischen Kriterien verpflichtet? Darüber hinaus können die Lernenden ähnlich ihrer eigenen Stellungnahme um eine persönliche Einschätzung Herrn Neitzkes bezüglich der Problematik des therapeutischen Klonens bitten; und in der Einheit aufgetauchte formale wie inhaltliche Fragen stellen.

2. Transformation/Antizipation

Wie bereits erwähnt, rechne ich bei der gewählten Thematik mit einem großen Interesse und einer hohen Beteiligung in der Lerngruppe. Da die Lernenden tagesspolitisch interessiert sind, erwarte ich, dass einigen die Problematik aus den Medien bekannt sein dürfte. An dieser Stelle muss kurz darauf eingegangen werden, wie Themen über die Gentechnik in den Medien präsentiert werden und mit welcher Voreinstellung bei den Lernenden zu rechnen ist. Die örtliche Tageszeitung etwa, die wahrscheinlich dem Großteil der Schüler als einzige Zeitung zur Verfügung stehen wird, behandelt die Thematik nur marginal, anderen Themenbereichen stets untergeordnet. Die Berichterstattung kommt über einen Darstellungscharakter nicht hinaus, eine tiefgehende Auseinander-

(...)

Manche Philosophen und Mediziner sind der Meinung, ich hätte mich für und nicht gegen die Freigabe des therapeutischen Klonens nach britischem Muster aussprechen sollen. Mein hypothetisches, nicht kategorisches Argument gegen die Freigabe zum jetzigen Zeitpunkt ist: Während sich mit therapeutischem Klonen die Chance verbindet, menschliches Leid zu mindern, sehe ich keinen einzigen Grund, der für die Zulassung von reproduktivem Klonen beim Menschen spricht. Im Gegenteil, die freie Wählbarkeit der genetischen Ausstattung künftiger Menschen birgt große Risiken für eine humane Gesellschaft und speziell für das Selbstverständnis der einzelnen Person. Da die Freigabe therapeutischen Klonens möglicherweise die Option des reproduktiven Klonens öffnen würde, bin ich in der Tat der Auffassung, dass Deutschland der britischen Entscheidung jetzt nicht unbesehen folgen sollte.

Hypothetische Gründe wie die derzeitige Unabschätzbarkeit der Folgen des therapeutischen Klonens gelten allerdings in Abhängigkeit von konkreten empirischen Bedingungen. Die Freigabe therapeutischen Klonens könnte sich in der Tat dann als sinnvoll herausstellen, wenn sich zuverlässige ethische, rechtliche und politische Barrieren gegen

reproduktives Menschenklonen errichten lassen. Selbst für Mediziner ist nicht einschätzbar, ob die Erwartungen, die in das therapeutische Klonen gesetzt werden, berechtigt sind. Immerhin geht es um nicht weniger, als im günstigen Falle menschliches Leid von sehr vielen Menschen zu mildern. Wohlgemerkt: In dieser Diskussion steht nicht Ökonomie oder Medizin gegen Ethik, die Abwägung muss in letzter Instanz immer eine ethische sein. Wenn man kranken Menschen helfen, ja viele vor dem Tod bewahren könnte und dieses unterlässt, ist das rechtfertigungsbedürftig.

Es muss gravierende moralische Gründe geben, die die moralische Verpflichtung aufwiegen, Kranken und vom Tode Bedrohten zu helfen. Ob diese bestehen, kann nur unter Einbeziehung des Sachverständes unterschiedlicher Disziplinen und begleitet von einer öffentlichen forschungs- und gesundheitspolitischen Diskussion geklärt werden. Meine Empfehlung ist, das in den kommenden Jahren sorgfältig und unaufgeregt zu tun.

Julian Nida-Rümelin

Der Autor ist Kulturstatsminister im Bundeskanzleramt.

Süddeutsche Zeitung, 3./4. Februar 2001

setzung mit beispielhaften Elementen findet nicht statt.¹⁴ Sowohl bei Fernseh-Dokumentationen als auch bei Übertragungen von Diskussionsrunden wird die Thematik sehr oberflächlich, werbewirksam und schlagwortartig behandelt, so dass der Unterhaltungscharakter eher im Vordergrund zu stehen scheint als eine tiefgehende Auseinandersetzung mit ethischen Fragestellungen. Bilder und Slogans wie aus einer Werbekampagne für die Fachzeitschrift 'Focus', die mit der Zukunftsvision von Kindern aus einem Wunschkatalog wirbt, könnten für die Wahrnehmung der Lernenden maßgeblich sein.¹⁵ Ernsthaftere Analysen und Stellungnahmen wie sie in 'DIE ZEIT' oder anderen auch mehr kritisch reflektierenden Printmedien zu finden sind, werden wahrscheinlich wenige Schüler verfolgt haben. Aus diesem Grund gehe ich von einem vordergründigen Kenntnisstand der Lernenden aus, eventuell haben einige sogar eine Fragehaltung aufgrund der undurchsichtigen Darbietung in den Medien entwickelt, die produktiv im Unterricht umgesetzt werden kann.

In ihrer ersten Auseinandersetzung mit dem Semesterthema 'Bioethik' habe ich beobachtet, dass die Lernenden eine starke Dissonanz zwischen der Position der Wissenschaft/Wirtschaft auf der einen und der Ethik/Religion auf der an-

deren Seite vermuten, einige sogar einen scheinbar unvereinbaren Gegensatz annehmen. Die Begrifflichkeiten wurden dabei nicht klar getrennt, was genau Positionen der Wissenschaft bzw. Wirtschaft sein könnten, ging über die Annahme eines 'Machtstrebens' nicht sehr weit hinaus. Inwiefern Ethik und Religion miteinander korrelieren war ebenfalls unklar. Auf die Erweiterung und Differenzierung dieser Voreinstellungen wird zu achten sein.

3. Methodische Überlegungen

Einstieg

Den Talkshow-Ausschnitt werde ich per Video präsentieren. Die anschließende Diskussion wird von einer anfangs sehr offenen bis hin zu einer zielgerichteten Lernsituation wechseln, wobei ich nach der ersten Begegnung mit der neuen Thematik die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die theologischen Argumente hin lenken werde. Die drei Leitfragen, deren Ideengehalt ich bereits in dieser Phase erwarte, werde ich an der Tafel notieren, damit sie später immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden können. Die Überleitung zur Erarbeitungsphase an Psalm 139 werde ich von den Schüleräußerungen her vornehmen und

durch einen Schülervortrag des Psalms einleiten, um dieser speziellen Textgattung der Bibel gerecht zu werden.

Erarbeitung von Psalm 139 und der philosophischen Positionen

Nach einer ersten offenen Auseinandersetzung mit dem Psalm werde ich ihn in einer Stillarbeit mit dem Arbeitsauftrag bearbeiten lassen, die Interpretation Frau Käßmanns anhand des Textes zu überprüfen. Die Ergebnisse werde ich während der anschließenden Diskussion an der Tafel schriftlich festhalten.

Die Überleitung zu der Beschäftigung mit den Texten von Nida-Rümelin und Spaemann werde ich mit dem erwartungsgemäß bereits thematisierten Begriff 'Menschenwürde' durchführen und die Texte mit dem Auftrag bearbeiten lassen, die Argumentationen der beiden Philosophen bezüglich der Leitfrage 'Was ist der Mensch' zu untersuchen. Dies werde ich in einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit durchführen lassen, wobei die Texte zunächst in Stillarbeit gelesen und anschließend in der Gruppe besprochen und präsentationsfähig vorbereitet werden sollen. Da der Textumfang unterschiedlich ist, werde ich die Gruppe, die sich mit der Position von Robert Spaemann beschäftigt,

auffordern, den Zeitungsausschnitt von Julian Nida-Rümelin im „Tagesspiegel“ ebenfalls zu lesen. Da seine Argumentation schwieriger zu verstehen ist, halte ich es für wichtig, dass seine Position beiden Gruppen präsent ist. Sollte noch in der ersten Doppelstunde ausreichend Zeit vorhanden sein, kann die Textarbeit bereits begonnen werden. Ansonsten wird es Hausaufgabe sein, die Texte vorzubereiten, um sie in der nächsten Stunde mit der Gruppe besprechen zu können.

Während des Vergleichens der beiden Positionen werde ich darauf achten, dass die Lernenden Bezüge zu der Leitfrage herstellen sowie die Schlüssigkeit der ethischen Argumentationen prüfen. Die Sicherung der Gruppenergebnisse erfolgt auf Folie, da so die Ergebnisse der anderen Gruppe per OHP präsentiert und auch in den folgenden Stunden immer wieder präsent gemacht werden können. Damit beide Gruppen auf die gesamten Resultate zurückgreifen können, werde ich die Folien für die nächste Stunde den Lernenden als Ergebnisblätter aushändigen.

Der rechtliche Hintergrund

Die Überleitung zum Embryonenschutzgesetz werde ich durch einen kurzen Lehrervortrag über die bisherigen Ergebnisse sowie einen Rückbezug zu der eingangs thematisierten zweiten Leitfrage ‘Was darf der Mensch’ herstellen.

Die Schöpfungsberichte

Die Auseinandersetzung mit den biblischen Schöpfungsberichten werde ich in gleicher Weise einleiten wie das Embryonenschutzgesetz. Sollte bei den Lernenden der historische Hintergrund der Bibelstellen thematisiert und eingefordert werden, werde ich die Erarbeitungsphase durch einen Lehrervortrag über den redaktionsgeschichtlichen und historischen Hintergrund der Schöpfungsberichte als Wiederholung aus dem letzten Semester einleiten.

Damit eine gezielte Beschäftigung mit Gen. 1 und 2 stattfinden kann und der Problemhorizont der Leitfrage präsent bleibt, werde ich den Arbeitsauftrag erteilen, die entsprechenden Bibelstellen auf Frau Käßmanns Interpretation hin zu prüfen.

Der politische und wirtschaftliche Hintergrund

Verbindungselement zu der Beschäftigung mit der Position der Wirtschaft/



Foto: Peter

Politik in der dritten (oder vierten – s. ‘Pufferstunde’) Doppelstunde der Unterrichtseinheit wird das Stichwort ‘**Vernunft**’ sein, woraufhin ich die Diskussion über die Schöpfungsberichte zuspitzen werde. Einen „vernünftigen Umgang“ mit der Gentechnik fordert auch Gerhard Schröder in seiner Stellungnahme. Mit Rückbezug auf die dritte Leitfrage soll auch in dieser Phase der Unterrichtszusammenhang deutlich werden. Um Letzteres und trotzdem eine zunächst offene Auseinandersetzung mit der Position der Wirtschaft zu erreichen, werde ich den Arbeitsauftrag erteilen, die Position Schröders zu erarbeiten und in den Zusammenhang der Unterrichtseinheit einzuordnen.

Sollte noch in der dritten Doppelstunde ausreichend Zeit vorhanden sein, kann das Verfassen der Stellungnahmen bereits hier begonnen werden, ansonsten wird dies Hausaufgabe sein.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Zeitungsartikel zur Aufhebung des Fraktionszwangs werde ich die Diskussion im Hinblick auf die Überleitung zu den Stellungnahmen auf die Thematik der Ge-

wissensentscheidung in der Gentechnik-Debatte hin zuspitzen. Die Präsentation der Stellungnahmen soll möglichst authentisch von einem Rednerpult aus erfolgen, um so zum einen den in den RRL geforderten methodischen Umgang der Lernenden mit Sachverhalten zu schulen.¹⁶ Zum anderen soll auf diese Weise das in der Oberstufe häufig vernachlässigte freie Sprechen vor einer Gruppe geübt werden, eine Fähigkeit, die nicht nur für das anstehende mündliche Abitur, sondern auch für ein Studium an der Hochschule oder andere berufliche Tätigkeiten wichtig wird. Um möglichst vielen Meinungen Raum zu geben, werde ich mehrere Stellungnahmen hintereinander vortragen lassen. Verständnisfragen können an den Referenten direkt im Anschluss an den Vortrag gestellt werden, während der Vorträge sollen sich die Lernenden Notizen machen über Punkte, die sie für fragwürdig oder korrekt halten, über die sie diskutieren möchten, da das anschließende Ziel eine kritische Diskussion ist.

Während dieser Diskussion werde ich darauf achten, dass die Schüler die theologische Argumentation und deren Stellenwert in der öffentlichen Debatte berücksichtigen. Abschließend werde ich die wichtigsten Punkte der Diskussion, Gemeinsamkeiten und Divergenzen zusammenfassen, um die noch vorhandenen Fragestellungen präsent zu machen, die bereits eine Struktur für das Expertengespräch mit Herrn Neitzke vorgeben sollen.

Vorbereitung des Expertengesprächs

Die Beschäftigung mit dem Streitgespräch zwischen Christian Judith und Gisela Steinert erfolgt in einer vorbereiteten Stillarbeit, wobei in dem Arbeitsauftrag bereits deutlich werden soll, dass Ziel der Auseinandersetzung das Erarbeiten von Fragen für das Gespräch mit Herrn Neitzke ist. In dem anschließenden Unterrichtsgespräch werde ich auf die Einbindung und die Bezugnahme der Grundproblematik ‘Heilen contra negative Folgen für das Menschenbild’ ach-

ten. Hausaufgabe zur erweiterten Vorbereitung auf den Besuch in der Medizinischen Hochschule wird sein, dass die Lernenden die in der Unterrichtseinheit notierten offenen Fragen- und Problemkomplexe auf das Expertengespräch hin fixieren und mit den in der letzten Stunde formulierten Fragen verbinden.

Reflexion der gesamten Unterrichtseinheit

Die Einstellung der Lernenden zur Gentechnik

Die negative Einstellung der Lernenden gegenüber einer Einflussnahme theologischer Argumente in Fragen der Gentechnik hat sich im Laufe der Einheit nicht grundlegend verändert. Trotzdem hat sich meiner Ansicht nach eine Veränderung in der Denkweise der Lernenden wie folgt entwickelt. So stellte eine Schülerin bei der Hypothesenbildung zu Beginn der Einheit noch fest, dass der Einfluss der Religion in der Gesellschaft bereits verschwunden sein müsse, weil

keine ethische Position mehr erkennbar sei. Aus diesem Grunde sei die Kirche nicht mehr in der Lage, in tagespolitischen Themen wie der Genforschung mitreden zu können. Durch die Auseinandersetzung mit Psalm 139 und den Schöpfungsberichten, die innerhalb dieser Diskussion von der 'Kirche' als Argumente vorgebracht werden, erkannten die Lernenden trotz anfänglicher Skepsis, dass hier sehr wohl ethische Überlegungen behandelt werden, die, bezogen auf die embryonale Stammzellforschung, wichtige ethische Begründungsfundamente bieten können, die sogar in ähnlicher Form von anderen Positionen wie der philosophischen Ethik verwendet werden. Wenn diese Schülerin in der Diskussion über den nationalen Ethikrat meinte, dass in diesem nicht nur Theologen sitzen dürften, zeigt dies, dass sie die theologischen Argumente für sich zwar logisch und in der Debatte für wichtig hält, jedoch aufgrund des geringen Stellenwertes der Religion in der Gesellschaft daran zweifelt, dass sie mit einer theologischen Argumentation Gehör finden würde. Aber die Tatsache, dass auch

Theologen in der Diskussion mitsprechen müssen, wird zu diesem Zeitpunkt der Unterrichtsreihe nicht mehr in Frage gestellt. Die Lernenden haben erkannt, dass sie an christlichen Argumentationen persönliche Kriterien ethischer Urteilsbildung entwickeln konnten. Sie haben entdeckt, dass die christliche Position einen Beitrag in der öffentlichen Diskussion leisten und hier weiterführende Einsichten eröffnen kann, dass jedoch ihrer Meinung nach 'Religion' allgemein keinen bedeutenden Stellenwert in der Gesellschaft hat. Im Hinblick auf die pessimistische Auffassung der Möglichkeiten eigener Einflussnahme in der Öffentlichkeit könnte man auf die Langzeitwirkung der Unterrichtsreihe, auf die weitere Auseinandersetzung der Schüler mit der Thematik und ihrer persönlichen Reifung, hoffen. Ein Erkenntnisschritt, der hier noch folgen müsste wäre, durch das Expertengespräch mit Herrn Neitzke angestoßen, dass sich die Lernenden bewusst als Teil der Gesellschaft wahrnehmen und das Selbstvertrauen aufbringen, ihre Meinung öffentlich vorzubringen und stichhaltig zu vertreten.

M3

Verbrauch menschlicher Embryonen

Hier sind wir bei dem zweiten ethischen Aspekt des britischen Parlamentsbeschlusses. Es ist von „therapeutischem Klonen“ die Rede. Aber das ist leider eine semantische Irreführung. Was hier mit menschlichen Embryonen geschieht, ist nicht Therapie, sondern das Gegenteil: Sie werden getötet, und zwar werden bestimmte existierende Embryonen getötet im Dienst wissenschaftlicher Verfahren, die vielleicht einmal in Zukunft einer unbestimmten Zahl von Menschen zu einem besseren Leben verhelfen werden. Und dies, obwohl die Wissenschaft bereits auf dem besten Wege ist, mit Stammzellen, die erwachsenen Menschen entnommen werden, das gleiche Ziel zu erreichen.

Der ethische Einwand dagegen ist klar: Es handelt sich um einen Verstoß gegen die Menschenwürde, die es verbietet, Menschen ausschließlich als Mittel den Zwecken anderer Menschen zu unterwerfen. Hiergegen wird geltend gemacht, Menschen im Frühstadium ihrer Existenz seien keine Menschen und hätten folglich keine Menschenwürde. Der englische Parlamentsbeschluss beruht nicht auf dieser These, sondern auf der in der britischen Gesetzgebung maßgebenden Ansicht, das Menschsein des Embryos beginne mit der so genannten Nidation, der Einnistung der befruchteten Eizelle in der Gebärmutter vierzehn Tage nach der Empfängnis. Ich will diese Position hier nicht diskutieren. Die Auffassung derer, die einen Dammbbruch mit unabsehbaren Konsequenzen befürchten, könnte vielleicht in England als übertrieben angesehen werden. In Deutschland ist sie es nicht.
(...)

Es klingt kompliziert, aber es präzisiert nur die Intuition der meisten Menschen, wenn D. Wiggins schreibt: „Person ist jedes Lebewesen, das einer Spezies angehört, deren *typische* Mitglieder intelligente Wesen sind, ausgestattet mit Vernunft und Reflexion, und die durch ihre physische Ausstattung *typischerweise* befähigt sind, sich selbst zu verschiedenen Zeiten und an verschiedenen Orten als dieselben denkenden Individuen zu betrachten“ (*Sameness and Substance*, Oxford 1980).

Wenn die Dinge so liegen, erübrigen sich scholastische Spekulationen über den zeitlichen Beginn der Personalität. Thomas von Aquin glaubte an die Verdrängung einer ersten vegetativen Seele durch die von Gott erschaffene geistige und unsterbliche im dritten Monat. Das englische Parlament glaubt an den fünfzehnten Tag des Lebens. All diese Spekulationen sind müßig. Die befruchtete Eizelle enthält das vollständige DNA-Programm. Der Anfang eines jeden von uns liegt im Unvordenklichen. Zu jedem Zeitpunkt ist es geboten, das, was von Menschen gezeugt, sich autonom auf eine erwachsene Menschengestalt hin entwickelt, als „jemanden“ zu betrachten, der nicht als „etwas“, zum Beispiel als Organersatzlager zugunsten anderer, und seien sie noch so leidend, ausgeschlachtet werden darf. Auch die Unterkühlungs-experimente in den nationalsozialistischen Konzentrationslagern geschahen bekanntlich zugunsten anderer Leidender.
(...)

Robert Spaemann

DIE ZEIT, 18. Januar 2001

Erst kommt das Wissen

An der Gen-Debatte müssen alle teilhaben

(...)

Mit den gentechnischen Verfahren verbinden sich großartige Hoffnungen und schreckliche Ängste.

Hoffnungen auf Heilungschancen bei bislang als unheilbar geltenden Krankheiten. Auf die Überwindung von Abstoßungsreaktionen, die noch immer ein großes Hindernis der Transplantationsmedizin sind. Aber auch Hoffnungen auf wirtschaftliches Wachstum, das durch die konsequente Nutzung einer Schlüsseltechnologie in Gang gesetzt und gefördert wird.

Wissen und Fühlen

Auf der anderen Seite: Ängste. Ängste vor beliebiger Reproduktion und, das muss uns Deutschen besonders zu denken geben, vor Selektion. Aber auch Befürchtungen, dass wir den Anschluss an die wissenschaftliche Weltspitze verlieren. Dass unser Land seine besten Forscher verliert und wir die anderswo entwickelten Verfahren, deren Einfuhr wir ohnehin nicht verbieten können, importieren müssen.

