

Loccumer Pelikan

2/04

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Abschiede

Wir ziehen in die
Fremde

Zukunftsentwürfe der
Hoffnung

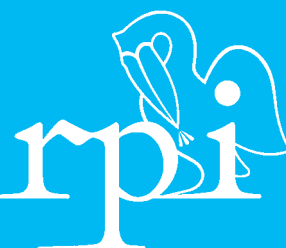
„Wo Himmel und Erde
sich berühren...“

„In deinen Augen bin
ich schön“

„Alle meine Tage sind
in deinem Buch aufge-
schrieben“

„Wo du hingehst, da
will ich auch hingehen“

Der Lutherfilm



Friedhelm Kraft	Editorial	57
	grundsätzlich	
Bärbel Husmann Dietrich Zilleßen	Abschiede	59
	Wir ziehen in die Fremde. Ein kleines Kapitel Religionspädagogik	62
	praktisch	
Heike Lindner	Zukunftsentwürfe der Hoffnung im ästhetischen Kontext. Ein Unterrichtsbeispiel zur Interdisziplinarität von Musik und Theologie	68
Helga Reinders	“Wo Himmel und Erde sich berühren – oder Träumenden öffnet sich der Himmel ...” Ein fächerverbindendes Projekt zu Kunst und Religion für eine 7. Klasse der IGS Aurich-West	75
Hanna Dallmeier	“In deinen Augen bin ich schön.” Vom Blick Gottes auf den Menschen. Eine Unterrichtseinheit für die Berufsschule	79
	Schule und Gemeinde	
Lena Kuhl	“Alle meine Tage sind in deinem Buch aufgeschrieben” Gottesdienst zur Verabschiedung der 4. Klassen	90
Jeannette Eickmann	“Wo du hingehst, da will ich auch hingehen ...” Eine Weggeschichte für Erwachsene	94
	informativ	
Steffen Marklein	Der Lutherfilm	100
Steffen Marklein	RPI-online – “Gamer - Szenen”	105
	Mit Kunst unterrichten. Neues bilddidaktisches Angebot des RPI Loccum im Internet	106
	Buch- und Materialbesprechungen	107
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	108
	Veranstaltungsprogramm	110
	Impressum	113

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wer angesichts des allgemeinen Rufes nach Veränderungen zum Innehalten, zur Rückschau und zur Begleitung von Umbrüchen aufruft, kann leicht als fortschrittsfeindlich und modernisierungsresistent gelten. Die zunehmende Geschwindigkeit gesellschaftlicher Veränderungen erfordert Anpassung, Flexibilität und Mobilität, mit einem Wort „Wechselbereitschaft“ in einem Maße wie nie zuvor, und zwar sowohl von Kindern und Jugendlichen als auch von Erwachsenen.


Der Grundsatzartikel von Bärbel Husmann in dieser Ausgabe des Pelikans setzt dem „Kult des Flüchtigen“ eine „Kultur der Feier“ entgegen. Damit wird der Wechsel nicht außer Kraft gesetzt, aber der Rahmen anders gesteckt: Im Mittelpunkt stehen die konkreten Menschen mit ihren jeweiligen (Lebens-)Geschichten. „Der Glaube denkt den Menschen als Seele“ (Meyer-Blanck). Der Begriff „Seele“ verweist dabei auf eine Dimension, die die Verrechenbarkeit des Menschen im scheinbar blinden Spiel rasanter Zufälligkeiten übersteigt. Veränderungen erhalten ihren Sinn nicht durch sich selbst. Wandel geschieht nicht um des Wandels willen. Damit wird auch religionspädagogisch deutlich, was mit der Rede von Religion als „Hüter des Gedächtnisses“ (Assmann) im Blick auf Kinder und Jugendliche in ihren Situationen des Wechsels und Umbruches gemeint sein kann.

Nach PISA sehen sich Lehrerinnen und Lehrer einer Erwartungserhaltung ausgesetzt, die auf Veränderungen von Schule setzt. „Mein Kind geht nur einmal zur Schule!“ Veränderungen dürfen nicht aufgeschoben werden. Aber auch hier gilt: Der Ruf nach Wandel und Reform muss die ganze Person im Blick haben. Diese gilt es erst einmal zu stärken. Nicht umsonst sind gerade die Schulen am erfolgreichsten, die das Schulklima, die Art und Weise des Umganges miteinander in den Mittelpunkt stellen. Dies hat Folgen für alle Beteiligten am Lern- und Lebensort Schule, auch und gerade unter den Bedingungen einer tief greifenden Umstrukturierung der niedersächsischen Schullandschaft.

Das Thema dieses Heftes scheint ebenso die Situation des neuen Rektors im Blick zu haben: Die Erfahrung des Umbruches und Aufbruches mit den damit verbundenen Momenten der Freude und Erwartung, aber auch des Abschiedes und einer leisen Trauer habe ich selbst so existenziell noch nie erlebt. Der Wechsel von Berlin nach Loccum bietet für jemanden, der seine Heimatstadt nur zum Reisen verlassen hat, Kontrasterfahrungen ungeahnter Art. Dies gilt nicht nur für das äußere Ambiente, sondern ebenso für die Bedeutung und den Stellenwert religionspädagogischer Arbeit im Rahmen gewachsener Strukturen im Zusammenspiel von Kirche und Staat.

Die Reflexionen von Dietrich Zilleßen zum Reisen als Grundmotiv des Lebens verstehe ich für mich auch als Ermutigung zur Grenzüberschreitung. In diesem Sinne möchte ich Sie als neuer Rektor des Religionspädagogischen Instituts im Bild des Bergsteigers grüßen und wünsche mir viele Gelegenheiten gemeinsamen Gehens und Erwanderns des religionspädagogischen Handlungsfeldes in Gemeinde und Schule.

Ihr



Friedhelm Kraft
- Rektor -



Foto: Claudius Netzel

Bärbel Husmann

Abschiede

Ein Desiderat religionspädagogischer Gestaltungspraxis

„Ich weinte wie ein Kind. Nicht weil ich überwältigt von dem Gedanken war, dass ich meine Leiden überstanden hatte. Obwohl ich auch das war. Auch nicht, weil ich wieder meine Brüder und Schwestern um mich hatte, obwohl mich das sehr rührte. Ich weinte, weil Richard Parker mich ohne einen Abschiedsgruß verlassen hatte. Es ist entsetzlich, wenn man sich nicht anständig verabschieden kann. Ich bin ein Mensch, der an Formen glaubt, an die Harmonie des geordneten Lebens. Wo immer wir können, müssen wir den Dingen eine Gestalt geben, denn Gestalt bedeutet Sinn. ... Es ist wichtig im Leben, dass etwas anständig zu Ende gebracht wird. Nur dann kann man es loslassen. Sonst bleibt man mit Worten zurück, die man hätte sagen sollen, aber nie herausbekam, und das Herz ist schwer vor Unglück darüber.“¹

Pi Patel spricht diese Sätze, der Protagonist eines Romans von Yann Martel. Er spricht sie am Ende einer langen Leidensgeschichte als Schiffbrüchiger, und Richard Parker, der in dieser kurzen zitierten Passage recht menschliche Züge hat, ist in der Romanwirklichkeit ein bengalischer Tiger, mit dem zusammen der Autor den Protagonisten überleben lässt. Der Leser, die Leserin erwartet nahezu alles am Ende des Romans, in dem so viel Unglaubliches passiert, am wenigsten aber solche Trauer um einen nicht begangenen Abschied. Dennoch ist die Trauer um den Nicht-Abschied stimmig. Sie ist deswegen stimmig, weil die Gestaltung von Abschieden, überhaupt die Formgebung von Übergangssituationen, kulturell tief verwurzelt ist und einem menschlichen Bedürfnis zu entsprechen scheint. Dies gilt auch dann, wenn die Beziehungen, um die es geht, höchst ambivalent sind – wie im Fall von Richard Parker, der gleichzeitig Pi Patels Leben massiv bedroht *und* es „gerettet“ hat.

Zeremonien des Abschieds nach Knigge

Abschiede und Verabschiedungen sind auch in neueren Büchern zu Umgangsformen und richtigem Verhalten eigens erwähnt. Dabei enthalten die Zeremonien des ‚richtigen‘ Abschieds immer drei Elemente: die Danksagung bei einer Einladung, den obligatorischen Handschlag (bei mehreren Personen nie überkreuz; immer streckt nur der Ranghöhere die Hand aus...) und die Begleitung zur Tür als Pflicht des Gastgebers oder der Gastgeberin.² Diese drei Elemente formalisieren die

Schwellensituation des Übergangs vom Miteinander zum Getrennt-Sein: Der Dank drückt meine Anerkennung aus, durch das Miteinander etwas empfangen zu haben, der Handschlag (in Frankreich: zwei Wangenküsse, in England: eine kurze Verneigung) ist ein Gestus, der symbolisch den Wechsel zwischen Kontakt und Distanz vergegenwärtigt, die Begleitung zur Türschwelle trägt dem intuitiven Wissen Rechnung: „Ein Abschied schmerzt immer, auch wenn man sich schon lange darauf freut“ (Arthur Schnitzler).³

Dank, Handschlag, Begleitung zur Schwelle – wären das nicht auch Elemente einer Abschiedszeremonie, die religionspädagogisch fruchtbar gemacht werden könnten?

Zeremonien des Abschieds in der christlichen Tradition

In der christlichen Tradition, genauer: der Liturgie des christlichen Gottesdienstes, gibt es vor allem zwei Zeremonien des Abschieds, die in besonderer Weise gestaltet werden: das Ende der gottesdienstlichen Feier und das Ende des Lebens. Auch am Ende des Gottesdienstes steht ein Gruß – nicht ein Gruß, wie ich ihn in katholischen Messen im Münsterland im Zuge einer gewissen Formvergessenheit erlebt habe, bei denen der Priester „noch einen schönen Sonntag“ wünscht, respondiert von „Danke gleichfalls“. Am Ende des Gottesdienstes (auch am Ende der katholischen Messe) stehen vielmehr Sendung und Segen.⁴ „Gehet hin im Frieden des Herrn“ als die evangelische Variante des katholischen vorkonziliarischen „Ite missa est“ (Geht, ihr seid entlassen!) ist ein verbaler Entlassungsgestus, der deutlich macht: Jetzt ist der Gottesdienst zu Ende. Ich werde entlassen, ich kann loslassen, Abschied als Scheidung zwischen gottesdienstlichem Leben und Alltagsleben.⁵ Der „Sendung“, die zumindest in den Kirchen evangelisch-reformierter Tradition nicht obligatorisch ist, folgt der Segen. Der im süddeutschen Raum gebräuchliche Abschiedsgruß Adieu (wörtlich: mit Gott) verweist darauf, dass Abschiede Übergangssituationen darstellen, die in gewisser Weise „gefährlich“ sind und für die deshalb Gottes Begleitung erbeten wird. Nichts anderes ist der aaronitische Segen: „Der Herr segne und behüte dich ...“ Der Herr möge mit dir sein, ich wünsche dir, dass du beim Abschied nicht allein da stehst, dass einer mit dir geht. Der Segen ist gleichzeitig Bitte, Gebet und Zu-Spruch. Ängst-

lichkeiten dahingehend, der Segen könne in der zusprechenden Form magisch missverstanden werden, begegnet Meyer-Blanck mit dem einleuchtenden Hinweis darauf, dass „Der Herr segne dich“ schon semantisch klar unterscheidbar ist von „Ich segne dich“. Unabhängig davon, ob die traditionelle aaronitische Segensform am Ende des Gottesdienstes steht oder der Segen als Bitte um den Segen in das Schlussgebet integriert ist: Ohne (Gottes) Begleitung lässt sich schwer (weg-)gehen. Dies gilt in besonderem Maß für den Trauergottesdienst mit anschließendem Begräbnis als besonderer Fall (Kasualie) des christlichen Gottesdienstes, weil der Übergang nicht nur der Übergang von gottesdienstlichem Leben und Alltagsleben ist, sondern auch der Übergang von einem Leben in Gemeinschaft zu einem Leben ohne den Toten oder die Tote.⁶

Zeremonien des Abschieds in der Schule

Wie nun werden Abschiede im Schulleben gestaltet?⁷ Sowohl bei der Einschulung als auch beim Abschluss der Schullaufbahn sind Rituale zunehmend im Blick. Selten wird dagegen das *Ende des Schuljahres* rituell begangen; oftmals gehen die letzten Schultage vor den Sommerferien in Ausflügen unter, in Sportfesten, endlosen Frühstücken und Video-Stunden. Dabei ist der Übergang von strukturierter Schulzeit in unstrukturierte Ferienzeit, dazu noch gekoppelt mit höherer „familiärer Dichte“, durchaus ein Übergang, für den es sich lohnte, ein Ritual zu entwickeln. Gäbe es einen zeitlich feststehenden, gestalteten Abschied für die ganze Schulgemeinschaft am Ende des Schuljahres (wie kläglich dagegen die bloße Zeugnisverteilung!), könnte dem anschließenden, außerhalb der Schule stattfindenden „Ritual“ der gemeinsamen „Entäußerung“ in der Öffentlichkeit vielleicht etwas anderes entgegengesetzt werden. Ein Schuljahrsenderitual müsste vielmehr einen inneren Raum bereitstellen, in dem die Freude über den Erfolg und die Enttäuschung über den Misserfolg ihren Platz haben, in dem Zeugnisnoten relativiert werden können, in dem Vorfreude und Angst in Bezug auf die bevorstehenden Ferien ausgesprochen werden können und in dem das Wiedersehen nach den Ferien antizipiert wird. Die christliche Religion, die viele Formen für Abschiede bereithält (die Konfirmation für den Abschied von der Kindheit, die Trauung für den Abschied vom Alleinstehensein, die Krankensalbung für den Abschied von der Gesundheit, die Beerdigung für den Abschied vom Leben), böte auch Formen, in denen der Abschied vom Schuljahr Gestalt gewinnen könnte. Vorstellbar wäre auch ein Sommerfest, bei dem noch einmal die Schule als Ganzes zeigt, was sie alles in diesem vergangenen Schuljahr geleistet hat. An der Schule, an der ich Abitur gemacht habe, ist das seit Jahrzehnten ein Fest zu Ehren des Gründers der Schule, an dem sich die Schulgemeinde den Ehemaligen und Eltern präsentiert, an dem es ein gemeinsames Kaffeetrinken und an einem Abend einen festlichen Ball gibt (der in den 1970er Jahren in Vergessenheit geriet).

Was aber ist mit dem *Abschluss einer nicht erfolgreichen Schulkarriere*? Was ist mit dem, der vom Gymnasium zur Realschule wechseln muss, von der Realschule zur Hauptschule, von der Hauptschule zur Sonderschule? Was ist mit der, die ohne

irgendeinen Schulabschluss die neunte Klasse des Gymnasiums verlässt, weil sie ihre Schulpflicht erfüllt hat und keine Schule sie mehr aufnimmt? Was mit der, deren Punkte im Abitur „nur“ für ein Fachabitur gereicht haben? All diese Schülerinnen und Schüler holen sich in der Regel ihr Zeugnis im Sekretariat ab, manche verschmähen solche Formlosigkeit und lassen sich das Zeugnis schicken. Es gibt in der Regel auch keinen formalen und im öffentlichen Raum der Klasse stattfindenden Abschied von den Klassenkameraden, von der Religionslehrerin, vom Klassenlehrer. Wer nicht Abschied nimmt vom Vergangenen, kann auch nicht gut neu anfangen. Warum können nicht auch Zeugnisse der Fachhochschulreife im Rahmen der offiziellen Abiturentlassungsfeier überreicht werden? Und gäbe es nicht wenigstens im Religionsunterricht die Möglichkeit, abgehenden Schülerinnen und Schülern ein Geschenk, ein Wort, ein Erinnerungsbild, einen Handschlag zu geben? Hier liegt noch ein weites Feld für Gestaltung brach.

Christian Grethlein hat darauf hingewiesen, dass *Krankheit und Tod von Schülern oder Lehrerinnen* Übergänge sind, die für die Religionspädagogik eine besondere Herausforderung darstellen.⁸ Wenn die Schule als öffentlicher sozialer Raum begriffen wird, der der pädagogisch verantworteten Gestaltung unterliegt, dann gehört neben einer Feierkultur auch eine Trauerkultur dazu, vor allem dann, wenn Trauer immer mehr aus dem „normalen“ Leben verdrängt wird und den Schülerinnen und Schülern gar keine Formen mehr zur Verfügung stehen, in



Foto: Claudius Netzel

denen sie sich ausdrücken können. „Man kann die notwendige Form nicht erst dann erfinden, wenn man sie braucht,⁹“ deshalb bedarf es, wie bei allen schulischen Ritualen, einer gedanklichen Auseinandersetzung *vor* dem Ernstfall. Ein ehemaliger Schüler hat mir von einem Ritual erzählt, das – entgegen allem zuvor Gesagten ein Spontanritual – ihm eindrücklich und hilfreich gewesen ist: Nach dem Tod zweier Schüler und zweier Lehrerinnen innerhalb von nur einer Woche waren weder Schulleitung, noch Kollegium, noch Schülerschaft als Ganze arbeitsfähig. In dieser Situation erstellte eine Religionskollegin mit ihrer Klasse im Foyer der Schule eine Art Gedächtniswand für die vier Toten. Davor stand ein Tisch mit Teelichtern (gegen alle in öffentlichen Gebäuden geltenden Brandschutzbestimmungen!) und mit Zetteln und Stiften. Die Zettel wur-

den im Laufe der Tage, bis alle Toten bestattet waren, mit Erinnerungen, mit Bitten, Gebeten oder mit Ausdrücken der Trauer beschriftet und an die Pinwand geheftet. Dieses Ritual bietet m.E. eine gute Mischung aus formalisierter Gestaltung und individuellen Aneignungsmöglichkeiten und hat (zumindest diesem Schüler) die Erfahrung vermittelt, nicht allein zu sein, sondern in Gemeinschaft. Es war „irgendwie religiös“, sagte er, ohne dass alles *beredet* werden musste oder gar *zerredet* wurde.

Religionspädagogische Gestaltungselemente von Abschieden

Nur was „anständig zu Ende gebracht“ wird, kann man loslassen, heißt es in „Schiffbruch mit Tiger“. *Anständig* bedeutet in diesem Zusammenhang so viel wie formalisiert oder gestaltet und nicht zufällig klingen dabei auch *Anstand* und *Knigge* an. Martel lässt seinen Protagonisten Pi Patel sagen: „Ich wünschte, ich hätte damals zu ihm gesagt – ja, ich weiß, dass er ein Tiger ist, aber trotzdem –, ich wünschte, ich hätte gesagt: ‚Richard Parker, unsere Reise ist zu Ende. Wir haben überlebt. Kannst du das glauben? Ich bin dir mehr Dank schuldig, als ich je in Worte fassen könnte. Ohne dich wäre ich jetzt nicht hier. Deshalb sage ich in aller Form: Richard Parker, ich danke dir. Ich danke dir, dass du mir das Leben gerettet hast. Und nun geh, wohin du gehen musst. Fast dein ganzes Leben hast du im freien Gefängnis des Zoos zugebracht; nun wirst du in der Freiheit des Dschungels gefangen sein. Ich wünsche dir alles Gute. Nimm dich in Acht vor den Menschen. Sie sind nicht deine Freunde. Aber ich hoffe, mich wirst du als Freund im Gedächtnis behalten. Ich werde dich nie vergessen, das steht fest. Du wirst für alle Zeiten bei mir bleiben, in meinem Herzen. Hörst du das Knirschen? Unser Boot kommt an Land. Dann lebe wohl, Richard Parker, lebe wohl. Und Gott sei mit dir.“¹⁰

Die Notwendigkeit einer solcherart formalisierten Abschiedsgestaltung wird gerade nicht davon abhängig gemacht, wie gut die Beziehung war, nicht einmal davon, ob der Verabschiedete überhaupt sprachfähig oder ebenbürtig ist. Das ist das eine: Das anständige Zuendebringen ist ein Wert an sich, weil es die Voraussetzung schafft für gelingende Neuanfänge. Wer aus seelsorgerlichen oder therapeutischen Zusammenhängen weiß, wie sehr nicht vollzogene Abschiede am Ende des Lebens das weitere Leben der Überlebenden belasten können, wird dem ohne weiteres zustimmen. Das andere sind die sechs Elemente der (doppelt fiktiven) Abschiedsrede: Konstatierung des Endes, Dank, Sendung, gute Wünsche und Ratschläge für das zukünftige Leben, performatives Nie-Vergessen, am Ende dann: der Segen.

Diese sechs Elemente könnten geeignet sein, auch Abschiede im Rahmen des Religionsunterrichts in Form zu bringen.

1. Die Konstatierung des Endes: Wir sind am Ende unseres gemeinsamen Lernweges – weil das Schuljahr zu Ende ist, weil ich, die Lehrerin, versetzt werde, weil du, der Schüler, die Schule (vorzeitig) verlassen musst, weil du, die Schülerin, deinen Mutterschaftsurlaub antrittst, weil wir uns in diesem Raum und in dieser Zusammensetzung nicht mehr wieder sehen werden.

2. Der Dank: Ich habe von euch gelernt, in den gemeinsamen Diskussionen, aber auch in den Zumutungen, die ihr mir auferlegt habt. Dies oder jenes sehe ich jetzt anders als vorher. Diese oder jene Einsicht verdanke ich dir.
3. Die Sendung: Geh, wohin du gehen musst. In die Lehre. In die Berufsschule. In den Zivildienst. In die Universität. Zurück in die Realschule.
4. Gute Wünsche und Ratschläge: Ich wünsche dir viel Erfolg auf der neuen Schule. Ich wünsche dir, dass du dort Freunde findest und Lehrerinnen/Lehrer, mit denen du zu recht kommst. Ich rate Ihnen, ein Fach zu studieren, das Ihnen eine gute Struktur vorgibt.
5. Performatives Nie-Vergessen: Du wirst mir in Erinnerung bleiben. So oder so. Vielleicht gerade deshalb, weil unser Weg miteinander nicht einfach war.
6. Segen: Gott behüte dich. Gott sei mit dir.

Überflüssig zu sagen, dass einer solchen „Abschiedsrede“ von Seiten der Lehrenden auch ein Feedback von Seiten der Schülerinnen und Schüler entspräche. Überflüssig auch, dass es nicht genau diese sechs Gestaltungselemente sein müssen, sondern dass hier zum Beispiel auch die Geste des Handschlags Eingang finden könnte. Wichtig aber, dass Abschiede überhaupt gestaltet werden. Für religionspädagogisch bedeutsam halte ich gestaltete Abschiede deswegen, weil Aus-Gesprochenes erleichtert, das Herz nicht weiter beschwert und gelingende Neuanfänge ermöglicht (seelsorgerliche Komponente) und weil sie die Menschen, die sich in der Lehrer- und Schülerrolle begegnet sind, aus ihren Rollen entlässt und sie darin in ihr Menschsein vor Gottes Angesicht zurückführt (theologische Komponente).

Anmerkungen

1. Yann Martel 2003: Schiffbruch mit Tiger, Frankfurt am Main, 344.
2. Dann aber gibt der Gast (als „König“) dem Gastgeber die Hand. Vor *diesem* Hintergrund ist es *nicht* stimmig, dass Pastorinnen und Pastoren ihren Gottesdienstbesuchern und Abendmahlsgästen von sich aus an der Kirchentürschwelle, wohin sie sie nicht begleitet haben, sondern ihnen vorausgeeilt sind, die Hand zur Verabschiedung reichen!
3. Zitiert nach Inge Uffelmann 2000: Umgangsformen in Beruf und Privatleben, 152.
4. Vgl. Julia Junge 2003: „Der Herr segne und behüte dich“. Ein Unterrichtsbaustein für die Sek. II, in: Loccumer Pelikan 3/2003, 125-133.
5. Vgl. hierzu vor allem Michael Meyer-Blanck 1997: Inszenierung des Evangeliums. Ein kurzer Gang durch den Sonntagsgottesdienst nach der Erneueren Agenda, Göttingen, 117-137, der ausdrücklich auf den Zusammenhang von Gottesdienstende und Abschieden verweist.
6. Die Anrede an die Trauergemeinde am Grab enthält in der Regel die Elemente der Konstatierung des endgültigen Abschieds, des Danks und der Bitte um Vergebung. Auch hier gibt es in Gestalt des Erdwurfs eine handgreifliche Vergegenwärtigung (nicht des Kontaktes, sondern) der bleibenden Distanz.
7. Ich greife in diesem Abschnitt auf Überlegungen aus meinem Aufsatz „Rituale in der Schule. Widerreden und praktische Beispiele“, in: Lernort Gemeinde 21 (4/2003), 43-47, zurück.
8. Vgl. Christian Grethlein 1997: Rituale im Schulleben – religionspädagogische Überlegungen zu Chancen und Grenzen, in: Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, Münster, 48-59 (54).
9. Fulbert Steffensky 1997: Rituale als Lebensinszenierungen, in: Michael Wermke (Hg.): Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht, Münster, 101-109 (106).
10. Yann Martel, a.a.O., 345.

Bärbel Husmann ist Dozentin am RPI Loccum.

Dietrich Zilleßen

*Wir ziehen in die Fremde**

Ein kleines Kapitel Religionspädagogik

Religionspädagogische Höhen und Tiefen

Wir ziehen in die Fremde. Geht es dabei um Reisegeschichten oder um erotische Erfahrungen? Ich meine, um beides, weil ohne die Anziehung der Fremde keiner reist und keiner liebt. Fremdgehen ist eine Bewegung des Eros, die gefährliche Grenze des Eigenen zu überschreiten. Ohne diese Überschreitung würde das Leben seine Faszination einbüßen. Niemand könnte das Eigene lieben.

Ich erlaube mir deshalb, religionspädagogisch auszuschweifen, unterwegs zu sein im profanen Leben, symbolisch gesprochen. Religionspädagogik muss in die Fremde gehen, um dem Leben nahe, um lebendig zu sein. Mit dieser elementaren These will ich im weiteren auf die *theologische* Orientierung der Religionspädagogik verweisen.

Nicht nur eine Religionspädagogik der Jahreszeiten hätte im Sommer mit dem Reisen zu tun. Reisen ist zugleich Metapher des ganzen Lebens. Lebenslauf ist Lebensreise. Das Leben *verläuft* im wahrsten Sinn des Wortes; es läuft in die Irre und es verfließt. Darum bedarf es der Rituale, die das Leben stabilisieren. Reisen ist essentiell provisorisch und unsicher. Gewohnheiten versichern das Reisen gegen sich selbst, gegen seine Haltlosigkeit, gegen die Unwägbarkeiten des Lebens, gegen die tiefe Fremdheit der Existenz. Gewohnheiten: das Wort ist bezeichnend. Wohin anders als nach Hause soll es denn gehen, wenn wir in die Fremde ziehen. Im Sommer reisen alle, damit sie das Zuhause bewahren. Wir ziehen in die Fremde, um zu Hause bleiben zu können, um Heimat zu sichern. Die Fremde ist der Grund der Heimat, weil sie die Heimat bestätigt. In der Fremde, in die wir ziehen, spiegelt sich die Heimat, an der wir hängen.

Dieser symbolische Tausch kennzeichnet die menschliche Existenz: Das Andere, das wir suchen, begründet das Eigene, das wir haben. Die Grenzüberschreitung beinhaltet eine fundamentale Symbolik. Das Bedürfnis, die Grenze zu übertreten, entspricht dem Bedürfnis, sie zu achten, nämlich das Eigene zu definieren, abzugrenzen. Die fremde Welt und die eigene Wohnung liegen „gar nicht so weit auseinander“ (Hans-Jürgen Heinrichs 1997, 223).