Ich habe versucht, und ich werde mich weiter dafür anstrengen, zu diesem Thema eine breite gesellschaftliche Debatte in Gang zu setzen. Eine Debatte, in der tatsächlich ohne „ideologische Scheuklappen“ und Denkverbote – so werde ich ja meistens und leicht verkürzt zitiert – nach dem besten Weg gesucht wird. Aber eben auch ohne Dogmatismus und Fraktionszwang.

Eine solche Diskussion müsste meiner Ansicht nach zweierlei leisten: Sie müsste von Respekt und Redlichkeit getragen sein, aber auch vom Prinzip der Solidarität und der Teilhabe.

Unbedingten Respekt vor der religiösen oder moralisch-ethischen Position, die dem Klonen von Embryonen skeptisch gegenübersteht. Aber auch Redlichkeit: Eine Selbstbescheidung Deutschlands auf Lizenzfertigungen und Anwenderlösungen würde im Zeitalter von Binnenmarkt und Internet nur dazu führen, dass wir das importieren, was bei uns verboten, aber in unseren Nachbarländern erlaubt ist. Das andere, für mich ebenso wichtige Prinzip heißt: Partizipation. Man könnte auch sagen: Mitgefühl und Teilhabe. Und zwar Teilhabe am Haben, am Sagen und am Bestimmen.

Worum geht es dabei? Auch vorsichtigste Biologen und Mediziner sagen uns heute, dass Therapeutik ganz allgemeiner Krankheiten und Leiden ohne Rückgriff auf gentechnische Verfahren in Zukunft kaum noch denkbar sein wird.

Gleichzeitig teilen uns Wirtschaftsforscher mit, dass unsere Wissensgesellschaft ohne einen Führungsplatz in der Bio- und Medizintechnik keine Chance hat, jenen Wohlstand zu sichern, den alle bei uns lebenden Menschen genießen möchten, können – und übrigens auch sollen.

Das eine Argument mag so wichtig sein wie das andere. Auch die zehn Gebote lassen sich nicht durchweg ökonomisch begründen – manche freilich schon, aber darum geht es nicht.

Teilhabe – das heißt zunächst einmal Selbstbestimmung und Mitbestimmen. Das setzt aber Mit-Wissen voraus. Und das ist für mich das Entscheidende. Nur die Gesellschaft kann über so schwerwiegende Zukunftsfragen befinden, die auch Bescheid weiß. Unter allen Umständen gilt es zu verhindern, dass Menschheits-Themen von einer Wissens-Oligarchie vor-entschieden werden. Oder auch von einer Ethik-Oligarchie.

Das klingt provozierend und soll es auch sein. Viele kluge Menschen in Deutschland schlagen vor, einen „Ethikrat“ zu berufen, wie es andere europäische Staaten auch getan haben. Dagegen bin ich keineswegs

Ich bin allerdings dagegen, ethische Themen, die uns alle angehen, sozusagen stellvertretend an ein Gremium von besonders klugen oder moralischen Menschen zu delegieren.

Hier geht es um das Spannungsfeld zwischen dem Machbaren und dem, wenn Sie so wollen: Fühlbaren.

Sicherlich kann ein „Ethikrat“ dabei helfen, dieses Spannungsfeld auszuloten. Voraussetzung für weise Entscheidungen der Gesellschaft ist jedoch umfassende Information. daran mangelt es bislang – und das werden wir ändern. Und genauso, wie der Landwirt am Ende nur überleben wird, wenn der Kunde seinem Produkt Vertrauen schenkt – genauso kann auch eine Gentechnik nur akzeptiert werden, wenn die Menschen dieser Wissenschaft vertrauen. Und das geht nur, wenn sie wissen – uzm die wissenschaftlichen Erkenntnisse einerseits. Aber auch um ihr Aufgehoben-Sein in einer guten, solidarischen Gesellschaft. In der jeder und jede am Wissen teilhat, am Wohlstand – aber auch an der Kritik. Und in der Mitgefühl nicht in Parteiprogrammen formuliert werden muss. Sondern selbstverständlicher Alltag einer Teilhabegesellschaft ist.

(...)

Gerhard Schröder

Süddeutsche Zeitung, Donnerstag, 18. Januar 2001

Stammzellenforschung

Aus den didaktisch entwickelten Gründen hielt ich die Beschäftigung mit der menschlichen Stammzellforschung bei einem Semesterthema 'Bioethik' aus aktuellem Anlass und vor dem Hintergrund der Lerngruppe für sinnvoll, um die Fähigkeit ethischen Urteilens zu fördern. Die Thematik der Genforschung bringt es dabei mit sich, dass konkrete

Handlungsmöglichkeiten aus der Lebenswelt der Schüler nicht direkt erwachsen, sondern scheinbar fiktiv bleiben. Besteht sittliche Urteilsfindung aus dem notwendigen Dreischritt 'Sehen-Urteilen-Handeln', so bleibt die Handlungssituation im Blick auf Schule und Unterricht jedoch ein Problem. So konstatiert Eckhart Marggraf in diesem Zusammenhang treffend, dass schulisches Agieren immer in einer „Laborsituati-

on“ bleibt, „die von der realen Lebenswirklichkeit oft allzusehr entfernt ist“.¹⁷ Wie diese Barriere in dem vorliegenden Unterrichtsversuch aufgebrochen wurde, ist bereits erläutert worden. Hätte der Schwerpunkt der Zielsetzung jedoch auf dem Aspekt des **Handelns** gelegen, hätte sich ein Thema wie Organspende eventuell eher angeboten, da hier direktere Bezüge zur Lebenswelt der Schüler hätten hergestellt werden

können. Marggraf führt in dem zitierten Artikel ein Unterrichtsmodell vor, das mit einem Fallbeispiel beginnt. Aus den genannten Gründen halte ich diesen Einstieg für ungünstig, da die zunächst spontanen und „stark emotional“ eingefärbten Urteile der Lernenden, so Marggraf selbst, meines Erachtens den Prozess ethischer Urteilsfindung, besonders im Rahmen meiner Thematik, eher behindern als fördern.

Das Konzept des erprobten Unterrichtsversuches könnte jedoch auf die Thematik der Organspende übertragen werden, da Marggraf treffend feststellt, dass „grundlegende Positionen der Anthropologie“ ebenfalls am Problemfeld der Organtransplantation diskutiert werden könnten: „Das Leib-Seele-Problem, das Verständnis der Person, das Verständnis von Leben und Tod, die Fragestellungen der Grenze menschlichen Lebens und die Todesdefinitionen.“¹⁸ Dieser Problemhorizont wurde in dem vorliegenden Unterrichtsversuch behandelt, verbunden mit dem Thema Organspende hätte durch die stärkere Anbindung an die Lebenswelt der Schüler vielleicht bereits zu einem früheren Zeitpunkt eine persönlichere Auseinandersetzung stattgefunden.

Fazit

‘Der Mensch – Herr über Leben und Tod?’ ist ein eher schlagwortartig klingender Titel des vorliegenden Unterrichtsversuches. Er bringt allerdings das motivierende Potenzial der Einheit auf den Punkt. So hat sich gezeigt, dass dahinter ethische Probleme zu finden sind, die die Schüler interessieren und angehen. Für die Lerngruppe hat sich positiv herausgestellt, ein in der öffentlichen Diskussion befindliches Thema zum Gegenstand von Unterricht zu machen. Unterricht und Schule insgesamt simulieren so nicht nur Lebenswirklichkeit, sondern machen sich zum Teil von dieser. Die Lernenden haben die Einsicht gewonnen, dass auf der Grundlage eines individuellen Ethos, welches ihnen bewusst gemacht und erweitert wurde, ein erfolgreiches Eintreten in den Diskurs möglich ist. Für die Zukunft ist als langfristiger Effekt der Unterrichtsreihe darauf zu hoffen, dass die Schüle-

rinnen und Schüler eigenständig Gelegenheiten antizipieren, solches zu tun.

Anmerkungen

1. Tacheles- Die Talkshow der evangelischen Kirche: Wird der Mensch zum Schöpfer? Umstrittene Gentechnik. Marktkirche Hannover, 20. März 2001, 19 Uhr. Ausstrahlung: 21. März 2001, 17 Uhr u. 25. März 2001, 11 Uhr auf PHOENIX.
2. Kraus, Hans-Joachim (1960): Psalmen Bd.XV/2. Neukirchen Kreis Moers, 920.
3. ‘Erkennen’ umschreibt in der hebräischen Sprache das theoretische und praktische Erkennen, Wissen und Wahrnehmen; mit dem Verb wird Nähe, Vertrautheit und Begegnung zur Sprache gebracht. Praktisches Erkennen setzt interessiertes Mitsein, Anteilnahme voraus. Häufig hat es auch die Bedeutung von Fürsorge und des liebevollen Begleitens. „Erkennen schafft intensive Beziehung zwischen Erkennendem und Erkanntem, Interesse im ursprünglichen Sinne von Dabeisein“. Vgl. dazu Schneider-Flume, G. (1998): Glaubenserfahrung in den Psalmen: Leben in der Geschichte mit Gott. Göttingen, 144; Gunkel, Hermann (1968): Die Psalmen. Göttingen, 586.
4. Schneider-Flume (1998), 144.
5. Schneider-Flume (1998), 145.
6. Die Auslegung Tilmann Mosers in seinem Buch „Gottesvergiftung“, es handele sich hier um einen Gott, der uns Angst macht und uns hindert, wir selbst zu werden, hat meines Erachtens Erich Zenger sehr treffend widerlegt: Zenger, Erich (1994): Die Nacht wird leuchten wie der Tag. Psalmenauslegungen, 466f.
7. Zenger (1994), 468; 472ff.
8. Zur Kompositionsidee des Davidpsalters 138-145 Zenger (1994), 473ff.
9. Hier werde ich die drei in der Schule zur Verfügung

- stehenden Bibelausgaben verwenden: Die Bibel (1980): Altes und Neues Testament. Einheitsübersetzung. Herausgegeben im Auftrag der Bischöfe Deutschlands u.a. Stuttgart; Die Bibel (1985): Nach der Übersetzung Martin Luthers. Herausgegeben von der Evangelischen Kirche in Deutschland. Stuttgart; Die Heilige Schrift des Alten und des Neuen Testaments (1987): Herausgegeben vom Kirchenrat des Kantons Zürich. Zürich/ Stuttgart.
10. Zürcher Bibelübersetzung ¹⁹ 1987.
 11. Kreß, Hartmut (1997): Verantwortungsethik als Ethik der Person. In: H. Kreß/ W.E. Müller: Verantwortungsethik heute. Grundlagen und Konkretionen einer Ethik der Person. Stuttgart u.a., 115-238. Vgl. Frey, Christof (1998): Natur und Schöpfung aus der Perspektive einer Verantwortungsethik am Beispiel der Gentechnologie. In: Ders.: Konfliktfelder des Lebens. Theologische Studien zur Bioethik. Göttingen, 126-141.
 12. Graupner (2001), 12.
 13. Dpa (2001): Bei Gentechnik soll nur Gewissen entscheiden. In: Süddeutsche Zeitung. Montag, 19. Februar, 4.
 14. In den Monaten Dezember bis März, den brisantesten in der öffentlichen Auseinandersetzung mit der Gentechnik, findet sich nur eine Reportage über einen Facharzt aus Hannover, der vorgeburtliche Untersuchungen bei schwangeren Frauen durchführt. Auch in diesem Bericht werden die Problembereiche der Gentechnik wenig deutlich, anthropologische Schwierigkeiten lediglich angedeutet. Ein am Rand abgedrucktes ‘Lexikon der Genforschung’ zeigt, dass der Bericht hauptsächlich Informationscharakter hat. Vgl. Stief, Gabi (2001): Die Botschaft der Gene und ihr Übersetzer. In: Schaumburger Nachrichten. Freitag, 2. Februar, 3.
 15. TV Movie (5.5. bis 18. 5. 2001), 268f.
 16. RRL, 5.
 17. Marggraf, Eckhart (1996): Sittliche Urteilsfindung konkretisiert an der Frage der Organspende. In: Adam/ Schweitzer (1996), 281-297, hier zit. 295.
 18. ebd., 282.

Tabellarische Verlaufsübersicht der Unterrichtseinheit

Phase	Inhalt/ Material	Methode/ Form
1. Doppelstunde Einstieg/ Problematisierung Übergeordnete Leitfrage: ‘Was ist der Mensch?’	Talk-show: Gentechnik Psalm 139	UG Textarbeit/ UG
2. Doppelstunde Weiterführung der Leitfrage ‘Was ist der Mensch?’ Problematisierung durch die übergeordnete Leitfrage ‘Was darf der Mensch?’	Positionen Nida-Rümelin und Spaemann Embryonenschutzgesetz Gen. 1,28 und Gen. 2,15 im Zusammenhang der biblischen Schöpfungsberichte	Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit/ UG/ Stillarbeit/ UG Stillarbeit/ UG
3. Doppelstunde Problematisierung durch die übergeordnete Leitfrage ‘Was darf der Mensch hoffen?’	Position Gerhard Schröders ‘Pufferstunde’	Stillarbeit/ UG
4. Doppelstunde Plateauphase: Eigene Stellungnahmen zum weiteren Umgang mit der Gentechnik Vorbereitung auf das Expertengespräch mit Herrn Neitzke	Schülertexte Streitgespräch zwischen Christian Judith und Gisela Steinert	Schülervortrag/ UG Stillarbeit/ UG
Abschluss der Unterrichtseinheit: Expertengespräch mit Herrn Neitzke	Konzept Gerald Neitzke	Expertengespräch

Carsten Mork

Der Konfi-Kalender

ein etwas anderer Zeitplaner als Wegbegleiter durch die Konfirmandenzeit

Alle Jahre wieder kommt im Konfirmandenunterricht eine neue Gruppe von Mädchen und Jungen zur Entdeckungsreise in Sachen „Kirche“ zusammen. Sei dies von Woche zu Woche im Rahmen eines einstündigen Zusammenseins, sei dies im Rahmen von vierzehntäglichen Doppelstunden, Konfirmandentagen und -freizeiten, Projekten und Praktika oder anderen Organisationsformen. Die Kirchengemeinde schenkt (kostenfrei) Zeit, Räume und persönliche Nähe und ein qualifiziertes Bildungsangebot als Lebensbegleitung und für die Entwicklung des eigenen Glaubens und die Mädchen und Jungen schenken Zeit, Mit- und Querdenken für die Kirchengemeinde. Je vielfältiger die Zeitstrukturen und die damit verbundenen Angebote in der Konfirmandenzeit dabei sind, desto mehr wächst auch die Notwendigkeit rechtzeitiger Absprachen über Termine und Vor- sowie Nachbereitungen gemeinsam erlebter Zeiten im Konfirmandenunterricht. Hierbei machen Unterrichtende allerdings immer wieder die Erfahrung, dass Absprachen vergessen und die ausgeteilten Terminzettel auf unerklärliche Weise – wieder einmal – verschwunden sind. Der sich daraus ergebende Regelungsstress betreffs der jeweiligen Organisationsform kann dann entsprechend der Komplexität der gewählten Zeitformen erheblichen Unwillen wecken, sowohl bei den Konfirmandinnen und Konfirmanden und deren Familien als auch bei den Unterrichtenden. Für ein gelingendes Zusammenspiel der unterschiedlichen Wünsche mit Blick auf die investierte Lebenszeit kann dann ein gemeinsam genutztes Medium an Bedeutung gewinnen, das sowohl für die Arbeitszeitplanung der Unterrichtenden als auch für die Zeitplanung der Jugendlichen im Konfirmandenalter unverzichtbar geworden

ist: der Terminkalender. Jeder hat einen und plant – mehr oder weniger erfolgreich – seine zur Verfügung stehende (Lebens-) Zeit.

Dass Zeit kostbar ist, sollte gerade auch für den Konfirmandenunterricht gelten. Denn nur eine von allen Beteiligten sinnvoll geplante und als sinnvoll erlebte Konfirmandenzeit hat die Chance, den eigenen Glauben in Raum und Zeit als Lebenshilfe zu entdecken. Eine Hilfe hierfür wird ein gemeinsamer Zeitplaner, wenn er für die Planung von Zeit und gemeinsamer Entdeckungsreise im Glauben genutzt werden kann. Wohl bemerkt: erst diese doppelte Ingebrauchnahme macht nun auch den im Gütersloher Verlagshaus erscheinenden *Konfi-Kalender* zu einem sinnvollen Medium im Konfirmandenunterricht.

Kalender in unterschiedlichster Form und Ausstattung gibt es – auch bei den Mädchen und Jungen – genug. Seinen Nutzen kann dieser Zwei-Jahres-Kalender für die in solchem Zeitrahmen stattfindenden Organisationsformen nur dann

haben, wenn neben der Zeitplanung die mit dem Kalender angestoßene Frage nach dem Umgang mit der (Lebens-) Zeit und die im Kalender mitgelieferten Texte (z.B. zur Kirchenjahreszeit) im unterrichtlichen Geschehen mit in Gebrauch genommen werden. So können die Absprachen über die verbindlichen Zeiten im Konfirmandenunterricht verbunden werden mit den Fragen nach der je eigenen (Lebens-) Zeitgestaltung und dem Kirchenjahr als dem christlichen Deutungsangebot eines Jahresverlaufes. Dies geschieht bei Benutzung des vorgeschlagenen Terminkalenders vordergründig bereits dadurch, dass die Konfirmandinnen und Konfirmanden für zwei Jahre all ihre Termine aus Schule, Freizeit und Kirche in diesem Kalender zusammentragen. Darüber hinaus können die im Kalender abgedruckten Texte und die während der Konfirmandenzeit eingetragenen Bemerkungen, Bilder und andere in der Konfirmandenzeit gemachten No-



tizen im alltäglichen Gebrauch immer wieder in den Blick kommen oder in religionspädagogischen Lernprozessen in den Blick gerückt werden. Zum anderen können der Umgang mit der Zeit, mögliche Kollisionen verschiedener sich überschneidender Termine und die damit verbundenen Wünsche, Ärgernisse und Schwierigkeiten auch zum ausdrücklichen Thema des Unterrichtes werden – zur eigenen Übersicht, für das Treffen von Prioritätenentscheidungen und zur Deutung dessen, was gerade ansteht. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten angedeutet, die eine solche sinnvolle Ingebrauchnahme des Konfi-Kalenders als Medium im Konfirmandenunterricht anregen wollen.

Zur Einführung des Kalenders in den Gruppen

- *Der Kalender* wird vor Beginn der Unterrichtszeit „präpariert“ mit den für die Konfirmandenzeit relevanten Terminen (wichtig sind vor allem Hinweise auf Veranstaltungen mit größerem Zeitumfang wie Konfirmandentagen und -freizeiten, die stärker eingreifen in die eventuellen Planungen in den Familien).
- *Der Kalender als Geschenk der Kirchengemeinde:* Im Zusammenhang mit der Anmeldung zum Konfirmandenunterricht oder bei den Erstbegegnungen zu Beginn der Unterrichtsphase könnte allen Konfirmandinnen und Konfirmanden der Kalender überreicht werden mit dem Hinweis auf die „Konfirmandenzeit als geschenkte Zeit“.
- *Der Kalender wird von den Konfirmandinnen und Konfirmanden gekauft* im Rahmen einer einmaligen „Grundausrüstung“ für den KU.

Zur Aneignung des Kalenders als hilfreichen Zeitplaner

- Der Kalender wird im KU mit den absehbaren Terminen versehen. Für den genauen Eintrag der vereinbarten Zeiten sollte – vielleicht in ritualisierter Weise – im KU Zeit eingeplant werden. So sind allen Beteiligten die wichtigen verbindlichen Termine – vom Vorstellungsgottesdienst bis zur Konfirmation und einem

„Nachtreffen“ – rechtzeitig bekannt.

- Auch könnten darüber hinaus Hinweise im KU gegeben werden zu weiteren Möglichkeiten der Teilnahme am Gemeindeleben in der Kirche am Ort, in der Region oder überregional (zielgruppenspezifische Angebote für Jugendliche, besondere Gottesdienste für diese Zielgruppe, Konzerte, Gemeindefeste, u.a.). Diese Eintragungen könnten als längerfristige Vorschau oder von Treffen zu Treffen geschehen. Ein entscheidendes Kriterium sollte bei über den KU hinausgehenden Angeboten jedoch sein: die Konfirmandinnen und Konfirmanden entscheiden selber, ob sie sich diese „freiwilligen“ Termine eintragen wollen.
- Nach kirchenpädagogischen Entdeckungen des Kirchraums wird ein Foto von der Kirche des Wohnortes eingeklebt.
- Neben einem Foto von der Konfirmandengruppe mit der/dem Unterrichtenden werden alle Unterschriften der Lerngruppe im Kalender gesammelt.
- Im Kalender werden alle Namen der jeweiligen Konfirmandengruppe und die jeweilige (telefonische) Erreichbarkeit aller Beteiligten vermerkt – z.B. um eine Anrufliste und deren Handhabung frühzeitig bei unvorhersehbaren organisatorischen Änderungen zur Hand zu haben.
- Mit dem Hinweis auf die Möglichkeit, beim Pastor oder bei der Pastorin vor Ort und bei der Telefonseelsorge Hilfe in schwierigen Lebenslagen finden zu können, sollten die entsprechenden Telefonnummern und Erreichbarkeiten (Adressen, Zeiten) „für alle Fälle“ eingetragen werden.

Zur themenbezogenen Vertiefung

- Wenn alle ihre Termine eingetragen haben, könnte in einem entsprechenden thematischen Zusammenhang (z.B.: „Leben, Sterben und Tod“; „Meine Zeit in Gottes Händen“; „Gott – oder: woran ich mein Herz hänge“; ...) der Kalender als „Spiegel“ der eigenen (Lebens-) Zeitgestaltung genommen werden mit den Leitfragen: Wofür (ver- oder ge-) brauche ich meine Zeit? Was ist mir wichtig? Was

ist für mich unverzichtbar? Was möchte, will und kann ich ändern?

- Den jeweiligen Kirchenjahreszeiten sind im Kalender kurze erläuternde Texte zugeordnet. Diese könnten in den entsprechenden (Kirchen-) Jahreszeiten im KU mit einbezogen werden – z.B. indem eine Konfirmandin in einem Ritual zu Beginn oder zum Ende der Gruppentreffen diesen Text mit eigenen Erläuterungen mit aufnimmt.
- Darüber hinaus bietet der Kalender zu unterschiedlichen Themen und Anlässen kleine Texte, die im Rahmen einer entsprechenden thematischen Einheit aufgenommen werden könnten. So werden einzelne Texte entdeckt, wahrgenommen, gemeinsam gelesen und für den jeweiligen religiösen Lernprozess erschlossen – und eine „Nachlese“ an allen möglichen Aufenthaltsorten ist für die Jugendlichen gesichert.
- Die „klassischen Texte“ des Kleinen Katechismus könnten aus dem Kalender heraus gelernt (...man hat ihn ja immer mit dabei...) und in jeweils darauf bezogenen Unterrichtssequenzen angeeignet werden – der „Kleine Katechismus“ in der Hand der Konfirmandinnen und Konfirmanden im alltäglichen Gebrauch.
- Am Ende der Konfirmandenzeit könnte der Kalender einen interessanten Rückblick auf die gemeinsame Konfirmandenzeit anregen. Die automatisch mitlaufende Rekontextualisierung der Begegnungen im KU in die zwei Lebensjahre bietet eine gute Möglichkeit, Vergangenheit, Gegenwart und erhoffte Zukunft bei der Station der Konfirmation zu bedenken.

Zur Anschaffung des Zeitplaners

Rita Kurtzweil (Hg.) „mein Konfi-Kalender“, Gütersloher Verlagshaus, Carl-Miele-Straße 214, Postfach 450, 33311 Gütersloh, Tel.: 05241/7405-0, Fax 7405-48.

Bei Absprachen zur Bestellung z.B. in Regionen oder in Kirchenkreisen lassen sich Vergünstigungen der Preise erzielen. Die Mengpreise zum Konfi-Kalender staffeln sich wie folgt:

einzelne:	3,50 Euro
100 – 999 Ex.	3,00 Euro
ab 1.000 Ex.	2,70 Euro
ab 2.500 Ex.	2,45 Euro
ab 5.000 Ex.	2,20 Euro

Uwe Wolff

War Jesus ein Holländer?

Besuch des Bibelmuseums in Nijmegen

Zum Jahr der Bibel – eine Ausflugsempfehlung für Klassen, Kurse und Gemeindegruppen

Wohin am Wochenende? Freizeitparks und Wasserparadiese der Umgebung locken die Kinder nicht mehr. Da bleiben sie lieber zu Hause. Auch der Zoo ist letztes erst besucht worden. Doch der Vorschlag eines Ausfluges ins westliche Nachbarland Holland erweckt Reiselust bei den drei Geschwistern. Holland, da denken Johannes und Hannah an Käsewerbung mit Frau Antje, die liebenswert chaotische Fernsehfamilie Flodder, scharfe Lakritze und süße Honigkuchen. Mutter Elli erinnert sich an ihre Jugendzeit im westfälischen Münster. Schon damals fuhr man samstags gerne mit der „Ente“ über die Grenze, um Zigarettentabak zum Selbstdrehen, Räucherstäbchen, parfümierten Tee und drei Gramm schwarzen Afghanen oder Haschisch zu kaufen. Auch religiöse Schriften von Buddhisten, Hare-Krischna-Mönchen und den Jesus People brachte man Mitte der Siebziger Jahre aus Enschede über die Grenze. Der Vater hat von einem biblischen Freilichtmuseum in der Grenzstadt Nijmegen am Niederrhein gehört. Dorthin soll die Reise gehen. Von Xanten über Kalkar, Kleve und Ubbergen geht es die Via romana den Rhein hinab.

Jaakob, der Siebenjährige, kennt einige Freilichtmuseen. Windmühlen und niedersächsische Bauernhäuser hat er dort gesehen. Unter einem Bibelmuseum kann er sich jedoch nichts Rechtes vorstellen. Werden dort Bibeln ausgestellt? Wurde dort vielleicht die Bibel geschrieben? Nein, sagt der Vater, dort werden sie Häuser, ja ganze Dörfer aus der Zeit Jesu sehen. Der Erstklässler ist begeistert. Das Dorf, wo Jesus gelebt hat! Dann wird er nachdenklich: „War Jesus ein Holländer?“ Der ältere Bruder schmunzelt und klärt ihn auf. Das Museumsdorf stelle die Wohnverhältnisse aus biblischer Zeit dar, und Jesus sei kein Holländer gewesen. „Also doch ein Deutscher!“ atmet Jaakob auf. Nein,

Jesus war ein Jude, und er lebte in einem heiligen Land lange vor unserer Zeit. Das kann sich nicht nur der kleine Jaakob schwer vorstellen.

Jesus liegt seit Jahrhunderten unter den Bildern verborgen, die sich Menschen auf aller Welt von ihm gemacht haben. Er ist der gute Hirte, der strenge Weltenrichter über den Eingangsportalen der gotischen Kathedralen, der Freund der unterdrückten Landarbeiter in Nicaragua, der heldische Soldat auf deutscher Seite, der erste sanfte Mann und Ökofreak, der Revolutionär und Befreiungskämpfer an der Seite Che Guevaras, der Held der Comics, Romane und Filme. Als Mutter Elli selbstgefärbte Batikkleider und Jesussandalen trug, ihr Haar mit Henna gefärbt und zu Zöpfen geflochten hatte, war Jesus Christus der Superstar eines Musicals. Es ist erstaunlich, wie wenig wir trotz Religions-, Konfirmanden- und Firmungsunterricht über den wirklichen Jesus wissen. Die Fahrt nach Nijmegen ins Bibelmuseum ist deshalb auch eine Reise durch den breiten Graben der Zeit, durch zweitausend Jahre Geschichte, die uns von dem Mann aus Nazareth trennen.

Nijmegen

Bald erhebt sich über dem Vater Rhein die älteste Stadt der Niederlande. Ihre günstige Lage nutzten schon die Römer und gründeten hier im Stammesgebiet der Bataver ein Militärlager und die Siedlung Ulpia Noviomagus Batavorum. Karl der Große errichtete später auf den Mauern des ehemaligen römischen Kastells eine Pfalz, die unter Kaiser Barbarossa im Jahre 1150 zu einer gewaltigen Burganlage ausgebaut wurde. Zeugen dieser Zeit sind die St. Nicolaas-Kapelle und die spätromantische St. Martins-Kapelle. Überall wird in Nijmegen aus Geschichte lebendige Gegenwart.

Das Museum

Es gibt tatsächlich Berge in diesem flachen Land der Deiche und Polder. „Berg en Dal“ („Berg und Tal“) heißt der hügelige Stadtteil, wo zwischen noblen Vorortvillen das Bibelmuseum („Bijbels Openluchtmuseum“) liegt. Es gehört zur der „Stiftung Heiliges Land“ („Heilig Land Stichting“), die der katholische Priester A. Suys (1870-1941) im Jahre 1911 ins Leben rief. Pfarrer Suys wollte mit seiner Stiftung den drohenden Glaubensverlust seiner Zeit bremsen. Katholizismus und moderne Welt standen in einem Spannungsverhältnis. Nur mühsam lernten die Christen zwischen der Botschaft des Juden Jesus und den nach seinem gewaltsamen Tod entwickelten Lehrsätzen (Dogmen) der katholischen Kirche zu unterscheiden. Zwischen modernen Theologen und dem Vatikan begann ein Kirchenstreit, der bis auf den heutigen Tag anhält. Zu den Ahnherren von Eugen Drewermann und Hans Küng gehörte der Theologieprofessor Alfred Loisy (1857-1940), dessen berühmter Ausspruch „Jesus verkündigte das Reich Gottes, und es kam die Kirche“ den Grund des Streites auf den Punkt brachte. Was Jesus von Nazareth gewollt hatte, schien meilenweit von dem entfernt, was die Kirche später aus seiner Botschaft gemacht hatte. Die katholische Kirche, so der Kern des Vorwurfes, sei nicht die legitime Sachwalterin des Erbes Jesu. „Jesus ja! Kirche, nein danke!“ darauf lief letztlich die Kritik hinaus. Alfred Loisy brach mit dem Glauben. Nicht so der holländische Pfarrer Suys. Auch er war auf der Suche nach dem wahren Jesus, erhoffte sich aber von der Begegnung mit ihm eine Erneuerung und Vertiefung des Glaubens. Geschichte und Glaube standen für ihn nicht im Widerspruch. Im Gegenteil! Hier in den niederländischen Bergen sollten die Menschen durch die

Begegnung mit der Zeit Jesu zu neuem Glauben geführt werden. Suys begann mit dem Bau einer „Basilika vom Heiligen Herzen“, ließ um sie herum rekonstruierte Bauwerke aus dem Heili-

Rundgang mit einer Einkehr in das Restaurant „Jerusalem“. Der Eintritt ins Bibelmuseum kostet zehn Gulden für die Erwachsenen (9 Mark) und fünf Gulden für Kinder bis

rechts in arabischer Kalligraphie die Glaubensurkunde der Muslime. Thora, Bibel und Koran sind die drei heiligen Bücher, Offenbarungsurkunden der drei großen Weltreligionen, die gemeinsam den Glauben an Gott den Schöpfer und Vollender des Himmels und der Erden bezeugen und sich auf einen großen Mann berufen, den auch die Kinder aus dem Religionsunterricht kennen: Abraham ist Vater der Juden, Christen und Moslems. Auf Miniaturen wird die geplante Opferung Isaaks gezeigt. Abraham setzt das Messer an die Kehle seines Sohnes. Da kommt ein Engel vom Himmel und gebietet ihm Einhalt. Gott will kein Menschenopfer! Der Gott Abrahams ist ein Gott des Friedens und der Versöhnung. Die Ausrichtung des Museums orientiert sich an Abrahams Spuren.

Sie will den Besucher zu



Foto: Husmann

gen Land errichten: ein Dörfchen, eine orientalische Herberge, ein jüdisches Gotteshaus (Synagoge), den Palast des Pilatus, das hohe Gericht der Juden (Synedrium) und den Hügel Golgatha, wo Jesus zwischen zwei Verbrechern gekreuzigt worden war. Wer hierher kam, sollte mit eigenen Augen sehen können, dass die Geschichte von Jesus kein Ammenmärchen der Priester war. Der Künstler Piet Gerrits (1878-1957) hatte einige Jahre in Palästina gelebt. Im Auftrag von Pfarrer Suys baute er in Holland das palästinensische Dörfchen El Hosson und eine kleine sefardische Synagoge nach. Wegen Geldmangels kam der Bau der Basilika nicht über die Fertigstellung des Vorhofes und eines Kreuzganges hinaus. Die „Stiftung Heiliges Land“ war also ursprünglich kein Museum, keine Stätte der Information über religiöse Kultur, sondern ein Ort der Identifikation mit dem Weg Jesu. Nicht Wissen, sondern Weisheit sollte der Pilger erwerben. Am Anfang und Ende der Pilgeroute stand der Lobgesang Gottes. Heute beginnt und endet die moderne Familie den

dreizehn Jahren. In Holland spricht man deutsch. Museumsführer, Filme und Informationstafeln sind zweisprachig.

Die Halle – Begegnungsstätte mit den religiösen Quellen unserer Kultur

Das Museum gliedert sich in eine große Ausstellungshalle und den Freilichtbereich. Zuerst geht es in die Halle, den fertiggestellten Teil der „Basilika vom Heiligen Herzen“, mit Büchern, Kultgegenständen und Modellen aus biblischer und vorbiblischer Zeit. Wie sehr sich die moderne kulturhistorische Ausrichtung des Museums von der alten erbaulichen Absicht abgrenzen will, verdeutlicht Museumsdirektor Jan van Laarhoven (seit 1989) bereits mit den ersten Exponaten. Der studierte Kunsthistoriker führt den Besucher vor drei kleine Vitrinen. Die mittlere beherbergt ein Exemplar der Bibel in lateinischer Sprache (Vulgata), links in hebräischer Schrift das heilige Buch der Juden und

mehr Toleranz erziehen. Ein Zitat von Hans Küng belehrt ihn: „Alle drei Religionen betrachten Abraham als ihren Stammvater. Würden sie über diesen Hintergrund nachdenken, könnte ein wichtiger Beitrag zum Frieden in der Welt geleistet werden.“ Aus dem katholischen Pilgerzentrum wurde eine Begegnungsstätte mit den religiösen Quellen unserer Kultur, zuerst dem Judentum, dann seinen Geschwisterreligionen Christentum und Islam.

Tief ist der Brunnen der Vergangenheit, und weit zurück führt die Ausstellung. Im Geiste stehen die Besucher vor der ältesten Stadt der Welt, Jericho, hören Trompetenschall und sehen hohe Mauern unter dem Ansturm jüdischer Einwanderer fallen. Das Vergangene ist nicht vergangen, denn noch heute fordert der uralte Streit zwischen Israelis und Palästinensern blutige Opfer. Als Moses um 1200 vor Christus das Volk Israel aus der ägyptischen Gefangenschaft in die Freiheit führte, da betrat es einen geographischen Raum, der bereits seit Jahrtausenden besiedelt war. Städte wie Jericho waren seit 8000 vor

Christus dicht besiedelt, und außerhalb der engen Grenzen Palästinas herrschten große Könige über gewaltige Weltreiche. Ägypter, Assyrer, Babylonier, Perser, Griechen und Römer: ihre Geschichte wird in den kommenden Jahrhunderten das Geschick des jüdischen Volkes bestimmen. Jedes dieser Völker hatte eigene Mythen und Götter. Sie hießen Baal, Aschera, Marduk und Asarte. Das Museum zeigt ihre Bildnisse in Tafeln geritzt, auf Papyrus gemalt, aus Ton geformt und Stein gemeißelt. Geschichten von ihrem Leben, Lieben und Leiden wurden am offenen Feuer erzählt. Die zwölf Stämme Israels lebten als Nomaden. Von ihrem Gott gab es keine Geschichten zu erzählen, denn er war die Geschichte. Alles an ihm blieb geheimnisvoll wie sein Name. Er hieß Jahwe, was man mit einem Rätselwort übersetzen musste: „Ich bin, der ich bin!“ oder auch „Ich bin, der ich für euch sein werde!“ Zukunftsmusik erklang aus dem Namen des jüdischen Gottes. Sein und Werden, Wachsen und Blühen. Mochten andere Völker die vergangenen Taten ihrer Götter lobpreisen, Israel richtete den Blick auf die Zukunft. Ein Land, in dem Milch und Honig fließen, hatte ihm sein Gott versprochen. Wie anstrengend der Bund mit diesem bilderlosen und eifersüchtigen Gott war, zeigt die Geschichte vom goldenen Kalb. Noch kennt sie jedes Kind aus der Grundschule. Hier in Nijmegen sehen die Geschwister ein Kalb. Das goldene Kalb, den ägyptischen Stiergott Apis.

Im Bibelmuseum steht ein Modell des Tempels, den König Salomo nach der Landnahme gebaut hatte. Wie die nomadisierenden Stämme Israels sollte auch ihr Gott nun endlich sesshaft werden. Zuerst hatte sich Jahwe gestraubt, in einem Gotteshaus zu wohnen wie die anderen Götter, von denen er sich abgrenzte. So residierte der babylonische Reichsgott Marduk in einem „großen Haus“

(„Esagila“) neben dem „Haus des Fundamentes von Himmel und Erde“ („Etemen-an-ki“). Unzählige Stufen führten hier hinauf, dass der Betrachter den Eindruck bekommen mochte, der Tempel berühre gar den Himmel. Was Israels Gott von diesem urzeitlichen Wolkenkratzer hielt, wird in der Geschichte vom Turmbau zu Babel deutlich zum Ausdruck gebracht. Jahwe blieb ein unruhiger Wanderer, ein Gott der Wüste, und er ließ sich nicht in Gotteshäuser einsperren. Er hielt sein Volk durch das babylonische Exil, durch Völkermord und Deportation, durch die zweimalige Zerstörung des Tempels und durch römische Besatzungsmacht in Bewegung. Die Weltreiche kamen und gingen. Das erwählte Volk aber lebt bis auf den heutigen Tag.

Das Buch der Bücher – ein Menschheitserbe

Die Bibel hat doch recht! „Bibel“ ist ein griechisches Wort und bedeutet „Buch“ oder „Buch der Bücher“. Jahrhundertlang haben ungezählte Auto-

der großen Wasserflut. Noah hieß dort Utnapischtim („der überaus Gescheitete“). Der Psalmendichter, der in Israel die Schöpfermacht Gottes pries, kannte den großen Sonnenhymnus des ägyptischen Pharaos Echnaton. Die Bibel ist Menschheitserbe. Welche Bibel? In Nijmegen lehrt man die Unterscheidung zwischen der christlichen Bibel mit Altem und Neuem Testament und dem jüdischen Tenach. Das christliche Alte Testament und der jüdische Tenach bestehen weitgehend aus den gleichen Grundschriften: Gesetz (Thora), Propheten (Neviim) und Schriften (Ketubim). Unterschiedlich ist die Deutung der Überlieferung nicht nur zwischen Juden, Christen und Moslems, sondern auch innerhalb der Weltreligionen. Das kann bei einem Weltbuch gar nicht anders sein. Schon die alten Juden sammelten Interpretationen des Gesetzes aus dem Mund ihrer Religionslehrer (Rabbiner). „Wo zwei Juden zusammenkommen, da gibt es drei Meinungen“ lautet ein jüdisches Sprichwort. Die Bibel enthält Gottes Wort. Welcher Mensch aber besitzt die rechte Auslegung? Jede Deutung ist



Foto: Husmann

ren an ihm geschrieben und dabei auf das Erzählgut anderer Völker zurückgegriffen. Denn bereits in Mesopotamien kannte man die Geschichte von

immer nur eine Annäherung an das Geheimnis der Offenbarungsurkunde. Weil niemand im Besitz der endgültigen Wahrheit sein kann, mussten viele

kluge Wahrheiten gesammelt werden. So entstand ein Kommentar (Mischna), der im Laufe der Generationen wieder kommentiert wurde (Gemara). Beide Kommentare wurden im vielbändigen Werk des Talmud vereinigt. Das Judentum ist dieser Dialog der Geschlechter über die Zeiten.

Durch den Engel Gabriel wurde die Geburt Jesu angekündigt. Gabriel war es auch, der nach moslemischer Überlieferung im Jahre 610 dem Propheten Mohammed die heilige Glaubensurkunde diktierte. Mohammed reiste später nach Mekka zur Kaaba, einem Heiligtum, das von Abraham erbaut worden war, jetzt aber der Vielgötterei diene. Der Prophet Allahs stellte den ursprünglichen Glauben an den einen Gott (Monotheismus) wieder her. Eine lange Geschichte galt es zu erinnern. Ihre Spuren verzweigen sich durch die Weltgeschichte und kommen am Ende der Ausstellung in der heiligen Stadt Jerusalem wieder zusammen.

In der Heiligen Stadt

Ein Modell zeigt sie im Zustand kurz vor der katastrophalen Zerstörung durch die Römer (70 nach Christus). Mit Leuchtknöpfen kann sich der Besucher orientieren: Tempelberg und Golgatha, Kidron-Tal und Beduinenzelte vor den Mauern, Teich Siloah und Palast des Herodes. Jerusalem – hier beten Juden vor den Resten der Westmauer des salomonischen Tempels (Klagemauer) für die Ankunft des Messias, hier stehen El-Aksa-Moschee und christliche Grabeskirche. In Jerusalem starb Jesus, und Mohammed sprang auf seinem Pferd Buraq von hier aus direkt in den Himmel.