Sehnsucht zieht uns in die Fremde, um mehr zu sehen, als es zu sehen gibt. Die Welt möge anders sein, als sie ist. Aber was Menschen suchen, stammt aus Bildern, von denen keiner genug kriegen kann, aus den Sehnsuchtswelten des Alltags. Was macht das schon, wenn sie im virtuellen Zimmer von VIVA oder Pro Sieben vorgeführt werden? Wir reisen in Orte, die wir schon kennen, und kommen an, wo wir schon gewesen

sind. Wir suchen, wovon wir schon Bilder haben. Die religiöse Suche nach dem Anderen kennt beide Aspekte der Faszination: Fremdes zieht an und schreckt ab. Reisen verspricht, aus Banalitäten Verheißungen und aus Bescheidenheit Unerstättlichkeit zu machen. Aber das Versprechen ist auch eine Drohung. In dieser Dialektik liegt seine faszinierende Macht. Kommt das Reisen religionspädagogisch zur Zeit zu kurz?

Reisen, Pilgerreisen, Wallfahrten, Prozessionen, Initiationsreisen, Totenreisen: Reisen war von Anfang an ein religiöses Ritual, nicht nur, weil sich darin Glaubenswege und ihre transzendenten Ziele darstellten. Reisen verweist auch auf anthropologische Grundsätzlichkeit, auf Grundgesten des Lebens: loslassen und sich binden, weggehen und zurückkehren.

Wir ziehen in die Fremde. Aber wir kommen nirgends anders als bei uns selbst an. Sollte es beim Reisen doch um ein Warten ohne Ende gehen? „Ich setze mich an die Tür und tränke meine Augen und Ohren mit den Farben und Tönen der Landschaft und singe langsam, für mich allein, undeutliche Lieder, die ich während des Wartens komponiere“ (Fernando Pessoa, Buch der Unruhe, 18). Pessoa ist in Lissabon geblieben und war doch unentwegt unterwegs. „Das Einzige, was man vom Reisen existentiell lernen kann, das wäre die Kunst des Nichtankommens“ (Burghart Schmidt 1997, 240). Religion beruhigt sich nicht in den Erfahrungen des Daseins, weil sie auch die Unruhe des Herzens in sich hat. Schöpfung und Exodus sind Momente der Religion, die uns immer wieder in die Fremde zieht. Darum enthält Reisen unheimliche Momente des Umherirrens, auch wenn es anscheinend nach Plan verläuft. Reisegeschichten sind immer schon als Bildungsgeschichten geschrieben worden, nicht erst seit Goethes Wilhelm Meister. Ihre Bilder sind Wege in die Unendlichkeit, in endlose Weiten, Blicke aus unermesslichen Höhen. Maßlos sind die Träume, die von diesen Höhepunkten erzählen. Aber die Höhe ist zweigesichtig, wie Helga Peskoller formuliert (BergDenken, 1997, 1998, 211), weil sie zugleich auch die Tiefe ist. In jeder Sehnsucht nach Höhe spiegelt sich (als Ausdruck existentieller Symbolik) das Kleben am Grund, an der Tiefe.

Was Reinhold Messner noch kürzlich (im Mai 2003) als seinen Traum beschrieb, erzählt unversehens und unbewusst von Abgründen sowohl der Höhe als auch der Weite, der Wüste: „Als ich 1980 nach einem anstrengenden Alleingang auf dem Gipfel des Mount Everest saß, war ich weiter weg von der Erde denn je. Hineingeworfen in eine kalte, stürmische Welt. Ich konnte nicht denken. Das Zurückkommen war wie eine Wiedergeburt. Erstmals im Leben begann ich von der Weite zu träumen, nicht mehr von den großen Höhen. Ich wollte

* Vortrag bei der Verabschiedung von Prof. Dr. Bernhard Dressler in Loccum.

mich verlieren können und jene Winkel meiner Seele kennen lernen, die mir im Alltag oder bei der Konzentration des Kletterns verborgen geblieben waren. So reifte der Traum, die Antarktis zu durchqueren. Oder Grönland der Länge nach. Oder die Takla-Makan-Wüste“ (ZEIT, Nr. 23/28.5.2003, S. 64). Ganz beiläufig spricht Messner dabei die widersprüchlichen Grundbedürfnisse aus: sich verlieren und sich finden. Er will sich in Unendlichkeit auflösen *und* durch Selbsterkenntnis bewahren. Todessehnsucht und Todesverdrängung sind hier aufeinander bezogen. Selten wird diese grundlegende Korrelation so manifest wie bei den Versuchen, sich äußersten Grenzen anzunähern, beim Klettern in extremen Höhen und beim Gehen in extremen Wüsten.

Kann dabei überhaupt erreicht werden, was Messner will: Überwindung der Alltagsgrenzen durch Erfahrung von Unendlichkeit, spirituelle Selbstvergewisserung durch Selbstverlust? Vielleicht kommt kein Bergsteiger auf dem Gipfel an, dem Gipfel seiner Wünsche. Vielleicht durchquert keiner wirklich die unendliche Weite seiner Träume. Der Bergsteiger kommt wieder dort an, wo er aufgebrochen ist, im abgründigen Grund, auf dem Boden, auf der Erde. Beinhaltet Bergsteigen den symbolischen Verweis auf eine elementare Vergeblichkeit? Vielleicht ist Bergsteigen immer mit Selbstverlust verbunden.

Die Erfahrung der Tiefe wird zur Sehnsucht nach Höhe. Haltlosigkeit sucht den Halt, Enge die Freiheit, Erde den Himmel. Aus der Tiefe rufen Menschen nach Gott. In der Wüste dürsten sie nach ihm, während sie ihn auf den Bergen verraten. Auf den Gipfeln sind sie in den eigenen Träumen zur Ruhe gekommen. Sie machen sich auf, ihm stumme Gebete auf dem Berg darzubringen. Aber oben haben sie (im doppelten Sinn) den Grund vergessen. Gott lässt sich nicht sehen, weder in der Wüste, noch auf dem Berg. Bergsteigen erhebt sich über den Grund und kann ihn doch nie verlassen, so sehr es auch vom Grund absieht. Bergsteigen ist Abstraktion.

Mir scheint, dass Bergsteigen ein grundlegendes, elementares Exempel der Religionspädagogik sein kann. Bernhard Dressler ermunterte mich, mitzukommen auf eine Tour. Die Bergvision gefällt mir. Ich bin noch unsicher. Aber ich versuche schon mal eine religionspädagogische Annäherung.

Bergsteigen: der Traum der Höhe

Wahrscheinlich bestieg Francesco Petrarca 1336 den Mont Ventoux in der Provence, was damals noch eine alpinistische Leistung war (mal abgesehen davon, dass ihm diese Bergbesteigung bestritten wird). Petrarca hat jedenfalls einen berühmten Brief, das Sendschreiben von 1353 an den Cardinal Colonna verfasst, das seinen theologischen und philosophischen Ruhm begründete. Daraus wissen wir, dass er auf dem Gipfel des Mont Ventoux Augustins Confessiones las, um sich *nicht* an dem Überblick über die Welt zu berauschen.

Natürlich darf Petrarcas Bergbesteigung als Pilgerfahrt zu Gott in der Höhe gelesen werden (Peskoller, 226). Aber das war nicht ihr Grundmotiv. Bergsteigen ist immer auch Übersteigen. Was übersteigt Petrarca? Er steigt hinaus über seine Bildung, seine kirchlich-religiöse und auch humanistische Kul-

tur. Sie auferlegen ihm die Pilgerreise. Er übersteigt sein kulturelles, sein religiöses Wissen.

„Petrarca will wissen, was ihm unbekannt ist“ (a.a.O.). Er wollte „in erster Linie die Höhe kennenlernen“, Reinhold Messner 650 Jahre später am Nanga Parbat „vor allem sich selbst durch die Höhe“ (a.a.O., 212). Notwendigerweise, nämlich schuld- bewusst liest Petrarca auf der höchsten Höhe die Confessiones

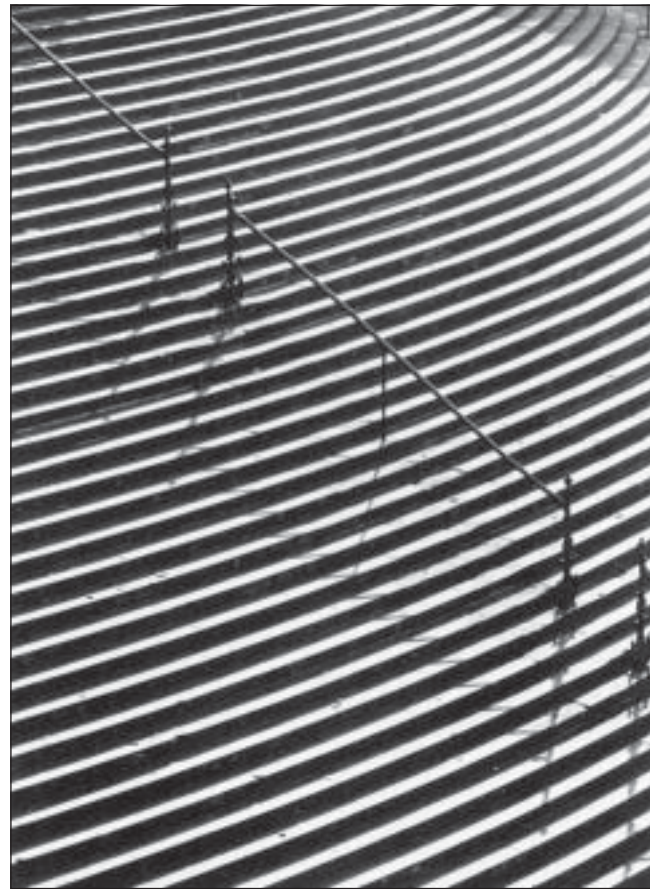


Foto: Werner H. Müller

und darin die Aussage, die ihn trifft: „Da gehen die Menschen, die Höhe der Berge zu bewundern und die Fluten des Meeres ..., und verlieren dabei sich selber“ (a.a.O., 60). Augustinus ist gegen die dunkle Triebnatur des Körpers vorgegangen, die immer mehr will, „als man kann, soll, muss oder darf“ (a.a.O., 222). „Der Körper versagt Augustinus die Läuterung, die er ihm aufzwingt“ (a.a.O., 221). In dieser Schuld sieht sich auch Petrarca. Erst nach dem Abstieg erreicht dieser, unten angekommen, eine gewisse Erlösung. Der verwirklichte *Abstieg* wird ihm zum spirituellen *Aufstieg*. So erfährt seine Bergbesteigung schließlich im Abstieg doch noch ihren Sinn. Petrarca findet wieder zu sich selbst, was heißt, er findet zurück zur religiösen Kultur seiner Zeit.

Die Bewegung „übern Grund“ (wie Peskoller sagt) führt zum Grund. Das ist die elementare Performance des Bergsteigens. Die Abstraktion, die im Klettern liegt, abstrahiert vom Grund, von der Welt. Sie ist „eine Absicht wider das Materielle“ (a.a.O.), weil sie die Abhängigkeit vom Grund beseitigen will. Aber das gelingt ihr nicht. Bergsteiger hängen am Materiel- len, mit Seil und Haken an der Welt und ihrem abgründigen Grund. Die „Geschichte der Höhe“, die mit dem Aufstieg ge-

geschrieben wird (a.a.O.), ist in schweigende Geschichten des Abstiegs verwickelt, von denen keiner viel Aufhebens machen will. „Je mehr man sich der Höhe anvertraut, desto weiter zurück bleibt der Grund, d.h. desto fremder wird er einem. Heute steigen viele Menschen in die Berge, das Fliehen des Grundes ist normal“ (a.a.O., 212). Aber der „Aufstieg kann den Tal-Grund nicht aufheben. ... Je mehr man den Grund übergeht, desto bedrohlicher liegt er unter einem“ (a.a.O., 213). Nichts wird so durch den Grund bedroht wie die Höhe (a.a.O.). Höhe ist keine Enträumlichung, mag sie auch als solche erlebt werden.

Jeder Grund ist ein Abgrund, weil er keinen Halt geben kann. Nur wer den Abstieg vom Gipfel hinter sich hat, weiß das. Unter dem Abgrund ist keine Sicherheit, kein Fundament. Je weniger das bewusst ist, um so plötzlicher und stärker ist der Absturz. Erst mit dem Abstieg, so meint Peskoller, „erinnert sich der Bergsteiger an das, was er verlassen hat“ (a.a.O., 187), den Grund. „Es ist, als käme erst im Abstieg die Auswirkung des Aufstiegs zum Vorschein: ... Sich an den Grund anzunähern heißt auch, der eigenen Begrenztheit und Vergänglichkeit gewahr zu werden. Gelingt dies nicht mit Vorsicht und Sorgfalt, wird aus der Annäherung ein gewaltsamer Akt des Abstürzens“ (a.a.O.).

Das Leben ist abgründig, weil jede Höhe, jeder Himmel symptomatisch auf den Grund, den Abgrund verweist. Die Höhen sind (wie im Lied) immer schwindelnde, nicht, weil sie so hoch sind, sondern dem Abgrund so nah. Keine Sorgsamkeit, keine bergsteigerische Professionalität kann vermeiden, in die Höhe steigend dem Abgrund näher zu kommen, – kann vermeiden, der Grundlosigkeit des Grundes bewusst zu werden. Diese Inversion ist anthropologisches Geschick. Reinhold Messner geht, wie er sagt, „ins Ungewisse hinein, ins Risiko“ (SZ v. 3./4. Mai 2003). Den abgründigen Grund wird er nicht los.

Daran liegt es, dass das Bergsteigen (unberechtigter Weise) als profane Aktion gilt, der Berg aber „seit altersher mit dem Kult und dem Sakralen in Verbindung“ steht, „auch wenn das Religiöse und Erhabene einer Bergbesteigung immer wieder beschworen wird“ (Peskoller, a.a.O.). Bergsteigen gilt als Weg zum Ziel, Lösung von der Schwere des Grundes, der Ebene, des Tals, des Bodens, – Erlösung. Doch diese religionspädagogische Erleichterung führt nicht zum Ziel, weil der Gipfel nicht dieses Ziel sein kann. Auf dem Gipfel kann man nicht wohnen. Auch nicht im Zelt in der Wand. Überschwang und Erschrecken, stumme Klage und Gebet erfährt der Gipfel. In Abstiegen (wie bei Noah vom Berg Ararat, wie bei Moses vom Berg Sinai, wie bei Jesus vom fiktiven Berg der Seligpreisungen) liegt der Beginn des sozialen Lebens, Heilung des Menschen von seiner Blindheit, Lähmung und Sprachlosigkeit. Gipfelstürmer haben zuviel gesehen, sind zu hoch gestiegen, haben zu große Worte. „Im Absteigen rückt das Leben näher“ (a.a.O., 201). Aber ohne die Abstraktion des Aufstiegs verliert das Leben seine Leidenschaft, seine Kreativität und Phantasie. Die Kraft dieser Abstraktion, ihre Begeisterung, ihre Grundlosigkeit, ja Sinnlosigkeit und Todesnähe sind Lebenszeichen. Weil die Abstraktion den Grund vergessen kann, ist das Leben möglich. „Die Höhe charakterisiert das Denken“ (a.a.O., 219). Aber es muss absteigen. Insofern ist *BergDenken* (der Begriff ist der Titel der Dissertation von H. Peskoller)

gerade keine bloße Abstraktion, sondern ein anderes Denken, ein Denken des Anderen, das über die Abstraktion hinausdenkt (a.a.O.) und in Verbindung bleibt mit der dunkel-fremden Tiefe, mit dem abgründigen Leben. Es kann sich nicht an die Allgemeinheit von Begriffen binden, sondern muss sich dem abgründigen Grund, dem stummen Stein, dem leeren Boden anvertrauen. Die Dinge müssen erlöst werden vom Bewusstsein des Menschen (Francis Ponge). „Ich musste mich einem Denken anvertrauen, das auch nicht denken kann“, sagt Peskoller: „In der Abstraktion steckt die Vernichtung der Materie, also muss über die Abstraktion ... das Vernichtete aufscheinen“ (a.a.O.). Dieses Denken, das zugleich abstrahiert wie gebunden bleibt, möchte ich als spirituelle Aktion verstehen. Sie achtet (gegen alle symbolische Inanspruchnahme) den stummen Stein. „Stein des Anstoßes ist das Konkrete dem Abstrakten“ (a.a.O., 226), im wahrsten Sinn des Wortes. Poesie verschließt die Welt, indem sie deren *endende* Schönheit achtet. Darum ist Bergsteigen von religiöser Grundsätzlichkeit. Religionspädagogik bleibt an die Welt gebunden; ihre Theologie an den abgründigen Grund.

Auch Messner will nicht ohne Grund klettern. Aber er sucht wie Petrarca den Sinngrund seines Tuns, ein vergeblicher Impuls gegen das Abgründige.

Warum kann Messner nicht aus Vergnügen auf den Berg steigen, wie das andere Menschen auch tun? Aus sportlichen Interessen, gesundheitlichen Bedürfnissen oder weil sie Abstand gewinnen wollen. Hier genau setzt die Frage an: Der Berg ist ebenso wenig ein natürlicher Berg, wie Klettern ein bloßer Bewegungsablauf ist. Alles vermittelt Botschaften, verweist auf ein Anderes, in einer Bedeutungskette, die sich ständig, metonymisch, verschiebt. Berg ist selbst eine Botschaft, eine Lehre des Findens (Gott oder sich selbst finden), des Abstands (von den Zwängen der Welt), des Einklangs (mit der Natur oder den Dingen). Aber selbst Peter Handke wusste, wie diese Lehre endet: „Zurück zu den heutigen Menschen; zurück in die Stadt; [...] zurück zu den Sportplätzen und Nachrichten; zurück zu den Glocken und Geschäften; zurück zu Goldglanz und Faltenwurf“ (Die Lehre der Sainte-Victoire, 139). Religion und Kunst verbinden sich. Cézannes Sainte-Victoire ist mehr als die Sainte-Victoire, mehr als der provençalische Berg, in dem die Sonne mit Licht und Schatten die Götter herbeiruft.

Goldglanz und Mode, Glocken und Geschäfte heißt Religion und Ökonomie. Sie verhüllen den letzten Abstieg, den Tod. „Zu Hause das Augenpaar?“ fragt Handke zum Schluß (a.a.O.). Die melancholische Reminiszenz verweist nicht nur (wie so oft bei ihm) auf die traurige, verschlossene Schönheit der Dinge. Beim Abstieg von der Sainte-Victoire ging ich, sagt Handke, „bewusst langsam weiter, fast immer mit gesenktem Kopf, jede gesuchte Ferne vermeidend“ (70/71). Diese Geste existentieller Grundsätzlichkeit verwandelt den alles überblickenden Blick vom Gipfel. Jede Religion artikuliert sich in dieser Spannung von oben und unten, von zuviel und zuwenig. Aber Gesten sind nicht eindeutig, in der einen kann die andere enthalten sein. Überheblichkeit kann Enttäuschung sein, Melancholie Souveränität beinhalten.

Messner verdrängt die Grundlosigkeit des Grundes, seine Sinnlosigkeit. „Heute träume ich manchmal davon, durch eine hohe überhängende Wand zu stürmen – ohne die geringsten Ängste

und Zweifel. Und dann, wenn ich doch den Halt verliere und stürze, kann ich aus der Senkrechten in die Waagerechte hinaustauschen und fliegen!“ (a.a.O.). Den Halt verlieren und fliegen. Wie normal ist doch der Traum dessen, der bis an seine Grenzen, an *die* Grenzen geht. Fliegen ist immer schon der Wunschtraum der Sterblichen, der Haltlosen. Warum also unternimmt er grenzgängerische Aktionen? „Es ist der Versuch, nicht umzukommen“ (SZ, Nr. 101, 3./4. 5. 03, S. VIII). Den Tod herauszufordern stärkt den Widerstand gegen ihn; der Tod soll das Leben bestätigen. In ORF 2 wurde Messner 1986 gefragt: „Aber warum begeben Sie sich eigentlich immer freiwillig in Situationen, wo Sie ganz bewusst den Tod in Kauf nehmen?“ Er hat auf diese verstörende Frage so geantwortet, wie zu erwarten war: „Ich will nicht sterben. Ich glaube sogar, dass die meisten Alpinisten mehr oder gleichviel am Leben hängen wie alle anderen Leute auch“ (Peskoller, 25/26). Nicht, dass Messner gesteht, am Leben (wie am dünnen Seil) zu hängen, ist ungewöhnlich. Auffallend ist, dass er (wie die meisten) die Intensität der Bergerfahrung als Grund gegen den Tod betrachtet. Wir machen das Leben intensiver, um den Tod zu besiegen. Wieso gesteht Messner nicht die Grundlosigkeit, den Abgrund seines Grundes und seines Selbst?

Souveränität verdankt sich nicht dem Überblick von oben, dem alles beherrschenden Blick. Im Gegenteil, in der Nutzlosigkeit des Bergsteigens verausgaben wir uns ohne Grund und ohne Sinn (mit G. Bataille). In welche Fremde zieht uns diese Leidenschaft? Nicht in die wir selbstbewusst und selbstbestimmend ziehen. Im Gegenteil, es drängt uns dahin, wo Selbstbestimmung sabotiert wird. „Von-sich-loskommen-können“ beinhaltet „eine zwiespältige Selbstsabotage“ (G. Gamm, Nicht nichts, 100). Sie intensiviert das Leben, bringt aber auch den Schrecken vor dem Unverhofften, dem Verschlussenen. „Der Umgang mit dem ‘Widerständigen’ lehrt Sorgfalt und Geduld; jedes Ausweichmanöver ist ein Schwindel“ (Peskoller, a.a.O., 164). Vor allem im Berg, am Berg. Hier wird deutlich: Erkennen heißt sich orientieren. Die Erkenntnis „lebt vom Ereignis des Einfalls und beinhaltet Momente des Zufälligen“ (a.a.O.). Nicht, dass Fußsteige und Routen willkürlich wären (der Vorwurf der Willkür kommt immer von Außenstehenden). Fußsteigen und Routen nachzugehen muss geplant sein. Bergsteigen ist auch Erinnerungsarbeit. Aber die diskursive Ordnung verlangt zugleich ein Eingehen auf das, was sich im Gehen und Steigen, im Sehen und Wahrnehmen ergibt, was gegebenenfalls von anderswoher zustößt. „Mit dem Trittwechsel verschiebt sich das Gelände“ (a.a.O., 274). Demut, von der H. Peskoller sprach, schützt die verschlossenen Dinge davor, übergangen zu werden (im wörtlichen Sinn). Dezentralisierung des Subjekts ist auch eine Erfahrung des Bergsteigens. Langsame Gedankengänge werden in den Körper eingeschrieben. Die Anstrengung des Bergsteigens bringt eine extreme Verlangsamung mit sich (a.a.O., 214), für Körper und Geist. „Die Leidenschaft der Kletterer ist der Obsession der Geschwindigkeit entgegengesetzt“, „der eigene Leib (schreibt) die Sicht auf die Welt vor“ (a.a.O.). *In der Wand ist immer auch der Wand gegenüber.* Ihre abgründige Undurchdringlichkeit verkörpert sich in der verlangsamten Bewegung des Subjekts, das Zeit gewinnt, Körperzeit, die das Subjekt mit der Wand teilt. Sie bindet Körper und Geist an die Materie.

„Höhe fördert Fremdheit. Sie verschließt sich dem Verstehen“ (a.a.O., 215). Es gibt keine Zeit, nach Sinn zu fragen. „Im alpinen Aufstieg (mehr noch Abstieg, D.Z.) steckt ein viel umfassenderes Thema: der Umgang des Menschen mit dem Fremden und mit sich selbst“ (a.a.O., 217).

Es gibt keinen Überblick, mögen wir auch noch so hoch hinausstreben. Universelle Reflexivität untergräbt das Vertrauen in die fremde Welt. Wir ziehen in die Fremde. Die Dinge werden fremd, die Bilder vergehen. Bildverlust ist auch eine Chance. Er eröffnet eine andere Bildung.



Foto: Werner H. Müller

Die Leere der Symbole

Ich werfe noch mal einen Blick zurück. Wo stehe ich auf meinem Gedankengang?

Bergsteigen eröffnet ein kleines Kapitel Religionspädagogik: Es beschreibt Episoden des Gehens und des Kletterns, vorwiegend aus den Reisezeiten des Sommers, Episoden, die zu elementaren Erfahrungen werden. Sie verweisen auf die grundlegende Dialektik von Abstraktion und Haftung, von Reflexion und Leidenschaft. Die Anstrengung des Körpers, die Auseinandersetzung mit dem Berg, dem Fels, dem Stein wird zum spirituellen Weg. Diese Metamorphose ist von anthropologischer Grundsätzlichkeit, von religiöser Relevanz. Aber es darf nicht vergessen werden: auch die Leidenschaft des Spirituellen ist „Leiden zwischen Größe und Elend“ (a.a.O., 222). So sehr sich Religion auch auf die Höhe über der Welt orientiert, sie bleibt ans Abgründige der Welt gebunden. Diese weltlich-

menschliche Symbolik ist prinzipiell. Selbst wenn (mit Tillich) von der göttlichen Tiefe gesprochen würde, sie entspräche nichts anderem als den Bedürfnissen, an ihr teilzuhaben. Die Symboldidaktik des Bergsteigens deckt die Täuschungen auf, die in der Höhe erlebt werden. Sie muss ihre Selbstsicherheit aufgeben. Sie kann nicht die Wahrheit des Berges, der Höhe entschlüsseln, nicht das aufdecken, was die Zeichen und Bilder repräsentieren. Es bleibt die Aufgabe, sich angesichts der Gegebenheiten, der Uneindeutigkeiten des Berges und des Grundes *durchzufinden*.

Symboldidaktik befasst sich (im sinnlichen Sinn des Wortes) *nicht* mit den Dingen, mit dem Sein, mit der Welt, sondern mit der Welt der Zeichen, mit menschlichen Konstrukten und Bildern, die nicht repräsentieren können, was sie bezeichnen. Die Bezugspunkte der Zeichen bleiben nebulös, fremd, weil es keine Präsenz gibt. Was *da* ist (das Da-Sein), ist ein *Reales*, das wir nicht bezeichnen können, fremdes, dekonstruktives Moment der Zeichen. Aber von dem die Zeichen schweigen müssen, sind wir unbewusst bestimmt. Wir kommen nicht auf dem Berg an, auf den wir unsere Bedürfnisse und Erwartungen projizieren. Darum beinhaltet die Praxis der Zeichen wie alles Menschliche auch eine „Logik des Verfehlens oder Scheiterns“ (G. Gamm, Nicht nichts, 110), des Verstellens und der Selbstverfangenheit. Teilhabe an der Tiefe des Seins ist nicht erhebend, sondern abgründig. Der abgründige Grund der Zeichendidaktik ist die Begrenztheit und Beschränktheit des Endlichen. Das ist die Fremde, die keiner liebt. Symbole verstellen sie symptomatisch. „Wir gehen immer zu weit, damit wir nicht zu kurz kommen“, hat Thomas Bernhard gesagt (Gamm, a.a.O., 111). Der Wirklichkeitsverlust korrespondiert mit der Euphorie des Sprechens, mit dem Goldglanz der Bilder, mit der Erhabenheit der Symbole.

In den Symbolen des Himmels spiegelt sich der Abgrund der Erde. „Denk nicht immer Himmelsvergleiche bei der Schönheit – sondern sieh die Erde“ (Handke, Sainte-Victoire, 71). Nicht sich selbst zu finden, ist das Grundproblem menschlicher Existenz, sondern von sich selbst loszukommen.