Das Museumsdorf

Der Himmel über Nijmegen ist an diesem Tag bewölkt. Das kann die Freude der Kinder nicht trüben. Strahlend stehen sie inmitten einer Ziegenherde. Das Museumsdorf ist nämlich bewohnt. Gesang klingt aus der Synagoge, Beduinen führen Kamele durch die Straßen, Händler bieten Waren an. Nach orientalischer Sitte herrscht reges Le-

ben auf den Dächern. Von Nazareth geht es in Richtung Tiberias. Am Wege liegt das Haus des Zöllners, eines jener Außenseiter, zu denen sich Jesus besonders gerufen wusste. Hinter der Karawanserei erstrecken sich See und Fischerdorf. In einem großen Aquarium schwimmen Petersfische. Man sieht den Segelmacher bei der Arbeit. Fischernetze sind zum Trocknen gespannt. Es riecht nach Salz und getrockneten Fischen. Jeden Augenblick könnten Andreas und Simon Petrus, die ersten Jünger Jesu, um die Ecke kommen. Dann wird es städtisch. Über die gepflasterten Straßen Kanaas führt der Rundgang in römische, griechische und ägyptische Häuser, vorbei am Palast des Pilatus und dem jüdischen Gerichtshaus. Bettler und Händler werben um die Gunst der Gäste, und eine römische Gaststätte lädt zum Verweilen ein. Wohltuend auch der Besuch des angrenzenden Museumsladens, der frei von allem Kitsch sich der Vermittlung orientalischer Kultur widmet und dabei die Gegenwart nicht vergisst. Aus den Lautsprechern klingen jiddische Lieder von Shura Lipovsky: „Oy, oy tsuker-zis/ halt mir bay di hent.“ Die freundliche Verkäuferin erzählt von Live-Auftritten der Künstlerin im Bibelmuseum. In diesem Jahr sei ein weiterer kultureller Schwerpunkt gesetzt worden. Das Ensemble Aeide Mousa spiele altgriechische Musik, begleitet von Originalinstrumenten. Die zehnte Legion „Gemina“ führe Szenen aus dem Leben der römischen Soldaten auf, Geschichtenerzähler riefen alte Mythen und Märchen in Erinnerung. Neben der ständigen Ausstellung werde es Sonderausstellungen geben. „Beduinen, Gastlichkeit in der Wüste“, wo die Besucher eingeladen seien, selbst Korn zu mahlen und Brot zu backen. Die große Ausstellung „Ewiges Leben, Tod und Jenseits in der Welt der Bibel“ führe anschließend in die endzeitlichen Vorstellungen der alten Völker ein.

Nach dem Besuch von Kanaa tritt die Familie wieder ins Freie. Beduinen haben ihre Zelte am Wegesrand aufgeschlagen. Muttertiere mit ihren Lämmern grasen auf den Weiden. Etwas weiter in Richtung Ausgang steht halb zerfallen eine Nachbildung des Gartens

Gethsemane, wo Jesus die letzten Stunden vor seinem Martertod im Gebet verbrachte und den Zuspruch eines Engels erhielt. Früher sollte der christliche Pilger zur Identifikation mit Leben, Leiden, Sterben und Auferstehung Jesu geführt werden. Doch für den jüdischen Besucher ist der Mann aus Nazareth nicht der Erlöser (Messias) gewesen. So plant Jan van Laarhoven den Bau einer Synagoge und einer Kirche als Abschluss des langen Weges durch die Geschichte unserer Herkunft, wie sie in Nijmegen erzählt wird.

Alle Familienmitglieder haben den Ausflug nach Holland mit Leib und Seele genossen, und jedes kam auf seine Kosten. Die zehnjährige Hannah will das Bibelmuseum als Ausflugsziel bei der kommenden Klassenfahrt vorschlagen. Ihr Bruder Johannes besucht den Konfirmandenunterricht. Vielleicht bietet der Pastor einen Gemeindeausflug nach Nijmegen an? Der kleine Jakob weiß jetzt, dass Jesus kein Holländer war, sondern ein Jude, in dem die Christen den Sohn Gottes und die Muslime den großen Propheten vor Mohammed verehren. Da hat er einen neuen Gedankenblitz: „Es gibt drei Religionen, weil wir drei Geschwister sind!“ Kindliche Logik ist nicht ohne Hintersinn. Die drei großen Weltreligionen sollten wie Geschwister sein, das hatten sich schon Moses Mendelssohn und sein Freund Lessing gewünscht.

Anschriften:

Biblisches Freilichtmuseum
Profetenlaan 2
6564 BL H. Landstichting (Nijmegen)
Tel: 003180-229829
Fax: 003180-220473

Geöffnet vom
20. März bis 2. November

Buchungen für Gruppen, spezielle Angebote und komplette Organisation individueller Rahmenprogramme bietet an: Inspiration-Tours, Dorothea Heeks, Hinter der alten Kirche 21, 46446 Emmerich. Telefon: 02822-4618. Fax: 02833-18279.

Steffen Marklein / Michael Hinrichs

„Ich pfeif auf Gewalt“

Die Begegnung und Zusammenarbeit von Schule und Gemeinde bedarf in den nächsten Jahren einer erhöhten Aufmerksamkeit. Auch wenn die schulpolitischen Entwicklungen in Niedersachsen nach der Landtagswahl zur Zeit neu formuliert werden, werden die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie die pädagogischen Erwartungen stärker als in der Vergangenheit eine Kooperation von Schule und außerschulischen Freizeit- und Lernangeboten zur Folge haben. Als Beispiel für eine mögliche Zusammenarbeit im Bereich von Schule und Gemeinde stellen wir ein Projekt der Evangelischen Jugend aus dem ländlich geprägten Kirchenkreis Wesermünde-Süd vor. Es macht Mut, nach eigenen Ideen und Wegen Ausschau zu halten und sie auszuprobieren.



Foto: Marklein

„Ich pfeif auf Gewalt“, so lautete das Jahresthema, das der Kirchenkreisjugendkonvent in Anlehnung an die Dekade zur Überwindung der Gewalt 2001 festgelegt hatte. Ziel war eine breit angelegte Auseinandersetzung mit der zunehmenden Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft. Es sollte deutlich gemacht werden, dass Gewalt kein Randphäno-

men einzelner isolierter Gruppen ist, sondern alle Gesellschaftsschichten betrifft.

Die Aktionen richteten sich vorrangig an Jugendgruppen, Konfirmandinnen und Konfirmanden sowie Ehrenamtliche. Neben verschiedenen Aktivitäten auf Freizeiten, Schulungen u.ä. gab es im

Herbst in der Kirchengemeinde Bramstedt eine zentrale Veranstaltung, an der über 400 Konfirmandinnen und Konfirmanden des Kirchenkreises teilnahmen. Ein Jugendgottesdienst mit der Kirchenkreisjugendband „For Heavens Sake“ wurde gefeiert. Es wurde eine gemeinsame Resolution gegen Gewalt verabschiedet. Zahlreiche Workshops fanden statt. Kreative Ideen der Zivilcourage wurden entwickelt und ausprobiert. Ein Symbol für das aktive Eintreten gegen Gewalt wurde das Verteilen von Pfeifen, mit denen auf Gewalt aufmerksam gemacht und Hilfe herbeigeholt werden kann.

In Rundfunk, Fernsehen und Presse wurde über das Projekt berichtet. Ein wichtiger Gesichtspunkt der Aktivitäten war die Begleitung und Vertiefung des Themas in der Schule und im Konfirmandenunterricht. Aus diesem Grund entstand eine umfangreiche Arbeitshilfe mit Unterrichtseinheiten zum Thema Gewalt und Zivilcourage. Sie wurde kostenlos den Unterrichtenden in Schule und Gemeinde zur Verfügung gestellt. Eine in den Unterrichtseinheiten eingebundene Aktion zur Abgabe von Klein-



Foto: Ev. Kreisjugenddienst

waffen hatte eine weitere konkrete Zusammenarbeit von Schule und Kirche zur Folge.

Die positive Resonanz des Aktionsjahres ermutigte den Kirchenkreisjugendkonvent, das Konzept von Großveranstaltung, Unterricht und Symbolpädagogik fortzusetzen. Mit dem Thema „Süchtig nach Leben“ griff man im vergangenen Jahr wieder ein für Schule und Gemeinde gleichermaßen wichtiges Thema auf. In diesem Jahr lautet das Thema Freundschaft.

Mehr über das Konzept und die Materialien ist zu erfahren unter www.freun.de oder direkt bei Kirchenkreisjugenddiakon Michael Hinrichs (04747/949621).

Aktionstag „Ich pfeif auf Gewalt“

27. Oktober 2001
15 Uhr Jugendgottesdienst
16 Uhr Markt der Möglichkeiten
18 Uhr Film
20 Uhr Hip-Hop-Konzert
21 Uhr Resolutionsverabschiedung

Workshops auf dem Markt der Möglichkeiten:

- Gospelchor
- Selbstverteidigungstraining
- Specksteinarbeiten
- Fotostudio
- Bannergestaltung zur Aktion „Auf dich kommt es an“
- Laubsägearbeiten
- Ausstellung zum Thema: „Kinderprostitution“
- Schritte gegen Tritte mit Herstellung eines Teppichs mit Füßen
- Postkartenwettbewerb
- Videobox mit persönlichen Meinungen zum Thema Gewalt
- Gespräche mit der Polizei
- Bemalung einer Riesenpfeife
- Streitschlichter – was ist wichtig?
- Spiele gegen Gewalt
- Radiointerviews

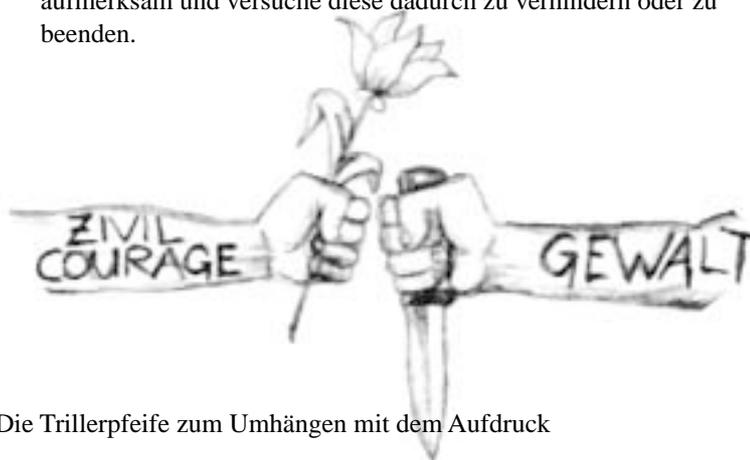
Resolution



Der Kirchenkreisjugendkonvent Wesermünde-Süd spricht sich gegen jede Form von Gewalt aus!

Die Initiative „Ich pfeife auf Gewalt“ enthält folgende Grundsätze:

- A:** Ich sage „NEIN“ zu Gewalt, ich möchte damit nichts zu tun haben, Gewalt weder in irgendeiner Form ausüben, noch andere dazu anstiften.
- B:** Ich sehe nicht tatenlos zu, ich mache dritte auf Gewalttaten aufmerksam und versuche diese dadurch zu verhindern oder zu beenden.



Die Trillerpfeife zum Umhängen mit dem Aufdruck

„Ich pfeife auf Gewalt“

ist ein schnell verständliches „Solidaritätszeichen“ all derer, die sich aktiv gegen jede Form von Gewalt aussprechen, die nicht länger wegschauen und schweigen und die anderen in der Not beistehen und helfen wollen.

Weitere Informationen wie Du Dich in Gewaltsituationen verhalten kannst, findest Du auf der Rückseite.

V.i.s.d.p.:

Ev. Kreisjugenddienst Wesermünde-Süd Schulstr.1 27616 Beverstedt Tel.: 04747-949621

Fax: 04747-949622

Email: evjugendws@gmx.de Internet: <http://come.to/evjugendws>

Dietmar Peter

Paulus und Amos Step by Step –

Websites zu Lernzirkeln und Stationsarbeit im Religionsunterricht

Seit einigen Jahren ist das Stationenlernen wichtiger Bestandteil religionsdidaktischer Überlegungen. Der Einsatz entsprechender Materialien im Religions- und Konfirmandenunterricht bietet sich aus verschiedensten Gründen an. Gegenüber dem lehrerzentrierten Unterricht besteht der Vorteil, dass den Schülerinnen und Schülern unterschiedlichste Materialien und Medien angeboten werden, die in dieser Fülle mit den unterschiedlichsten Akzentsetzungen im „normalen Unterricht“ kaum eingebracht werden können. Gleichzeitig eröffnet die stationenbezogene Arbeit verschiedene Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, so dass alle Schülerinnen und Schüler bzw. Konfirmandinnen und Konfirmanden entsprechend ihrer Fähigkeiten gefördert werden können. Insgesamt spornt die Methode zu entdeckendem Lernen an und fördert die Selbstständigkeit. Die Gelegenheit zu eigenverantwortlichem Arbeiten wirkt sich positiv auf die Motivation aus.



Inzwischen sind entsprechende Internetangebote entstanden, die Materialien zur Erarbeitung unterschiedlichster Themen vorhalten.

Unter dem Titel „**Den Raum Kirche erleben – Arbeit an Stationen im Rahmen einer Unterrichtseinheit in einer 6. Klasse**“ hat Sabine Alms ihre Hausarbeit zur zweiten Staatsprüfung für das Lehramt im Internet veröffentlicht. Neben grundsätzlichen theoretischen und didaktischen Überlegungen zum unterrichtlichen Einsatz von Lernzirkeln beinhaltet die Arbeit sechs Bausteine zu den Stationen Kirchturm, Glocken, Kirchentür, Kirchenfenster, Altar und Kanzel. Ein Auswertungsbogen zur Arbeit an den Stationen schließt den Entwurf ab. Die Arbeit kann als gepackte Word-Datei von der Seite www.hh.schule.de/religion/relpaed1/Alms.html heruntergeladen werden.

Ein Lernzirkel zum Thema „**Amos**“ für eine siebte Klasse findet sich unter der Adresse www.lehrer.uni-karlsruhe.de/~za2126/amos.htm. Mittels der von Rudolf Hartmann entwickelten vierzehn Stationen lassen sich u.a. Aufgaben zu den thematischen Schwerpunkten „Propheten“, „Könige in Israel“, „Steckbrief des Amos“ und „Visionen“ erarbeiten.

Das Religionspädagogische Zentrum Heilsbronn stellt unter der Adresse www.zum.de/Faecher/evR2/BAYreal/7/7.1/paul.htm fertige Materialien zum Thema „**Paulus**“ zur Verfügung. Die sieben Stationen schließen mit einem Quiz und bieten beispielhaft gute Anregungen zur Entwicklung eigener Stationsaufgaben.



Ein gut ausgearbeiteter Lernzirkel zum Thema „**Zeit**“ wird von Christoph Terno zum Download zur Verfügung gestellt (staff-www.uni-marburg.de/~terno/download/Zeit.zip). Die Materialien wurden von Hiltrud Möbius erarbeitet und richten sich an die Klassen 7 bis 10. Rituale und Metaphern rund um das Thema Zeit werden in den 22 Stationen ebenso aufgegriffen wie die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Zeit in der Bibel.

Ein von Christoph Terno für die Klassen 9 und 10 erarbeiteter Lernzirkel zum Thema „**Buddhismus**“ kann unter der Adresse staff-www.uni-marburg.de/~terno/download/Buddhismus.zip geladen werden. Die Materialien ermöglichen an zwölf Stationen eine grundlegende und anspruchsvolle Auseinandersetzung mit der Thematik. Exemplarisch werden hier „Das Leben des Buddha“, „Gott im Buddhismus“, „Der buddhistische Alltag“ und „Buddhismus und Christentum“ genannt.

Wer an einem guten Gesamtüberblick interessiert ist, dem sind die Seiten von Christoph Terno (www.rpi-virtuell.net/home/terno/stationen) und Markus Leitschuh (www.zum.de/Faecher/D/BW/gym/lernzirkel/index.shtml) zu empfehlen. Terno weist neben grundlegender Literatur zum Thema auf Internetquellen mit Materialien zum Stationenlernen für den Religionsunterricht in den Klassenstufen 5 bis 13 hin. Leitschuh hat auf seiner Seite Internetquellen zur Stationsarbeit und Lernwerkstätten für alle Fächer zusammengestellt. Die Liste ist nach Fächern sortiert und teilweise mit Kommentaren versehen. Verfolgt man die Links beider Seiten, erhält man eine Vielzahl von Materialien, die gute Anregungen für die Arbeit mit dieser Methode eines offenen und differenzierenden Unterrichts geben und einen Einstieg in die Entwicklung eigener Materialien erleichtern.

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

„Wissen braucht ein menschliches Maß“
Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche gefordert. „Es ist erschreckend, in welcher Weise die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht den Bildungserfolg behindert oder begünstigt“, heißt es in der am Donnerstag veröffentlichten Denkschrift „Maße des Menschlichen“. Zugleich warnt die Kirche vor einem einseitigen und verkürzten Bildungsbegriff. Aufgabe des Bildungssystems sei neben der Wissensvermittlung die Erziehung zu sozialer Verantwortung und solidarischem Handeln. Die EKD begrüßt die durch die Veröffentlichung der PISA-Studie angestoßene Bildungsdebatte. Diese müsse systematisch fortgesetzt werden, um das Bildungswesen effizienter und bedarfsgerechter zu machen. „Die festgestellten Defizite müssen entschlossen angegangen werden“, mahnt die Kirche. Deutschland könne sich nicht mit einem Bildungssystem zufriedengeben, das international gesehen mittelmäßig sei. Zugleich gehe es bei Bildung aber um mehr als um Lernleistung und Wettbewerb. Der Text wurde von der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend unter Vorsitz des Tübinger Religionspädagogen Professor Karl Ernst Nipkow erarbeitet. Mit der rund 90-seitigen Denkschrift über „Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ will die Kirche aus ihrer Sicht bisher vernachlässigte Aspekte in der Bildungsdebatte thematisieren. Die EKD hatte sich bereits 1971 und 1978 auf zwei Synoden grundsätzlich mit dem Thema Bildung befasst. „Bildung ist mehr als Wissen und Lernen“, schreibt der EKD-Ratsvorsitzende Manfred Kock im Vorwort. Mehr Wissen bedeute nicht automatisch mehr Orientierung. „Wissen braucht ein menschliches Maß“, so Kock. In ihrer Denkschrift wirbt die EKD für ein umfassendes Verständnis von Bildung. Diese diene der Entfaltung des ganzen Menschen wie auch der Erziehung zu ethischem Handeln und sozialer Verantwortung. Zudem müsse das Schulsystem zur Eindämmung von Aggression, zu ökologischer Bildung und zum Aufbau rücksichtsvoller Beziehungen in der Solidargemeinschaft beitragen. Die EKD sieht die Bildungsproblematik in Deutschland „insgesamt in Sorge, aber auch in Zuversicht“. „Die Zukunft der Bildung ist auf Anstrengungen und Opfer aller angewiesen“, mahnt die Kirche. Besorgt zeigt sie sich über die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen. Notwendig sei eine sozial ausgleichende Bildungsförderung. Zudem verweist die EKD darauf, dass 15 Prozent der Jugendlichen keinen Schul- oder Ausbildungsabschluss haben. Diese Gruppe drohe, „ausgegrenzt und marginalisiert“ zu werden, warnen die Autoren der Denkschrift. Auch in der Lehrerausbildung gibt es nach Auffassung der EKD-Kammer erhebliche Defizite. „Die fachwissenschaftliche Ausbildung erfüllt anspruchsvolle Standards, die pädagogische nicht“, konstatieren die Autoren. Zugleich fehle im Schulbetrieb die Zeit für die aufmerksame Beachtung jedes einzelnen Schülers. Der Lehrerberuf sei anstrengender geworden, seine öffentliche Würdigung lasse hingegen zu wünschen übrig.

An die Bildungsplaner appellieren die Autoren, den Menschen in den Mittelpunkt zu stellen und nicht in „abstrakten Kategorien“ zu behandeln. Den Schulen müsse im Rahmen fester Vorgaben größerer Spielraum gegeben werden. Dieser könne genutzt werden, um besser auf individuelle Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Falsch ist es aus der Sicht der EKD-Kammer, nach mehr Staat und Zentralisation in der Bildungspolitik zu rufen. Eine zukunftsfähige Bildungsentwicklung müsse „dezentrale Eigenentwicklungen“ fördern.

Hinweis: Die Denkschrift „Maße des Menschlichen – Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ ist im Gütersloher Verlagshaus erschienen. (epd Niedersachsen-Bremen/b0448/12.02.03)

Käßmann: Kirche muss sich für Nöte der Jugend öffnen

Hannover (epd). Die hannoversche Landesbischöfin Margot Käßmann hat die Kirchen dazu aufgerufen, sich für die Nöte und Fragen von Jugendlichen zu öffnen. „Wagen wir es, ihnen mit ihrer Sprache, ihrer Schnoddrigkeit und ihrer Musik in der Kirche Raum zu geben“, sagte sie in Hannover bei einem Vortrag über „Die neuen Götter – an wen glaubt die junge Generation?“ Käßmann betonte die hohe Suizidrate in der jungen Generation. Jeder vierte Tod eines Menschen unter 30 Jahren in Deutschland sei die Folge einer Selbsttötung: „Pro Jahr sterben 14.000 Menschen durch Suizid, das heißt alle 40 Minuten einer. Das ist fast unvorstellbar“, sagte die Bischöfin. Man müsse sich fragen, warum so wenig darüber gesprochen werde. Die Shell-Jugendstudie habe ergeben, dass nichts die Wertvorstellungen der Heranwachsenden so stark präge wie das Elternhaus. Die Eltern, die Lehrkräfte und die kirchlichen Mitarbeiter müssten dafür einstehen, dass die Jungen und Mädchen im Glauben Halt und Kraft fänden. Die Kirche könne besonders junge Menschen auf die Grundfragen menschlicher Existenz lenken: „Da gibt es einen Sinn ohne jeden Stress“, formulierte Käßmann zeitgemäß die Suche nach einem gnädigen Gott. Die evangelische Theologin forderte, junge Menschen ernst zu nehmen und sie am kirchlichen Leben zu beteiligen. Um die Kirche zu einem Ort der Zukunft für die Jugendlichen zu machen, seien ein guter Religions- und Konfirmandenunterricht sowie neue Formen von Spiritualität und Gottesdiensten von entscheidender Bedeutung. Es gehe darum, den Jugendlichen die alten biblischen Geschichten neu zu erzählen. Dies werde zum Beispiel mit Bibelarbeiten im Cyberspace oder SMS-Handygottesdiensten versucht. Dabei sollten Tradition und Innovation aber in Balance bleiben: „Ein 50-jähriger Pastor, der rappt und zu seinen Konfirmanden sagt, ‚Ihr könnt mich Werner nennen‘, sei genauso wenig modern wie eine Oper, die glaubt, dadurch zeitgemäß zu sein, dass alle nackt auftreten“, betonte die Bischöfin. (epd Niedersachsen-Bremen/b0549/25.02.03)

Christophorusschule will hoch Begabte integrieren

Braunschweig (epd). Die private Christophorusschule in Braunschweig unterrichtet künftig hoch begabte Gymnasiasten nach einem neuen, bundes-

weit einmaligen Modell. Schulleiterin Ursula Hellert kündigte am Mittwoch an, den Sonderförderzweig für Hochbegabte aufzugeben. An dessen Stelle treten ab August im 12. und 13. Schuljahr „Exzellenzkurse“, die von allen Schülern gewählt werden dürfen.

Hellert sagte, die Christophorusschule gehe mit der Integration einen anderen Weg als die meisten Bundesländer, die gerade dabei seien, spezielle Schulen ausschließlich für Hochbegabte einzurichten. Die Schulleiterin begründete den Schritt mit 22 Jahren Erfahrung in der Begabtenförderung. Hoch Begabte seien keine einheitliche Gruppe, meinte die Schulleiterin.

Die zum Christlichen Jugenddorfwerk gehörende Schule habe versucht, ein Modell zu bauen, in dem die Verschiedenheit gelebt werden könne. Der Leiter des Gymnasiums, Matthias Kleiner, vertrat die Auffassung, dass ein „Schonraum“ für hoch begabte Schüler auf Dauer schädlich sei. Hellert sagte im Blick auf spezielle Hochbegabten-Schulen, wie sie in anderen Bundesländern entstünden, bildungspolitisch seien diese nur als „Modell“ zu rechtfertigen. Schließlich hätten alle Schüler ein Recht auf die bestmögliche Förderung.

Das neue Konzept der Braunschweiger Christophorusschule geht davon aus, dass die Schüler vor dem Abitur mindestens in drei Fächern Leistungskurse belegen. An staatlichen Schulen sind in Niedersachsen nur zwei Leistungskurse vorgeschrieben. Wer sich ein höheres Niveau als in den Leistungskursen zutraut, kann statt dessen an den neuen „Exzellenzkursen“ teilnehmen. Neu sind darüber hinaus „Kompetenzkurse“, in denen unter anderem Arbeitstechniken vermittelt werden. Das Braunschweiger Gymnasium ist eine Ganztagschule mit rund 800 Schülern. Auswärtige können in einem dazu gehörigen Internat wohnen. (epd Niedersachsen-Bremen/b0573/26.02.03)

Käßmann: Islam-Unterricht an Schulen „dringend geboten“

Nienburg (epd). Die hannoversche Landesbischöfin Margot Käßmann hält einen islamischen Religionsunterricht für „dringend geboten“. Die Verantwortung für die Inhalte könne so lange in staatliche Hand gegeben werden, bis auf islamischer Seite ein Ansprechpartner gefunden sei, sagte Käßmann am Mittwochabend in Nienburg. Ein solcher Vorstoß nach dem Vorbild Nordrhein-Westfalens sei auch in Niedersachsen sinnvoll. „Koran-Schulen dürfen nicht die einzige Möglichkeit sein, in der eigenen Religion unterrichtet zu werden“, so Käßmann. Ein islamischer Religionsunterricht müsse als ordentliches Lehrfach, in deutscher Sprache, mit ausgebildeten Lehrern und nach klaren Lehrplänen erteilt werden. Die evangelische Bischöfin plädierte weiter dafür, dass muslimische Schüler, die sich vom christlichen Religionsunterricht abmelden, das Fach Werte und Normen besuchen müssen. Freizeit dürfe nicht wie bisher die Alternative sein. Das niedersächsische Kultusministerium hatte im Juli 2002 angekündigt, islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache erproben zu wollen. Die im Februar abgewählte SPD-Landesregierung wollte Repräsentanten der maßgeblichen Glaubensrichtungen der Muslime zu einem „Runden

Tisch" einladen, um dafür einen Ansprechpartner zu finden.

In ihrem Vortrag in der Nienburger St. Martinskirche sprach sich Käßmann auch für ein obligatorisches Kindergartenjahr aus. „Viele Kinder, die in die Grundschule kommen, haben keine soziale Kompetenz“, sagte sie. Manche könnten sich kaum in deutscher Sprache verständigen. Die Grundlage für die Bildung eines Menschen werde in den ersten sechs Lebensjahren gelegt. Die Bischöfin sprach bei einem Empfang des evangelisch-lutherischen Sprengels Calenberg-Hoya vor 250 Vertretern aus Politik, Verbänden und Behörden. (epd Niedersachsen-Bremen/b0658/06.03.03)

Tibi: Islamisten errichten Zentralen in Deutschland

Mainz/Göttingen (epd). Islamistische Extremisten haben nach Einschätzung des Politologen Bassam Tibi nach dem 11. September 2001 ihre weltweiten Zentralen von England nach Deutschland verlagert. Der Islamismus stelle die Gefahr für die „offene Gesellschaft“ des 21. Jahrhunderts dar, sagte der Leiter der Abteilung für Internationale Beziehungen an der Universität Göttingen auf einer Podiumsdiskussion des rheinland-pfälzischen Innenministeriums am Dienstagabend in Mainz. Islamisten vertreten Tibi zufolge eine Ideologie der Einheit von Religion und Staat, die die gesamte Gesellschaft unter das islamische Recht, die Scharia, stellen will. Die Extremisten verfolgen dieses Ziel weltweit. In Europa und besonders in Deutschland bestehe ein öffentliches Tabu, über diese Gefahr für Demokratie und Rechtsstaat zu reden, so der Wissenschaftler. Islamisten hätten erreicht, Kritik „mit der Keule der Fremdenfeindlichkeit totzuschlagen“. Zwischen Islamisten und friedlichen Muslimen müsse allerdings deutlich unterschieden werden, erklärte Tibi. Integration sei die beste Sicherheitspolitik. Hingegen seien Parallelgesellschaften eine Gefahr für das Gemeinwesen. Wichtig sei die Einführung eines staatlichen Religionsunterrichts für islamische Schüler. (epd Niedersachsen-Bremen/b1026/08.04.03)

Immer mehr angehende Religionslehrer ohne Vorkenntnisse

Hildesheim (epd). Immer mehr angehenden Religionslehrern fehlen nach Angaben von Universitätsdozenten fundierte religiöse Vorkenntnisse. „Wir starten jedes Semester bei Null“, sagte Professor Martin Schreiner vom Institut für Evangelische Theologie der Universität Hildesheim am Mittwoch dem epd. Nach seinen Erfahrungen hat ein Drittel der Studenten erst kurz vor Studienbeginn vom Studiengang Religion auf Lehramt gehört. In einer Einführungsveranstaltung habe ihn eine Studentin gefragt, ob sie sich denn für dieses Studienfach eine Bibel kaufen müsse, berichtete Schreiner. Eine andere habe auf die Frage, was der Unterschied zwischen evangelisch und katholisch sei, die Antwort gegeben: „Ich glaube, die Katholischen haben mehr Feiertage.“ Nur noch ein Drittel bringe eine klassische religiöse Sozialisation durch die kirchliche Jugendarbeit oder den Kindergottesdienst mit, so Schreiner. Ein weiteres Drittel bezeichnete der Professor als „religiös interessiert, aber ohne große biblische Kenntnisse“. Viele Studienanfänger für Religion hätten in der Abiturzeit gar keinen Religionsunterricht belegt, sondern das Fach „Werte und Normen“.

Schreiner sieht diese Situation als Herausforderung: „Wir versuchen, das Studium so attraktiv zu gestalten, dass sie nicht abspringen.“ Das geschehe unter anderem durch persönliche Betreuung und Beratung sowie fächerübergreifendes Lernen. Vermittelt würden grundlegende Inhalte wie Bibelkunde und die Bedeutung zentraler christlicher Symbole wie Kreuz und Auferstehung.

Das Studium wolle nicht gläubig machen, aber „neugierig auf den Glauben“, sagte Schreiner. Das Institut in Hildesheim ist eine von sieben Ausbildungsstätten für Religionslehrer in Niedersachsen. Eingeschrieben sind derzeit rund 270 Studenten, überwiegend Frauen. Unter ihnen sind etwa 70 Studienanfänger. Rund 30 ausgebildete Religionslehrer bilden sich im Fernstudium fort. (epd Niedersachsen-Bremen/b0703/12.03.03)

Kamele gehen nicht durchs Nadelöhr

Osnabrück (epd). Die Zoopädagogin hatte eigens eine Stopfnadel eingepackt. Doch die braucht Ruth Schnetgöke vor dem Kamelgehege gar nicht hervorzuholen. Lea erinnert sich an die Bibelstelle mit dem Kamel auch ohne Gedankenhilfe: „Eher geht ein Kamel durch ein Nadelöhr, als dass ein Reicher in das Reich Gottes gelangt.“ Wörtlich zitiert die Elfjährige aus dem 18. Kapitel des Lukasevangeliums. Sie gehört zu Teilnehmern der ersten „biblischen Zooführung“ in Osnabrück.

Die 34 Fünft- und Sechstklässler der Thomas-Morus-Orientierungsstufe in Osnabrück arbeiten an einem Bibelprojekt. Deshalb kommen sie schon vor dem eigentlichen Start Anfang Mai in den Genuss dieser neuen Form der Zooführung. Von Mai an werden im Osnabrücker Zoo regelmäßig sonntags und nach Anmeldung die Tiere der Bibel erläutert. Die katholische und die evangelische Kirche haben dieses Angebot im Jahr der Bibel gemeinsam mit dem Zoo initiiert.

Für Zoopädagogin Ruth Schnetgöke und den Theologiestudenten Bernd Dörner ist es die Generalprobe. Sie sind ein Team, das den Schülern die Tiere aus ihrer jeweiligen Sicht erläutert. Bis Mai werden weitere Zweiergruppen dieser Art gebildet und von einer Theologin geschult. Einige Zoopädagogen werden die biblischen Führungen alleine machen. Die Nachfrage ist groß. Der leitende Zoopädagoge Jörg Flisse plant zunächst mindestens zwei Teams pro Sonntag ein.

Insgesamt werden im Osnabrücker Zoo demnächst bis zu zwölf Tierarten aus biblischer Sicht erläutert. Dabei müssen die Besucher auf so attraktive Bewohner wie Elefant oder Affe verzichten. Dafür werden ihnen neben den schon genannten auch Ziege, Uhu, Eule oder Geier näher gebracht. Die Arche Noah soll dabei keine Rolle spielen, sagt Ruth Schnetgöke. „Denn dass dort alle Tiere vertreten sind, wissen sowieso alle.“

Die biblischen Zooführungen in Osnabrück sollen auch im kommenden Jahr fortgeführt werden – allerdings mit einem etwas anderen Schwerpunkt. „Auch das Thema Bewahrung der Schöpfung kann man aus theologischer und zoologisch-biologischer Sicht beleuchten“, meint Jörg Flisse. (epd Niedersachsen-Bremen/b0686/11.03.03)

Hannoversche Landeskirche wirbt für Konfirmation

Hannover (epd). Mit einer „Einladung zur Konfirmationszeit“ wendet sich die hannoversche Landeskirche an die zwölf- bis 13-jährigen Jungen und

Mädchen. Alle 1.381 Kirchengemeinden haben Faltblätter erhalten, mit denen sie das Interesse an dem zweijährigen Unterricht wecken können, teilte eine Kirchensprecherin am Mittwoch in Hannover mit. In der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers lassen sich jährlich rund 30.000 Jugendliche konfirmieren.

„Ich frage mit anderen nach Gott“, ist das Motto des Faltblatts mit Fotos und Äußerungen von Konfirmanden. Ein kleiner Fragebogen testet die Offenheit für Neues. Die Konfirmation wird als „wichtiger Schritt auf dem Weg zum Erwachsenwerden“ beschrieben. Mit dieser Segnung werde man ein selbstständiges Mitglied der evangelischen Kirche und könne auch Pate für Täuflinge werden. (epd Niedersachsen-Bremen/b0961/02.04.03)

Im Sommer 89 neue Ganztagschulen in Niedersachsen

Hannover (epd). In Niedersachsen starten im kommenden Schuljahr 89 Schulen als neue Ganztagschulen. Landesweit arbeiten dann 244 Einzelschulen ganztägig, teilte Kultusminister Bernd Busemann (CDU) am Mittwoch in Hannover mit. Er genehmigte jetzt sieben weiteren Schulen in Hannover, Rinteln und Hodenhagen bei Walsrode ein Ganztagsangebot. „Familie und Beruf müssen besser als bisher miteinander vereinbar werden“, sagte er.

Nach den vorliegenden Plänen muss das Land laut Busemann für das Ganztagschulen-Programm jährlich insgesamt 200 Millionen Mark aufbringen. Die Landkreise und Gemeinden beteiligen sich mit rund 40 Millionen. Offen sei noch, ob sich der Bund langfristig beteilige oder ob er nur eine Anschubfinanzierung leiste. (b0971/02.04.03)

Schülerinnen zeigen Ausstellung über Friedhöfe

Nienburg (epd). Jugendliche aus Nienburg zeigen bis zum 1. Juni im Museum der Stadt eine Ausstellung über alte und neue Friedhöfe im Raum Nienburg. Die vier Schülerinnen zwischen 16 und 18 Jahren haben anderthalb Jahre lang über das Thema geforscht, teilte das Museum mit. Die Ausstellung „Für das Erinnern – gegen das Vergessen“ wurde am Mittwoch eröffnet.

Dargestellt ist unter anderem die Geschichte eines jungen Soldaten aus Nienburg, der nach dem Zweiten Weltkrieg in russischer Gefangenschaft ums Leben kam. Die Schülerinnen hatten seinen Grabstein unter rund 100 anderen auf einem verwilderten Friedhof im Wald gefunden und daraufhin mit seiner Schwester und ehemaligen Klassenkameraden gesprochen. Der Sandstein ist im Museum ausgestellt.

Die Schülerinnen stießen bei ihren Recherchen auch auf die Nienburger „Pestfriedhöfe“. Diese weisen darauf hin, dass in der Stadt einst eine schreckliche Pestseuche grassierte. Zu sehen ist das Original eines „Pestkorbes“, der früher am Rathaus hing. Dort wurde ein Lichtsignal gegeben, wenn die Pest in der Stadt wütete. Der Sage nach sollen auch Köpfe von Gehängten zur Schau gestellt worden sein.

Auf mehreren Tafeln informieren die Schülerinnen weiter über fünf jüdische Friedhöfe der Umgebung und über Hügelgräber aus der Bronzezeit. Zu sehen sind auch Hinweise auf ein altsächsisches Gräberfeld bei Liebenau aus dem 4. bis 9. Jahrhundert. (b0962/02.04.03)

Buch- und Materialbesprechungen

Christhard Lück: Religionsunterricht an der Grundschule Studien zur organisatorischen und didaktischen Gestalt eines umstrittenen Schulfaches
Evangelische Verlagsanstalt Leipzig, 2002

Der Religionsunterricht speziell an Grundschulen steht im Mittelpunkt dieser Betrachtung und empirisch-analytischen Studie, die der Verfasser im Rahmen seiner Dissertation im Vorfeld einer repräsentativen Untersuchung durchgeführt hat. Welche Formen des Religionsunterrichts werden von Religionspädagoginnen und -pädagogen für die Grundschule favorisiert und welche findet man in der Praxis? Welches sind die jeweiligen Hauptanliegen und Ziele, welches die zentralen Kritikpunkte? Wie sieht die rechtliche Situation in Bezug auf die einzelnen Modelle aus? Neben diesen Fragen zur Gestalt des Unterrichts geht es in dieser Arbeit aber auch um den Zusammenhang zwischen der Einstellung der Religionslehrerinnen und -lehrer, ihrer Berufszufriedenheit, ihrer Kirchenbindung und zahlreicher anderer personaler und soziodemographischer Hintergrundvariablen einerseits und der jeweiligen Gestaltungsform des Religionsunterrichts andererseits. Auf der Suche nach einem zukunftsfähigen Religionsunterricht kommen auch die existierenden Probleme und die „Grauzonen“ des Religionsunterrichts in den Blick. Schon hier wird deutlich, wie umfangreich das Projekt ist, das sich der Verfasser hier vorgenommen hat.

Nahezu die Hälfte der Arbeit besteht aus der Darstellung der „gegenwärtig diskutierten Grundformen des Religionsunterrichts in der Grundschule“, wobei sich der Autor auf 5 Grundmodelle beschränkt: auf den konfessionellen RU, den konfessionell-kooperativen, den ökumenischen, den interreligiösen und den allgemeinen RU. Zusätzlich nimmt er die wichtigsten aktuell diskutierten Ansätze („Hamburger Modell“, „REP“, „LER“ u.a.) in den Blick. Diese sehr sorgfältig durchgeführte Zusammenstellung zeigt bereits die Schwierigkeit der vorgenommenen Klassifizierung und mancher Differenzierungen, die in solcher Klarheit selten erkennbar sind. Indem der Verfasser bei den einzelnen Grundformen immer auch auf Weiterentwicklungen, Varianten und Subtypen hinweist, bemüht er sich selbst um größtmögliche Klarheit. Die tabellarische Form ist sehr informativ und verschafft der Leserin bzw. dem Leser einen ausgezeichneten Überblick. Dabei wird auch die jeweilige rechtliche Situation der einzelnen Modelle berücksichtigt. Die vom Verfasser vorweggenommene Erkenntnis, dass alle Gestaltungsformen ihre Stärken und ihre Schwächen haben, dass unterschiedliche regionale Bedingungen wie auch die unterschiedliche Schülerpopulation andere Modelle rechtfertigen und dass eine gewisse Unsicherheit in diesem

Zusammenhang sinnvoll ist und gestattet sein muss, wird in den Detailfragen eindrucksvoll belegt.

In der Ergänzung von qualitativer und quantitativer empirischer Forschung soll die im ersten Teil der Arbeit erfolgte theoretische Darlegung mit der Praxis verknüpft und durch sie hinterfragt werden. Eine quantitative Untersuchung soll die Lehrenden, ihre Präferenzen, Vorstellungen und Fragen im Zusammenhang mit den möglichen Gestaltungsformen des Religionsunterrichts genauer in den Blick nehmen. Die für diese Untersuchung notwendigen Hypothesen werden mit Hilfe der Ergebnisse bisheriger Befragungen seit 1970 und mit den Erkenntnissen aus der eigenen Briefumfrage aufgestellt und fundiert. Die unter katholischen (Grundschul-) Religionslehrerinnen und -lehrern durchgeführte empirische Untersuchung von Englert/Güth aus dem Jahr 1999 („Essener Umfrage“) wegen ihrer „großen thematischen wie auch geographischen und zeitlichen Nähe“ wird detailliert erörtert, daneben finden die wichtigsten in ähnlichem Zusammenhang durchgeführten Erhebungen eine angemessene Beachtung.