Es ist die existentielle Symbolik, dass jede Sehnsucht auf Enden und Vergehen verweist. Der Lehre unserer Zeichen, in denen wir die Welt erleben, der Zeichendidaktik mit Bernhard Dressler, mit Michael Meyer-Blanck, ist der Abstieg zum Grund, zum Menschen, zur Welt eingeschrieben. Das ist ein Weg in die Grundlosigkeit, die alle Sinnkonstrukte subvertiert, unterläuft. Zeichendidaktik und Symboldidaktik beinhalten ein „Schweigen über den Abgrund“ (Derrida, Politik der Freundschaft, 85), über ihren unsicheren Grund. *Aber sie können das wissen*. Insofern ist Zeichendidaktik die einzig akzeptable Form der Symboldidaktik.

Ohne Zweifel „reichert sich die Bedeutung des Zeichens im Zuge seiner Interpretation an. Die Bedeutung des Symbols ‘wächst im Gebrauch und mit der Erfahrung’“ (M. Vetter zitiert hier Charles S. Peirce, vgl. EvTheol 62/2002, 460). Doch diese Erfahrung verweist symptomatisch auf das, was Menschen entbehren, nämlich Dauer und Präsenz. Wer könnte den fremden Stein kennen, den fremden Berg außerhalb unserer Sprache und Zeichen? Die Wahrheit des Steins ist unzugänglich in ihm selbst verschlossen. Aber was dann? Gibt es kein eindeutiges Bezugsobjekt unserer Zeichen? Peirce hat vom

„dynamischen Objekt“ gesprochen, das mit M. Vetter „im Zuge gemeinschaftlicher Interpretation zunehmend bestimmbarer wird“ (Vetter, a.a.O., 449). Aber die Vergewisserung durch Konvention bleibt uneindeutig, bezweifelbar. Gemeinschaft fungiert gerade als Versicherung gegen den Abgrund. Was aber, wenn die Seilschaft nicht halten kann, was sie verspricht?

Das Bedürfnis nach Eindeutigkeit des Bezugs zwischen Zeichen und Objekt, Signifikant und Signifikat ist nicht harmlos. „Wenn wir noch immer“, so Jean Baudrillard, „dem Traum von einer Welt eindeutiger Zeichen, einer ‘starken symbolischen Ordnung’ nachhängen, sollten wir uns keine Illusionen machen: Es hat diese Ordnung gegeben, und zwar in einer unbarmherzigen Hierarchie, denn die Klarheit und die Grausamkeit der Zeichen gehören zusammen“ (Der symbolische Tausch und der Tod, München 1982, 80, vgl. Gamm, a.a.O., 109).

Entgegen allem Aufklärungsoptimismus kann es Selbstvergewisserung nur durch Selbstpreisgabe geben (P. Bürger, 152). Keiner kann sich den Berg aneignen, weder sprachlich noch sinnlich. Der Berg ist kein mathematisches Infinitesimalobjekt. „Pragmatische“ Annäherung ans unendlich Ferne ist immer noch Abstraktion oder die katholische Version natürlicher Theologie.

Die Macht der Symbole (H.-M. Gutmann, Symbole zwischen Macht und Spiel, 1996) ist auch die Macht, die in jeder Verführung liegt, im Versprechen von Halt, Lebendigkeit und Gemeinsamkeit. In solchen metaphysischen Versprechungen verspricht sich das Subjekt, denn es redet, wie gesagt, von seinen Bedürfnissen und Enttäuschungen.

Wird dadurch nicht alles willkürlich? Die Frage ist die der Emmausjünger, die erst nachher wissen. In der Leere jeder Lehre ereignet sich ein Unplanbares, ein nicht zu Erwartendes, ein Nichts, das nicht nichts ist. Die Berglehre der Sainte-Victoire hat Cezanne in Bildern, Handke im Erzählen formuliert. Beide Poesien enthalten, was nicht festzustellen, nicht zu identifizieren ist, wunderbare Leeren, in denen sich ereignet, was befremdet, was packt, vielleicht durcheinander bringen oder sogar aus der Bahn werfen kann. In die Leere dieser Poesie kann man abstürzen. Es kommt in Wörtern und Zeichen etwas zu Gehör, ein unhörbares Unerhörtes, störend undefinierbar, ein immer Kommendes (messianisch mit Derrida gesagt). Am Ende werden wir gewusst haben (das ist melancholisches Futurum II), was wir mit unseren Wörtern gesagt haben. Einstweilen ist jedes Signifikat (Bezeichnete) wiederum ein (symbolischer) Verweis. Der Berg bin ich, der Berg ist meine Höhle, mein Freund, mein Tod. Berg ist ein Berg ist ein Berg.

Wer den Berg beschreiben will, tut das, weil er den Berg besteigen, bewältigen und sich orientieren will. Das ist notwendig. Aber er muss wissen, dass er zugleich abstrahiert, d.h. den Berg und sich selbst verfehlt. Besteigen, Parameter der Abstraktion, ist die prototypische Version von Ermächtigung und Entmündigung, von Lehre und Leere. Wir können nicht so tun, als gründe Religionspädagogik in einem didaktischen Konzept der Selbstermächtigung und Selbstkonstruktion.

Aber Erniedrigung, Entleerung, Kenosis könnten zum Weg werden, in der Leere unserer Lehren, in der Selbstpreisgabe und Verausgabung eine Hoffnungsperspektive zu sehen. Das wäre ein Aspekt kenotischer Christologie.

Der Berg, mein liebster Feind

Kann, wer die Berge liebt, realisieren, dass der Berg sein Feind ist?

Feind ist ein Name, ein Wort, ein Zeichen, ein bedrohliches. Was wir Freund *nennen*, definiert zugleich den Feind. Natürlich gibt es dabei feine Unterschiede: Die einen reden noch von Freundschaft, wo die anderen schon Feindschaft sehen. Dennoch, Ordnung regelt das soziale Leben. Die Norm macht alles klar: Freundschaft ist nicht Feindschaft, Feindschaft nicht Freundschaft, Liebe nicht Hass. Stimmt das denn: Freundschaft ist nicht Feindschaft? In allen Zeichen setzen sich *unsere* Normen durch, setzen *wir* uns durch. Der Grund der Freundschaft ist nicht Freundschaft, sondern unsere Erfahrung, die Ordnung und Norm unserer Zeichen. Aber dieser Grund ist fragwürdig, abgründig. Er enthält ein Feindliches, ein *Reales*, das wir verfehlen. Freundschaft, Brüderlichkeit ist unserem Bedürfnis gemäß: „In Wahrheit aber ist Bruder ein schöner Name, voller Innigkeit, und deshalb gründeten wir, er und ich, unseren Bund darauf“ (Montaigne, bei Derrida, a.a.O., 389). Diese Ironie weiß, dass Gemeinschaft (also jemanden Bruder nennen zu können) auf das Bedürfnis verweist, nicht einsam, ausgeschlossen und in sich selbst verschlossen zu sein. Das Ja zur Gemeinsamkeit ist das Nein zur Einsamkeit. Bruder ist unser (familiäres) Bild des Bruders. Darum fängt die Achtung des Fremden erst „jenseits des Brüderlichkeitsprinzips“ (Derrida, a.a.O.) an, jenseits der Sehnsüchte und Bedürfnisse.

„Ich und Mich“, denkt der Einsiedler (so Nietzsche), „sind immer zu eifrig im Gespräche: wie wäre es auszuhalten, wenn es nicht einen Freund gäbe?“ (Derrida, a.a.O., 369). Mit einer Reminiszenz ans Bergsteigen interpretiert Derrida: Es zieht den Einsiedler „zu sehr in den Abgrund, in die Tiefe, er sehnt sich nach einem Freund, um Höhe zu gewinnen. [...] was verrät sich in der Sehnsucht nach einem Freund? Wir wollen an den anderen *glauben*, weil wir verzweifelt an uns selbst glauben wollen“ (a.a.O., 376). Aber vom Freund hat der Einsame nichts, weil Freund die Projektion seiner Bedürfnisse ist. Wir müssen „*uns einen Feind machen*“ (a.a.O.). Das Feindliche im Zeichen, im Namen fordert heraus. Ohne feindliche Welt würden wir in uns selbst verfangen bleiben. Ohne feindliche Welt gäbe es keine Kreativität. Was hätten wir von all dem, was unseren Bedürfnissen entgegenkommt? Das macht weder Kreativität frei noch die Hoffnung auf ein Anderes, das kommt. „Wenn einer *zu* seinem Feind spricht, genauer: den anderen bittet, er möge sein Feind sein, so liegt darin mehr Freundschaft, und eine sehnsuchtsvollere, als in der Rede dessen, der, ohne sich an ihn zu richten, *vom* Freunde spricht. [...] Will man einen Freund haben, ... muss man Feind sein können, muss man zum 'besten Feind' fähig sein“ (a.a.O.), sonst ist der Andere nur Objekt meiner Bedürfnisse. Der Berg, mein Feind, Feind meines Bedürfnisses nach Höhe, nach Abstraktion, nach Selbsterforschung und Selbsterprobung. Wir eignen uns den Berg an. Oft genug führt gerade diese gefährliche Einverleibung (*wir kommen über den Berg*) zum Absturz (*er kommt über uns*). Über den Berg reden ist eine Weise, ihn zu ignorieren. Könnte er sich doch anreden lassen.

Der Weg zum fernen Fremden ist ein beschwerlicher Weg, der in die Höhe nach unten geht. In die Fremde gehen, wer könnte

das forscht und sicher? Theologisch geht es immer in die Fremde, in die absolute, die keiner kennt. Das ist die religionspädagogische Devise, eine entschiedene.

Die *Poesie des Bergsteigens* ist eine Art religionspädagogischer Theologie. Sie entwickelt eine eigene Ästhetik, die Genuss daran hat, sich ins Fremde zu verlieren, in das, was wir am Gesehenen nie gesehen haben, am Gespürten nie gespürt, am Gerrochenen nie gerochen haben. Das sind nicht die wunderbaren Bilder, die schönen Berührungen, die Höhererlebnisse der Fremde. Im Gegenteil, es hat immer mit Enden und Verenden zu tun. Diese *Jouissance*, wie Lacan sagt, ist Mehr-Genuss, ist Lust an der Freude, weil sie noch das genießt, was von Vergehen, Hinfälligkeit und Abstieg gezeichnet ist. Das ist kein masochistischer Zynismus, keine Ästhetik des Verfalls, keine Poesie des schönen Scheins, sondern eine Poesie, die weder verdrängen muss, noch sich entmutigen lässt. „Poesie, das poetische Genießen, erscheint, wenn die symbolische Artikulation dieses Verlustes eine eigene Lust hervorbringt“ (Zizek 1997, 11). Mehr-Genuss heißt im Verlieren gewinnen. Dieser Genuss des Genusses ist Vorschein von Ostern, eine unerhörte Lust im Schmerz. Unverfügbar ist das Unerhörte, Ostern ein Wort, eine unmögliche Hoffnung. Eine kleine Tröstung. Sie zieht uns in die Fremde. Unterwegs kommt uns unmerklich „etwas“ (jenseits von Gut und Böse) in die Quere, vielleicht ein Segen, auch wenn wir ihn Schmerz nennen.

Aufsteigen, um nicht anzukommen, ist ein ironischer Gestus. Wie wird die Sehnsucht des Bergsteigens mit dieser Ausweglosigkeit fertig? Wie die Zeichendidaktik mit den befremdlich-fremden Verweisungen? Religionspädagogische Didaktik bedarf der *theologischen* Orientierung, die anhält, den namenlosen Fremden zu achten, obwohl wir ihn mit vertraulichen Namen anrufen. Religionsunterricht übt das Profane – in der Hoffnung, ein Anderes, ein Vielversprechendes könnte sich ereignen, jedenfalls sich zeigen. Humanität muss von Menschen benannt, bezeichnet werden. Aber der namenlose Fremde ist ihr Grund.

Literatur

- Derrida, Jacques: Politik der Freundschaft, Frankfurt a.M. 2002 (stw 1608).
 Peskoller, Helga: BergDenken. Eine Kulturgeschichte der Höhe, 2 Studien, Wien 1997.
 Gutmann, Hans-Martin: Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum „Opfer“, Göttingen 1996.
 Heinrichs, Hans Jürgen: Landkarten des Ethnopoetischen, in: Paolo Bianchi, Hg., Ästhetik des Reisens. Kunstforum international, Bd. 136, Ruppichteroth 1997, 214-223.
 Pessoa, Fernando: Das Buch der Unruhe. Sonderausgabe, Frankfurt a.M. 1992 (Fischer Taschenbuch 11212).
 Schmidt, Burghart: Reisen bis ans Ende des Ankommens. Utopie als Reisegebot oder die Frage nach dem Reismotiv von der Philosophie aus, in: Bianchi 1997, 240-251.
 Handke, Peter: Die Lehre der Sainte-Victoire, Frankfurt a.M. 1980.
 Gamm, Gerhard: Nicht nichts. Studien zu einer Sermantik des Unbestimmten, Frankfurt a.M. 2000 (stw 1457).
 Vetter, Martin: Verständigung über Zeichen. Charles S. Peirce und die Praktische Theologie, in: EvTheol 62(2002)446-463.
 Baudrillard, Jean: Der symbolische Tausch und der Tod, München 1982.
 Bürger, Peter: Ursprung des postmodernen Denkens, Weilerswist 2000.
 Zizek, Slavoj: Mehr-Genießen. Lacan in der Populärkultur, Wien 1997.

Prof. Dr. Dietrich Zilleßen ist Prof. em. für Religionspädagogik und Sozialethik an der Universität zu Köln.

Heike Lindner

Zukunftsentwürfe der Hoffnung im ästhetischen Kontext

Ein Unterrichtsbeispiel zur Interdisziplinarität von Musik und Theologie

Was kann die Musik in theologischen Kontexten des Religionsunterrichts didaktisch leisten? Dieser Frage möchte dieser Unterrichtsentwurf für die Jahrgangsstufen 10 bis 13 nachgehen. Musik macht auf einer ganz anderen Ebene religiöse und theologische Konnotationen, die Schülerinnen und Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand verbinden können, kommunikabel: der häufig vertextete Religionsunterricht bekommt eine Ausdrucksebene, die das emotionale Lernen ermöglicht und ästhetische Ausdrucksformen anbietet.¹

Lässt sich Zukunft einschätzen?

Dieser Unterrichtsentwurf ist gedacht für Fragen und Erfahrungen, die sich Menschen in Zusammenhang mit ihrer Zukunft machen und dabei unterschiedliche Haltungen und Einschätzungen gewinnen. Wird die Zukunft deterministisch eingeordnet („Ich kann meine Zukunft selbst nicht beeinflussen“) oder handlungsoptimistisch angegangen („Ich nehme meine Zukunft selbst in die Hand“)? Innerhalb dieser Spanne werden sich auch die Schülerinnen und Schüler zu orientieren versuchen. 64% aller Jugendlichen in Deutschland – so die 13. Shell-Jugendstudie – beurteilen die persönliche wie auch die gesellschaftliche Zukunft überwiegend zuversichtlich.² Die Lehrpläne in Deutschland fordern bis heute in der Regel vom Unterrichtenden eine Lebenswelt-Pädagogik, die die „Schülerinnen und Schüler da abholen soll, wo sie stehen“³. Dies setzt voraus,

dass der Unterrichtende die wirklichen Einstellungen und Einschätzungen „seiner“ Schülerinnen und Schüler kennt: Wie lassen sich aber solche Entwürfe von der eigenen Zukunft im Unterricht „erheben“? Vielleicht wäre es didaktisch gar nicht so ungeschickt, zunächst einmal Fremderfahrungen im Zusammenhang mit dem Thema „Zukunft“ anzubieten, die durchaus auch Konfrontationen hervorrufen. Diese sind auch von Menschen gewonnen, sie unterscheiden sich jedoch möglicherweise ganz von den eigenen Einstellungen nicht nur aufgrund der Tatsache, dass sie in ästhetischem Gewande präsentiert werden, im Gegenteil: Die musikalische Sprache transportiert ein Lebensgefühl der Zukunft gegenüber, das im Rezipienten etwas auslöst: Er kann sich in seiner eigenen Lebenskonstruktion bestätigt oder aber herausgefordert sehen.⁴ Denn die Shell-Jugendstudie offenbart nicht nur ein positives optimistisches Gesamtbild, das die Jugendlichen in Deutschland ihrer Zukunft gegenüber haben, sondern zeigt, dass diese positive Einstellung gewonnen wurde aufgrund von hohen Anpassungsleistungen in Zeiten schwindender Gewissheiten und Autoritäten, in denen der Mensch seine Zukunftsentscheidungen nur noch zu moderieren vermag und nicht mehr verantworten muss. Dieser gesellschaftliche Wandel macht eine Identität erforderlich, die mit Spannungen, Brüchen und Übergängen flexibel umgehen kann. Das positive Außenbild wird getrübt durch ein Nebeneinander von Wertorientierungen, die bei vielen Jugendlichen Brüche und Spannungen innerhalb der eigenen Identität hervorrufen können.

Musik ruft Erinnerungen und Fremderfahrungen wach

Die didaktische Grundkonzeption dieses Unterrichtsentwurfs geht nicht davon aus, dass die Musik etwa ontologisch einen bestimmten Sinnbezug enthielte, der im Unterricht erarbeitet werden könnte, oder dass die Musik Aussagen zur Zukunft besitzen würde, die die Schülerinnen und Schüler herausarbeiten sollen. Ich möchte die didaktische Stoßrichtung umkehren und auf die Schülerinnen und Schüler verweisen: Welche Erfahrungen und Fragen verknüpft der Hörer, die Hörerin mit der Musik? Welche Konnotationen ruft die Musik beim Zuhören auf? Gibt es traditionelle Hörverhaltensweisen, die ich gelernt habe und die besonders signifikant konventionalisierte Hörhaltungen wachrufen, oder löst die Musik Fremderfahrungen aus? Um die eigenen Zukunftserwartungen aufzurütteln und in einen Kontext zu stellen, der auch andere Deutungsmöglichkeiten von Zukunft hervorruft, habe ich das Adventslied „Es kommt ein Schiff geladen“ ausgewählt. Es erinnert an konventionelle christliche Codierungen⁵, die jedoch möglicherweise heutigen Schülerinnen und Schülern wieder fremd erscheinen können (hier ist sicherlich der Grad der religiösen Sozialisierung entscheidend), und ein zweites Liedbeispiel, das konventionelle Zukunftserwartungen verfremdet und somit neue Interpretationen ermöglicht: das Lied der Seeräuber-Jenny aus der Dreigroschenoper von Kurt Weill und Bertolt Brecht.

Das Schiff als Symbol der Reise in die Zukunft

Beide Lieder erzählen vom Unterwegssein in die Zukunft, beide stellen Zukunftsutopien vor, in die sich der Sänger eingebettet weiß, doch sowohl die Gewissheit, mit der er sich der Zukunft zuwendet, als auch die Zukunftsvision beruhen auf unterschiedlichen Voraussetzungen.

Es kommt ein Schiff geladen

Daniel Sudermann schreibt inmitten des Dreißigjährigen Krieges über ein Schiff, das den Sohn Gottes bringt, um die Menschheit zu erlösen. Die erste Strophe enthält Bezüge, die man auch in Predigten der Kirchenväter wiederfindet: Bauteile des Schiffes werden mit Eigenschaften des Kirchenbaus verglichen und enthalten damit Allegorisierungen von Vorstellungen über den Erlösergott (Daniel Sudermann, 1626: Segel → Liebe, Mastbaum → Heiliger Geist; Cyprian, 3. Jh.: Kajüte → Chorraum, Mast → Kirchturm, Ruder → Strebepfeiler).

Sowohl Augustinus als auch Maximus von Turin verwenden die Schiffsallegorie in ihren paränetischen Predigten. Sie stellen dazu die christologisch-eschatologischen Aussagen in den Kontext des Odysseus-Mythos: „Das Leben in dieser Welt ist wie ein stürmisches Meer, durch das hindurch wir unser Schiff bis in den Hafen führen müssen; wenn wir es schaffen, der Versuchung der Sirenen zu widerstehen, wird es uns zum ewigen Leben bringen“ (Augustinus 4./5. Jh.); „Das Kreuz Christi ist wie ein Mastbaum im Schiff der Kirche; die Bindung an diesen Mastbaum behütet vor aller Gefahr“ (Maximus von Turin 5. Jh.). Odysseus lässt sich an den Schiffsmast binden, nachdem er seinen Gefährten die Ohren mit Wachs verschlossen hat. So können alle Schiffsbewohner dem verlockenden Gesang der Sirenen widerstehen und damit ihren Untergang verhindern. Die Schiffsmetaphorik hat mythologische Ursprünge, so z. B. die Vorstellung, dass ein Fährmann die Toten übersetzt ans andere Ufer ins Jenseits. Die Zeitspanne eines Lebenslaufes stellt auch Friedrich

Schiller in einem Dichtichon dar: „In den Ozean schiffte mit tausend Masten der Jüngling. Still, auf gerettetem Boot treibt in den Hafen der Greis.“⁶

In der 3. Strophe wird die Schiffsmetaphorik „Der Anker haft auf Erden, da ist das Schiff am Land“ umgewandelt in das Inkarnatus-Motiv „Das Wort will Fleisch uns werden, der Sohn ist uns gesandt.“ Entscheidend für die theologische Aussage dieses Liedtextes ist der Gedanke, dass diese Menschwerdung Gottes auf stille (2. Strophe: „Das Schiff geht still im Triebe“) und auch gewaltfreie Weise geschieht, ja mehr noch: Gott geht mit seiner Menschwerdung das Risiko des Lebens ein (4. Strophe: „Zu Bethlehem geboren im Stall ein Kindelein, gibt sich für uns verloren“). Diesen Zusammenhang bezeichnet Gianni Vattimo mit der Herablassung Gottes auf die Ebene des Menschen, das, was Paulus die *kenosis* Gottes nennt (in Phil 2,7) als Zeichen dafür, dass der nicht-gewaltsame und nicht-absolute Gott dadurch gekennzeichnet ist, zur Schwächung bestimmt zu sein.⁷ Daniel Sudermann betont und steigert diese Schwächung durch den Gedanken der Nachfolge im Leid (5. Strophe: „Und wer dies Kind mit Freuden umfangen, küssen will, muss vorher mit ihm leiden groß Pein und Marter viel.“). Die Erlösung des gläubigen Christen geschieht in der Kreuzesnachfolge, in der *theologia crucis* des Markusevangeliums formuliert: „Wenn jemand mit mir gehen will, verleugne er sich und folge mir nach!“ (Mk 8, 34b). Diese Nachfolge geht durch den Tod (6. Strophe: „danach auch mit ihm sterben“), erst dann wird der Mensch das ewige Leben „erben“. Interessant ist übrigens, dass innerhalb der Gottesdienstpraxis in der Regel nur die Strophen 1-4 gesungen werden. Die theologische Hauptaussage liegt jedoch hier im Achtergewicht des Textes⁸, um im Bild des Schiffes zu bleiben.

Die Seeräuber-Jenny

Die Dreigroschenoper wurde 1928 in Berlin uraufgeführt. Dieses Stück, das eigentlich keine Oper ist – die Songs des Stückes sollen von Schauspielern gesungen werden –, geht zurück auf

John Gays „Beggars Opera“ und handelt vom Banditen Macheath (Mackie Messer), der Polly, die Tochter des Bettlerkönigs Peachum, in einem Pferdestall heiratet. Peachum will ihn an die Polizei ausgeliefert. Als er sich in ein Bordell begibt, verrät ihn Jenny, seine alte Freundin. Lucy, die Tochter des Polizeimeisters, verliebt sich in den verhafteten Mackie und verhilft Mackie schließlich zur Flucht. Macheath wird schließlich ein zweites Mal verhaftet und zum Tode durch den Strang verurteilt. Mit dem Kopf in der Schlinge erwartet er die Vollstreckung des Urteils, als plötzlich der reitende Bote des Königs seine Freiheit verkündet und ihn in den Adelsstand erhebt.

Die Textsprache Bertolt Brechts trifft ganz das Milieu der Bettler und Huren, die Songtexte sind derb, witzig, aggressiv und sarkastisch. Die Rhythmik der Melodie unterwirft sich dem Sprachrhythmus der Texte, bis hin zum tatsächlichen Übergang in gesprochene Sprache. Die Lieder werden von einem kammermusikalischen Ensemble begleitet, die Stilistik wechselt zwischen Jazz- und Song-Elementen der 20er Jahre (berühmt geworden ist der sog. „Bänkelsängerton“ in der Moritat von Mackie Messer „Und der Haifisch, der hat Zähne“).⁹

Im Song „Seeräuber-Jenny“ (er steht im Anfangsteil vor der Hochzeit) besingt Polly Peachum die Herrschaftsstrukturen der Gesellschaft, in der die „Herren“ über das Abwaschmädchen Jenny befahlen. Sie bemerken den drohenden Umsturz nicht, der in der Metapher des Kanonenschiffs naht, das Jenny befiehlt, ein Gericht abzuhalten, um alle Menschen der Stadt kompromisslos zu töten. Es gibt keine Gnade im Gericht, und am Ende wird Jenny mit dem Schiff entschwinden.

Bertolt Brecht bricht alle konventionellen Deutungsmetaphern auf und kehrt sie ins Gegenteil: der Hafen → kein Raum der Sicherheit mehr, sondern Beschuss und Tod; das Schiff → trägt keine Gnade, sondern Kanonen; keine Hoffnungsperspektive der Auferstehung des gläubigen Christen in der Nachfolge Christi, sondern erbarmungsloses Gericht und Vernichtung aller Menschen. Damit trägt diese Metaphorik Züge der Apokalypse, in der

es Trost nur für die Unterdrückten gibt nach einem Abbruch des Alten Äon durch Auslöschung aller gesellschaftlichen Realitäten.