In sorgfältiger Analyse wird die vom Verfasser initiierte und von 104 westfälischen Religionslehrerinnen und -lehrern beantwortete Briefumfrage auf ihre wichtigsten und häufigsten Aussagen zu 14 Schlüsselthemen hin untersucht, in den Zusammenhang der bisher durchgeführten Untersuchungen gestellt und daraus gewonnene erste, qualitativ akzentuierte empirische Ergebnisse vorgestellt. Die daraus resultierenden 21 Hypothesen versprechen aufschlussreiche Erkenntnisse in der sich anschließenden quantitativen Untersuchung unter westfälischen Religionslehrerinnen und -lehrern, auch als Replikationsstudie und in Ergänzung zu den bereits durchgeführten. Sie wird im Herbst d.Js. bei der EVA Leipzig unter dem Titel „Religionslehrer/innen an der Grundschule“ erscheinen. Man darf neugierig sein auf viele „Grauzonen“, aber insbesondere auf die „grünenden“ Zonen des Religionsunterrichts in der Grundschule.

Lena Kuhl

Markus Hartenstein / Constanze Luft: Ich freue mich Ein Bilderbuch zur Schöpfung
Verlag Ernst Kaufmann, Lahr, 2002
12,00 Euro

Markus Hartenstein, ein durch zahlreiche Veröffentlichungen bekannt gewordener Religionspädagoge, ist für den Text dieses Bilderbuches verantwortlich, Constanze Luft, eine Grafik-Designerin und ausgebildete Erzieherin, für die Illustrationen.

Das, was Schöpfungspalmen in der Bibel tun, nämlich in der Form des Staunens und Lobes von der Schöpfung zu reden, und zwar direkt in der Anrede an Gott, das tut auch dieses Bilderbuch. Dadurch ist die Ausgangssituation

unmissverständlich. Es geht hier nicht um die Entstehung der Welt, sondern um das Erleben der Welt, um das Erleben eines Kindes, um seine Freude an der von Gott geschaffenen Welt. Alles geht von Erfahrungen, vom Staunen, vom Nachdenken eines Kindes aus, dem von Gottes Schöpfung erzählt wird und das darauf reagiert. Trotz des Psalm- oder Gebetscharakters greift der Text auf die wegen ihrer poetischen Kraft und Eindringlichkeit geschätzte priesterschriftliche Schöpfungserzählung zurück. Er geht von den darin überlieferten sieben Tagen aus. Der Wortlaut der Bibel „...und Gott sah, dass es gut war.“ wird kindgemäß übersetzt in: „Denn du hast gesagt: ‘Das Licht ist gut.’“ Oder später: „Dann fällt mir ein, dass du gesagt hast: ‘Das Wasser ist gut.’“ Oder „Es ist gut, dass alles wächst und Früchte bringt.“ Aus dem, was das Kind selbst sieht und erlebt, kann es diesem Urteil immer zustimmen: „Das finde ich auch und freue mich darüber.“ Trotzdem werden an jedem Tag der Woche und mit jeder Neuschöpfung auch die Gefahren geahnt, die Menschen und Schöpfung bedrohen. Dieses Wissen um die Grenzen wird aber so behutsam eingetragen, dass es grundsätzlich die Freude nicht beeinträchtigt. „Ich weiß, dass jeder Tag zu Ende geht. Und mir fällt ein, dass jedes Leben einmal zu Ende ist. Aber ich freue mich auf den neuen Tag...“ Das Einbeziehen der bedrohlichen Elemente macht das Buch um so glaubwürdiger, zumal sie in das Gesamtbild einfügt werden und so von dem Kind akzeptiert werden können. „Da fällt mir ein, dass du gesagt hast: ‘Die Menschen können mir vertrauen. Sie brauchen keine Angst vor der Zukunft haben.’ Das finde ich sehr gut.“ Der Auftrag an den Menschen, Gott zu helfen und das Leben auf der Welt zu schützen und zu pflegen, wird klar benannt. In der Zusage des Kindes wird die daraus erwachsene Verantwortung deutlich und in selbstständiger Entscheidung auf ein Maß beschränkt, das jeden moralischen Zeigefinger vermissen lässt: „Ich freue mich darüber und will herausfinden, was ich kann.“ Die Illustrationen sind auf den ganzen Seiten den Texten zugeordnet. Sie passen in ihrer Sparsamkeit und sorgfältigen Auswahl zu den knappen Texten. Sie regen über die Illustration zu längerer Betrachtung, ja fast zur Meditation an und bringen sowohl durch die farbliche Gestaltung als auch durch die graphischen Möglichkeiten Erkenntnisse, die sich dem Text sinnvoll angliedern können.

Ein Nachwort des Verfassers verweist Eltern und Erzieher/innen auf das Beziehungsgeschehen zwischen Gott und den Menschen, der in diesem Buch als „Liebhaber des Lebens“ und nicht als Erzeuger oder Hersteller der Welt angesprochen wird. Es verweist ebenso auf das Beziehungsgeschehen zwischen Erwachsenen und Kindern, die mit ihrer Freude am Leben und auch ihrem Wissen um die Grenzen auf das Gespräch miteinander angewiesen sind. Das vorliegende Bilderbuch ist eins der besonders gelungenen und ansprechenden zum Thema „Schöpfung“.

Lena Kuhl

Michael Meyer-Blanck
Vom Symbol zum Zeichen.
Symboldidaktik und Semiotik
 2., überarbeitete und erweiterte Auflage
 MZ-Verlag Rheinbach, 2002
 (12,80 Euro)

Hingewiesen sei auf die gerade erschienene zweite, erweiterte Auflage des 1995 herausgegebenen und zuletzt vergriffenen Bandes von Michael Meyer-Blanck. Ein neu hinzugekommenes Kapitel „Zeichen und Subjekt“, das die Grundspannung der materialen und formalen Aspekte von Bildung semiotisch neu fasst, führt die Theorie-Diskussion um das Thema Symboldidaktik fort, ohne seine Relevanz für die Praxis aus dem Blick zu verlieren.

Internettipp

„Nach uns die Sintflut – oder sind wir schon mittendrin?“
Eine nicht nur biblische Erzählung für Schule und Bildungsstätten

In ökumenischer Eintracht haben die drei Professoren der Universität Lüneburg (Institut für Theologie und Religionspädagogik) sich eines theologisch wie populärkulturell spannenden Themas angenommen. Norbert Clemens Baumgart (kath.) liefert eine gründliche Besprechung nebst Interpretation des Films „Terra X – Die Sintflut kam Punkt 12 Uhr 10. Protokoll einer Weltkatastrophe“¹, die den Ausgangspunkt der religionsgeschichtlichen Überlegungen Peter Höffkens (evang.) zu babylonischen Fluttraditionen liefert. Diese werden von Baumgart in der Auslegung der biblischen Flutgeschichte fortgeführt. Beide Artikel verbindet die Frage nach Zuversicht und Hoffnung in Verbindung mit den erzählten Katastrophen. Gerhard Ringshausen nimmt den Ball schließlich auf in der Frage nach den didaktischen Herausforderungen, die in diesem Thema stecken, und bearbeitet sie anhand einer kritischen Durchsicht von Bilderbüchern zur Arche Noah. Vier kundige Artikel liefern also eine Menge an Hintergrundmaterial, und wer noch mehr möchte, findet angehängt eine kleine, feine und kommentierte Literaturliste. Das Ganze ist zu finden unter: www.filmwerk.de/index2.htm, dort über die Suchfunktion den Filmtitel (s.o.) aufrufen oder Schlagwort „Sintflut“ eingeben. Auf der betreffenden Seite findet sich dann ein Link zu den besprochenen Materialien, die im pdf-Format auch heruntergeladen werden können.

Bernd Abesser

1. 44 Minuten; Dokumentation von Martin Papirowski und Luise Wagner, Deutschland 1999

Pantomime gestaltet Video zum Jahr der Bibel 2003
Die Bibel ohne Worte
Video mit Arbeitshilfe
 hg. vom Haus kirchlicher Dienste, Hannover, 2003, 18 EUR

In fünf eindrücklichen Pantomimen greift der spanische Künstler Carlos Martinez Themen und Texte der Bibel auf. In vielfältiger Weise werden sie in die Alltagswelt übersetzt, wobei die Reduktion auf Gestik und Mimik einen ausreichenden Spielraum für eigene Interpretationen lässt. Eine Begleitbroschüre bietet zahlreiche Anregungen für die religionspädagogische Arbeit in Schule und Gemeinde. Neben einführenden theologischen Aspekten zu den einzelnen Themen wie Schöpfung, Psalm 23, Menschwerdung Gottes u.a. werden Vorschläge für unterschiedliche Altersgruppen gemacht, in denen die pantomimischen Darstellungen und Impulse eingebunden werden können. Es macht Spaß, den nachdenklichen, aber auch witzig-humorvollen Darbietungen des Künstlers zu folgen und sich auf seine teilweise überraschenden Interpretationen einzulassen. Vielleicht macht sein Pantomimenspiel sogar selbst Lust, sich auf ähnliche Spielformen einzulassen.



Das Video wird ergänzt durch sechs Bildmeditationen zu Motiven des Künstlers F.P.Kelm, die dieser zu den einzelnen Themen geschaffen hat. Die preisgünstigen Materialien können bestellt werden unter Tel.: 0511/1241590 oder im Internet: www.kirchliche-dienste.de.

Rolf-Peter Ingelhoff

Neu: Arbeitsstelle für Kirchenpädagogik am RPI

Als beauftragte Kirchenpädagogin der hannoverschen Landeskirche bin ich seit dem 1.4.2003 für dieses Arbeitsgebiet zuständig.

Ursprünglich bin ich gelernte Diplomlehrerin für Englisch und Russisch. Schon vor der Wende sammelte ich in Ostberlin Erfahrungen für einen neuen Umgang mit Kirchenräumen. Meine Tätigkeiten als Mitarbeiterin für Öffentlichkeitsarbeit an der St. Marienkirche und als Lehrerin an der „Theresienschule“ bereiteten mir 1988 den Weg für meine Arbeit als Kirchenpädagogin an der Marktkirche in Hannover, in der Landeskirche und darüber hinaus. Nun freue ich mich auf die neuen Arbeitsmöglichkeiten vom Religionspädagogischen Institut aus.



Christiane Kürschner

Leserbrief

Betrifft: Stellungnahme zum Beitrag von Dietmar Peter „Den müssen Sie mal richtig zusammenfallen“ ... – Schülergewalt und Prävention“ (Loccumer Hefte, 2/02)

Gewalt an Schulen

Dietmar Peter hat in seinem Beitrag über Schülergewalt ein Thema angesprochen, das heutzutage schon zum Alltag fast jeder Schule gehört.

Auch in meiner ländlichen Grundschule (180 Kinder) werden wir, seit mindestens 10 Jahren, von solchen Erscheinungen nicht verschont. Besonders in den Pausen, an den Bushaltestellen und in den Bussen kommt es häufig zu handgreiflichen Auseinandersetzungen. Ausgeprägte Gewalt kommt glücklicherweise noch nicht ständig und massenweise vor. Doch gehören Verhaltensweisen im Vorfeld von Gewalt (gravierende Disziplinlosigkeiten und Regelverstöße) schon zum „täglichen Brot“ des lehrenden Personals. Zudem ist ein großer Teil der Kinder (ca. 30 %, in einzelnen Klassen deutlich mehr) äußerst unruhig und konzentrationsschwach, was über die Jahre zu einem bedenklichen **Absinken der Lernleistungen** der Kinder geführt hat. Schulehalten ist zu einem höchst anstrengenden Geschäft geworden. Ein entspanntes Unterrichten, ohne ständige Ermahnungen und Streit-schlichtungen, ist immer seltener möglich.

Das war in den ersten Jahren meines Lehrerdaseins (ab 1966) noch völlig anders. Die Kinder gingen rücksichtsvoll miteinander um, konnten längere Zeit still sitzen und zuhören, waren lern- und wissbegierig, aber dennoch lebhaft, aufgeweckt und fröhlich – von Gewalt keine Spur. Peter erwähnt Anti-Gewalt-Projekte wie z.B. Streitschlichterprogramme, Schülermediation, Täter-Opfer-Ausgleich, Konflikttraining und soziales Lernen, alles bestimmt lobens- und nachahmenswert. Dennoch sollte nicht übersehen werden, dass solche Interventionen, obwohl sehr aufwändig und kräftezehrend, in aller Regel bei weitem nicht zum erwünschten Erfolg führen. Die Schwäche von Peters Beitrag liegt darin, dass in ihm eine Auseinandersetzung mit den **Ursachen von Schülergewalt** viel zu kurz kommt. Warum ging es in den 60er-Jahren noch so friedlich in den Schulen zu, trotz großer Klassenstärken (in Einzelfällen bis 50 Kinder!) und spartanischer Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Lernmitteln? Warum gab es trotz vorherrschender restriktiver Erziehungsstile, vor allem von gestandenen Lehrkräften praktiziert, so gut wie keine Gewalt? Peter geht davon aus, dass die Ursachen ausschließlich psychosozialer Natur sind, entsprechend eindimensional sind die empfohlenen Gegenmaßnahmen.

Es gibt aber noch andere Einflüsse, die leider noch zu selten als „Gefahrenquelle“ erkannt werden. Gemeint sind Umwelteinflüsse auf das kindliche Gehirn und Nervensystem. In besonderem Maße spielt dabei die **heutige Zivilisationskost**, die mit der ursprünglichen, hochwertigen Kost nur noch wenig gemein hat, eine un-

heilvolle Rolle. Unumstritten ist, dass sich selbst friedlich gesonnene Menschen nach Alkoholgenuß zu Taten hinreißen lassen können, die sie im nüchternen Zustand niemals begehen würden. Entsprechend wirken bei nicht wenigen Menschen bestimmte Nahrungsmittel, z.B. Zucker, Cola oder Fischstäbchen. Zahlreiche Studien belegen eindeutig, dass eine konsequente Ernährungsumstellung in 60 – 90 % aller Fälle zu einer signifikanten Besserung führt. Ungebärdige, gewaltbereite Kinder werden oftmals friedlich wie Lämmer. Auch auf deren Lernverhalten und Lernleistungen hat eine solche Maßnahme sehr erfreuliche Auswirkungen. Beste Erfahrungen hat man auch in einigen US-amerikanischen **Gefängnissen** mit einer Änderung der täglichen Kost gemacht. Gesetzesbrüche und Gewalttätigkeiten seitens der inhaftierten Straftäter verringerten sich drastisch.

Durchgreifende Erfolge wären fast garantiert, wenn Peters vorgestelltes Konzept durch diätetische Maßnahmen ergänzt würde. Für die Schule hieße das, die Eltern entsprechend zu beraten und dort, wo die Kinder ganztags unterrichtet werden, in der Mensa möglichst nur hochwertige, unverfälschte Nahrungsmittel und Speisen anzubieten.

Trotz der vorgebrachten Kritik an Peters Anti-Gewalt-Konzept ist es dennoch als positiv zu bewerten, gibt er den Lehrkräften doch viele praktische Hilfen an die Hand.

*Friedrich Klammrodt
Lehrer und Gesundheitsberater*

Literatur

Friedrich Klammrodt: Unkonzentriert – aggressiv – überaktiv. Ein Problem der Erziehung oder der Ernährung? Verlag Grundlagen und Praxis, Leer 2003, 3., völlig überarbeitete Auflage
Barbara Simonsohn: Hyperaktivität – Warum Ritalin keine Lösung ist, Goldmann 2002

Leif Mosevang
Dänische Impressionen



Ausstellung im RPI
Juni – August

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Thema der Ausstellung
bis Mai
(einschließlich)

Kinder begegnen dem Tod

Das aktuelle Thema
von Juni bis September
(einschließlich)

Geschichten von Gottes neuer Welt

erarbeitet von
Ursula Harfst,
Ingrid Illig,
Lena Kuhl,
Christine Labusch,
Bettina Stangier,
Helga Steffens
Tanja Voss

Möglichkeiten der
Besichtigung nach
Rücksprache mit
Frau Rietig
tgl. von 8.00 bis 12.00 Uhr

Ulrich Gräbig

„Ich glaube an ...“ – Weltreligionen im Gespräch

– Öffentliche Versammlung des ANR –

Angesichts der bedrückenden weltpolitischen Lage hätte der Aktionsausschuss Niedersächsischer Religionslehrerinnen und -lehrer (ANR) kaum ein interessanteres Thema für seine Öffentliche Versammlung in Loccum finden können. Vor mehr als 100 Religionslehrkräften aus ganz Niedersachsen stellten Christoph Bizer (Protestant), Ruth Lapide (Jüdin) und Hamideh Mohagheghi (Muslimin) in knappen, sehr persönlichen und tiefgründigen statements „ihren“ Glauben vor.

Ruth Lapedes leidenschaftlicher Appell für den ökumenischen Dialog hat gerade in diesen kriegerischen Tagen seine besondere Berechtigung: „Zulange haben wir geschwiegen, gelästert!“ Ihren Glauben umriss sie mit der Formulierung „Wir hören und tun!“ Dies geschehe im Spannungsfeld von Thora, Kult und Mitmenschlichkeit.

Besonders interessant für ReligionspädagogInnen war die Unterscheidung von Religion und Religiosität, für die Christoph Bizer warb. Er ermutigte nicht nur zu einer Information über Religion, sondern plädierte dafür, sich in die Atmosphäre, die von Gott ausgehe, hinein zu begeben und somit auch der – ungebrochenen vorhandenen – Religiosität ihren Raum zu schaffen. Man dürfe der Religiosität nicht mit Religion begegnen, lautete seine prägnante These, die der Diskussion um den Religionsunterricht nach PISA noch interessanten Stoff bieten dürfte.

Weniger als „Glaube“, sondern als Lebensform mochte Hamideh Mohagheghi den Islam verstanden wissen. Dabei legte sie großen Wert auf die Nähe zu den älteren „Verwandten“, dem Judentum und dem Christentum. Ganz im – wohlthuenden – Gegensatz zu aktuellen Zerrbildern vom Islam zeichnete sie ein Bild von der Hingabe an den einen Gott der Liebe und Barmherzigkeit, die sich eben auch dem Mitmenschen liebevoll öffnet.

Spontan kam es am Abend zu einem gemeinsamen Friedensgebet in der Kapelle der Loccumer Akademie – im hebräischen Psalm 1, in der Koransure von dem Gott, der in der Bedrohung Geborgenheit schenkt, und in den Seligpreisungen der Bergpredigt kam nicht nur die drängende Sehnsucht nach Frieden zum Ausdruck, hier wurde er den Betenden über die Grenzen der Religionen hinweg geschenkt.

Zu den „Interna“ des ANR gehörte es, zum einen zu erinnern an den kürzlich verstorbenen Mitbegründer dieser ökumenischen Religionslehrervereinigung, den Holzmindener Schulrat Hermann Gnad. Zum anderen galt es, zwei langjährige und besonders verdiente „Vorständler“ – nämlich den Vorsitzenden Friedemann Hoppmann und den Kassenswart Johann Janssen aus ihren Ämtern zu verabschieden. Die stellvertretende Vorsitzende Verena Großmann tat das mit launigen Worten und überreichte zum Schluss selbstgestrickte „ANR-Socken“ in dankbarer Erinnerung an die vielen Schritte, die gerade diese beiden Religionspädagogen für den ANR und die Sache des Religionsunterrichts in Niedersachsen gegangen sind.

Das schulpolitische Forum des nächsten Tages stand zunächst ganz im Zeichen aktueller Informationen von Ministerialrat Rolf Bade aus dem niedersächsischen Kultusministerium, der umriss, welche Konsequenzen die bildungspolitischen Vorstellungen der neuen Koalitionspartner in Hannover auch für den Religionsunterricht haben werden – neue Richtlinien für die Klassen 5 und 6, möglicherweise Abschlussprüfungen auch im Fach Religion und natürlich die neuen Herausforderungen, die sich mit Ganztagschule, selbstständiger Schule, Qualitätssicherung und anderen Veränderungen auch für den Religionsunterricht und die Kirchen stellen.

Schwerpunkt der Erörterung aber waren die Bemühungen des Landes und der Universität Osnabrück, vertreten durch Prof. Mokrosch, in absehbarer Zeit einen Schulversuch mit Islam-Unterricht an einigen Grundschulen zu starten. Die Verhandlungen mit den muslimischen Gesprächspartnern sind aufgenommen und Prof. Mokrosch wusste von den zukunftssträchtigen Bemühungen der Universität Osnabrück zu berichten, entsprechende Lehrkräfte für diesen Unterricht auszubilden, der in deutscher Sprache und im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages niedersächsischen Schulgesetzes stattfinden soll.