Materialien für den Unterricht

Es ist erforderlich, dass das Lied mit der Lerngruppe zunächst ein paar Mal gesungen wird. Durch das Singen wird der Text internalisiert und ganz anders memoriert als durch das gesprochene Wort – die Schülerinnen und Schüler eignen sich die Musik für sich selbst unmittelbar an. Der/die Unterrichtende sollte dazu folgende *Regeln zum Einstudieren eines Liedes* beachten:

- immer (denselben) Anfangston vor dem Singen angeben und ansingen lassen (damit die Gruppe sauber singt – Intonation!)
- das Lied – falls es unbekannt ist – zunächst einmal selbst vorsingen und dann abschnittsweise einüben
- zur Tempounterstützung das Metrum dazu schlagen (visuelle Hilfe) bzw. leise klopfen oder schnipsen (auditive Hilfe, dazu am besten einen Anzähltakt, also: Ton angeben – ansummen – einzählen – beginnen)
- schwierige Stellen separat üben (erst einmal nur den Text rhythmisiert sprechen und dann mit der Melodie zusammen singen)
- man achte beim Einüben darauf, dass das Viertel-Grundmetrum in beiden Liedteilen gleich bleibt (dazu klopft man am besten die Viertelnoten als Metrum durch)

Erwartete Ergebnisse

Die musikalischen Zeichen der Melodiebildung eines Chorals¹⁰ liegen in den Parametern Takt, Rhythmus, Diastematik (Tonhöhenverlauf), Formbildung in Bezug auf den Zeilenbau des Liedes, Melismatik (Melodieauszierung auf einer Textsilbe). Die didaktischen Fragen bzw. Impulse nehmen drei dieser Parameter auf, die für das Adventslied von Bedeutung sind:

zu 1. (Takt – Taktwechsel):

Dazu kann die Lerngruppe in eine Sprech- und in eine Klopfgruppe einge-

teilt werden, so dass es den Schülerinnen und Schülern leichter fällt, den Taktwechsel ab Takt 4 zu erkennen. Nach einem Durchgang sollten die Gruppen getauscht werden. Die Schülerinnen und Schüler werden entdecken, dass der anfängliche 6/4 Takt ab Takt 4 in einen 4/4 Takt wechselt, wodurch die Melodie eine andere Energetik bekommt (die Schülerinnen und Schüler werden eher von „drive“ sprechen), d.h. der zweite Strophenteil erhält jeweils einen anderen Ausdruckscharakter. Der schwerlastige Beginn des Liedes lässt die Vorstellung eines schwer beladenen Schiffes ganz gut entstehen.

zu 2. (Melisma):

Der 1. Strophenteil enthält aufsteigende Melismen im Dreierhythmus. Er weist im Gegensatz zum 2. Teil schleppenden Charakter auf: „[ge-]laden“ (1. Str.), „Triebe“ (2. Str.), „Erden“ (3. Str.), „[ge-]boren“ (4. Str.), „[um-]fangen“ (5. Str.), „sterben“ (6. Str.). Es sind die Schlüsselwörter, die das irdische Dasein des Menschen beschreiben. Die Melismen im 2. Strophenteil befinden sich auf dem jeweiligen Schlüsselwort „Gnaden“ (1. Str.), „Liebe“ (2. Str.), „werden“ (3. Str.), „[ver-]loren“ (4. Str.), „leiden“ (5. Str.), „erben“ (6. Str.). Sie sind bewegt und abwärts gerichtet und verzieren die Schlüsselwörter, die auf die Zukunft in der Erlösung hinweisen.

zu 3. (Rhythmik):

Die Darstellung des irdischen Daseins wird (im 1. Teil im 6/4 Takt) durch einen besonders schleppenden Rhythmus unterstrichen, welcher besonders die Zählzeit „1“ und die Zählzeit „4“ des 6/4-Taktes sozusagen zum Stillstand kommen lässt, hier geht das Lied quasi einfach nicht weiter!¹¹

Die Ursache für diese Hoffnungsperspektive, den auferstandenen Christus, lässt die Melodie in einem beschwingten Rhythmus auftreten, der sogar fließende Achtel-Noten aufweist.

zu 4. und 5.:

s. o. Abschn. „Das Schiff als Symbol der Reise in die Zukunft“.

Anmerkungen

1. Vgl. zu dieser Thematik meine ausführliche Darstellung: Heike Lindner: Musik im Religionsunterricht. Mit didaktischen Entfaltungen und Beispielen für die Schulpraxis, Münster: Lit-Verlag, 2003.
2. Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2000. Gesamtkonzeption und Koordination: Arthur Fischer/Yvonne Fritzsche/Werner Fuchs-Heinritz/Richard Münchmeier, Bd. 1, Opladen: Leske und Budrich, 2000, 13.
3. So z. B. die derzeit gültigen Lehr- bzw. Bildungspläne Ev. Religionslehre in Nordrhein-Westfalen und in Baden-Württemberg.
4. In Anlehnung an Michael Meyer-Blancks Darlegung der Semiotik von Charles Sanders Peirce, in: Michael Meyer-Blanck, Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach: CMZ-Verlag, 2002, 62f.
5. Meyer-Blanck, a.a.O. (Anm. 4), 68f. Charles Sanders Peirce ordnet den Zeichen Codes zu, d. h. sog. Entschlüsselungsregeln. Michael Meyer-Blanck plädiert in diesem Zusammenhang für eine Revision des Symbolbegriffs zugunsten eines abduktiven Denkens, das Peirce mit dem Schluss von einer Regel und einem Resultat auf den Fall bezeichnet. Deshalb erscheint es in unserem Kontext angebracht, von den musikalischen Zeichen zu sprechen (und nicht von den Symbolen!). Der Choral zeigt demnach bestimmte Codes auf, durch die der Hörer Sinnfälligkeit abduzieren kann. Das Resultat ist jedoch bei verschiedenen Hörern entsprechend unterschiedlich – ein „Sinn an sich“ kann nicht ontologisch aus der Musik erschlossen oder gar herausgelöst werden (wie durch den Begriff „Symbol“ signalisiert). Eine semiotische Revision der Analysetheorien in der heutigen Musikpädagogik würde aus meiner Sicht sehr gut tun!
6. Friedrich Schiller, Erwartung und Erfüllung, zitiert in: Georg Büchmann, Geflügelte Worte, Berlin: Haude & Spener, 1972, 246.
7. Gianni Vattimo, Glauben – Philosophieren, Stuttgart: Reclam, 1997, 34.
8. Rudolf Bultmann hat im Rahmen seiner Gleichnisauslegung diesen Ausdruck als Stilgesetz dafür verwendet, dass das Wichtigste am Ende einer Erzählung genannt wird. Rudolf Bultmann, Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1979, 207.
9. Werner Oehlmann, Oper in vier Jahrhunderten, Stuttgart/Zürich: Belsler AG, 1984, 745f.
10. Vgl. zu diesem Thema das äußerst informative Buch des Musikwissenschaftlers Diether de la Motte, Melodie. Ein Lese- und Arbeitsbuch, Kassel: Bärenreiter-Verlag, 1993, Kapitel: Der Reformatorische Choral, 199-215.
11. Zu dieser Deutung siehe auch: Martin Gotthard Schneider, Gerhard Vicktor (Hg.), Alte Choräle – neu erlebt. Kreativer Umgang mit Kirchenliedern in Schule und Gemeinde, Lahr: Verlag Ernst Kaufmann, 1993, Kapitel zu EG 8 „Es kommt ein Schiff geladen“, 79-83, 79.

Tonaufnahme

Sony ADD, 58 CD 5209021 Weill, Kurt (1900-1950) Die Dreigroschenoper, Orchester Freies Berlin, Ltg. W. Brückner-Rüggeberg, Jenny: Lotte Lenya.

Bei dieser Aufnahme handelt es sich um die von der Witwe Kurt Weills und erster Spelunken-Jenny, Lotte Lenya, geleitete einschlägig besetzte Produktion.

Dr. theol. Heike Lindner ist Dozentin für Ev. Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Es kommt ein Schiff geladen

M 1

Es kommt ein Schiff, ge - la - den bis
 an sein höch - sten Bord, trägt Got - tes Sohn voll
 Gna - den, des Va - ters e - wigs Wort.

Liedtext	musikalische Parameter	Zukunftsvorstellungen
1. Es kommt ein Schiff, geladen bis an sein höchsten Bord, trägt Gottes Sohn voll Gnaden, des Vaters ewigs Wort.		
2. Das Schiff geht still im Triebe, es trägt ein teure Last; das Segel ist die Liebe, der Heilig Geist der Mast.		
3. Der Anker haft' auf Erden, da ist das Schiff am Land. Das Wort will Fleisch uns werden, der Sohn ist uns gesandt.		
4. Zu Bethlehem geboren im Stall ein Kindelein, gibt sich für uns verloren; gelobet muss es sein.		
5. Und wer dies Kind mit Freuden umfassen, küssen will, muss vorher mit ihm leiden groß Pein und Marter viel,		
6. danach mit ihm auch sterben und geistlich auferstehn, das ewig Leben erben, wie an ihm ist geschehn.		

Text: Von Daniel Sudermann 1626 nach einem Marienlied aus Straßburg, Melodie: Köln 1608
 Quelle: Evangelisches Gesangbuch, Lied Nr. 8 (zum Advent)

1. Klopft das Grundmetrum des Liedes und zählt die Anzahl eurer Schläge pro Takt.
2. Welche Wörter werden besonders ausgeschmückt? Sucht diejenigen Stellen in der Melodie, in denen ihr auf einer Wortsilbe mehrere Töne singt (das nennt man Melisma)! Worin unterscheiden sich die Stellen? Achtet dabei auf die Wirkung, die die Melodie auf den Text hat.
3. Wenn ihr den Rhythmus nachspürt – worin unterscheiden sich die beiden Teile? Achtet auf die Schnelligkeit bzw. Langsamkeit der Töne in der Melodie.
4. Informiert euch über den Texter des Liedes.
5. Welche Vorstellung von Zukunft vermittelt der Text? Bezieht dazu eure Ergebnisse von Aufgabe 1.-3. ein.

Informationen zum Dichter des Liedes

M 1

Daniel Sudermann wurde 1550 in Lüttich geboren. Er war Hofmeister in verschiedenen Adelshäusern. Seit 1585 arbeitete er als Erzieher der im Brüderhof zu Straßburg wohnenden Studenten. Er wurde ein Anhänger des deutschen Reformators und Mystikers Kaspar von Schwenckfeld, welcher die Auffassung vertrat, dass Gott ausschließlich an die Innerlichkeit des Menschen gebunden ist.

Lied der Seeräuber-Jenny „Die Seeräuber-Jenny oder Träume eines Küchenmädchens (Jenny)“

M 2

Takte 1-6 und 22-27 aus: Das Lied von der Seeräuber-Jenny von Kurt Weill/Bertolt Brecht, Die Dreigroschenoper, Klavierauszug Universal Edition Nr. 8851, S. 15f.

Liedtext	Musik und Zukunftsvorstellungen
<p>1. Meine Herren, heute sehen Sie mich Gläser abwaschen, Und ich mache das Bett für jeden. Und Sie geben mir einen Penny, und ich bedanke mich schnell; Und Sie sehen meine Lumpen und dies lumpige Hotel, Und Sie wissen nicht, mit wem Sie reden. Und Sie wissen nicht, mit wem Sie reden. Aber eines Tages wird ein Geschrei sein am Hafen. Und man fragt: Was ist das für ein Geschrei? Und man wird mich lächeln sehn bei meinen Gläsern. Und man fragt: Was lächelt die dabei?</p> <p>Und ein Schiff mit acht Segeln Und mit fünfzig Kanonen Wird liegen am Kai.</p>	
<p>2. Man sagt: Geh, wisch deine Gläser, mein Kind. Und man reicht mir den Penny hin. Und der Penny wird genommen, Und das Bett wird gemacht. (Es wird keiner mehr drin schlafen in dieser Nacht.) Und die wissen immer noch nicht, wer ich bin. Und die wissen immer noch nicht, wer ich bin.</p>	

Informationen zur Symbolik des Schiffes in der christlichen Tradition

M 3

Das Symbol „Schiff“ ist in der christlichen Tradition häufig anzutreffen. Es gilt als Sinnbild der Reise, eines Überganges sowohl für die Lebenden als auch für die Toten (vgl. auch die vorchristlichen Entwürfe vom Fährmann, der die Toten zum anderen Ufer, d.h. ins Jenseits, übersetzt. In Gen 5-9 stellt es den Überlebensraum für Noah, seine Familie und die Tiere gegenüber der Sintflut dar, Jona flieht in einem Schiff vor Gott und in Mt 8, 23-27 bändigt Jesus – von den ängstlichen Jüngern geweckt – von einem Schiff aus den Sturm.

Es gibt auch die Vorstellung eines Schiffes der Kirche, das durch die Wogen der Welt dem himmlischen Ziel zusteuert (vgl. das Lied: Ein Schiff, das sich Gemeinde nennt, EG Landeskirchlicher Liederteil).

In einer Hymne, die Cyprian zugeschrieben werden kann, wird der Kirchenbau mit einem Schiff verglichen: Der Chor stellt die Kajüte dar, der Turm den Mast, die Strebepfeiler die Ruder.

Von Augustinus stammt der Satz: „Das Leben in dieser Welt ist wie ein stürmisches Meer, durch das hindurch wir unser Schiff in den Hafen führen müssen; wenn wir es schaffen, der Versuchung der Sirenen zu widerstehen, wird es uns zum ewigen Leben bringen.“ Augustinus verarbeitet hier den Odysseus-Mythos, in welchem sich Odysseus auf der Reise über das Meer an den Mast binden lässt, um dem Gesang der Sirenen widerstehen zu können.

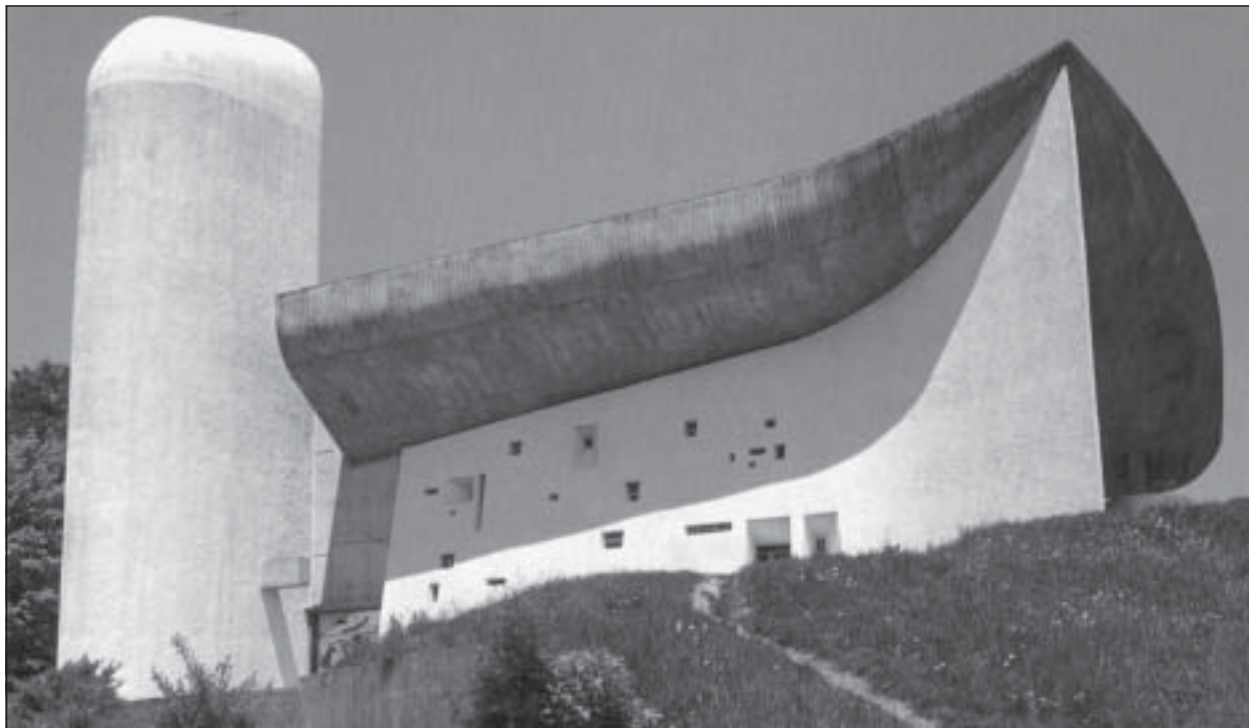
Maximus von Turin geht ebenfalls auf das Odysseus-Motiv ein: „Das Kreuz Christi ist wie ein Mastbaum im Schiff der Kirche; die Bindung an diesen Mastbaum behütet vor aller Gefahr.“

nach: Gerd Heinz-Mohr, Lexikon der Symbole. Bilder und Zeichen der christlichen Kunst, Freiburg i. B. 1991, 273f.

1. *Informiert euch über den Verwendungszusammenhang der Schiffsmetaphorik innerhalb der christlichen Tradition.*
2. *Nehmt kritisch Stellung zu der Frage, welcher der hier insgesamt vorgestellten (oder auch alternativen?) Zukunftsentwürfe die Erfahrungen der modernen Gesellschaft am besten widerspiegelt.*

Die Kirche Notre-Dame-du-Haut in Ronchamp, Frankreich

M 4



Chapelle Notre Dame du Haut, Ro, Seitenansicht der Kirche, (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2004

1. *Diese Kirche hat der Städteplaner und Architekt Charles E. Le Corbusier 1952-1955 als Wallfahrtskirche errichtet. Sie fasst lediglich 50 Personen und hat eine Außenkanzel, die Freiluftgottesdienste ermöglicht. Nur wenig Licht fällt in den Innenraum der Kirche. Corbusier verband die Vorstellung eines Schiffes mit der Gebäudeform. Wie stellst du dir den Innenraum dieser Kirche vor? Denke darüber nach, ob es neuartige Möglichkeiten einer Architektur für ein Kirchenschiff gibt, die zu diesem Entwurf passen könnten.*
2. *Informiere dich über diesen Kirchenbau im Internet.*

Helga Reinders

„Wo Himmel und Erde sich berühren – oder - ...Träumenden öffnet sich der Himmel ...“

Ein fächerverbindendes Projekt zu Kunst und Religion für eine 7. Klasse der IGS Aurich-West

Vom Träumen

Der Traum wird in der Bibel als eine wesentliche Form der Gotteserfahrung beschrieben. In der Nacht, im Traum ist die Stimme Gottes zu hören; der Traum erfährt eine religiöse Wertung. Im AT begegnen wir zwei Arten bedeutungsvoller Träume: dem Botschaftstraum, z. B. der Traum Salomos (1.Kön 3,5-15) und dem symbolischen Traum, z. B. der Traum Jakobs von der Himmelsleiter (Gen 28,10-17).

Im NT wird der Traum als Mittel göttlicher Führung und Offenbarung verstanden (Mt 1,20-24; 2,12; 2,19 –23; 27,19; Apg 16,9; 18,9; 23,11; 27,23f.; Offb 1,10 – vergleiche Hubertus Halfas).

Die Faszination des Traumes ist unbestreitbar. Die vom Tag strapazierte Seele sinkt im Schlaf hinab in andere Dimensionen, um sich zu regenerieren. Im Traum kommen Ängste, Wünsche, zu verarbeitende Probleme zum Ausdruck. Der Traum wird zur Sprache des Unbewussten. Manchmal sind wir in unseren Träumen wacher und aufmerksamer als am Tag. In Tagträumen hängen wir nicht selten unseren Wünschen,

Ängsten, Visionen nach, abgekoppelt von den gesellschaftlichen Werten und Normen, der momentanen Wirklichkeit. Oder wir träumen den Traum von

*„Wenn ein Mensch
träumt, begibt er sich in die Welt
seiner unbewussten Tiefen ...“
(Kristin, 13 Jahre)*

einer besseren Welt, frei nach M.L. King: „Ich hatte einen Traum ... aus dem Berg der Verzweiflung einen Stein der Hoffnung zu hauen ...“¹

Die Schülerinnen und Schüler

Die Fragen der Schülerinnen und Schüler zu den gegebenen gesellschaftlichen und politischen Ereignissen nach dem 11. September, ihre Träume von Gegenwart und Zukunft wurden Ausgangspunkt für die fächerverbindende und projektorientierte Arbeit. Diese Ausgangsposition ist, unabhängig von den Ereignissen des 11. Septembers, bis heute leider von aktueller Präsenz, wie der Terroranschlag von Madrid gezeigt hat.

Unterrichtsintention

Meine Intention war, die Tag- und Nachträume der jungen Menschen mit dem exemplarisch-symbolischen Traum Jakobs von der Himmelsleiter unter den oben genannten Aspekten zu verbinden, sie über das Nachspüren eigener Träume und das Reflektieren besonderer biografischer Lebensereignisse in ihrer Religiosität „aufzuschließen“, um ihnen zu eigenen Fragestellungen zu verhelfen, nach möglichen Antworten zu suchen oder manche Fragen auch „stehen zu lassen“. Es lag mir daran, Hilfestellungen bei der Verarbeitung oder Bewältigung eigener Lebenswirklichkeit geben zu können.

Als Kunst- und Religionslehrerin begeisterte es mich, lebensweltliche Interessen der Schüler zum Thema im Religionsunterricht zu machen. Es war spannend für mich mitzuerleben, wie die Schülerinnen und Schüler eigene Fragen formulierten und gemeinsam nach Antworten suchten.

Ich setzte auf das elementare Lernen, das theologische Erwägungen einbezieht. Mich interessierte, wie biblische Inhalte elementare Erfahrungen und

symbolisches Wissen der Schüler freisetzen. Dieses Spannungsfeld wurde angereichert mit künstlerischer Tätigkeit, in unserem Fall mit einem Experten von außen. Diese Vielschichtigkeit war der Schlüssel zu einem Erfahrungslernen, das auch den Dialog impliziert. Die Einbeziehung des biblischen Textes und die Verknüpfung mit eigenen Erfahrungen und inneren Bildern standen im Vordergrund.

Praxis

Die Schülerinnen und Schüler lernten im Religionsunterricht zunächst die biblische Geschichte (Gen 27 und 28) kennen und beschäftigten sich inhaltlich mit Jakobs Traum (Gen 28,10 - 17). Die Bedeutung des Traumes, der Leiter, der Engel, des Steins als „Stätte Gottes“, als Ort, wo sich Himmel und Erde berühren, das Hören von der Liebe Gottes und seiner Gegenwart

Didaktische Schwerpunkte legte ich im Fach Kunst auf die Kraft der Bilder, gerade der inneren. Das im Religionsunterricht Gelernte, die dialogische Exegese, die daraus resultierenden elementaren Erfahrungen und die geöffneten inneren Bilder der Schüler waren der Schatz, den es galt, auf die viergeteilte, zwölf Quadratmeter große Leinwand zu bringen. Die Verknüpfung der gewonnenen Erkenntnisse aus dem Religionsunterricht mit der künstlerischen Praxis war die schwierigste Schnittstelle des Projektes. Jede Überlegung, die bildhaften Ausdruck gefunden hatte, stand in starker Korrespondenz mit dem Bild und dem Ausführenden und der Anforderung, die inneren Bilder und Erfahrungen auf die Leinwand zu bringen. Dieses ständige Ringen nicht nur mit den anderen teilnehmenden Akteuren, sondern auch mit sich selbst und den eigenen Grenzen des Machbaren wurde zum Mittelpunkt des

schen Zielrichtungen zu verlieren, begleitete mich eine professionelle Künstlerpersönlichkeit (Joachim Jaenichen-Emden, Warsingsfehn).

Zusammenfassung

Am Ende, mit den Beteiligten das Projektergebnis reflektierend, zitiere ich Dorothee Sölle: „Den Himmel erden – in uns und mit uns und nicht ohne dich, die da neben mir sitzt, und dich, der nicht ganz genau weiß, was das soll.“²

Unterrichtsschritte

1. Baustein

„Eine Leiter von der Erde bis hoch in den Himmel!“ – Kennen lernen der biblischen Geschichte und Verknüpfung mit eigenen Geschichten

Impuls 1: Eine Baumleiter regt an, eigene kleine Geschichten zum Thema „Leiter“ zu erfinden.

Impuls 2: Die Leiter wird zur Metapher: Eine Leiter verbindet oben und unten, Karriereleiter, Hühnerleiter usw. Wortspielereien mit „Leiter“ vertiefen das Bild.

Impuls 3: Der Bibeltext wird gelesen, einzelne Bibeltextstreifen zwischen die Sprossen der Leiter gelegt. Die Schüler und Schülerinnen wählen Textstreifen aus und lesen die Geschichte mehrfach mit unterschiedlichen Methoden. Auch die Entwicklung und Präsentation von Standbildern und die anschließende Reflektion sind denkbar.



Foto: Bildstelle Aurich

fürten zum Nachspüren eigener Glaubenserfahrungen mit Gott und zum Nachdenken über eigene Träume und besondere Ereignisse in der eigenen Biografie. Die Perspektive wurde dabei auf die Visionen und Vorstellungen der Lernenden ausgerichtet, die ihre Alltagswirklichkeit widerspiegeln.

Unterrichtsgeschehens. Die Unerschrockenheit kindlicher Ausdrucksstärke, die den Schülern eigene unverbogene kreative Kraft und Fantasie halfen, diese Problemstelle des Projektes zu überwinden.

Künstlerische Begleitung

Um mich selbst nicht zwischen Malerei und theologisch-religionspädagogi-

Materialien:

Bibeltext (Gen 1, 27 und 28), Textstreifen, eine alte Baumleiter aus dem Garten.

Methode: Textarbeit, Standbilder

2. Baustein

„Himmel und Erde sind miteinander verbunden, wenn etwas Geiles pas-

siert!“ – Wann und in welchen Situationen haben sich für mich Himmel und Erde berührt?

Ausgangspunkt bildet das Standbild des träumenden Jakob. Die Schüler deuten die Leiter als Verbindung zwischen der Erde und dem Reich Gottes. („Der Himmel ist auf Erden und die Erde ist im Himmel, alles ist miteinander verbunden.“ „Die Leiter hat eine symbolische Bedeutung: das Reich Gottes ist auf Erden. Gott ist unter uns.“

„Wir können nach oben gehen wie die Engel und uns zwischen Oben und Unten hin und her bewegen.“ „Die Engel als Boten, die beschützen, vermitteln, verbinden, helfen, die uns mit Liebe umgeben und positive Gefühle auslösen.“

„Oben die Stimme: ich bin da, ich lasse dich nicht im Stich, was auch passiert, was Gott auch mit mir vor hat.“)

Die Schülerinnen und Schüler erinnern sich an andere Bibelstellen, z. B. an die Exodusgeschichte, die Josefserzählung und den Traum der Weisen aus dem Morgenland. („Wenn Himmel und Erde sich berühren, so

wie in diesem Traum von Jakob, passiert etwas Besonderes, irgendwie Geiles!“ „Jakob erklärt den Stein und den Ort als „heilig“, weil was passiert, mit ihm und in der Zukunft!“ „Er hat keine Angst mehr!“).

Aufgabe: „Denkt über besondere Gelegenheiten in eurem eigenen Leben nach und haltet sie in Form einer Erzählung schriftlich fest.“ Anschließend werden die Ergebnisse in der Gruppe reflektiert.

3. Baustein

„Im Traum ist Gott bei mir!“ – vom Umgang mit Visionen, Träumen und Zukunftswünschen der Schülerinnen und Schüler.

Die Träume der Schülerinnen und Schüler finden Gehör. Zu beachten ist

aber, dass niemand gezwungen werden darf, seine Träume preiszugeben. Als möglicher Impuls für ein Unterrichtsgespräch über Träume eignen sich ein kleiner Koffer, verschiedene Steine, mitgebrachte Kissen, Papier, Stifte.

Aufgabe: „Begeht euch auf eine Traumreise! Schreibt die wichtigsten Gedanken auf!“

Die Aufzeichnungen werden um die

der biblischen Geschichte und deinem Traum aus dem Traumkoffer.“

3. „Welche Schlussfolgerungen kannst du daraus entwickeln?“

Einige exemplarische Ergebnisse:

„Das Reich Gottes ist nicht nur oben, es ist mitten unter uns und ganz lebendig“, „Träume können stark machen.“ „Gott ist bei uns hier auf Erden und er verlässt mich nicht!“ „Im



Foto: Reinders

Steine gewickelt und in den Koffer gelegt. Der Koffer bleibt verschlossen bis zur nächsten Unterrichtsstunde. Anschließend werden die Ergebnisse reflektiert.

4. Baustein

„Wir bauen Brücken!“

Die biblische Geschichte wird in dieser Unterrichtsphase mit den eigenen Traumgedanken verglichen. Ein Unterrichtsgespräch schließt sich an.

Aufgabe: „Wenn Himmel und Erde sich berühren“

1. „Beschreibe eigene symbolhafte Deutungsansätze und berücksichtige dabei deine eigenen Erfahrungen!“ (Vertiefung der Gedanken aus den vorangegangenen Stunden)

2. „Verknüpfe deine Erläuterung mit

Traum erleben wir Dinge, die wichtig sind für das Leben! Jakob erinnert den Traum und weiß, was er zu tun hat!“ „Himmel und Erde gehören zusammen, das gibt den Menschen Hoffnung“.

5. und 6. Baustein

„Das Reich Gottes auf Erden zwischen Krieg und Frieden“

In dieser Phase werden assoziative Begriffe zur biblischen Geschichte und zu den eigenen Träumen und biografischen Erfahrungen festgehalten.

Tafelbild:

Der Traum in meinem Leben

Der Traum in der Bibel

Die Engel

Die Leiter

Gott – Begegnung mit Gott in der Jakobs Geschichte und heute

Stein
Zukunft
Krieg
Frieden
Hoffnung und Zuversicht

Die einzelnen Punkte werden mit Ergänzungen näher erläutert. Danach ordnen sich die Schüler und Schülerinnen den jeweiligen Begriffen zu. In Kleingruppenarbeit wird zu den Begriffen inhaltlich gearbeitet. Dabei werden gewonnene Erkenntnisse vertieft. Anschließend werden die Ergebnisse reflektiert.

Weitere Aufgabe

„Versucht, das Ergebnis der inhaltlichen Auseinandersetzung in eine eigene Bildsprache umzusetzen!“

Die ersten Skizzen entstehen.

7. Baustein

Die künstlerische Praxis

Der Künstler stellt sich vor. Die Bildtafeln werden aufgebaut und zusammengestellt. Die drei oberen Bildtafeln entstammten in unserem Fall einem anderen Kunstprojekt und wurden aus Kostengründen übermalt. Die vierte untere Bildtafel wurde mit den Schülerinnen und Schülern mit Leinwand bespannt. Die Rahmen aus Holz entstanden in der Schulwerkstatt mit Hilfe eines Werklehrers.

Weitere Materialien: Pinsel, Spachtel, Dispersionsfarben.

Die Skizzen werden mit dem Künstler reflektiert und hinsichtlich der Übertragung auf die Leinwand diskutiert. Eine gemeinsame gültige Bildsprache muss entwickelt und gefunden werden. In dieser Prozessphase fließen bisherige Erkenntnisse ein und verdichten sich zu teilweise neuen Gedanken, Ideen und Ausdrucksformen. So sollte nach Auffassung der Schülerinnen und Schüler keine bildhafte Leiter ins Zentrum des Bildes gerückt werden, sondern eine organische Pflanze, die sich um die Erde windet und eine Verbindung zwischen Mensch und dem Reich Gottes herstellt. In einem sich anschließenden Lernprozess konnte eine Brücke geschlagen werden zwischen der dialogisch erreichten Exegese des Bibeltextes, den momentanen gesellschaftlichen Umbrüchen und der Lebenswirklichkeit der Schüler. Dazu lernten die Schüler mit Hilfe des Künst-

lers malerische Fertigkeiten. *Schnittstelle wurde die langsame Loslösung eigener bildhafter Vorstellungen zu Gunsten einer philosophischen, religiösen, aus dem Inneren kommenden Bildsprache.*

Tipp

An dieser Stelle kann die Lerngruppe nach Interessen geteilt werden: Einige Schülerinnen und Schüler bilden die „Malgruppe“, andere werden in einer Präsentationsgruppe zusammengefasst. Sie fotografieren, stellen eine Verlaufs-dokumentation zusammen, interviewen die malenden Akteure über den Malprozess, kümmern sich um Ausstellungsmöglichkeiten.

8. Baustein

Reflexionsphase und Bildbegehung im eigenen Bild

Mit Hilfe der Methode einer Bildbetrachtung (z. B. durch den Impuls: „Suche dir einen Platz im Bild, wo du dich am wohlsten fühlst, und begründe“), lernen die Schülerinnen und Schüler, das eigene Bild neu zu erfahren. Durch diese Qualität der Bildbetrachtung erfahren sie nicht nur die Wertschätzung ihrer geleisteten Arbeit, sondern können die gesammelten Erfahrungen im Transfer neu öffnen. Die Schüler und Schülerinnen werden dadurch aufgefordert, ihrer eigenen Religiosität nachzuspüren.

Zur Projektplanung

Kosten: Eine genaue Zusammenstellung aller anfallenden Kosten wie Honorar, Fahrtkosten, Farben, Leinwand, Holz für die Rahmen, Papiere, Pinsel (Verschleiß), Fotomaterial für die Dokumentation u.a. muss rechtzeitig erstellt werden. Ein kleiner Etat für unvorhergesehene Ausgaben sollte dabei mit eingeplant werden.

Kostendeckung: Neben dem Schuletat oder einem Förderkreis der Schule kommen auch Elternspenden oder Sponsoren in Betracht.

Der Künstler oder die Künstlerin sollte aus der Region kommen. Alle finanziellen Dinge sind vorher abzuklären.

Organisation: Die Schulleitung muss im Vorfeld über das Projekt informiert werden, Anträge zur Kostendeckung müssen rechtzeitig gestellt werden. Auch das Kollegium sollte auf das Vorhaben und den Zeitplan hingewiesen werden, um im Vorfeld mögliches Blocken von Unterrichtsstunden einzuplanen. Der Stundenplan der Lerngruppe der betroffenen Kollegen und Raumbellegungspläne sind dabei zu berücksichtigen. Auch Hausmeister und Putzpersonal sollten informiert werden. Absprachen über gleichzeitige Klassenfahrten oder Betriebspraktika müssen rechtzeitig getroffen werden

Terminplan: Der Zeitrahmen sollte großzügig gesteckt werden, um Feiertage und Stundenausfall auszugleichen. Es empfiehlt sich, Vormittage und wenn möglich auch Nachmittage zu blocken.

Die Raumbellegung muss rechtzeitig und verbindlich geklärt werden. Immer wieder gibt es unvorhergesehene Änderungen.

Organisation des „Ateliers“: Zeitungen, Kittel, Tücher, Farbmischbehälter sollten bereitliegen. Vor Beginn der Arbeit im „Atelier“ müssen die Regeln zur Benutzung und Reinigung für alle Beteiligten feststehen.

Elternbrief: Auch die Eltern sollten im Vorfeld über das Projekt informiert werden.

Literatur

- Halbfas, Hubertus, Das dritte Auge, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1982
Halbfas, Hubertus, RU in Sekundarschulen, Lehrhandbuch 6, Patmos Verlag, Düsseldorf, 1998
C.G. Jung u. a., Der Mensch und seine Symbole, Walter-Verlag, Olten und Freiburg i.B. 1987
Oberthür, Rainer, Kinder fragen nach Leid und Gott, Kösel Verlag, München, 1998
KU Praxis 41, Modelle 9, Zwischen Himmel und Erde, Anregungen und Bausteine zu den Themen Träume, Glück, Tod und Leben, Gütersloher Verlagshaus, 2000

Anmerkungen

1. Martin Luther King, Gerd Presler, rororo 50333, 1999, S.94/96
2. Sölle, Dorothee, Erinnert euch an den Regenbogen, Herder, 1999, S.163

Helga Reinders ist Kunst- und Religionslehrerin, Fachseminarleiterin für Religion an der IGS - Aurich-West.

Hanna Dallmeier

„In deinen Augen bin ich schön“

Vom Blick Gottes auf den Menschen. Eine Unterrichtseinheit für die Berufsschule

Zum Hintergrund der Unterrichtseinheit

Diese Unterrichtseinheit ist entstanden im Rahmen der religionspädagogischen Prüfung im Zweiten theologischen Examen. Die Berufsschulklasse, mit der ich dem Thema „Schönheit“ nachgegangen bin, entstammte dem Bereich „Textiltechnik“: eine reine Mädchen- bzw. Frauenklasse, sehr unterschiedlich in Bezug auf Alter (15 bis 20 Jahre), Herkunft (etliche Mädchen aus Spätaussiedlerfamilien, einige Musliminnen), Gewandtheit in der deutschen Sprache, Berufswunsch. Nicht wenige der Mädchen blicken auf ein Leben mit mehreren Brüchen zurück. Etwa ein Drittel besucht die Klasse, um den Hauptschulabschluss nachzuholen.

Das Thema „Schönheit“ traf anfangs nicht auf ungeteilte Gegenliebe. Je tiefer wir jedoch in das Thema eindringen und je persönlicher die Zugangs- und Identifikationsmöglichkeiten wurden, desto stärker beschäftigte es die

Mädchen. Sie gingen den Weg mit von der Beschreibung und Hinterfragung von Schönheitsidealen über die Betrachtung der eigenen äußeren und inneren Schönheit bis zu der Frage, welche Bedeutung das Thema Schönheit für unsere Beziehungen hat, ob sie zerstörend oder heilsam wirkt.

Die Theologin denkt dabei die Beziehung zwischen Gott und Mensch mit (in der Unterrichtssituation wurde darauf jedoch nicht explizit Bezug genommen). Um es an dieser Stelle schon vorweg zu nehmen: Der theologische Fokus der Einheit liegt auf der Rechtfertigungslehre, deren Anliegen in einer *ästhetischen Wendung* aufgenommen wird: Der „zugesprochenen Gerechtigkeit“ korrespondiert die „zugesprochene Schönheit“ (die im Rahmen des Unterrichtes in evangelischer Religion sozusagen als „christliches Schönheitsmodell“ vorgestellt wird). Beide verdanken sich dem *liebenden Blick* eines anderen auf mich. Diesem Blick will die Unterrichtseinheit auf die Spur kommen ...

Der biblische Befund

Es gibt in der Bibel keinen Text, der Gottes liebenden Blick auf den Menschen explizit mit dem Thema „Schönheit/Schönsein“¹ verbindet. Das hängt mit dem biblischen, „beziehungsbezogenen“ Verständnis von Schönheit zusammen, das keinen abstrakten Begriff für Schönheit im ästhetischen Sinne kennt. „Schönheit“ ist daher auch keine Qualität, mit der die *Gottesbeziehung* beschrieben werden könnte. Dennoch kennt die Bibel eine Reihe von Texten, die auf die eine oder andere Art zum Thema einen Beitrag leisten:

1. *Texte, die von der für Frauen bedrohlichen Seite von Schönheit wissen:* Gen 12,10-20 (Abram verleugnet die „sehr schöne“ Sarai, um sich selbst zu schützen); II Sam 11 (David nimmt sich die „sehr gut aussehende“ Batseba); II Sam 13 (die „schöne“ Tamar wird von ihrem Bruder vergewaltigt).

2. *Texte, die „Schönheit“ als ein Motiv heranziehen, das als Voraussetzung für die Gottesbeziehung unerheblich ist:*

z.B. I Sam 16,1-13: Bei der Erwählung und Salbung Davids kommt es nicht auf das Aussehen und die Gestalt an, sondern auf das, was JHWH in dessen Herzen „ansehen“ kann (V.7). Zugleich wird David beschrieben als junger Mann „mit schönen Augen und von guter Gestalt“ (V.12) – eine Konzession an das menschliche Auge und an eine Vorstellung, die speziell männliche Schönheit mit politischer Macht verbindet.

3. *Texte, in denen die durch den Schöpfungsakt begründete Gottesbeziehung qualifiziert wird durch Aussagen, die der Vorstellung von Schönheit nahe kommen:* In Gen 1,31 erkennt Gott sein Werk des sechsten Tages, also des Tages der Menschenschöpfung, als *tov meod* (sehr gut). Die Septuaginta übersetzt hier mit *kalà lían* (sehr schön). *tov* bzw. *kalós* meinen aber nicht Schönheit in einem ästhetischen Sinne, sondern die „Zweckmäßigkeit des Werkes“. Die Menschenschöpfung in Ps 139,14 wird qualifiziert mit Worten aus der Wurzel *fala*, die das Wunderbare im Sinne des schwer Begreiflichen hervorhebt.

4. *Texte, die mit ihrem Thema „Schönheit in den Augen der/des anderen“ auf die Beziehung zwischen Gott und Mensch hin interpretiert worden sind:* Hier ist das Hohelied zu nennen. Es kennt eine Fülle von Bildern für die Schönheit des geliebten Menschen, die aber nicht Formen und Aussehen des Gegenübers beschreiben, sondern die *Wirkung*, die von dem Gegenüber ausgeht. „Schön ist also letztlich nicht der einzelne Mensch, sondern die Beziehung unter zwei oder mehr Menschen. Das Schönheitsideal ist kein Körper-, sondern ein Verhältnisideal.“² Dieses Schönheitsideal ist nachträglich auf die Beziehung von JHWH zu seinem Volk übertragen worden: Die allegorische Interpretation sieht „im strahlenden Geliebten JHWH und in der Geliebten Israel“³. Eine individualistische Weiterführung dieses kollektiven Liebeschwures legt dann die Aussage nahe: „In deinen Augen, Gott, bin ich schön.“

5. *Texte, die Hässlichkeit bzw. körperliche Unzulänglichkeit/Gebrechlichkeit zur Beschreibung der unverdienten Gnade Gottes anwenden:* Paulus wendet die Kreuzespredigt aus I Kor 1,18-25 in II Kor auf seine Person an: Wie

„im Kreuz ... eine radikale Umwertung der menschlichen Werteskala (erfolgt)“⁴, so zeigt sich in Paulus' persönlicher Existenz das Kreuz Christi⁵, aber auch die verwandelnde Kraft Gottes. Der Spitzensatz findet sich in II Kor 12,9: „Lass dir an meiner Gnade genügen, denn meine Kraft ist in den Schwachen mächtig.“ (So Luther. Die wörtliche Übersetzung lautet: „... denn die Kraft kommt in der Schwachheit zur Vollendung.“)

6. *Einen Text, in welchem dem liebend- verwandelnden Blick des Vaters (Gottes?) auf seinen Sohn die konkrete Verwandlung von „hässlich“ zu „schön“ folgt:* Das Gleichnis vom Verlorenen Sohn (Lk 15,11-32) lässt den Vater seinen abgerissen aus der Fremde zurückkehrenden Sohn in die Arme schließen (V.20) und anschließend ihm ein neues Gewand und einen Ring bringen (V.22): Gottes Blick (und Handeln) macht den geliebten Menschen schön.

Systematisch-theologische Überlegungen

Mit menschlicher Schönheit hat sich die Theologiegeschichte⁶ bisher schwer getan: Schönheit ist entweder ein Attribut, das Gott zukommt, seit Clemens von Alexandrien besonders der zweiten Person der Trinität, dem Sohn. Oder der Begriff „Schönheit“ wird ausdifferenziert und die einzelnen Aspekte werden einer unterschiedlichen Wertung unterzogen: Geistige Schönheit gilt als die beste, körperliche als die niedrigste Form von Schönheit; bei Augustin kann irdische Schönheit sogar zur Falle werden und so den Menschen der Sünde gefährlich nahe bringen. Auf evangelischer Seite fehlt eine systematisch-theologische Diskussion um den Locus des Schönen weitgehend.

Ausgehend von meinem biblischen Befund will ich nun eine systematisch-theologische Bündelung versuchen:

1. Schönheit in der Beziehung zwischen Menschen – Hinweis auf Gott
Schönheit ist in der Bibel ein Verhältnisbegriff: Schönheit entsteht in den Augen des/der anderen. Die Bibel differenziert zwischen verschiedenen Verhältnissen zwischen Menschen:

a) Das Verhältnis beschreibt ein Machtgefälle: Hier kann Schönheit für Frauen bedrohlich und zerstörend werden, als Ausdruck männlicher Macht wird Schönheit einer Kritik unterzogen: *Sie* ist es *nicht*, die Gottesbeziehung bewirkt [*Texte (1) und (2)*].

b) Das Verhältnis beruht auf einer gegenseitigen Beziehung: Schön ist, wer geliebt ist [*Texte (4)*]. Eine solche, auf Gegenseitigkeit beruhende Beziehung kann als auf Gott hin transparent verstanden werden: So erklärt Martin Bubers Dialogphilosophie die Gottesbeziehung als Verlängerung der gedachten Linie zwischen „Ich und Du“ hin zum „ewigen Du“⁷. Elisabeth Stuart sieht Beziehungen leidenschaftlicher Freundschaft als „Ort von Gotteserfahrung und Modell von Gottesbeziehung“⁸. Schönheit entsteht nicht aus sich selbst heraus, sondern „Schönheit kommt erotisch über uns“⁹ – in der Begegnung, unverfügbar.

2. Schönheit aus Gott? Gottes Schöpfungshandeln ist Beziehungshandeln

Die biblischen Schöpfungsaussagen [*Texte (3)*] begründen *nicht* die Schönheit des Menschen. Aber Gott schafft, indem Gott den Menschen schafft, eine Beziehung zu ihm, die sich ausdrückt in der Rede von der Gottebenbildlichkeit, in Gottes Segen für den Menschen und in der Feststellung, dass der Mensch wunderbar gemacht ist. „Gott (...) ist der Grund jeder Beziehung.“¹⁰ Wenn nun „Schönheit-in-Beziehung“ auf Gott hin transparent ist, kann auch der Umkehrschluss gewagt werden, dass Gottes Schöpfungsbeziehung zum Menschen diesen schön macht.

3. Rechtfertigung zur Schönheit: Gottes verwandelnder Blick

Schwachheit, Unzulänglichkeit, Hässlichkeit können von Gott verwandelt werden [*Texte (5) und (6)*]. Gerade im Fragmentarischen ist Raum für das Wirken Gottes – denn hier begreift der Mensch sein „Angewiesensein auf Vollendung“¹¹. Mich selbst als vollkommen zu verstehen, hingegen verschließt mich: vor Gott und vor den Menschen. Denn das Perfekte erwartet keine Verwandlung mehr, die sich in Begegnung mit dem anderen ereignet.

net. Vor allem aber führt der Versuch, aus sich selbst heraus vollkommen – in unserem Kontext: schön – sein zu wollen, in eine Form von Werkgerechtigkeit: Das Schönheitsideal ist nicht (oder nur um den Preis der Selbstverleugnung und Selbsterstörung, z.B. durch Magersucht) erreichbar. Retten, verwandeln kann nur ein bedingungslos liebender Blick von außen. Denn Schönheit in den Augen der/des anderen zeigt mir: Ich bin mehr und anderes, als ich auf dem Schönheitsmarkt leisten kann. – Das ist die christliche Hoffnung: dass es einen solchen liebenden, verwandelnden, rechtfertigenden Blick Gottes auf uns gibt.

Fazit

Der Begriff der „Schönheit“ bedarf theologisch einer Differenzierung, die m.E. mit den Kategorien von „geistiger“ und „körperlicher“ Schönheit nicht hinreichend getroffen ist. Stattdessen entwerfe ich eine Unterscheidung, die sich an der Struktur der Rechtfertigungslehre orientiert:

Zerstörend ist ein Verständnis von Schönheit, das auf die reine Erfüllung eines äußeren *Schönheitsideals* ausgerichtet ist mit dem Ziel, sich dadurch die Liebe anderer Menschen quasi *erzwingen* zu wollen. (Die Werbung suggeriert ja ständig, dass geliebt ist, wer schön ist.) Die Vorstellungen von (äußerer) Schönheit sind aber zum einen geschichtlich und kulturell bedingt und daher relativ, zum anderen gibt es keine Garantie, keinen Punkt, an dem ich schön genug bin, um mir der Liebe anderer sicher zu sein. Schönheit ist also ebenso wenig machbar wie ein heiles, gerechtes Gottesverhältnis.¹²

Heilsam ist ein Verständnis von Schönheit, die *zugesprochen* wird: Ihr liegt eine *Beziehung* zu Grunde, der liebevolle Blick eines Menschen auf einen anderen. Diese Schönheit ist nicht machbar, bleibt unverfügbar und kann nur angenommen werden. Dann aber entfaltet sie das befreiende Potenzial, das theologisch in der „Rechtfertigung *sola gratia*“ begründet ist: Die Liebe befreit zur Schönheit, sei es der liebende Blick Gottes oder der eines Menschen (was m.E. theologisch nicht zu trennen ist).

Die Ambivalenz von „Schönheit“ für Frauen: Weibliche Identitätsbildung und feministisch-religionspädagogische Folgerungen

Besonders für die Entwicklung weiblicher Identität spielen die gesellschaftlichen Schönheitsnormen nach wie vor¹³ eine große Rolle¹⁴. Mädchen geraten dabei in ein Dilemma: Zum einen wird ihr Körper in der Adoleszenz „zum zentralen Ort des Selbsterlebens, körperliche Attraktivität wird zu einem wichtigen Element des Selbstbewusstseins, zugleich ist aber gerade dieser Aspekt der Identität besonders labil und anfällig für Verunsicherungen und Störungen“ – die zwangsläufig auftreten, da das „gesellschaftlich vorgegebene Schönheitsideal ein prinzipiell unerreichbares“¹⁵ ist. Diese Verunsicherungen treffen Mädchen mit geringerer Schulbildung (und daher eingeschränkten beruflichen Perspektiven) besonders, da sie ihr Selbstbild weniger über Kompetenzen und Perspektiven speisen können und daher darauf angewiesen sind, in ihren Körper als ihr Kapital zu investieren.

Die weibliche Identitätsentwicklung in der Adoleszenz ist außerdem geprägt durch die „Bewältigung von Beziehungen und Bindungskrisen“¹⁶. Die eigene Stimme und die Stimme von außen geraten in einen Konflikt, so dass die erstere verloren zu gehen droht (bzw. abgespalten und aus Beziehungen herausgehalten wird, um sie zu schützen). In Bezug auf das von außen, aus der „Erwachsenenwelt“ auf die Mädchen eindringende Schönheitsideal heißt das: Was schön ist, kann ich nicht erreichen. Meine Bindung zu mir selbst – das mich selbst Schönfinden – droht verloren zu gehen. In der Frage nach der eigenen Schönheit verdichtet sich für junge Frauen gleichzeitig die Sehnsucht nach Beziehung, Geliebtwerden, Angenommensein, Selbstliebe.

Feministische Religionspädagoginnen folgern aus diesen Erkenntnissen, dass zur Unterstützung der Identitätsentwicklung junger Frauen die Bindungskrise aufgenommen und aufgefangen werden soll. Dies geschieht in „eine(r) ihre Stimme aufnehmende(n) Beziehung“, durch das Bereitstellen eines Re-

sonanzraumes für ihre Suche nach einer „Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt“¹⁷. Gerade bei der Schönheitsthematik ist dabei besondere Sensibilität gefordert, weil hier die „Stimmen von außen“ so stark sind.

Der Aufbau der Unterrichtseinheit

Vorweg: Dieser Entwurf beschreibt in ausführlicher Form die Prüfungsstunde (6. Stunde), die übrigen Unterrichtsstunden sollen aber soweit dargestellt werden, dass sie nachvollzogen werden können.

Die Unterrichtseinheit besteht aus acht Stunden, die z.T. als Doppelstunden gehalten wurden. In den ersten drei Unterrichtsstunden wird der Blick auf die empirische Wirklichkeit und den lebensweltlichen Kontext der Schülerinnen gelenkt. Die Betrachtung und Beschreibung von Bildern steht hier im Vordergrund.

1. Stunde

Die Schülerinnen erarbeiten Merkmale von Schönheitsidealen im Wandel der Zeit, indem sie in Partnerinnen- oder Gruppenarbeit je ein Bild „schöner Menschen“ aus verschiedenen Epochen (z.B. Griechische oder Römische Antike, Rubens-Frauen, Twiggy ...) analysieren und Merkmale des Schönheitsideals benennen. Dadurch erfahren sie, dass das, was als „schön“ empfunden wird, geschichtlich bedingt ist. Zugleich versuchen sie [M1] mit Hilfe der ihnen bekannten Schulnoten eine „Bewertung der Schönheit“ der jeweiligen Ideale (am Ende der Stunde Vorstellung der Gruppenarbeit und Diskussion über die „Benotung“).

2./3. Stunde

Mit Hilfe eines Arbeitsblattes [M2] bündeln wir die Ergebnisse der letzten Stunde: Den auf einer Zeitleiste angeordneten „Schönheitsidealen“ aus der vorangegangenen Stunde werden noch einmal die gefundenen Merkmale zugeordnet, um einen Überblick über die Wandelbarkeit des Schönheitsbegriffs zu schaffen. Im nächsten Schritt geht es um die Beschreibung und Benennung der *zeitgenössischen* Vorstellung

gen von Schönheit und aktueller Schönheitsideale (Brainstorming an der Tafel: Stichwort „Schönheit heute“). Dabei sollen die Schülerinnen auch ihre eigene Position zum gesellschaftlich vorherrschenden Schönheitsideal reflektieren.

In der zweiten Hälfte der Doppelstunde rege ich eine Spiegelübung an: Im Sitzkreis wird zweimal ein Handspiegel herumgegeben, dazu gibt es jeweils eine Frage/Aufgabe: 1. Runde: „Ich finde schön an mir, dass ...“; 2. Runde: „Spieglein, Spieglein, sag mir beizeiten: Was sind meine besten Seiten?“ Jede Schülerin soll in den Spiegel schauen und die Sätze ergänzen bzw. beantworten; wichtig dabei ist, dass alle zuhören und die Aussagen nicht kommentiert werden. Dadurch wird ein „Resonanzraum“ für die leisen und lauten Stimmen der Schülerinnen eröffnet.¹⁸

Die folgenden Unterrichtsstunden wenden sich dem Thema „Schönheit“ auf einer tieferen, auch theologisch begründeten Ebene zu. Den drei Unterrichtsteilen korrelieren im weiteren Verlauf die theologischen Topoi „Sünde/Verstrickung“, „Rechtfertigung“ und „Auferstehung“.

4./5. Stunde (Sünde/Verstrickung)

Zu Beginn schreiben sich die Schülerinnen selbst eine Postkarte mit der Aufschrift „Guten Morgen, Du Schöne“, die ihnen etwa zwei Monate später zugeschickt wird – eine Methode, um die „Beziehung zum eigenen Selbst“, die eigene Stimme zu stärken.

Anhand des Liedes „Sophie“ von Eleanor McEvoy (Einspielen des Liedes; OH-Folie und Arbeitsblatt mit Liedtext und Übersetzung [M3]) wird anschließend die Geschichte der magersüchtigen Sophie erarbeitet, die nach Liebe hungert und an ihrem Schönheitsideal kaputtgeht. In ihrer Geschichte spiegelt sich die *Struktur* der „Werkgerechtigkeit“ im blinden Streben nach einem unerreichbaren Schönheitsideal. Das dahinter stehende Verständnis von Schönheit kann umschrieben werden mit dem Begriff der „nacheifernden Schönheit“. Die Schülerinnen erarbeiten diese *Struktur* und benennen die zerstörerischen Folgen für den so in sich gefangenen Menschen, der damit seine Beziehungsfähigkeit verliert.

6. Stunde (Rechtfertigung)

Diese Stunde steht in einem engen inhaltlichen, theologischen und didaktischen Zusammenhang zu der vorangehenden Unterrichtsstunde. Deren Ergebnisse werden daher zu Beginn noch einmal aufgenommen (tabellarisch an der Tafel).

Das Ziel der Stunde ist die Erarbeitung eines – theologisch gesprochen „rechtfertigenden“ – heil machenden Gegenmodells: des Modells der „zugesprochenen Schönheit“ und seiner befreienden Dimension. Diesem Ziel dient das Erzählen des Märchens „Die schönste Frau auf der ganzen Welt“, das einen Blickwechsel auf das Thema „Schönheit“ ermöglicht: Es nimmt die Hörenden hinein in den liebenden Blick eines Jungen auf seine dem gesellschaftlichen Schönheitsideal nicht entsprechenden Mutter. An der Tafel werden

gestation“. Er handelt von alten, kranken Menschen, die wieder Lebensmut finden, indem sie „schön gemacht“ werden. (Eine Schülerin bündelte die Aussage des Films folgendermaßen: „Vorher waren sie krank und traurig – hinterher hatten sie das Leben wieder gefunden!“)

**Die 6. Stunde
Darstellung und Erläuterung
der Medien**

[M3] Die OH-Folie zeigt das Bild einer jungen Frau im Halbprofil¹⁹, die mit verschränkten Armen dasitzt und die Betrachterin schräg, leicht von unten anblickt. Ihr Blick ist fragend, fragil, ernst, aber nicht hoffnungslos. Das Bild vermittelt etwas von der zerbrechlichen Situation, in der sich „Sophie“, die Protagonistin des Liedes, befindet.