Kontaktadresse: Cornelia Ashmutat-Hesse (Geschäftsführerin) Mohnweg 2, 30855 Langenhagen

Werner Brändle

Zur Hermeneutik des religiösen Lebens

Laudatio zur Verabschiedung von Dr. Gerald Kruhöffner

Als ich vor ein paar Wochen gefragt wurde, ob ich hier und heute zu Ehren von Gerald Kruhöffner nicht eine kleine Rede halten wolle, habe ich mich gefreut: – ja, Gerald Kruhöffner muss man einfach loben und seine Arbeit am RPI und damit die des RPI selbst auch. Und B.Dressler hat bei dieser Anfrage dann auch noch so beiläufig gesagt, ich dürfte ruhig etwas länger reden und es dürfte ruhig auch ein wenig Theologie dabei vorkommen. Aber keine Sorge – ich werde mich mäßigen.

Mein Wollen und Sollen entspricht folglich genau dem, was eine Laudatio im besten Sinne nach antiker und scholastischer Tradition charakterisiert: sie soll nämlich *delectare*, *docere* und *movere* – erfreuen, etwas zur Sache sagen und zum Schluss endlich die Herzen bewegen; und dies in erster Linie natürlich für den und in dem Sinne des zu Lobenden – dich also lieber Gerald und dann freilich auch für all deine Gäste.

Delektare

Um dich und Sie alle gleich zu Beginn ein wenig zu erfreuen, möchte ich an folgende – übrigens sich oft wiederholende Szene im RPI der späten achtziger Jahre erinnern:

Es ist Montagmorgen, Dienstbesprechung, die damaligen 11 Auserwählten der Landeskirche besprechen die anstehenden Aufgaben; nach kurzer Zeit entbrennt zwischen Petzold, Brändle und Künne ein sich steigernder Disput; angeblich um eine religionspädagogische Sachfrage, in Wirklichkeit aber um das bis heute ungelöste Problem: wer ist der Schlauste im RPI? Die bissigen und ironischen Kommentare werden immer heftiger – da meldet sich Gerald, hebt vorsichtig die Hand und sagt ganz ruhig: Aber meine Herrn, ich gebe zu bedenken, soo kommen wir nicht weiter! Diese verblüffende Sachlichkeit hat meist Wunder gewirkt: die Streithähne haben

sich beruhigt und sie konnten zu den echten und konkreten Sachfragen übergehen. Ja – lieber Gerald – dein Ethos der Sachlichkeit, deine Behutsamkeit und deine theologische Kompetenz, verbunden mit deiner ehrlichen Herzlichkeit, das hat mich und uns alle damals wie auch heute immer wieder beeindruckt; und ich habe dich darum von Anfang meiner Zeit am RPI bis heute beneidet.

Und ich könnte jetzt fortfahren und viele weitere Gelegenheiten aufzählen, in denen du mäßigend, hilfreich und sachlich kompetent dein Charisma ins tägliche Spiel der theologischen Disputationen eingebracht hast. Ich könnte die Zahl deiner wichtigen und einflussreichen Publikationen auflisten. Ich könnte die Zahl deiner durchgeführten Kurse aufzählen, deiner gehaltenen Andachten und Predigten – in den zwanzig Jahren deiner Tätigkeit hier kämen da beeindruckende Zahlen zustande. Ein solches Zahlenfeuerwerk könnte ich ohne Mühe abfeuern, aber ich vermute, du würdest wiederum deine Hand erheben und hier entschieden sagen: Aber Werner, ich gebe zu bedenken, soo habe ich mir eine Laudatio nicht vorgestellt.

Docere – Die Suche nach einer Hermeneutik des religiösen Lebens

Ich werde also anders fortfahren: das Stichwort vom Ethos deiner theologischen Sachlichkeit und Kompetenz soll mir Weg und Ziel zu einer Thematik sein, die nicht nur – wie ich meine – seit dem Ende der sechziger Jahre zu den Zentralthemen des RPI gehört, sondern immer auch die theologische Arbeit von Gerald Kruhöffner als roten Faden begleitet hat, nämlich: die Suche nach einer sach- und zeitgemäßen theologischen Hermeneutik oder noch präziser: einer Hermeneutik unseres religiösen Lebens. Im Sinne des RPI

formuliert, heißt das: Wie vermittelt man das im christlichen Glauben implizierte Orientierungswissen und dessen kognitiv und praktisch wirksame Grundunterscheidungen für das gemeinsame und individuelle religiöse Leben der Schüler und Lehrer? Wie bleiben wir bei aller notwendigen Akkomodation an den Zeitgeist dem hermeneutischen Prinzip reformatorischer Theologie – *sola scriptura*, *solus Christus*, *sola fide* – treu? Mit welchem Ethos und in wessen Geist handeln wir in den Alltagsgeschäften unseres Lebens? Das sind – so denke ich – die Fragen, die dich – lieber Gerald – und uns alle in unserer Arbeit hier und an andern Fronten der Vermittlung der christlichen Religion umgetrieben haben und immer weiter umtreiben.

Es sind wichtige, konkrete und aktuelle Fragen – aber bitte: erwarten Sie nun nicht, dass ich sie beantworten könnte. Das wäre – im Sinne von Gerald Kruhöffner – Übermut, und der tut selten gut. Aber wenigsten will ich – im Radius meiner Perspektive – die Problemlage ein wenig präzisieren und dabei den Faden reformatorischer Theologie nicht aus den Augen verlieren. Odo Marquard, ein Philosoph, der in diesen Tagen 75 Jahre alt und im Laufe meiner Jahre zu meinem kleinen Kirchenvater geworden ist, warnt denn auch vor überstiegenen theologisch-dogmatischen Großantworten. In Analogie zu seinem Kalauer: „Physik ist gut, Metaphysik ist billiger“ – könnte ich formulieren: „Theologie ist gut, Nachdenken ist schwieriger.“

Lassen Sie mich also bei den Mühen der Ebenen bleiben und die oben gestellten Fragen ein wenig bedenken – dass ich dabei ‘doziere’ – bitte, das gehört – wie Sie vernommen haben – zum Geschäft eines Laudators.

Ich werde folglich in aller Kürze zwei Sachverhalte ansprechen, die m.E. zu einer künftigen theologischen Hermeneutik bzw. einer Hermeneutik des religiösen Lebens gehören. (1) Das Problem

der Differenzierung verschiedener religiöser Sprechmodi; und (2) Das Verständnis des reformatorischen Schriftkriteriums „was Christum treibt“. Vorweg ein paar allgemeine Hinweise.

Wenn ich zunächst an Luthers Schriftprinzip erinnere, so will ich keine Eulen nach Athen tragen, sondern auf den sogenannten 'roten Faden' aufmerksam machen. Auf der Suche nach einer sachgemäßen Hermeneutik für das religionspädagogische Geschäft geht es m.E. eben immer noch darum, das zu bewegen und zu händeln, 'was Christum treibt'. Damit will ich nicht Luthers Schriftverständnis oder seine Art, Theologie zu treiben – nämlich: 'homo reus et perditus et deus iustificans vel salvator' – , zur zeitlosen hermeneutisch-dogmatischen Norm erklären. Aber gerade, weil es bei einer Hermeneutik um die Vermittlung von Orientierungswissen geht, ist die Erinnerung an dieses reformatorische Kriterium mehr als nur Kompensation eines theologischen Anspruchs, den die biblischen Zeugnisse bzw. Texte aufgeben. Es mag zeitweise ärgerlich sein, aber das was wir das Wehen des Hl.Geistes nennen, wird man nicht jenseits der biblischen Zeugnisse spüren.

Wenn dem so ist – und ich vermute, dass dies so ähnlich auch Gerald Kruhöffers an dieser Stelle zu bedenken gäbe –, dann begleitet all unsere religionspädagogische und theologische Arbeit mit und an den biblischen Texten ein Wahrheitsanspruch, den es als Ethos reformatorischer Tradition eben durch unsre Arbeit zu vermitteln gilt. Und die gesuchten Hermeneutiken werden dann mit diesem gelebten Ethos in reformatorischer Tradition etwas zu tun haben müssen.

Wir können dabei nicht erwarten, dass unsere Klientel den biblischen Texten oder unseren Wahrheitsansprüchen einen Vorsprung bzw. ein Privileg einräumt. Wir haben es weder in der Schule noch an der Universität mit schon vorab inspirierten Lesern bzw. Rezipienten zu tun – auch wenn sich dies Kollege Körtner so wünscht.

1. Differenzierung religiöser Sprechweisen

Unsere Chance wird sein – und das soll mein erster Punkt sein, den ich zu be-

denken geben möchte –, dass wir gerade auf die Differenz zwischen den biblischen Texten und dem, was wir als alltägliche Wirklichkeit wahrnehmen, achten; dass wir auf die Differenz zwischen Vertrautem und Fremdem und schließlich und vornehmlich auf die verschiedenen religiösen Sprechweisen bzw. Sprechmodi achten.

Und diese Differenzierungen sind deshalb so wichtig, weil jede religiöse

Glaubenssprache und theologischer Sprache ist wichtig, sich klar zu machen, dass beide Sprechmodi sich eines religiösen Wortschatzes bedienen, dessen Wörter meist einem mythischen Bedeutungszusammenhang entstammen. D.h., wenn wir Wörter wie Auferstehung, Wunder oder Heiliger Geist in der subjektiv geprägten Glaubenssprache benutzen, so haben diese Worte eine ganz andere Relevanz und Funktion als wenn



W. Brändle und G. Kruhöffers

Foto: Schulze

Sprechweise mit einer je eigenen Wirkung der Wörter und Sätze einhergeht. Zu unterscheiden sind m.E. folgende zwei grundlegende Sprechweisen. Einmal die Glaubens- und Bekenntnissprache, die dadurch charakterisiert ist, dass sie konfessorisch in der 1. Person Sing. oder Plural, Präsens Indikativ Aktiv formuliert ist. Als Beispiel brauche ich nur an die Sätze unseres apostolischen Glaubensbekenntnis erinnern: „Ich glaube an Gott, den Vater, den allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erden.“ Und zum andern die wissenschaftlich-theologische Sprache, die objektivierend, analytisch und deskriptiv ausgerichtet ist. Hier nenne ich als Beispiel einen Satz aus der Dogmatik von W.Härle: Da heißt es zum Wesen des Glaubens: „Die Formel vom Glauben als Werk Gottes wird aber missverständlich, ja verkehrt, wenn daraus der Eindruck entsteht, Gott selbst sei das Subjekt des Glaubens oder der Glaube werde im Menschen ohne oder wider dessen innere Beteiligung erschaffen.“ (S.70)

Bei dieser Unterscheidung zwischen

wir sie in theologisch deskriptiven Zusammenhängen verwenden.

Über solche Differenzierungen ist bisher m.E. zu wenig nachgedacht worden. Im Blick auf die Funktion metaphorischer Sprechweise ist in den letzten Jahren einiges an sprachphilosophischer und theologischer Forschung in Gang gekommen; das muss – so mein Plädoyer – im Blick auf die verschiedenen Sprechweisen religiöser Sprache ebenso geschehen.

Andeuten möchte ich in diesem Zusammenhang noch – und dies ist ein Gedanke, den Gerald Kruhöffers auch schon seit Jahren verfolgt hat –, wie z.B. sachgemäß vom Heiligen Geist zu reden ist. Was meinen wir, wenn wir z.B. von der Kraft des Heiligen Geistes sprechen, der uns die biblischen Schriften erschließt? Nun, ich denke, wenn wir davon reden, sollten wir von dem christlichen Ethos sprechen, durch das und mit dem wir unsere alltägliche Arbeit vorantreiben. Und mit dem Ausdruck 'Ethos' meine ich ein beschreibbares Gefüge von Einstellungen, Überzeugungen, Dispositio-

nen und Regeln, das in einer Gruppe oder Gemeinde – ich rede diesbezüglich von Interpretationsgemeinschaften – herrscht und durch das jeder Einzelne geprägt wird und das seine ethischen Entscheidungen und moralischen Handlungen bestimmt.

Das oben genannte Orientierungswissen, das wir an Schüler und Lehrer weitergeben wollen, ist von und durch dieses Ethos maßgeblich bestimmt; und in diesem beschreibbaren Gefüge wirkt die Kraft, die wir – so meine These – theologisch ‘Heiliger Geist’ nennen. Ja ich vermute sogar, die von uns gesuchte und erwünschte Hermeneutik ist mehr oder weniger dieses Ethos. Die Sorge, mit einem solchen Ansatz die Differenz zwischen Heiligen Geist und menschlichem Denkvermögen zu verwischen, ist zweifellos berechtigt; sie wird aber letztlich nie gänzlich aufgelöst werden können, weil wir eben hinter unsere Sprache zu einem objektiven oder absoluten Geist an sich nicht gelangen können.

Worauf ich meine These, statt vom Heiligen Geist von einem beschreibbaren Ethos zu sprechen, stütze, wird am Schluss meiner Hinweise zum zweiten Punkt noch etwas deutlicher werden.

Lassen Sie mich also zum zweiten Punkt – dem reformatorischen Schriftkriterium: „was Jesum Christum treibt“ kommen.

2. Was Christentum treibt

Es wird dabei – und ich sage dies im Blick auf das ausgerufene „Jahr der Bibel“ – primär kaum um die Sicherung der Autorität der biblischen bzw. kanonisierten Schriften gehen; und schon gar nicht um ein verstärktes Für-wahr-Halten von biblischen oder theologischen Sätzen, sondern gerade um das Ethos des Verstehens dessen, was Luther damals mit seiner kritischen Formel, man solle bei der Lektüre der biblischen Schriften darauf achten, „ob sie Christum treiben“, vermutlich sagen wollte. Man kann diese Formel sehr verschieden auslegen. Viele Christen und Theologen verstehen sie so, dass sie zunächst einmal nachzählen, wie oft die Wendung „Jesus Christus“ in den biblischen Schriften vorkommt oder wie oft darauf direkt oder indirekt Bezug genommen wird. Dabei soll es freilich nicht nur um

Statistik gehen, sondern angeblich um die authentische Intention von Jesu Leben und Sterben; also um das, was durch sein Reden und seinen Sühnetod für die Menschen an Heil geoffenbart wurde. Meine Fragen zu dieser hermeneutischen Methode sind: Werden dabei nicht positivistisch einzelne biblische Sachverhalte bzw. Motive für das Ganze des christlichen Glaubens ausgegeben? Und wird nicht die konfessorische Sprache einzelner biblischer Schriftsteller, die sich zu Jesus als dem Christus bekennen, schon als theologisch allgemein gültiger Sachverhalte missverstanden? Wird bei solchem Vorgehen nicht unbeachtet ‘glauben’ mit ‘wissen’ verwechselt? – Ich kann diese Probleme nun nicht im einzelnen diskutieren – ich kann nur fragend darauf hinweisen.

Etliche Dogmatiker verstehen das Luthersche Diktum so, dass sie daraus eine christozentrische Auslegung bzw. Lesart für alle biblischen Schriften fordern und dann auch durchführen. Die hermeneutische Regel dazu heißt dann: Wir lesen die Aussagen und Geschichten der Bibel heilsgeschichtlich – gerade auch diejenigen des Alten Testaments – auf Christus hin bzw. von Christus her.

Aber werden dabei – so frage ich wiederum –, werden dabei nicht ganz unterschiedliche Perspektiven und Sprechweisen miteinander vermischt und auf eine einzige – nämlich die christologische – reduziert? Ist also unter der Hand die theologische Sprechweise zur alles entscheidenden der christlichen Religion geworden?

Nun – werden vielleicht jetzt einige dagegen halten: Teilweise hat doch Luther uns diese Methode vorgemacht und sie durchgeführt. Aber wiederum – wird diese reduktionistische Methode einfach dadurch wahr und legitimiert, dass sie Luther angewendet hat?

Ich vermute, dass wir auf der Suche nach einer sachgemäßen Hermeneutik in Zukunft nicht einfach solche bisherigen Lösungen wiederholen oder ein wenig variieren sollten. Wenn es stimmt, was Ludwig Wittgenstein herausgearbeitet hat – dass das Sprechen einer Sprache ein Teil einer Lebensform ist und jeweils ganz spezifischen Regeln folgt –, dann wird es auch im Blick auf eine künftige Hermeneutik des religiösen Lebens darauf ankommen, die verschiedenen reli-

giösen Lebensformen und Sprachspiele bzw. Sprechweisen nicht einfach zu vermischen, sondern zu differenzieren. Und weil jeder in verschiedenen Sprechweisen im Alltag des Lebens zu Hause ist, wird es darauf ankommen, die – oben erwähnten – Differenzierungen und Differenzen nicht mit universalen theologischen Ansprüchen und Behauptungen platt zu machen. Und die Konsequenz dieses Gedankens heißt: zwischen einer theologischen Hermeneutik und derjenigen einer konfessorischen Sprache ist zu unterscheiden. Und die eingangs erwähnte Hermeneutik des religiösen Lebens ist nicht einfach die Addition beider, sondern höchstens eine Überschrift ihrer jeweils differenzierten und differenzierenden Explikation.

Deshalb ist auch das von mir angesprochene christliche Ethos keine Einheitsbewegung, d.h. die Kraft des Heiligen Geistes ist nicht als globale Gleichschaltungstendenz zu verstehen. Das Ethos, von dem ich rede, wird auf die Unterscheidung zwischen Buchstabe und Geist, zwischen Bekenntnis und dessen theologischer Beschreibung achten. Mit andern Worten: die gemeinsame Schnittfläche von theologischer und konfessorischer Hermeneutik ist die Frage, was jeder Christenmensch als sein Charisma in die ‘communio sanctorum’ einbringen kann. Das Ethos, von dem ich rede, versucht die Freiheit eines Christenmenschen, in den verschiedenen Rollen und Sprachspielen des Alltags zu achten und auf ihre spezifische Funktion im Alltag und im besonderen der christlichen Gemeinde zu schauen.

Und im Blick auf die Kunst der Lektüre biblischer Schriften und das dadurch zu gewinnende Orientierungswissen kann das bedeuten, dass wir uns vor Einheitslösungen hüten und die sachlichen, sprachlichen und zeitlichen Differenzen, die wir bei der Lektüre wahrnehmen, nicht mit starken, fundamentalistischen Glaubenssprüchen übertünchen.

Ich breche hier mit meinem Sprachspiel des „docere“ ab. In einer Laudatio hat alles seine angemessene Zeit. Ich hoffe, mit meinen beiden Hinweisen zum Thema einer Hermeneutik des religiösen Lebens auch ein wenig deinem – pneumatologischen – Ethos bzw. den Spuren deines theologischen Arbeitens – lieber Gerald, gefolgt zu sein. Und

ich hoffe ebenfalls, dass ich mit diesen Überlegungen auch bei Ihnen Ihr theologisches und religiöses Nachdenken etwas angeregt und in Bewegung versetzt habe.

Movere

Bewegen kann ich Sie sicher auch noch dahingehend, dass sie nun meinem abschließenden Lob auf den Doktor und Dozenten Gerald Kruhoffer zustimmen: Lieber Gerald – es war gut, ja sehr gut für das RPI, dass der Lauf deines Lebens dich hierher nach Loccum gebracht hat und du hier als Dozent der Theologie zum Wohle vieler Lehrer und angehender Pastoren, zur Stärkung des Instituts und unseres christlichen Glaubens deinen Geist und dein Charisma entfaltet hast. Mit deinen Kursen und deinen Büchern hast du dazu beigetragen, dass theologische Urteilskraft sich ausgebreitet und die Kunst des differenzierten Bibellesens sich verbreitet hat. Und deine vorsichtigen Bedenken waren immer jene hilfreichen Denkanstöße, über theologische, hermeneutische Sachverhalte nochmals differenzierter nachzudenken und selbstreflexiv auch das eigene Ethos mit ins Spiel der Argumente zu bringen. Eine große und nachhaltige Lebensleistung – lieber Gerald! Dafür zollen wir dir herzlichen Dank und hohes Lob. Und bei diesem Lob dürfen wir auch deine Frau – dich, liebe Barbara – nicht vergessen, denn was wäre ein Doktor der Theologie schon, wenn – ich sage es allegorisch – wenn er seine 'Käthe' nicht hätte.