Geplantes Tafelbild		
	Sophie: Versteht Schönheit als Erfüllung eines Schönheitsideals	Russisches Märchen: Beschreibt Schönheit als etwas, was mir zugesprochen wird.
Was macht die Schönheit aus?	Wer schlank ist, ist schön.	Es gibt kein bestimmtes äußeres Merkmal.
Wie verhalten sich Schönsein und Geliebtwerden zueinander?	Sophie will schön sein, weil sie geliebt werden will.	Weil der Junge seine Mutter liebt, ist sie in seinen Augen schön.
Wie entsteht diese Schönheit?	Sophie rennt ihrem (dem) Schönheitsideal hinterher: Sie will die Schönheit selbst machen.	In den Augen eines Menschen, der mich liebt. Diese Schönheit kann nur zugesprochen werden – man kann sie nicht machen!
Welches sind die Folgen?	Sophie wird krank/geht kaputt.	Wenn jemand mich schön nennt, weil er/sie mich liebt, macht mich das frei/glücklich/ heil/schön!

die Ergebnisse dem Vorherigen tabellarisch gegenübergestellt.

Zum Schluss wird der Blick noch einmal gewendet auf die Identifikationsfigur Sophie: Kann auch sie „Rechtfertigung“ – also Liebe ohne „geleistete“ Schönheit – erfahren?

7./8. Stunde (Auferstehung)

Die Abschluss-Stunde vertieft den heilenden und lebendig machenden Aspekt des in der vorangegangenen Stunde erarbeiteten Verständnisses von „zugesprochener Schönheit“: Die Schülerinnen analysieren den Film „Antonia im Wunderland. Die Models von der Pfl-

Das geplante Tafelbild wurde von mir entwickelt als Hilfe zur Strukturierung der Unterrichtsergebnisse. Es soll im Verlauf der Stunde auf der Innenseite der Tafel entstehen – der zentrale Ort für die zentralen Ergebnisse. Die linke Spalte (Fragen) und die mittlere Spalte (zu Sophie) werden zu Beginn erarbeitet, die rechte Spalte (Märchen) nach dem Märchen (s.u. [M4]). Dabei lege ich Wert auf sprachliche Präzision, verlange aber nicht die wörtliche Erarbeitung meiner Formulierungen. Die Tabellenzeilen zeichnen die Logik der beiden Modelle nach: Beschreibung der Merkmale des jeweiligen Verständnisses von

Schönheit – die Kausalbeziehung zwischen Schönheit und Liebe – (abstrahierte Stufe:) der Entstehungszusammenhang – die Folgen. Die Tafel wird für die Erarbeitung dieser Tabelle benutzt, weil sie auf- und zuklappbar ist, so dass der schon erarbeitete Teil zu Sophie „verschwinden“ kann. Mit einem Impulssatz auf der Außenseite der zugeklappten Tafel („In deinen Augen bin ich schön“) kündigt sich das nun zu erarbeitende „Gegenmodell“ an.

[M4] Das russische Märchen „Die schönste Frau auf der ganzen Welt“ kenne ich aus der Sesamstraße – es ist schon zu einem Teil meiner Familientradition geworden und berührt mich tief. Märchen müssen erzählt werden. Erst am Ende der Stunde erhalten die Schülerinnen eine schriftliche Version für ihre Mappe. Das Märchen spielt in Russland – der Geburtsheimat von sechs der 15 Schülerinnen. Bei ihnen wird diese Bemerkung sicher auf besondere Aufmerksamkeit stoßen und die Identifikation verstärken. Märchen erinnern an die Kindheit, vermitteln ein Gefühl von Geborgenheit und heiler Welt. Die Dorfzene erinnert ebenfalls an „die gute alte Zeit“. Durch diese Merkmale ist der Charakter der im Märchen erzählten Geschichte ein ganz anderer als der, den die Mädchen mit der Geschichte von Sophie verbinden: Das Lied spielt in der Jetztzeit, hat eine moderne Melodie und beschreibt eine raue, sehr aktuelle Realität. Es gibt nichts, was Distanz schafft oder die Realität abmildert. Das Medium des Märchens bildet daher einen Kontrast zu dem Medium des Liedes in der vorhergehenden Stunde.

[M5] Das Arbeitsblatt zur Ergebnissicherung enthält eine vorgefertigte Tabelle zu [M2]. Dadurch erhalten die Schülerinnen einen Motivationsschub zum Abschreiben.

Als roter Faden wiederholen sich die Bilder bzw. Bildausschnitte: Die Augen von „Sophie“ korrespondieren den Augen der alten Frau (Dürers Mutter²⁰). Grundsätzlich ist zur Verwendung von Bildern in dieser Unterrichtseinheit zu sagen: Das Thema „Schönheit“ verlangt geradezu nach visueller Auseinandersetzung. In den vorangegangenen Stunden wurde viel mit Bildmaterial gearbeitet. In der Prüfungsstunde sollen vor allem „innere“ Bilder erzeugt werden.

Geplanter Unterrichtsverlauf

Vor Stundenbeginn

Der Unterrichtsraum wird hergerichtet: Die Tafel wird bei Bedarf gewischt, auf dem rechten Außenflügel notiere ich den Satz „In deinen Augen bin ich schön“, so dass er im Stundenverlauf als „Stiller Impuls“ nur „hervorgezaubert“ werden muss. Der OHP mit der OH-Folie wird bereitgestellt, Kreide bereitgelegt.

Beginn

Die Begrüßung „Guten Morgen, Ihr Schönen“ knüpft an die Postkartenaktion in der vorangegangenen Stunde an und soll die zu erwartende prüfungsbedingte Anspannung unter den Schülerinnen zugleich etwas lockern.

Anknüpfung

Mit Hilfe des Bildes zu „Sophie“ unterstütze ich die Erinnerung der Schülerinnen an die vorangegangene Stunde: Es hatte zur Illustration des Liedtextes gedient und ist ihnen daher bekannt. Auch tritt ihnen das Bild von demselben Ort entgegen wie in der vorangegangenen Stunde: vom OHP aus (nur diesmal ohne Liedtext). So werden die Schülerinnen vermutlich schnell an die Ergebnisse der vergangenen Stunde anknüpfen und diese im gelenkten Gespräch rasch bündeln können. Die Ergebnisse werden an der Tafel festgehalten. Um diesem Wiederholungsschritt nicht mehr Raum als nötig zu geben, werde ich relativ stark strukturierend eingreifen. Das abstrahierte Reden fällt einigen Schülerinnen wegen der Sprachbarriere schwer. Daher werde ich versuchen, diese hier besonders zu motivieren. Die Phase endet damit, dass ich den OHP ausschalte und die Tafel zuklappe: „Sophie“ verschwindet, zum Vorschein kommt der Impuls für die nächste Phase.

Neueinstieg

Der stumme Impuls „In deinen Augen bin ich schön“ kommt in den Blick der Schülerinnen. Nach der Phase des u.U. stark gelenkten Gesprächs sollen die Schülerinnen jetzt die Möglichkeit zu freier Assoziation haben. Wenn das Gespräch vorzeitig stockt, werde ich weitere Impulse in Form von Anmerkungen bzw. Fragen geben. Nach den bisher-

gen Erfahrungen mit den diskussionsfreudigen Schülerinnen ist aber eher zu erwarten, dass das Gespräch nach einiger Zeit unterbrochen/abgebrochen werden muss, um zur nächsten Phase überzuleiten.

Erarbeitung (in zwei Phasen)

Die Phasen der Erarbeitung werden dadurch eingeleitet, dass ich meinen Ort vor der Tafel verlasse und mich vor den LehrerInnentisch setze. Dadurch schaffe ich fast so etwas wie einen Sitzkreis, da die Tische der Schülerinnen in U-Form angeordnet sind. Das Märchen soll in dieser etwas intimeren Sozialform erzählt und analysiert werden. Aus zwei Gründen entscheide ich mich gegen die Alternative, einen echten Sitzkreis im Zentrum des Klassenraumes errichten zu lassen (wie es die Schülerinnen von der „Spiegelübung“ kennen): Zum einen würde das zuviel Unruhe erzeugen (die Unterrichtsstunde enthält schon genug Medienwechsel – da würde ein solcher Wechsel der Sozialform wie eine Überfrachtung wirken); zum anderen muss ich mich selbst vor zuviel Intimität in der Situation des Erzählens schützen, weil mich das Märchen selbst so stark berührt ...

Märchen wollen erzählt werden. Die Methode des Erzählens erinnert an die biblischen Geschichten und daran, dass sich das Christentum als Erzählgemeinschaft versteht. Erzählen ist gemeinschaftsstiftend²¹ und erzeugt innere Bilder.

Mit diesen inneren Bildern kann im Verlauf des anschließenden Gesprächs gearbeitet werden. Wieder sollen die Schülerinnen zuerst Raum für eigene Reaktionen haben. Wenn das Gespräch nicht vorankommt, gebe ich Impulse. Ich erwarte aber eher (wieder) eine rege Beteiligung. Als Überleitung zur Vertiefungsphase verweise ich zurück auf den Impulssatz an der Tafel.

Vertiefung

Die Tafel dient mir als Medium zur Ergebnissicherung. Nun wird sie wieder aufgeklappt – die angefangene Tabelle kann fortgeführt werden. Je nachdem, wie weit und tief uns die vorangegangenen Gesprächsgänge geführt haben, können die Schülerinnen jetzt mit mehr oder weniger Lenkung meinerseits die Tabel-

le weiterführen. Bei dem Ausfüllen der Tabelle handelt es sich teilweise um eine Übertragungsleistung. Daher sind hier auch die schwächeren Schülerinnen wieder motivierend einzubeziehen. Die Aufgabe, Überschriften für die Tabellenspalten zu finden, könnte eine besondere Herausforderung für die Schülerinnen sein. Falls die fortgeschrittene Zeit es verlangt, werde ich selbst die von mir formulierten Überschriften einbringen, um im Anschluss durch einen Ortswechsel (von der Tafel zum OHP) den Übergang zur abschließenden Übertragungsphase zu markieren.

Übertragung

Durch das erneute Einschalten des OHP mit dem Bild zu „Sophie“ wird die Aufmerksamkeit der Schülerinnen zum Schluss noch einmal auf das Thema des Stundenanfangs gelenkt. Was bedeutet unser Ergebnis für einen Menschen, der in Sophies Situation steckt? Zum Abschluss wird das Märchen ausgeteilt.

Ergebnissicherung

Aufgrund der Kürze der Zeit wird es in der Stunde nicht mehr zu einer Ergebnissicherung kommen können, obwohl eine Ergebnissicherung didaktisch sinnvoll ist. Daher bekommen die Schülerinnen von mir (noch vor der Verabschiedung – vgl. die vorangehende Phase) den Auftrag, im Anschluss an die Prüfungsstunde die Tabelle von der Tafel abzuschreiben. Dafür erhalten sie – zusammen mit dem Märchenblatt – ein vorgefertigtes Arbeitsblatt. Das steigert die Motivation.

Hätte ich diese Möglichkeit des „Zeitüberhangs“ nicht, würde ich die Tabelle zu Beginn der nächsten Stunde einbringen und mit ihrer Hilfe die Ergebnisse der Prüfungsstunde mit den Schülerinnen wiederholen.

Anmerkungen

1. Ich verwende hier diesen Doppelbegriff, da es in allen Überlegungen zur Unterrichtsstunde nie nur um einen philosophischen, quasi objektiven Begriff von „Schönheit“ gehen kann, sondern sowohl ich als Lehrende als auch vermutlich die Schülerinnen das Thema „Schönheit“ immer wieder auf sich selbst, auf das eigene Schönsein beziehen.
2. Silvia Schroer/Thomas Staubli, *Die Körpersymbolik der Bibel*, Darmstadt 1998, S. (27-) 29.
3. So eine mögliche Interpretation – vgl. dazu und zu den geschichtlichen Hintergründen der

- Allegorisierung Othmar Keel, *Das Hohelied*. Mit 168 Abbildungen, ZBK.AT 18, Zürich 1992, S. 15f.
4. Jürgen Roloff, Einführung in das Neue Testament, Stuttgart 1995, S. 113.
 5. „er ist schwach, seine Rede kläglich“, vgl. II Kor 10,10; Gal 4,13f u.a.
 6. Vgl. zu den Anfangsüberlegungen die Ausführungen von Patrick J. Sherry, Art. Schönheit II. Christlich-trinitarisch, in: TRE Bd. XXX, Berlin/New York 1999, S. 240f und Matthias Zeindler, Art. Schönheit III. Praktisch-theologisch, in: TRE Bd. XXX, Berlin/New York 1999, S. 247.
 7. Martin Buber, *Ich und Du*, Heidelberg 1979.
 8. Elisabeth Hartlieb, Freundschaft in der Theologie Elisabeth Stuarts, in: Barbara Wündisch u.a. (Hg.), *Mein Gott – sie liebt mich*. Lesbisch-feministische Beiträge zur biblischen Theologie, Knesebeck 1999, S. 170. Dass gerade im Nächsten Gott begegnet, lässt sich auch christologisch begründen: vgl. Mt 25,31-46.
 9. Uwe Gerber, Von der Schönheit der Welt und ihres Gottes. Schönheit: Vorgabe – Konstrukt – Simulation? In: BRU Heft 37, 2002, S. 6.
 10. Paul Tillich, *Systematische Theologie I*, Berlin/New York 1984, S. 311.
 11. Henning Luther, Identität und Fragment, in: Ders., *Religion und Alltag*. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992, S. 173, vgl. S. 169-172.
 12. Die hinter diesem Verständnis von Schönheit stehende Struktur ist dieselbe wie die in Luthers verzweifelter Frage: „Wie kriege ich einen gnädigen Gott?“ Der auf ein äußeres Schönheitsideal fixierte Mensch entspricht so dem „homo incurvatus in se ipsum“.
 13. Dass das Thema „Schönheit“ für die Identität von Frauen überhaupt erst seit der Wende zum 19. Jh. relevant wurde, zeigt Regina Ammicht Quinn, *Körper – Religion – Sexualität*. Theologische Reflexionen zur Ethik der Geschlechter, Mainz 2000, S. 86f.
 14. Im Folgenden stütze ich mich auf die Ausführungen von Karin Flaake, „Zuerst, toll! Jetzt bin ich endlich 'ne Frau. Aber jetzt geht's mir auf die Nerven!“ – Weibliche Adoleszenz, Körperlichkeit und Entwicklungsmöglichkeiten von Mädchen, in: Sybille Becker/Ilona Nord (Hg.), *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*, Stuttgart/Berlin/Köln 1995, S. 29ff.
 15. Zitate s. ebd., S. 30.
 16. Dass in der weiblichen Adoleszenz nicht die Entwicklung von Autonomie und Individuation im Vordergrund steht, sondern eine Bindungskrise, das Austarieren zwischen der eigenen und der „anderen“ Stimme, ist das Ergebnis der Forschungen von Carol Gilligan. Vgl. dazu Annabelle Pithan, Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, in: Sybille Becker/Ilona Nord (Hg.), *Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen*, Stuttgart/Berlin/Köln 1995, bes. S. 36-40.
 17. Beide Zitate ebd., S. 40. Ein solcher Resonanzraum setzt eine gleichberechtigte Kommunikation voraus (vgl. ebd., 39), die allerdings im schulischen Bereich (und noch weniger unter den Bedingungen einer Prüfungsstunde, in der sich die Schülerinnen „mitgeprüft“ fühlen) strukturell nicht möglich ist – eine Annäherung daran soll aber trotzdem versucht werden!

18. Das Anbieten eines „Resonanzraumes“, d.h. einer die Stimme der jungen Frauen aufnehmenden Beziehung, halten feministische Religionspädagoginnen für ein hilfreiches Mittel, um der in der Adoleszenz von Mädchen auftretenden Bindungskrise (zu sich selbst und zur Welt) zu begegnen. (Vgl. Annabelle Pithan, *Stimmen*, bes. S. 36-40.) Nachdem diese Spiegelübung durchgeführt wurde, kann ich von einem beeindruckenden Ergebnis sprechen: Die Schülerinnen gingen nicht nur gut auf die Aufgabenstellung ein, sie forderten auch eine „dritte Runde“, in der sie „schöne Dinge“ übereinander und zueinander sagen durften – dadurch erweiterten sie den ihnen angebotenen „Resonanzraum“ sogar!
19. Es handelt sich dabei um die Sängerin des Liedes „Sophie“, Eleanor McEvoy.
20. Klaus Staeck, Mutter, S. 335. Das Bild „Dürers Mutter“ illustriert auf besondere Art das Märchen. Denn zum einen hat Albrecht Dürer seine Mutter zwar realistisch, aber mit liebenden Augen dargestellt, und zum anderen arbeitet der Künstler Klaus Staeck in seiner Plakataktion mit einem ähnlichen Perspektivwechsel wie das Märchen.
21. Christiane Müller, Erzählen, in: Iris Bosold/Peter Kliemann (Hg.), „Ach, Sie unterrichten Religion?“ Methoden, Tipps und Trends, Stuttgart 2003, S. 169ff.

Literatur

- Athalya Brenner, Wann macht Geschlecht den Unterschied? Schönheit in der hebräischen Bibel, in: Oh, wie schön! Körperbilder und Ästhetik. Schlagenbrut 78 (2002), 15-19.
- Christl Maier, Beziehungsweisen. Körperkonzept und Gottesbild in Ps 139, in: Hedwig-Jahnow-Forschungsprojekt (Hg.), *Körperkonzepte im Ersten Testament*. Aspekte einer Feministischen Anthropologie, Stuttgart 2003, 172-188.
- Karl-Theo Siebel u.a. (Hg.), *Thema: Schön häßlich*. BRU. Magazin für den Religionsunterricht in Berufsbildenden Schulen Heft 37, 2002.

Bildquellen

- Bilder zu „Schönheitsideale im Wandel der Zeit“, Bildmaterial aus DAK Hamburg, Projektideen für die Schule: „Verflixte Schönheit“, o.J.
- Postkarte Nr. 103: „Guten Morgen Du Schöne“, Annanym Photodesign, Im Krümmen Arm 1, 28203 Bremen
- Bild zu „Sophie“: <http://www.eleanormcevoy.net/images.html>
- Staeck, Klaus, *Dürers Mutter*, Plakataktion, (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2004

Film

- „Antonia im Wunderland. Die Models von der Pflegestation“, Ein Film von Beate F. Neumann, AVE Gesellschaft für Fernsehproduktion GmbH, Schützenstraße 18, 10117 Berlin (Tel.: 030-20267-0)

Hanna Dallmeier ist Vikarin der Ev. Luth. Landeskirche Hannovers.

Klasse:

Fach: Religion

Thema: Schönheit

Datum:

Name:

... wer ist die Schönste im ganzen Land?

- Bildbetrachtung -

Bearbeite mit einer Partnerin die folgenden Aufgaben!

1. Beschreibt die Frau auf dem Bild: ihr Aussehen, ihre Haltung, ihre Kleidung...

.....
.....
.....
.....









2. Beschreibt das Schönheitsideal, das möglicherweise dahintersteht; versucht dabei, Schönheitsmerkmale der Frau zu benennen.

.....
.....
.....
.....

3. Ihr dürft die Schönheit dieser Frau bewerten: Welche Schulnote (von 1-6) würdet Ihr ihr geben? Begründet Eure Entscheidung!

Note: _____

.....
.....
.....
.....

Klasse:	Thema: Schönheit	
Datum:	Fach: Religion	Name:
Schönheitsideale im Wandel der Zeit		
	Jüngling und weibliche Gestalt	
	Lucas Cranach: (Adam und) Eva	
	Peter Paul Rubens: Bathseba	
	Modestil „Reifrock“	
	Amerikanische Tänzerin	
	„Musterweib Schwarzwälder Jungbäuerin“	
	Photomodell	
		
Griechische Antike	460 - 330 v. Chr	1150 - 1500
Gotik	1150 - 1500	1600 - 1720
Barock	1600 - 1720	um 1700
Rokoko	um 1700	um 1900
Isadora Duncan	um 1900	1933 - 1945
National-Sozialismus	1933 - 1945	1967
Twiggy	1967	
Merkmale:	Merkmale:	Merkmale:

Klasse:

Fach: Religion

Thema: Schönheit

Datum:

Name:

Eleanor McEvoy: Sophie

I

Sophie cannot finish her dinner,
she says she's eating enough.
Sophie's trying to make herself thinner,
says she's eating too much.
And her brother says, „You're joking“,
and her mother's heart is broken.
Sophie has a hard time coping,
and, besides, Sophie's hoping...

*... she can be like all the other girls,
be just like all the other girls,
living in an ordinary world,
just to fit in, in the ordinary world,
just to fit in like an ordinary girl.*

II

Sophie's losing weight by the minute.
How did things get this bad?
Sophie's family, they don't understand it,
gave her all that they had.
And her sister won't stop crying,
'cause her father says she's dying.
Sophie says she's really trying -
problem is: Sophie's lying,

... she can be like all the other girls...

III

How did she get this way?
How did she get this way?
Through trying to hide it.
What does it take to say,
What does it take to say:
She's dying. Sophie's dying...

I

Sophie kann ihr Essen nicht aufessen,
sie sagt, sie isst genug.
Sophie versucht, sich selbst dünner zu machen,
sagt, sie isst zu viel.
Und ihr Bruder sagt: „Du machst Witze“,
Und ihre Mutter hat ein gebrochenes Herz.
Sophie hat eine harte Zeit zu ertragen,
und, außerdem, Sophie hofft...

*... sie könnte sein wie all die anderen Mädchen,
einfach nur sein wie all die anderen Mädchen,
in einer gewöhnlichen Welt leben,
einfach dazugehören, zu der gewöhnlichen Welt,
einfach dazugehören wie ein gewöhnliches Mädchen.*

II

Sophie verliert Minute für Minute an Gewicht,
wie konnten die Dinge so schlimm werden?
Sophies Familie – sie können es nicht verstehen,
sie haben ihr doch alles gegeben, was sie hatten.
Und ihre Schwester hört nicht auf zu weinen,
weil ihr Vater sagt, sie wird sterben.
Sophie sagt, sie gibt sich wirklich Mühe –
das Problem ist: Sophie lügt,

... sie könnte sein wie all die anderen Mädchen...

III

Wie konnte es mit ihr soweit kommen?
Wie konnte es mit ihr soweit kommen?
Dadurch, dass sie versucht, es zu verstecken.
Was kostet es zu sagen,
Was kostet es zu sagen:
Sie stirbt. Sophie würde sterben...

... um zu sein wie all die anderen Mädchen...

Klasse:**Fach:** Religion**Thema:** Schönheit**Datum:****Name:**

Die schönste Frau auf der ganzen Welt

Märchen aus Russland

Es war einmal ein kleiner Junge, der wohnte in einem kleinen Dorf in Russland. Eines Tages lief der Junge aufgeregt durch das Dorf. Er weinte und rief immerzu nach seiner Mutter, aber er konnte sie nirgends finden.

Wie er so weinte, hörten ihn die Leute, die auf dem Feld beim Dorf arbeiteten. Sie dachten, da ist wohl etwas Schlimmes passiert, dass der Junge so bitterlich weint.

Also kamen die Leute herbeigeeilt und fragten den Jungen: „Junge, warum weinst Du denn?“

„Ich kann meine Mutter nicht finden!“ sagte er und fing wieder an zu weinen.

Da fragte einer: „Ja, aber wie sieht sie denn aus, deine Mutter?“

„Das ist ganz einfach“, sagte der Junge. „Meine Mutter ist die schönste Frau auf der ganzen Welt!“

Da waren die Leute aus dem Dorf erleichtert: Das konnte ja nicht so schwer sein. Und gleich rief einer aus: „Katja ist die schönste Frau aus dem Dorf! Lasst uns Katja holen!“ Und sie holten Katja und brachten sie zu dem Jungen. Der aber schüttelte nur traurig den Kopf: „Das ist nicht meine Mutter. Meine Mutter ist noch viel, viel schöner.“

Da steckten die Leute aus dem Dorf wieder ihre Köpfe zusammen und überlegten weiter. Dann sagte jemand: „Jeljenka aus dem Nachbardorf, die ist doch die schönste Frau weit und breit!“ Und schnell liefen sie Jeljenka holen und brachten sie zu dem Jungen. Aber der schüttelte den Kopf und fing wieder an zu weinen: „Nein. Das ist nicht meine Mutter! Meine Mutter ist viel, viel schöner! Ich habe euch doch schon gesagt, dass sie die schönste Frau auf der ganzen Welt ist!“

Die Leute aus dem Dorf zuckten ratlos mit den Schultern. Der Junge aber war so traurig und weinte so sehr, dass sie noch einmal überlegten. Und ja, richtig! Madjuschka aus dem Dorf hinter dem Wald, die war wirklich wunderschön. Nur die konnte eigentlich die Mutter des Jungen sein. Und Madjuschka wurde geholt und zu dem Jungen gebracht... aber wieder sagte dieser: „Nein, nein, nein! Das ist nicht meine Mutter! Meine Mutter ist noch tausendmal schöner! Ich habe euch doch schon die ganze Zeit gesagt: Meine Mutter...“

„...ist die schönste Frau auf der ganzen Welt!“ ergänzten die Leute aus dem Dorf.

Nun war guter Rat teuer. Und während sie sich noch besprachen, kam eine kleine, verhutzelte Frau des Wegs. Sie sah müde und verzweifelt aus. Und sie lief gebückt, so als ob sie den ganzen Tag vergeblich nach etwas gesucht hätte.

Als der kleine Junge sie erblickte, rief er: „Mama!“
„Mein Junge!“ Sagte die Frau und schloss ihn in die Arme.



Die Leute aus dem Dorf aber drehten sich verwundert um und fragten: „Wie, das ist deine Mutter? Wir dachten, deine Mutter sei die schönste Frau auf der ganzen Welt!“

„Aber das ist sie doch!“ rief der Junge. „Seht doch selbst: Meine Mutter ist die schönste Frau auf der ganzen Welt!“

Klasse:
Datum:

Fach: Religion
Name:

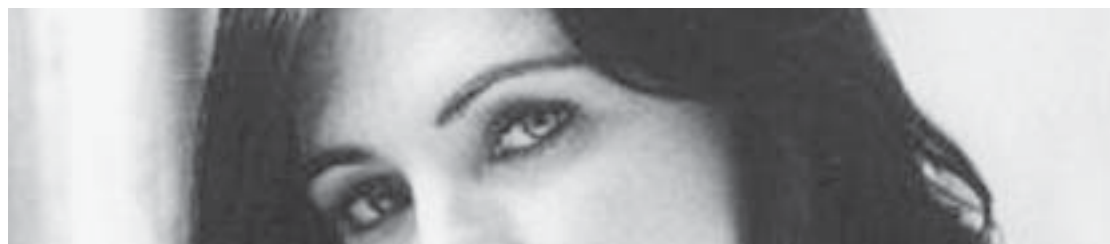
Thema: Schönheit

Das Verständnis von Schönheit

- Zwei Modelle -



	Sophie	Russisches Märchen
Was macht die Schönheit aus?		
Wie verhalten sich Schönsein und Geliebtwerden zueinander?		
Wie entsteht diese Schönheit?		
Welches sind die Folgen?		



schule und gemeinde

Lena Kuhl

„Alle meine Tage sind in deinem Buch aufgeschrieben“

Gottesdienst zur Verabschiedung der 4. Klassen

Der Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen ist für Kinder, Lehrkräfte und Eltern ein großer Einschnitt, der oft mit ambivalenten Gefühlen und Erwartungen verbun-

den ist. Es ist ein Abschluss erreicht, der viele Kinder mit Stolz erfüllt, der zumindest das Größerwerden und Weiterkommen markiert. Das heißt einerseits, dass Abschied genommen

werden muss; Abschied von Personen, die vertraut oder auch weniger vertraut geworden sind, und Abschied von Gewohnheiten, die in vier Jahren mit der Schulzeit, mit Pausenzeiten, mit Schulwegen, Schulräumen, Klassenfahrten usw. entstanden sind. Das heißt andererseits und gleichzeitig, Neues in den Blick zu nehmen und mehr oder weniger mutig auf die Herausforderungen der zukünftigen Zeit zuzugehen. Die Lehrerinnen der Grundschule Holle wollten dieses Ende der Grundschulzeit nicht lediglich mit der Herausgabe der Abschlusszeugnisse oder einem wie auch immer gearteten

Klassenfest wahrnehmen, sondern wie den Beginn der Grundschulzeit in einem Gottesdienst feiern und darin die Möglichkeit anbieten, sich der eigenen Gefühle bewusst zu werden und Gottes Begleitung zu erbitten. In einem vorbereitenden Gespräch trafen sich die Schulleiterin und Religionslehrerin für den evangelischen Religionsunterricht, Gesa Godbersen-Wittich, eine Lehrerin für den katholischen Religionsunterricht, Isolde Sohbi, und die Pastorin Rosemarie Giese, um den Abschlussgottesdienst zu planen. In die praktischen Arbeiten wurden dann die beiden anderen Religionslehrkräfte Emmeli Bohnsack und Gisela Suden eingebunden.

Von den Religionsgruppen der drei vierten Klassen sind in einem großen selbsterstellten Schul-Lebensbuch in der Vorbereitung einige Erinnerungen an Ereignisse der vergangenen vier Jahre zusammengestellt worden. Das Buch besteht aus zwei Außenseiten aus Holz von ca. 1 m Höhe und 60 cm Breite, die mit Metallringen verbunden sind. Dazwischen – ebenfalls an den Ringen befestigt – befinden sich ebenso große Pappseiten, die von den Kindern gestaltet wurden. Im Gottesdienst sollen die von den Kindern ausgewählten und dokumentierten Ereignisse noch einmal ins Bewusstsein gerückt werden. Der Grundgedanke, der dahintersteht, ist



Foto: Hannelore Lange

der, dass unter dem Zuspruch des Segens und der Begleitung Gottes möglicherweise auch im Rückblick die Geschehnisse in einem anderen Licht erscheinen. Das kann Kraft wecken, die neuen Wege ebenfalls unter diesem Segen zu bewältigen.

Gottesdienstordnung

1. Musik zum Eingang
2. Begrüßung
3. Eingangsgebet
4. Lied: Danke für diesen guten Morgen (EG 334)
5. Gebet zu Psalm 139
6. Lied: Du bist da, wo Menschen leben
7. Aktion Schullebens-Buch
8. Lied: Schenk uns Zeit
9. Ansprache mit Hinführung zur Segenshandlung
10. Segnung der Kinder in den einzelnen Klassen mit Handauflegung
11. Lied: Bewahre uns Gott (EG 171)
12. Fürbittengebet – Vater unser
13. Segen
14. Wunschlid zum Abschluss
15. Musik zum Ausgang

Gebet zu Psalm 139

(auf dem Liederzettel) Im Wechsel von den je zwei Seiten neben dem Mittelgang zu sprechen:

Gott, du kennst mich. Wenn ich sitze oder aufstehe, weißt du das.

Du verstehst meine Gedanken schon von weitem.

Ich gehe oder liege, und du bist um mich herum.

Du hältst deine Hand über mir und kannst mich nicht verlieren.

Du hast mich im Bauch meiner Mutter geformt. Danke, dass ich wunderbar gemacht bin.

Deine Augen sahen mich, als ich noch nicht fertig war,

Alle:
... und alle meine Tage sind in deinem Buch aufgeschrieben.

Aktion: Schullebens-Buch

Einführung: „Wir sind vier Jahre zusammen in die Grundschule gegangen. Vier Jahre – das sind 728 Schultage. Wir haben viel erlebt an diesen Tagen. Von dem, was wir sicherlich in Erinnerung behalten, haben wir etwas aufgeschrieben und dazu gemalt. Daraus ist ein Buch entstanden, ein Buch über unsere Grundschul-Tage. Alle Religionsgruppen haben daran mitgearbeitet.“ Mit einigen erläuternden Sätzen werden die einzelnen Buchseiten vorgestellt:

1. Einschulung
2. Erstes Schuljahr
3. Sonnenblume
4. Forum
5. Klassenfahrt
6. Klassenstreit
7. Reginas Unfall
8. Arbeitsgemeinschaften
9. Unser Beet
10. Korkensammlung
11. Besuch bei der Feuerwehr
- 12.-13. Leere Seiten

„Einige Seiten in unserem Buch sind noch leer. Diese Seiten sind gedacht für die Schulzeit, die jetzt vor uns liegt. Auf diese Seiten wollen wir all das schreiben, was wir uns für die neue Schule wünschen, was wir befürchten und worauf wir uns freuen.“

Diese Aktion wurde im Unterricht vorbereitet, so dass entsprechende Sätze bereits auf Papierstreifen geschrieben werden konnten.

Ein Kind sagt einen Satz und klebt ihn an. Alle, die ähnliche Äußerungen haben, heften ihre dazu.

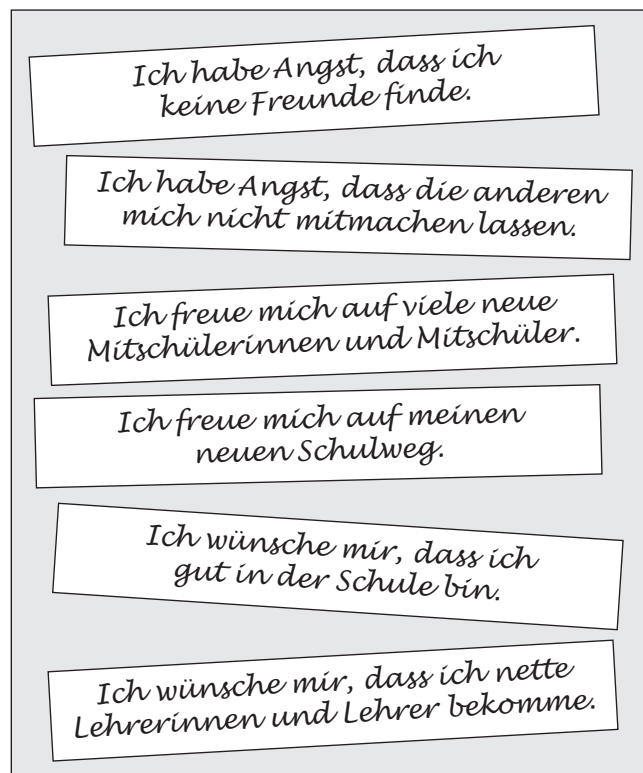
Hier einige Beispielsätze:

Ansprache

Liebe Kinder, liebe Erwachsene, in einem Buch stehen Geschichten; das habt ihr schon lange gewusst, Bilder-geschichten, Märchen, lustige Geschichten, ernste Geschichten, spannende Geschichten.

Früher musstet ihr euch Geschichten vorlesen lassen. Das war sehr schön und das ist immer noch schön, aber jetzt könnt ihr euch Geschichten auch selber vorlesen, könnt euch eine Geschichte schnappen und sie euch einverleiben – komisches Wort, aber wie soll man das sonst sagen, sie euch reinziehen, hineinkriechen – also: Beim Selberlesen macht ihr die Geschichte zu eurer Geschichte. Eine Geschichte, die wir selber gelesen haben, gehört uns ein bisschen, die vergessen wir nicht so schnell.

In den letzten vier Jahren ist aber noch etwas ganz Besonderes passiert; das haben wir ja gerade mit euch erlebt, mit eurem großen Buch, durch die Bilder und Erinnerungen: Ihr habt eine eigene Geschichte, die ihr selber erinnert. Das ist anders als früher beim Angucken eines Photoalbums, „Mama, wer ist denn das?“ „Ach, das bist du doch, Neele!“ „Ich? Das kann nicht sein, die ist doch so klein.“



Jetzt wisst ihr so etwas ganz allein: „Ja, das war früher, damals, weißt du noch, Alexander, als wir in der dritten Klasse

Was es auch schon die ganze Zeit gab, aber was ihr jetzt selber erzählen könnt, ist Gottes Geschichte mit euch und eure Geschichte mit Gott.

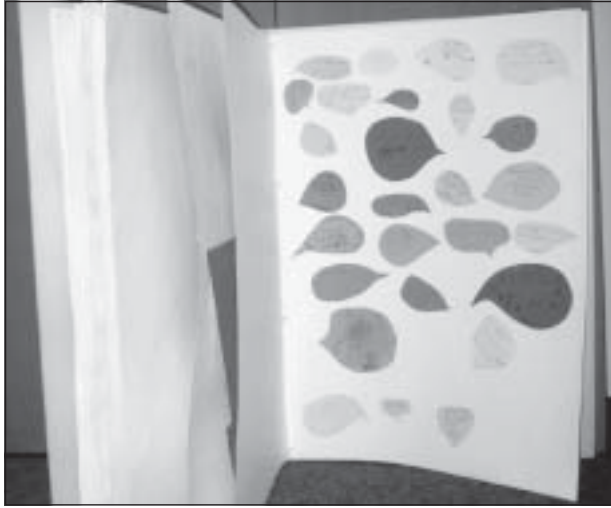


Foto: Hannelore Lange

das Waldprojekt gemacht haben und Anika den Regenwurm essen wollte, und ich in die Pfütze fiel, und, und, und.“ Es gibt jetzt eure Geschichte, ihr habt Geschichten und könnt davon erzählen.

„Damals lag ich im Krankenhaus und es ging mir schlecht, aber jetzt bin ich wieder gesund geworden.“ „Einmal bin ich beinahe vors Auto gelaufen, ich weiß nicht, wie das gekommen ist, auf einmal war das Auto neben mir. Es konnte noch bremsen, ein Glück.“ „Ich hab mir so einen kleinen Bruder gewünscht und Mama hat gesagt, das geht nicht, und dann ist Mama doch schwanger geworden und Jens ist geboren, das war toll.“

Lena Kuhl ist Dozentin am RPI Loccum.

Wir haben eine Geschichte und Gott schreibt seine Geschichte mit uns. In der Bibel, in diesem großen Buch wird die Geschichte von Gott und den Menschen erzählt, da gibt es auch solche wie dich und mich, nur hießen die nicht Yvonne und Max, sondern Abraham und Hagar, Jakob und Rachel.

Es hilft, wenn wir sehen: Gott hat eine Geschichte mit Menschen, auch in der Bibel: Menschen fallen auf die Nase und stehen wieder auf und es gibt Hilfe, und das tut gut. Und manchmal fühlen wir uns klein und allein, und dann ist da doch eine oder einer und sagt: Ich bin dein Freund, ich bin deine Freundin. Wenn Gott zu uns sagt: Ich bin dein Freund, ich bin deine Freundin, dann nennen wir das Segen. Segen ist Gottes Umarmung. Wir wollen euch nun an Gottes Umarmung erinnern. Kommt nach vorne, damit wir euch segnen. Gott segne dich und deinen Tag, jeden Morgen neu.

(Rosemarie Giese)



Neuer Rektor am RPI

Wir freuen uns, dass nach einjähriger Vakanz das Rektorat des RPI wieder besetzt ist.

Prof. Dr. Friedhelm Kraft wurde zum 1. April neuer Rektor des Instituts. 1955 in Berlin geboren, studierte er Geschichte, Germanistik und Evangelische Theologie.

Von 1985 bis 1990 war Herr Kraft zunächst Katechet im Kirchenkreis Berlin-Zehlendorf, bevor er eine Stelle als Studienrat an der Evangelischen Schule Berlin-Frohnau und gleichzeitig eine Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Kirchlichen Hochschule in Berlin antrat. 1995 wurde er zum Dr. phil. promoviert und zwei Jahre später Professor für Evangelische Religionspädagogik an der Evangelischen Fachhochschule Berlin. Herr Kraft ist verheiratet; das Ehepaar hat zwei erwachsene Kinder.

Kollegium, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des RPI

Neue Curriculare Vorgaben für die Schuljahrgänge 5 und 6

Mit dem Schuljahr 2004/05 treten die neuen Curricularen Vorgaben in den Schuljahrgängen 5 und 6 in Kraft. Sie sind verbindlich und ergänzen die Rahmenrichtlinien für die Schuljahrgänge 7 bis 10. Die Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe sind ab dem 1.8.2004 nicht mehr anzuwenden.

Inzwischen wurden die Curricularen Vorgaben auf dem Niedersächsischen Bildungsserver veröffentlicht und können dort als „PDF-Datei“ heruntergeladen werden. Für das Fach Evangelische Religion lauten die Internetadressen:
http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/hs5_6/cvhsevel.pdf (Hauptschule),
http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/rs5_6/cvrsevel.pdf (Realschule),
http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/rrl/cv5_6/cvevreligion.pdf (Gymnasium).

Konfirmandenarbeit und Schule

Das Thema Konfirmandenarbeit und Schule beschäftigt die Landeskirche zunehmend. Mit der Reduzierung der Schuljahre im Gymnasium von neun auf acht Jahre wird das Gymnasium zunehmend de facto zu einer Ganztagschule. Gerade hier ist es dann schwie-

rig, Freiräume für die Konfirmandenarbeit zu bewahren. Auf der anderen Seite befindet sich gerade ein neuer Ganztagschülerlass in der Anhörung, der sich auf das Verhältnis von Konfirmandenarbeit und Ganztagschule eher positiv auswirken wird.

Da in diesem Bereich immer wieder viele Fragen an die Landeskirche herangetragen werden, wurde ein Papier zum gegenwärtigen Stand von Konfirmandenarbeit und Schule erarbeitet.

OLKRn Dr. Kerstin Gäfgen-Track

Konfirmandenarbeit und Schule

Es gilt weiterhin der Erlass vom 07. März 1995, nach dem **an zwei Nachmittagen in der Woche Rücksicht auf die Belange des kirchlichen Unterrichts zu nehmen ist**. Welche Nachmittage es sind, ist nicht festgeschrieben. Es ist sinnvoll, wenn in allen Gemeinden der Landeskirche in der Regel die Konfirmandenarbeit am Dienstag und Donnerstag stattfindet (sofern während der Woche unterrichtet wird).

Das **Problem** besteht darin, dass nicht alle Schulen – aus schulorganisatorischen Gründen – den Dienstag und Donnerstag freihalten. Dafür kann es durchaus auch sachliche Gründe geben, wie Fachraumkapazitäten oder Hallenbelegung. Die Schulen ihrerseits nehmen oft nicht wahr, dass die Konfirmandenarbeit in einer Gemeinde sich gleichzeitig an Jugendliche richtet, die ganz unterschiedliche Schulen besuchen. Hier helfen nur rechtzeitige **Gespräche** mit allen Beteiligten, in denen von kirchlicher Seite deutlich gemacht werden kann, welche Chancen die Konfirmandenarbeit auch für die Bildung (religiöses, soziales Lernen etc.) bietet. Möglicherweise kann es hilfreich sein, den Dienstag für Klasse 7 und den Donnerstag für Klasse 8 festzulegen (was aber aufgrund der gegenwärtig hohen Konfirmandenzahlen nicht immer möglich sein wird).

Dieser Erlass gilt auch für die **Ganztagschulen**. Nach dem neuen Erlass für Ganztagschulen vom 16. März 2004, der zum kommenden Schuljahr in Kraft tritt, gibt es zukünftig zwei Typen von Ganztagschulen:

- **Offene Ganztagschulen**, deren Unterrichtsangebote am Nachmittag grundsätzlich freiwillig sind (erst nachdem eine Schülerin/ein Schüler ein Angebot gewählt hat, ist dieses für ein Schul[half]jahr verpflichtend).
- **Teilweise offene Ganztagschulen**, bei denen bestimmte Angebote an einem oder mehreren Nachmittagen verpflichtend sind.

Unter Ziffer 2.8 heißt es: „Auf die dem kirchlichen Unterricht vorbehaltenen Nachmittage ist bei der Planung des Ganztagschulbetriebes Rücksicht zu nehmen. **Schülerinnen und Schüler einer teilweise offenen Ganztagschule, die den kirchlichen Unterricht besuchen, werden für diesen Zeitraum von den Teilnahmeverpflichtungen an Ganztagsangeboten nach Nr. 3 befreit** (Nr. 3 nennt: Verfügungsstunden, Arbeitsgemeinschaften, Arbeits- und Übungsstunden, Fördermaßnahmen, Projekte an außerschulischen Lernorten, Mittagspause und -essen sowie außerunterrichtliche Angebote).

Die bereits bestehenden Ganztagschulen haben Bestandsschutz. Dies bedeutet, an diesen Schulen kann an bis zu vier Nachmittagen in der Woche verpflichtend Unterricht sein. Aber auch hier gilt, dass auf die Belange des kirchlichen Unterrichts Rücksicht zu nehmen ist.

Für **Konfirmandenfreizeiten** gilt unverändert der Erlass vom 07. Juni 1998, wonach an **bis zu drei Tagen** pro Schuljahr Unterrichtsbefreiung gewährt werden **kann**, d.h. Schulleiter müssen sie nicht gewähren – und verweisen gerade am Gymnasium darauf, dass im Unterricht auf das Fehlen von Konfirmandinnen und Konfirmanden keine Rücksicht genommen werden könne (da nicht alle Kirchengemeinden zur gleichen Zeit fahren [können!] und dann immer wieder Jugendliche fehlen). Dies führt immer wieder dazu, dass Eltern ihre Kinder unter diesen Umständen nicht vom Unterricht befreien lassen wollen.

Fazit

Aus verschiedenen Gründen wird Schule unserer Einschätzung nach in den kommenden Jahren immer stärker zur „Ganztags“-schule werden. In der gegenwärtigen Übergangszeit werden Kirche und Kirchengemeinden intensiv Konfirmandenarbeits-Modelle erarbeiten müssen, die diesem Strukturwandel in Schule Rechnung tragen. Dies ist Herausforderung und Chance zugleich, die mit Umdenken, Arbeit und Qualifizierung verbunden ist.

Jeannette Eickmann

„Wo du hingehst, da will ich auch hingehen...“

*Eine Weggeschichte für Erwachsene**

Vorüberlegungen

„Sich biblischen Frauengestalten spielend annähern“ – so lautete der Titel eines religionspädagogischen Seminars des Instituts für Ev. Theologie und Religionspädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover im Sommer-Semester 2003.

Ein Bestandteil dieses Seminars war eine Blocktagung vom 01. - 03.05.03 im Sprengelheim in Heersum bei Hildesheim, die zum Ziel hatte, sich körperbezogen und mit Hilfe von theaterpädagogischen Übungen dem alttestamentlichen Buch Rut und den dort „auf-tretenden“ Frauengestalten Rut, Noomi und Orpa zu nähern.

Im Folgenden soll an Hand der Dokumentation dieser Blocktagung gezeigt werden, dass Inhalte der Religionspädagogik in darstellender Form erlebbar werden, sich dadurch in ihrer Aussage verständlich erschließen lassen und zu einer kritischen Auseinandersetzung herausfordern. Dies gilt nicht nur für Studierende, sondern auch für deren zukünftige Schülerinnen und Schüler.

Die Teilnehmenden

Der Blocktagung geht eine Seminarsitzung voran, die einem ersten Kennenlernen der Gruppe und der Arbeitsweise dienen soll.

Das Seminar setzt sich zusammen aus neun Frauen und zwei Männern, die aus unterschiedlichen Semestern stammen (2. bis 9.) und unterschiedliche Lehrämter studieren (GS; Gym; BBS) – also eine bunt gemischte Gruppe, die sich zum größten Teil nicht oder nur vom Sehen kennt.

Auch was theologisches Vorwissen, Bibelkenntnisse und den Prozess der Selbstfindung im Theologiestudium angeht, erscheint die Gruppe sehr heterogen. Einige scheinen ihren „Platz“, ihre Position gefunden zu haben, andere sind noch sehr unsicher, ob ein Studium der Religionspädagogik für sie überhaupt sinnvoll ist.

Und obwohl der Ausschreibungstext für das Seminar sehr deutlich beschreibt, dass von den Teilnehmer/innen Mut erwartet wird, sich an ihre eigenen Grenzen zu bewegen und vieles auszuprobieren, haben einige dieses Seminar vor

allem deswegen ausgewählt, weil es gut in den Stundenplan passt und weil durch ein Blockseminar der Semesteralltag ein wenig entspannter wird.

So endet das erste Treffen bei einigen Teilnehmenden (wie sie mir hinterher berichten) mit Skepsis, ob sie in der Lage sein werden, sich auf das Kommen einzulassen; bei anderen mit vielen Erwartungen an die bevorstehenden drei Tage.

Ich selbst habe nach Abschluss der ersten Sitzung ein positives Gefühl bezüglich der Gruppenzusammensetzung und der sehr angenehmen Gruppengröße, bin mir aber auch bewusst, dass es wichtig sein wird zu versuchen, alle möglichst an ihrem jetzigen „Standort“ abzuholen.

Das Buch Rut

Das Büchlein Rut, eine novellenartige Erzählung, ist die Geschichte des Weges der Hauptperson Rut, einer moabitischen Frau, die die Ahnfrau Davids werden sollte, und ihrer Schwiegermutter Noomi.

* Dokumentation einer Blocktagung mit Studierenden der Universität Hannover.

Die Handlung spielt in der Richterzeit (am Ende des 2. vorchr. Jahrtausends); erzählt wurde sie wahrscheinlich nach dem Babylonischen Exil (5.- 4. Jahrhundert vor Chr.). Verschiedene Stationen auf diesem Weg erscheinen bedeutungsvoll und sollen näher beleuchtet werden.

Zu Beginn des Buches steht der Weg der Noomi im Vordergrund: Wegen einer Hungersnot wandert sie mit ihrem Mann Elimelech aus Bethlehem (Haus des Brotes) nach Moab (Grünland) aus. Ihre Söhne Machlon (der Gebrechliche) und Kiljon (der Schwächliche) heiraten dort die moabitischen Frauen Rut und Orpa. Nach dem Tod ihres Mannes und ihrer Söhne wird die Witwe Noomi aktiv und beschließt, in ihre Heimat Bethlehem zurückzukehren, wo sich die wirtschaftliche Lage gewandelt hat. Auf diesem Heimweg, dem Weg ins Leben¹, ist ihr ihre Schwiegertochter Rut behilflich und begleitet sie. In Bethlehem angekommen, rückt nun der Weg der Rut in den Vordergrund. Beim Ährenlesen (in Israel war es Recht der Armen, die bei der Ernteeinbringung zurückgebliebenen Halme für sich zu sammeln) lernt sie den Gutsbesitzer Boas, einen Verwandten der Noomi, kennen, der sie zwar freundlich behandelt, aber von sich aus keine Anstalten macht, von der Löserinstitution (Vorkaufsrecht eines männlichen Verwandten für das in Not geratene Familienmitglied) Gebrauch zu machen. So plant Noomi das weitere Vorgehen im Hintergrund – Rut führt den Weg aus, der sie zum Ziel bringt, den Grundbesitzer Boas im Sinne des Levirats (Schwagererehe) zu heiraten und gleichzeitig ihre Schwiegermutter versorgt zu wissen.

Didaktische Konsequenzen

Handelt es sich bei diesem alttestamentlichen Buch nicht einfach nur um eine nette Geschichte, eine idyllische Erzählung nach dem Motto „Ende gut – alles gut!“?

Welches sind die Aspekte, die es lohnenswert machen, sich drei Tage lang mit dem Buch und den Frauengestalten Noomi, Rut und Orpa zu beschäftigen? Wo gibt es Anknüpfungspunkte

zwischen dem Leben der biblischen Frauengestalten und dem der angehenden Lehrerinnen und Lehrer?

Das Buch Rut kann von verschiedenen Perspektiven her gelesen werden. Die deutlichste ist sicherlich die der Geschichte einer Freundschaft zwischen zwei Frauen, die in einer von Männern beherrschten Welt ums Überleben kämpfen, viel wagen, riskieren und sich schließlich selbst retten. Liest man sie als Geschichte der Kraft der Solidarität unter Frauen, so spürt man den Hoffnungsansatz.

Für mich selbst ist das Buch Rut vor allem (eine) Weg-Geschichte, in der es darum geht, selbstständig Entscheidungen zu treffen und mit den dazu gehörenden Konsequenzen leben zu lernen. Als Weg-Geschichte hat es Relevanz für jeden Lebensweg – für den der Studierenden, aber auch für den der zukünftigen Schülerinnen und Schüler. Jede/r ist aufgefordert, jederzeit Entscheidungen zu treffen, ihren/seinen Weg zu finden und zu gehen. Und mehr noch finde ich es unerlässlich für angehende Religionslehrerinnen und -lehrer, Kinder und Jugendliche auf ih-

auch hin ...“ Hier handelt es sich nicht um den beliebten Trauspruch zwischen Mann und Frau, sondern um einen Treueschwur der Rut an ihre Schwiegermutter. „Es ist auch eine Geschichte vom Gehen und Bleiben, eine Geschichte von einer Heimat, in der man nicht immer war, sondern in die man kommt, die zur Heimat wird.“² „Fremdsein“ und Heimat finden – das kann vielerlei bedeuten: Als Aussiedler/ Ausländer im neuen Land Heimat finden, aber auch in Krisen-, Trennungs-, Trauersituationen (wieder) Heimat in sich selbst finden, sich in sich selbst zu Hause fühlen. Damit verbunden ist für mich, einen Aufbruch als Chance zu sehen, aber auch der Umkehr Platz zu lassen und den eingeschlagenen Weg in Frage zu stellen. Dies beinhaltet (für die Studierenden) nicht nur Rückschritte, sondern wieder die Chance für einen Neuanfang. Drei Frauen gehen ein Stück des Weges gemeinsam, trauern gemeinsam um ihre Ehemänner, bis für die alte Frau klar wird, dass sie ohne Mann und Söhne nicht im fremden Moab bleiben kann, denn „sie ist rechtlos, landlos,

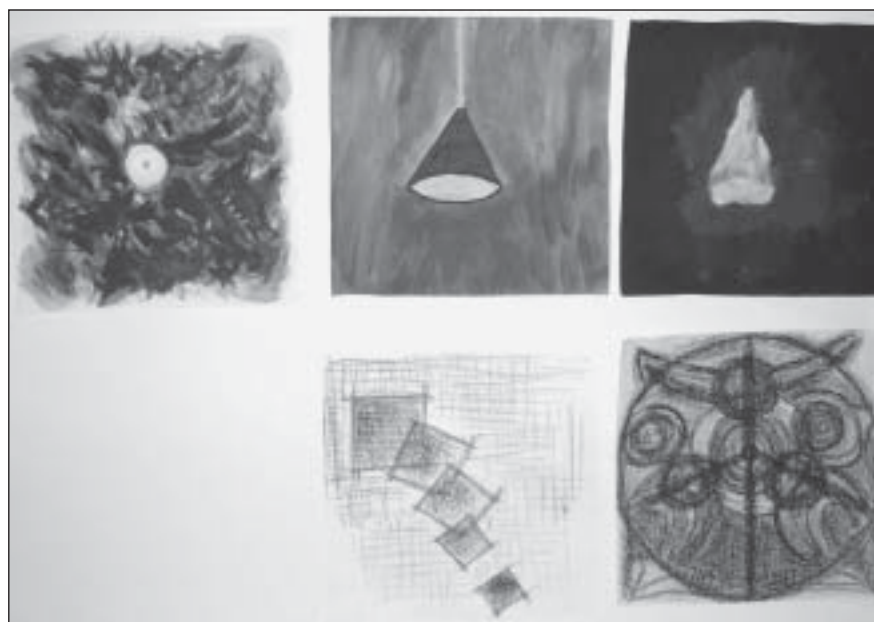


Foto: Jeannette Eickmann

ren Wegen zu begleiten sowie an den Gabelungen Hilfestellungen bereitzustellen. Mit dem Buch Rut bekommen die Studierenden wie auch Schülerinnen und Schüler eine Vertrauensgeschichte an die Hand: Glaube kann Mut machen. „Wo du hingehst, da gehe ich

brotlos, eine verwaiste Mutter, eine Witwe, zu alt, um in ihr Elternhaus zurückzukehren, zu alt, um eine neue Ehe einzugehen.“³

Da sie weiß, dass sie ihren Schwiegertöchtern keine Zukunft bieten kann, fordert sie diese an der Grenze zu Juda

auf, in ihre Heimat umzukehren. Und hier „sprechen“ die Namen der jungen Frauen: Orpa (= die den Rücken Kehrende) kehrt den beiden anderen Frauen den Rücken, indem sie umkehrt, während sich Rut (= die Freundin) entschließt, mit der Schwieger-

lichen Text einzulassen, sich an seine eigenen Grenzen heranzuwagen, konkrete Arbeitsformen selbst auszuprobieren und sich selbst beim Lernen zu beobachten – eine Vorgehensweise, die für zukünftige Religionslehrerinnen und -lehrer wichtig ist,



Foto: Jeannette Eickmann

mutter in eine ungewisse Zukunft zu gehen; als Fremde.