Eine letzte Bemerkung:

Eine Laudatio, die in antiker und scholastischer Tradition steht, hat vielen Sprachspielen zu folgen. Ich möchte die Hoffnung oder besser: meinen Wunsch für dein bzw. euer künftiges Leben mit einem poetischen Sprachspiel enden: es ist der Rat Friedrich Hölderlins, mit dem er sein Gedicht „Lebenslauf“ beschließt:

*Alles prüfe der Mensch,
sagen die Himmlischen,
dass er, kräftig genährt,
danken für alles lern',
und verstehe die Freiheit,
aufzubrechen, wohin er will.*

Dr. Gerald Kruhoffer in den Ruhestand verabschiedet

In einer Feierstunde wurde Dr. Gerald Kruhoffer am 7. März 2003 nach über 20 Dienstjahren am RPI in den Ruhestand verabschiedet. In dieser langen Zeit hat er das Bild des Instituts nach außen und nach innen in besonderer Weise mit geprägt. Während er 1982 zunächst als Dozent für die Vikariatsausbildung zuständig war, wechselte er 1993 zur theologischen Lehrerfortbildung, in der er sich innerhalb der Hannoverschen Landeskirche und darüber hinaus einen Namen gemacht hat. Seine Veröffentlichungen – Bücher und Aufsätze – werden sicher noch lange nach seiner Zeit am RPI mit Interesse und Gewinn gelesen.

Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen wussten seine Tagungen und Referate zu theologischen Grundfragen zu schätzen. Seine sorgfältige und gründliche Vorbereitung, seine Verstehbarkeit und Vorsicht im Formulieren verschafften allen Zuhörerinnen und Zuhörern einen Einblick in theologisches Denken und setzten lebhaft und ehrliche Gespräche in Gang. Aktuelle Diskussionen und neuere Forschungsergebnisse waren dabei immer eingeschlossen. Insbesondere in der Arbeit mit Fachberaterinnen und Fachberatern für Religion stellten seine Beiträge wichtige Bausteine dar, die für ihre Tätigkeit unerlässlich waren. Die Kooperation mit den katholischen Kolleginnen und Kollegen unterstützte er durch das Aufsuchen ökumenischer Perspektiven unter Wahrung der konfessionellen Profile.

Als stellvertretender Rektor prägte Gerald Kruhoffer die Atmosphäre des Hauses in entscheidendem Maße mit. Seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erlebten ihn immer als verlässlich und persönlich zugewandt. Mancher Aufregung konnte er in großer Gelassenheit begegnen und sie in angemessener Weise versachlichen. So wird er im RPI sowohl in seiner Zuständigkeit für die „Theologischen Grundfragen“ als auch als Person mit seiner Herzlichkeit und Menschlichkeit eine von vielen empfundene Lücke hinterlassen.



E. Kampermann und G. Kruhoffer

Foto: Marklein

Veranstaltungskalender Juni bis September 2003

Kostenbeteiligung bei RPI-Veranstaltungen

Für **Lehrerinnen und Lehrer** gelten die vom NLI gesetzten Bedingungen, nach denen die Fortbildung kostenlos ist.

Für **kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter** ergibt sich eine Eigenbeteiligung bei den Kosten; der Eigenbeitrag beträgt Euro 6,00.

Ehrenamtliche kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Bescheinigung!) zahlen keine Kursbeiträge und erhalten 80 % der Fahrtkosten erstattet.

Für **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die bei anderen Anstellungsträgern** beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, wird der volle Tagessatz erhoben (Euro 43,00). Es ist dann Sache der Teilnehmer, die Erstattung dieser Kosten bei ihren Anstellungsträgern zu beantragen.

Ruheständler zahlen die Hälfte des vollen Tagessatzes. Weitere Einzelheiten werden bei der jeweiligen Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker: 05766/81-136) zu erfragen.

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten für die jeweils genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Anmeldungen zu Veranstaltungen des RPI gelten als verbindlich und grundsätzlich für deren gesamte Dauer. Aus Planungs- und Kostengründen bitten wir im Ausnahmefall um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Veranstaltungsleitung.

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Heft 4/02.

TREFFPUNKTE

Treffpunkte sind Zweitagesveranstaltungen des RPI. Aus parallelen Angeboten des RPI-Kollegiums (Workshops) können sich die Teilnehmenden ein Programm zusammenstellen. Das jeweilige Thema wird durch einen Vortrag vertieft. Die Themen, sofern sie noch nicht festliegen, werden im Loccumer Pelikan und im Internet veröffentlicht.

Treffpunkt KU

Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

Entdeckungsreisen in der Bibel –

Konfirmandinnen und Konfirmanden erkunden biblische Geschichten

16. bis 17. Juni 2003

Leitung: Carsten Mork

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Religionspädagogische Langzeitfortbildung M

5. Kurswoche – Die Erzieherin/Der Erzieher im evangelischen Kindergarten

2. bis 6. Juni 2003

Leitung: Petra Bauer, Martin Küssel

Es wird gesondert eingeladen.

Arbeitskreis Religionspädagogik Oldenburg

(geschlossener Teilnehmerkreis)

11. bis 12. Juni 2003

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge, Ingeborg Pohl

Wie der Kindergarten evangelischer wird...

(Kurs im Rahmen der FEA und des Pastoralkollegs)

25. bis 29. August 2003

Leitung: Ralf Rogge/Regina Struwe

(Kindergarten-Referatsleiterin im Diakonischen Werk)

Sterben und Tod als Thema in der Kindertagsstätte – einfach so

Für Erzieherinnen und Erzieher, für Lehrerinnen und Lehrer, die an Fachschulen für Sozialpädagogik ev. Religion unterrichten

15. bis 17. September 2003

Leitung: Ralf Rogge/Ulrike Fey-Dorn

(Religionspädagogische Fachberaterin im Diakonischen Werk)

SONDERSCHULE

Szenisches Arbeiten im Religionsunterricht am Beispiel des Bibliodrama

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Kooperations- und Integrationsklassen erteilen

19. bis 21. Juni 2003

Leitung: Christine Labusch

Aufbrechen – Unterwegssein – Ankommen

Zur Wegsymbolik im Religionsunterricht der Sonderschule

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt erteilen

11. bis 13. September 2003

Leitung: Susanne Drewniok/Christine Labusch

Ort: Kloster Drübeck

Impressum:

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum.

Er erscheint viermal 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 »Loccumer 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 10,- Euro zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Bärbel Husmann, Lena Kuhl, Susanne Link-Köhler, Carsten Mork

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

Schriftleitung, Graphik und Layout: Susanne Link-Köhler

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

Internet: <http://www.rpi-loccum.de>

Die E-mail Adresse lautet: RPI.Loccum@evlka.de

Bankverbindung: Volksbank Loccum, BLZ 256 625 40, Kto.Nr. 37 000 200

Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto. Nr. 22 00 00

Auflage: 13.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Bei Abbildungen, deren Urheber wir nicht ermitteln konnten, bitten wir um Nachricht zwecks Gebührenerstattung.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Bernd Abesser, Goldener Winkel 12,
30159 Hannover

Miriam Bahr, Kreuzholz 5, 49328 Melle

Prof. Dr. Dr. Werner Brändle, Grieg 3,

31079 Sibbesse

Dr. Bernhard Dressler, Münchehäger Str. 8,

31547 Rehburg-Loccum

Ulrich Gräbig, Negenbornstr. 33, 31167 Bockenem

Michael Hinrichs, Hauptstr. 32 A,

27616 Kirchwistedt

Rolf-Peter Ingelhoff, Uhlhornweg 10,

31547 Rehburg-Loccum

Friedrich Klammrodt, Hinterfenkenweg 2a,

26629 Strackholt

Lena Kuhl, Am Kuhanger 37, 31141 Hildesheim

Steffen Marklein, Moorstr. 20, 27628 Uthlede

Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck, Weissenburgstr. 21,

53175 Bonn

Carsten Mork, Ulmenweg 3,

31592 Stolzenau/Weser

Dietmar Peter, Krumme Str. 5a,

31547 Rehburg-Loccum

Beate von der Heide, Podbielskistr. 94,

30177 Hannover

Dr. Uwe Wolff, Horststr. 37,

31162 Bad Salzdetfurth

GRUNDSCHULE

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt
(Fester Teilnehmerkreis)

13. bis 14. Juni 2003
19. bis 20. September 2003
Leitung: Lena Kuhl

Kursreihe: Religion unterrichten

Für Lehrerinnen und Lehrer, die ohne religionspädagogische Ausbildung in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen (fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursfolge)
In dieser Kursfolge sollen exemplarisch an vier Themen theologische Erkenntnisse in allgemeinverständlicher Sprache bekannt und für die Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden, so dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einige Grundlagen für den Religionsunterricht in der Grundschule erhalten.
Es werden keine Fachkenntnisse vorausgesetzt, erwünscht ist lediglich Interesse an theologischen und religionspädagogischen Fragestellungen.

Kurs III: In Gleichnissen und Wundergeschichten lernen

9. bis 11. Juli 2003
Leitung: Lena Kuhl

ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildungskurs ev. Religion

Für Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach ev. Religion unterrichten möchten (geschlossener Teilnehmerkreis)

Passion und Auferstehung
5. bis 7. Juni 2003 (Kurs VI)
Leitung: Wolfgang Klein, Dietmar Peter

Surfen in die virtuelle Ver(w)irrung – Religionsunterricht und Internet

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten an Orientierungsschulen, Haupt- oder Realschulen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten

20. bis 21. Juni 2003
Leitung: Dietmar Peter

Medienbörse Sekundarbereich I

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

26. bis 28. Juni 2003
Leitung: Steffen Marklein
Sigrid Gabel (Zentrum für Medien, Kunst, Kultur, Hannover)

Weiterbildungskurs ev. Religion

Für Lehrerinnen und Lehrer, die das Fach ev. Religion unterrichten möchten (geschlossener Teilnehmerkreis)

Gottesbilder

11. bis 13. September 2003 (Kurs VII)
Leitung: Wolfgang Klein, Dietmar Peter

Projektgruppe Orientierungsstufe

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Textarbeit im Religionsunterricht

15. September 2003
Leitung: Dietmar Peter

Wahrnehmung – Erkenntnis – Introspektion

Bildende Kunst im Religionsunterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten an Orientierungsschulen, Haupt- oder Realschulen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten

25. bis 27. September 2003
Leitung: Dietmar Peter

BERUFSBILDENDE SCHULE

Trinität – Die Geschichte vom dreieinigen Gott

Für Referendarinnen und Referendare an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen mit dem Fach Evangelische Religion

24. bis 25. Juni 2003 (Beginn: 10.00 Uhr)
Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

Warum? – Das Leid in der Welt und die Frage nach Gott

Für Berufsschullehrerinnen und –lehrer, Berufsschulpastorinnen und –pastoren und Berufsschuldiakoninnen und –diakone, die ev. Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten.

15. bis 17. September 2003
Leitung: Evelyn Schneider

Vom „eigenen Stüppchen“ zum „reflecting team“

– Kollegiale Beratung als Teil der Schulkultur –

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten

12. bis 14. Juni 2003
1. bis 3. September 2003

Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

Die Kursfolge (Beginn: August 2002) erstreckt sich über einen Zeitraum von 1 1/2 Jahren mit ca. vierteljährlichem Rhythmus. Die Teilnahme an allen Kursen ist verbindlich.

Mit dem
nebenstehenden
Abschnitt
können Sie sich
schon jetzt
anmelden.

Herzlich
willkommen!



Anmeldung zu Seminar/Fortbildung:

vom _____ bis _____ Leitung _____

Arbeitsbereich Schule /

tätig als

- Student/in
- Referendar/in
- Lehrer/in
- Lehrer/in i.R.
- Schulleiter/in
- _____

Schulform

- Grundschule
- Orientierungsstufe
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- IGS / KGS
- Berufsbildende Schule
- Sonderschule
- _____

Kirchengemeinde

tätig als

- Student/in
- Vikar/in
- Pastor/in
- Diakon/in
- Erzieher/in
- ehrenamtlich tätig
(Bescheinigung erforderlich)
- _____

Ich bitte um vegetarische Kost

Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden

falls ja – bitte Altersangabe _____

- Ja Nein
- Ja Nein

Datum/Unterschrift _____

Neu in der Schule

Für Pastorinnen und Pastoren, die am Qualifizierungsprogramm für Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien teilnehmen

Umgang mit Störungen und Motivationsproblemen
30. Juni 2003
10.00 bis 19.00 Uhr
Leitung: Evelyn Schneider

Methoden und Medien

8. September 2003
10.00 bis 19.00 Uhr
Leitung: Evelyn Schneider, Bärbel Husmann

GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Unterrichtsgestaltung und Lernorganisation

nach den neuen Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I/Gymnasien

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I an Gymnasien erteilen
19. bis 21. Juni 2003
Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki, Rudolf Tammeus

Trinität – Die Geschichte vom dreieinigen Gott

Für Referendarinnen und Referendare an Gymnasien und Berufsbildenden Schulen mit dem Fach Evangelische Religion
24. bis 25. Juni 2003 (Beginn: 10.00 Uhr)
Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

Neu in der Schule

Für Teilnehmer/innen am Programm „Neu in der Schule“

Klassenarbeiten und Klausuren

26. August 2003
Leitung: Bärbel Husmann, Dr. Roderich Wais

Compassion

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Pastoralreferentinnen und Pastoralreferenten, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht an Gymnasien oder Gesamtschulen erteilen
11. bis 13. September 2003
Leitung: Bärbel Husmann, Ewald Wirth

Gottes Wort ist schön – Bibel und Koran im Vergleich

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
25. bis 27. September 2003
Leitung: Wilhelm Behrendt

Methoden und Medien

8. September 2003
10.00 bis 19.00 Uhr
Leitung: Bärbel Husmann, Evelyn Schneider

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE KURSE

„Drahtig“ – Sommerwerkstatt

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelische Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
9. bis 12. Juli 2003
Leitung: Steffen Marklein, Uwe Herbst (Drahtkünstler)

Bilderbibeln

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
11. bis 13. September 2003
Leitung: Steffen Marklein, Rüdiger Pfeffer (Grafiker und Illustrator)

KONFERENZEN UND STUDIENTAGUNGEN

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen
29. bis 30. August
Leitung: Evelyn Schneider/N.N.

Konferenz der Grundschullektorinnen und -rektoren – Bezirksregierung Hannover

10. bis 11. September 2003
Leitung: Lena Kuhl

Konferenz der Gymnasialdirektorinnen und Gymnasialdirektoren

18. bis 19. September 2003
Leitung: Bärbel Husmann

Schule und Gemeinde – regional

Tagung für Leiterinnen und Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften, Schulausschußvorsitzende der Kirchenkreise und Kirchliche Regionalbeauftragte
22. bis 24. September 2003
Leitung: Christine Labusch

Absender

Name _____

Vorname _____

Straße _____

PLZ / Ort _____

Telefon _____

e-mail _____

Bez.Reg. _____

Es erfolgt **keine** Anmeldebestätigung.

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden, melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an.

Religionspädagogisches Institut
Loccum
Postfach 2164
31545 Rehburg-Loccum



KONFIRMANDENARBEIT

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige (geschlossener Teilnehmerkreis)
 30. Juni bis 2. Juli 2003
 15. bis 17. September 2003
 Leitung: Carsten Mork

Supervisions- und Fortbildungstagung für die KU-Beraterinnen und -berater

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone
 2. bis 4. Juli 2003
 Ort: Ev. Marahrens-Heimvolkshochschule
 Leitung: Ute Beyer-Henneberger/Michael Albe

Treffen der KU-Beauftragten der Kirchenkreise für die Konfirmandenarbeit

Termin: 17./18. Juni 2003
 Leitung: Carsten Mork, Ute Beyer-Henneberger

Station in Bergen-Belsen – Begehung eines Erinnerungsortes mit Jugendlichen im Konfirmandenalter

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
 25. bis 27. August 2003
 Leitung: Carsten Mork, Klaus Kobs
 Ort: Anne-Frank-Haus in Oldau

FEA-Kurs: „Hier kannst du was erleben!“ – Schatzkiste KU

Für Diakoninnen/Diakone, Pastorinnen/Pastoren, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen
 1. bis 5. September 2003
 Leitung: Carsten Mork, Robert Smetana

VIKARIATSKURSE

Leitung: Bernd Abesser

Vikarskurs 64

Lehrgang II 25. bis 29. August
 1. bis 5. September 2003

Vikarskurs 65

Lehrgang I 22. bis 26. September 2003

STUDIERENDENTAGUNGEN

Für Studierende des Studiengangs „Religionspädagogik und Diakonie“ an der Evangelischen Fachhochschule Hannover

1. bis 5. September 2003
 Leitung: Bärbel Husmann, Prof. Dr. Gudrun Guttenberger

REGIONALE VERANSTALTUNGEN

KU-Kongresse sind eintägige regionale Fortbildungsangebote. Sie sollen im Rahmen einer Ideenbörse und durch Workshops neue Ideen und Impulse aus der Praxis für die Praxis geben.

KU-Kongress

KK Harlingerland/Jever/Wilhelmshaven in Kooperation mit der Oldenburgischen Landeskirche

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone
 Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team
 Termin: 25. Juni 2003

KU-Kongress

KK Aurich

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone
 Leitung: Ute Beyer-Henneberger, ARO und regionales Team
 Termin: 17. September 2003

Religionspädagogischer Tag im Ammerland Bibliodrama in der Schule

4. Juni 2003
 Leitung: Steffen Marklein, Ulrich Welz

Religionspädagogischer Tag in Uelzen

Die Kunst des Friedens – Gewalt und Frieden als Thema in der Bildenden Kunst

18. Juni 2003
 Leitung: Steffen Marklein, Erwin Ehlbeck



Aus dem Schnabel gefallen

Pastores aus Warmssen, Lavelshoh, Essern

„Habt Ihr mich lieb?
 Dann weidet meine Schafe!“

Postkarte der Kirchengemeinden
 Warmssen, Lavelshoh und Essern



Foto: Borowsky

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Arbeitshilfen Medien 4

... U. Pagel-Hollenbach (Hg.) ... S. Oyen ... Ch. Kowollik ... G. Meyer ... G. Brunwinkel ...

Terezín

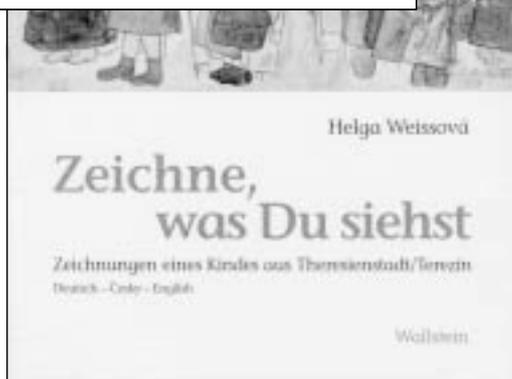
Eine Unterrichtshilfe für die Arbeit mit Bildern
von Helga Weissová



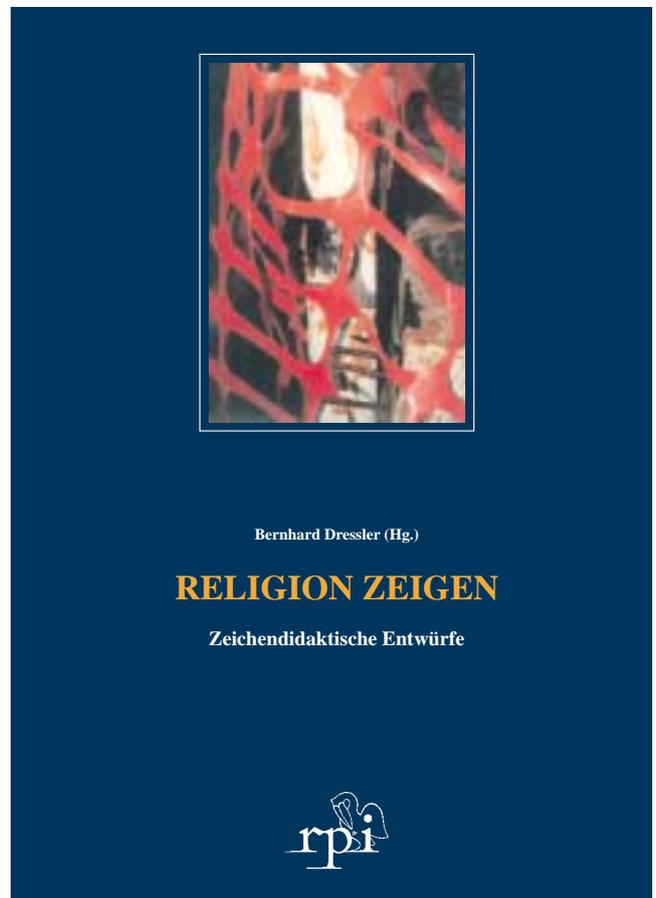
mit Hörspiel CD

Texte und Materialien für den ev. Religionsunterricht
in den Klassen 6 bis 9

Herausgegeben von Ulrike Pagel-Hollenbach



Euro 14,- mit Katalog



Euro 14,-