An diesem Punkt muss m. E. die Arbeit mit den Studierenden ansetzen, denn die Situation der Frauen wird zwar benannt, aber wir erfahren nichts von dem, was in Noomi, in Rut und in Orpa vorgegangen sein mag, welche Beweggründe sie für ihre Entscheidungen gehabt haben mögen.

Sich den drei Frauen handlungsorientiert zu nähern und an einigen Wegstationen inne zu halten, bedeutet eigene Erfahrungsspielräume zu eröffnen. Im Gehen, im Nachvollziehen des Weges kann ich diese „Leerstellen“ ausfüllen, indem ich eigene Bilder entstehen lasse, das zwischen den Zeilen Wahrgenommene thematisiere, in Szenen umsetze und anschließend reflektiere und eventuell feststelle, dass der Text bzw. die biblische Frau tatsächlich etwas mit mir und meinem eigenen Weg zu tun hat.

Das didaktische Erarbeiten am eigenen Leib beinhaltet für mich sich auf den Weg zu begeben, sich auf den bib-

„damit der Vermittlungsprozess zwischen biblischen Inhalten einerseits und Erfahrungen und Bedürfnissen der SchülerInnen andererseits im Religionsunterricht gelingen kann“⁴.

Der Lern-Weg

Das Auto voll beladen mit Ton, Musikinstrumenten, Kett-Materialien⁵, Farben usw. ist der Treffpunkt am 1. Mai um 9.00 Uhr der Uni-Parkplatz für die Weiterfahrt nach Heersum in Fahrgemeinschaften. Die Teilnehmenden trudeln nacheinander ein, so dass wir uns fast pünktlich auf den Weg machen können.

In Heersum erwartet uns ein Begrüßungskaffee, die Zimmer werden bezogen und gegen 10.00 Uhr treffen wir uns in unserem Arbeitsraum, einer ehemaligen Scheune, die wie geschaffen scheint für unsere Geschichte, spielt sich doch ein Teil von ihr auf einer Tenne ab.

Die ca. einstündige Aufwärmung

dient dazu, zunächst einmal anzukommen und sich auf das Kommende einzustimmen. Am Ende dieser ersten Stunde steht die Wahrnehmung des Raumes, der uns in den nächsten Tagen zur Verfügung stehen wird, sowie das Kennenlernen der anderen Teilnehmenden im Raum.

Danach werden die Teilnehmenden gebeten, sich einen Platz im Raum zu suchen und sich auf ihre Decken zu legen. Das Buch Rut wird nun zum ersten Mal gelesen bzw. gehört. Es ist eine bewusste Entscheidung, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Vorhinein *nicht* zu sagen, mit welchem Text wir an den drei Tagen arbeiten werden, damit alle die gleichen Voraussetzungen mitbringen, denn die „Erstbegegnung“ mit dem Urtext soll im Vordergrund stehen. Bekannt ist nur, dass es sich um eine Frauengestalt aus der Hebräischen Bibel handelt.⁶

Nach einem ersten Austausch über entstandene Bilder, Gefühle, aufgetretene Fragen, wichtige Worte oder Passagen werden die Studierenden aufgefordert, in Partnerarbeit den Text erneut zu lesen und zu hören: Der Lesende soll dabei die Worte, Sätze unterstreichen, die dem/der Hörenden wichtig erscheinen. Schwerpunkt ist hier, dass sich die Wahrnehmung der erzählten Welt wirklich auf das Hören und nicht auf das Mitlesen konzentriert. Auf dem Weg hören heißt auf die Resonanzen im Körper zu achten. Anschließend werden die Rollen getauscht.

Vor einer gemeinsamen Lesung, in der alle ihre unterstrichenen Textteile mitsprechen, folgt noch eine Phase des Gehens durch den Raum, bei dem alle die Möglichkeit haben, Worte, die hallen, die „sich erinnern“, zu sprechen. Vor dem Mittagessen erfolgt dann eine erste Auswertung, die versucht, die Kernpunkte der Geschichte für die Gruppe herauszufinden, erste Eindrücke zu bündeln und neugierig zu machen auf die kommende kreative Arbeit.

Nach dem Mittagessen beginnen wir mit einem kurzen Abklopfen des eigenen Körpers und schließen eine **Ballübung** zu Gefühlen (Ball als Bombe) an.

Diese Übung eignet sich gut zum Einstieg nach Pausen, da sie mit Schnelligkeit ausgeführt wird und alle konzentriert und wach sein müssen. Zunächst ist der Ball eine Bombe, die jede/r möglichst schnell wieder loswerden möchte, beim Werfen darf sie jedoch natürlich nicht hinfallen, da sie sonst explodiert. Im Laufe des Spiels ändert der Ball jedoch seine Gestalt, kann sich mit Freude erfüllen, wird zu etwas Zerbrechlichem, verwandelt sich in etwas Begehrtes, das jede/r unbedingt gerne haben möchte usw. Automatisch verändern sich auch der Gang und die Wahrnehmung der anderen im Spiel; es ist darauf zu achten, dass auf den Einsatz von Sprache möglichst verzichtet wird. Am Ende unserer Übung verwandelt sich der Ball in „etwas, das mich sehr traurig macht“.

Jede/r sollte dieses Traurige einmal in der Hand gehabt haben, bevor alle sich wieder auf den Boden setzen und versuchen, die entstandene Stimmung auf die Situation der Noomi zu Beginn der Geschichte zu übertragen.

Nach einem kurzen Austausch über die Gefühlslage der Noomi werden die Teilnehmenden aufgefordert, der Trauerer mit Farben Ausdruck zu verleihen.⁷ Es stehen quadratische Blätter, Wachsmalstifte, Tuschkästen und Pinsel zur Verfügung. Meditative Musik bildet den Hintergrund.

Es folgt eine Phase der sehr konzentrierten Auseinandersetzung, bei der ganz unterschiedliche Bilder entstehen. Geplant war eigentlich ein Austausch über die Bilder in Kleingruppen; die Studierenden sind jedoch neugierig auf alle Bilder und haben den Wunsch, dass jede/r sich zu seinem/ihrer eigenen Bild äußern möge. Danach werden alle Bilder aufgehängt. Im Anschluss an eine kurze Pause soll nun mit Hilfe von Kett-Materialien eine **Erzähllandschaft** zum Buch Rut erstellt werden. Hierzu wird die Erzählung in Abschnitten erneut vorgelesen, wobei die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, verschiedene Materialien zu nehmen und sie zu einer Geschichte zu legen, sodass eine bunte Landschaft entsteht.

Diese Methode bietet zum einen den Vorteil, dass sie den Weg und die Sta-

tionen auf dem Weg plastisch darstellt, zum anderen gewährt sie eine gewisse Orientierung, da zwischendurch immer wieder gebündelt werden kann: Wo befinden wir uns im Moment? Verzichtet werden soll hier auf die Darstellung von Personen. Beim Legen wird nicht gesprochen und es darf auch nichts verändert oder weggenommen werden, was jemand anderes bereits gelegt hat. Im Anschluss wird die Phase reflektiert, Schwerpunkte werden ersichtlich, es kann nachgefragt werden, wer was warum gelegt hat usw.

Nach dem Kaffeetrinken sucht sich jede/r einen Platz an einem Tisch im Raum um die entstandene Landschaft herum und bekommt die Aufgabe, aus einem Stück Ton eine der Frauengestalten des Buches Rut zu töpfeln. Mit Blick auf die Landschaft, die die Erzählung sehr schön verdeutlicht, soll überlegt werden, an welcher Stelle die Frau ihren Platz hätte und welche Haltung, welchen Körperausdruck sie dort einnehmen würde. Auch hier wird wieder sehr intensiv, mit viel Ehrgeiz und viel Spaß an der Sache gearbeitet. Besprochen wird diese Arbeitsphase erst nach dem Abendessen.

Nachdem alle getöpften Frauen in die Erzähllandschaft integriert worden sind und sich hier zum ersten Mal begegnen, versammeln sich die Studierenden um diese herum und versuchen zunächst selbst, die einzelnen Figuren zu deuten. Erst im Anschluss äußert sich die/der Erschaffer/in über sein/ihr Werk, bestätigt oder korrigiert Beweggründe.

Eindeutiger Kernpunkt ist die Entscheidungsfindung zu Beginn der Geschichte: Orpa, die in Moab zurückbleibt, und Noomi und Rut, die gemeinsam den Weg nach Bethlehem gehen. Sieben der elf Teilnehmenden haben ihre Frauen an der Grenze zu Juda platziert: trauernde, zwiegespaltene, aber auch hoffnungsvoll nach vorn sehende Frauen.

Anknüpfend an diese Szene werden Karteikarten (rot, grün, blau) verteilt. Zur Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit dieser Kernszene sollen die Studierenden in einer stillen Arbeitsphase Fragen, die sie den drei Frauen gerne stellen würden, formulieren.

Mit der Methode des **Stuhltheaters**⁸ soll eine Einfühlung in die einzelnen Frauengestalten angebahnt werden. Hierzu werden auf die „Bühne“ drei Stühle (für Rut, Noomi und Orpa) gestellt. Wer „Spielhunger“ verspürt, setzt sich auf den entsprechenden Stuhl und berichtet aus der Rolle heraus über Gefühle, Gedanken etc. Spielende und Zuschauende können nun Fragen an die Person/en der biblischen Geschichte richten. Spürt jemand den Impuls, auf diese Frage/n zu antworten, setzt er sich auf den Stuhl. Wichtig ist, dass genug Raum für mehrere mögliche Antworten gelassen wird, um die verschiedenen Facetten der Rolle „herauszukitzeln“. In der Auswertungsphase werden sowohl die Rollen reflektiert als auch die Gefühle der Spielerinnen und Spieler in der Rolle.

Diese Phase endet mit teilweise hitzigen Diskussionen über das Beziehungsgeflecht der drei Frauen untereinander, die sich noch tief in die Nacht hineinziehen, so dass der nächste Tag zunächst mit einer leichten Aufwärmung, Dehn-, Streck- und Lockerungsübungen beginnt.

Da an diesem Vormittag die ersten Inszenierungen stattfinden sollen, stehen am Ende der Aufwärmung Übungen im Vordergrund, die die Wahrnehmung für Körperhaltung, Mimik, Gestik, Gang und Energiezustand schulen sollen:

- **Wahrnehmung der Energiezustände**

Zunächst gehen alle möglichst neutral durch den Raum, wechseln dann in einen Minus-Energiezustand (Betonung liegt auf der Ausatmung, Körper hat eine niedrige Muskelspannung) und gehen dann über die neutrale Haltung in einen Plus-Energiezustand (Betonung liegt auf Einatmung, hoher Muskeltonus, aber nicht steif, sondern Körper hat zuviel Kraft).

- **Bodybuilder-Wettbewerb**

a) Alle bewegen sich als „tolle Typen“ durch den Raum, bleiben stehen und posieren, gehen weiter, stellen neue Pose dar etc.

b) Alle stehen im Kreis als „arme Würmer“, die zum ersten Mal an einem Bodybuilder-Wettbewerb teilnehmen und der Reihe nach in der entsprechenden Haltung eine Pose darstellen (müssen).

- **Improvisation „Sekttempfang“**

Mit möglichst wenig Sprache mimit die eine Hälfte sehr selbstbewusste Partygänger, die immer nach oben sehen und viel gestikulieren; die andere Hälfte nimmt die Rolle von schüchternen Besuchern ein, die nach unten schauen und meist an ihren Haaren „herumfummeln“. Danach Wechsel und Austausch über gemachte Erfahrungen.

- **Statuen bauen**

Alle Teilnehmenden fügen sich selbst nacheinander in eine Statue zum Thema Angst ein.

- **Modellieren**

In Gruppen zu dritt oder viert werden verschiedene Gefühle (Wut/ Trauer / Arroganz) „modelliert“. Eine/r steht auf einem Stuhl, während die anderen so lange an dieser Person Haltung, Gesichtsausdruck etc. verändern, bis sie mit dem Ergebnis zufrieden sind. Im Anschluss werden die Modelle von allen betrachtet und können weiter verändert werden, bis die Gruppe einverstanden ist.

Nach diesen Vorübungen sollen nun zwei Szenen des Rut-Buches von den Studierenden inszeniert werden. Einige möchten sich noch einmal mit der Entscheidungsszene „Noomi, Rut, Orpa“ beschäftigen, die anderen befassen sich mit der Szene „Rut auf dem Feld des Boas“. Zur Verfügung stehen Orffsche Instrumente, Tücher und sämtliche Einrichtungsgegenstände. Da die Körperlichkeit, sobald Sprache „ins Spiel kommt“, meist in den Hintergrund tritt, soll auf den Einsatz von Sprache (zunächst) verzichtet werden, höchstens Wörter oder einzelne Sätze können eingebaut werden. Im Vorbereitungsseminar haben wir bereits Methoden wie Standbilder, Pantomime, Doppeln besprochen, derer sie sich nun bedienen. Die beiden Gruppen ziehen sich in unterschiedliche Räume zurück und haben ca. eine Stunde Zeit zur Vorbereitung, um ihre Ergebnisse zu präsentieren.

Der Nachmittag steht dann ganz im Zeichen von **Stimme und Stimmungen**.

Dazu wird eine Übung vorangestellt: Ein kurzer belangloser Dialog zwischen zwei Personen wird mit Hilfe eines Ballspiels spielerisch gelernt. Im An-

schluss daran bekommen jeweils Paare die Aufgabe, den Text in verschiedenen Gefühlslagen zu spielen. Entweder sprechen sie vorher ab, wer welche Stimmung wählt, oder sie treffen spontan aufeinander.

Es macht den Teilnehmenden sichtlich Spaß, die verschiedenen Gefühlslagen auszuprobieren und vorzuführen.

Nach dieser Vorbereitung steht die Betrachtung von zwei Chagall-Bildern im Vordergrund, die alle in Form einer Postkarte bekommen: „Ruts Treffen mit Boas“ und „Rut zu Füßen des Boas“.

Zu zweit oder zu dritt entscheiden sich

Nach dem Abendessen werden noch einmal die Trauerbilder der Noomi vom Vortag betrachtet und herausgearbeitet, was sich nun am Ende der Geschichte an der Situation der Noomi verändert hat. Einige machen Vorschläge, wie sie diese Veränderung in ihren Bildern zum Ausdruck bringen könnten. In die Tat umsetzen möchte es jedoch keine/r der Studierenden – die intensive Arbeit und Auseinandersetzung an und mit dem Text macht sich allmählich bemerkbar – so dass zu dem gemütlichen Teil des Abend übergegangen wird.

Nach sehr körperorientiertem Zugang



Foto: Jeanette Eickmann

die Studierenden für eines der beiden Bilder und bekommen die Aufgabe, es „zum Sprechen“ zu bringen. Ob es eine/n Erzähler/in oder eine innere Stimme gibt oder ob eine weitere Person hinzukommt, alle diese Entscheidungen obliegen den Spielenden. Nach den beeindruckenden Darbietungen (zwei Studentinnen stellen z.B. Rut in der Begegnung mit Boas sehr lustvoll und verführerisch tanzend dar, während die beiden Männer in der Gestaltung der Szene auf der Tenne den Schwerpunkt auf die Erniedrigung Ruts legen) werden die gesehenen Szenen zunächst von den Zuschauer/innen reflektiert, danach von den Spieler/innen.

am Freitag liegt der Schwerpunkt am letzten Tag der Blocktagung auf dem Erstellen eines eigenen Textes. Die vielfältigen Erfahrungen, neuen Eindrücke und Erkenntnisse sollen auf diese Weise gebündelt werden. Eine der drei Frauen soll im Mittelpunkt der Textproduktion stehen; denkbar ist ein Brief, ein Gebet, ein innerer Monolog, ein Gedicht/Psalm etc. Offen ist auch, ob die Teilnehmenden aus ihrer eigenen Sicht heraus formulieren oder ob z.B. Orpa Rut einen Brief schreibt.

Die Abschlusslesung findet in der nahe gelegenen Kirche statt. Die Teilnehmenden suchen sich einen Platz in der Kirche, der ihnen angemessen er-

scheint, und von der Kanzel wird das Buch Rut ein letztes Mal vorgetragen. Die Studierenden stehen auf, wenn sie ihren formulierten Text vortragen wollen, und die Lesung wird dann jeweils unterbrochen.

Die Blocktagung endet mit dieser sehr dichten und bewegenden Abschlussveranstaltung in der Kirche. Das Feedback findet erst zwei Tage später in der Uni statt, wenn sich die Eindrücke ein wenig gesetzt haben.

Fazit

Was hat eine solche ganzheitliche Begegnung mit einem biblischen Text/einer biblischen Frauengestalt in der Lehrer/innenausbildung zu suchen?

Die Rückmeldung der Studierenden zwei Tage später in der Universität ist eindeutig positiv, denn so intensiv haben sie sich schon lange nicht mehr mit einem biblischen Text auseinandergesetzt. Ich denke, hier spielt die Tatsache, dass das Seminar an einem *anderen* Ort und zu einer *anderen* Zeit stattgefunden hat, eine wesentliche Rolle. Manchmal bedarf es eines „Aufbruchs“ aus dem Alltag, um bereit für neue Erfahrungen zu werden. Das zeigen auch die Aussagen der Studierenden: Diejenigen, die sich ihres Standpunkts im Studium der Religionspädagogik sehr unsicher gewesen sind, haben wieder „Lust“ bekommen, sich mit biblischen Texten/Inhalten zu beschäftigen, und sehen sich auf einem guten Weg. Andere haben sich während der Blocktagung mit ihrem Selbstbild beschäftigt und sind teilweise zu dem Schluss gekommen, dass ihre eigenen Sichtweisen manchmal zu starr sind und neue Perspektiven in Bewegung gebracht worden sind.

Sehr angenehm ist einfach die Tatsache, dass die Teilnehmenden in diesem geschützten Raum eine hohe Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Standort zeigen und sich nicht nur frei äußern, sondern sofort bereit sind, das Feedback mit einem Standbild zu beginnen, das Klarheit darüber verschaffen soll, wo sie selbst in Bezug zu den drei Frauengestalten nun stehen.

Sich der eigenen Lernschritte bewusst zu werden, sich selbst auf den Weg zu

eigenen Erkenntnissen zu machen, erscheint mir ein wichtiger Bestandteil auf dem Weg zum Lehrer/innen-Sein. Ich sehe eine solche Zeit als Chance für einen Lernprozess, der Auswirkungen auf die Vermittlung von biblischen Inhalten und Erfahrungen an zukünftige Schülerinnen und Schüler haben kann.

Gehen wir davon aus, „dass unsere Schüler und Schülerinnen auf Lehrende angewiesen sind, die in ihrer Persönlichkeit erkennbar sind, die sich kritisch mit gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzen und ihre Schüler nicht indoktrinieren, sondern gesprächsbereit daran teilhaben lassen“⁹, so kann eine Tagung wie die hier beschriebene ein Baustein auf dem Weg zu einer solchen Lehrer/innenpersönlichkeit sein.

Und in der Schule?

„Wie soll denn so was in der Schule funktionieren?!“, werden viele (mit Recht) denken und sagen. Der genaue Transfer dieser Arbeitsweise ist natürlich so nicht möglich – schon aus schulorganisatorischen und räumlichen Gegebenheiten. Wichtig erscheint mir aber zunächst, den Aspekt der Bereitschaft der Lehrenden hervorzuheben. Nur was ich selbst erfahren habe, kann ich auch anderen ermöglichen. Deshalb bin ich der Meinung, dass einzelne Elemente durchaus in den Schulalltag zu integrieren sind, wenn eine grundsätzliche Bereitschaft besteht, neue oder andere Wege mit den Schülerinnen und Schülern zu gehen. Meine Erfahrungen im Sek I-Bereich zeigen, dass Schülerinnen und Schüler oftmals bereit sind, sich auf „neue“ ganzheitliche Unterrichtsmethoden und die damit verbundenen neuen Erfahrungen einzulassen. Ich denke, so wie es lohnenswert war, sich mit Studierenden auf den Weg zu machen, kann es ebenso spannend sein, dies mit Schülerinnen und Schülern zu tun mit dem Ziel, einerseits Interesse und Neugier an der biblischen Botschaft zu wecken, andererseits einen Bezug herzustellen zwischen dieser und der Lebenswirklichkeit der Schü-

lerinnen und Schüler. Besonders wichtig erscheint mir in diesem Zusammenhang, dass die/der Lehrer/in grundsätzlich bereit sein sollte, den Unterrichtsprozess *gemeinsam* mit ihren/seinen Schüler/innen zu gestalten, um so *gemeinsam* Neues entdecken zu können.

Anmerkungen

1. Vgl. Berg, S.188.
2. Ebach, S. 93.
3. Sölle, S. 2
4. Borkowsky, S.19/20.
5. Die Materialien (farbige Tücher in verschiedenen Formen, Holzstäbe, -kugeln, -quadrate, -dreiecke in verschiedenen Farben, Steine und Naturmaterialien) gehen auf Franz Kett zurück, der einen ganzheitlichen pädagogischen Ansatz für den katholischen Kindergarten- und Grundschulbereich stark geprägt hat.
6. Zur Vorbereitung wurde beim ersten Seminartreffen ein Text über die rechtliche und ökonomische Situation der Frau im alten Israel verteilt; Crüsemann, S.21-51.
7. Vgl. Anregung bei A. Meissner, Hoffnung wider alle Hoffnungslosigkeit, in: Dies. (Hg.): Und sie tanzen aus der Reihe, Ulm 1992, S. 105-119.
8. Vgl. Bibliodramatische Methoden für den Religionsunterricht, in: in Religion 6/2001, S.27.
9. Lohkemper-Sobiech, S.50.

Literatur

- Berg, Horst Klaus: Altes Testament unterrichten. Neunundzwanzig Unterrichtsvorschläge, München/Stuttgart 1999
- Bibliodramatische Methoden für den Religionsunterricht, in: in Religion 6/2001
- Borkowsky, Dagmar: Bibliodrama in der Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern, in: R. Dross (Hg.): Erzählte Geschichte und pädagogische Perspektiven, Braunschweig 1996
- Crüsemann, Frank: ...er aber solle dein Herr sein, in: Crüsemann/Thyen: Als Mann und Frau geschaffen, Heidelberg 1978
- Die Bibel. Einheitsübersetzung der Heiligen Schrift, Stuttgart 1985
- Ebach, Jürgen: „...und behutsam mitgehen mit deinem Gott“, in: Ders.: Theologische Reden 3, Bochum 1995, S. 78-94
- Jürgensen, Eva (Hg.): Frauen und Mädchen in der Bibel. Ein Erzählbuch für Schule und Gemeinde, Lahr 1997
- Lohkemper-Sobiech, Gudrun: Beziehungsfähigkeit als praxisorientiertes Qualitätsmerkmal. Bibliodrama und Religionspädagogik, in: Naurath/Pohl-Patalong (Hg.): Bibliodrama. Theorie – Praxis – Reflexion, Bonn 2002
- Meissner, Angelika (Hg.): Und sie tanzen aus der Reihe, Ulm 1992
- Sölle, Dorothee: Dokumentation der Bibelarbeit zum Buch Rut auf dem 25. Deutschen Evangelischen Kirchentag, München 1993

Ein Anhang mit einer Auswahl an Texten, die während des Seminars entstanden, findet sich im Internet unter: www.rpi-loccum.de/pelikan

Jeannette Eickmann ist Lehrerin an der Peter-Petersen-Realschule in Hannover und wissenschaftl. Mitarbeiterin an der Universität Hannover.

Steffen Marklein

Der Luther-Film

Im Mai dieses Jahres erscheint der im Herbst 2003 in den deutschen Kinos angelaufene Spielfilm „Luther“ als Video. Viele Schulklassen und Gemeindeguppen haben den Film bereits gesehen. Nun besteht die Möglichkeit, den Film auch vor Ort im Unterricht einzusetzen und zur Grundlage für eine ausführliche Beschäftigung mit der Gestalt Luthers und der Reformation zu machen. Aus diesem Anlass wird der Film noch einmal ausführlich vorgestellt und kritisch gewürdigt.

Drei große Gestalten der Christentums-geschichte sind durch ihre Verfilmung in vergangenen Jahren einem breiten Publikum wieder neu bekannt gemacht worden. Neben der umstrittenen Verfilmung der Passion Jesu von Mel Gibson, die nicht erst in diesem Frühjahr für viel Aufsehen und Diskussionen gesorgt hat, waren dies die Lebensgeschichte Dietrich Bonhoeffers, eindrucksvoll inszeniert vom Kanadier Eric Till mit dem Titel „Bonhoeffer – die letzte Stufe“ (2000)¹ sowie ebenfalls vom Regisseur Eric Till der mittlerweile von fast 3 Millionen Kinobesuchern gesehene Film „Luther“ (2003), mit dem der englische Schauspieler Joseph Fiennes das Kinobild des jungen Luthers für Jahre geprägt haben dürfte. Woher das große Interesse für die Gestalt Luthers kommt, ist schwer zu sagen. Das Ergebnis der verqueren ZDF-Sendung „Unsere Besten“, in der Luther hinter Konrad Adenauer im letzten Jahr bekanntlich den zweiten Platz belegte, mag den weiterhin großen Bekannt-

heitsgrad Martin Luthers im Bewusstsein der bundesrepublikanischen Gesellschaft illustrieren, liefert selbst jedoch keine wirkliche Begründung für die verbreitete Offenheit, ja Sympathie, mit der man der Gestalt Luthers zur Zeit vielerorts begegnet. Vermutlich ist es eine Mischung aus dem Bedürfnis nach einer geschichtsbezogenen Vergewisserung der eigenen kulturellen Herkunft sowie einer marktgerechten Inszenierung populärreligiöser Unterhaltung.

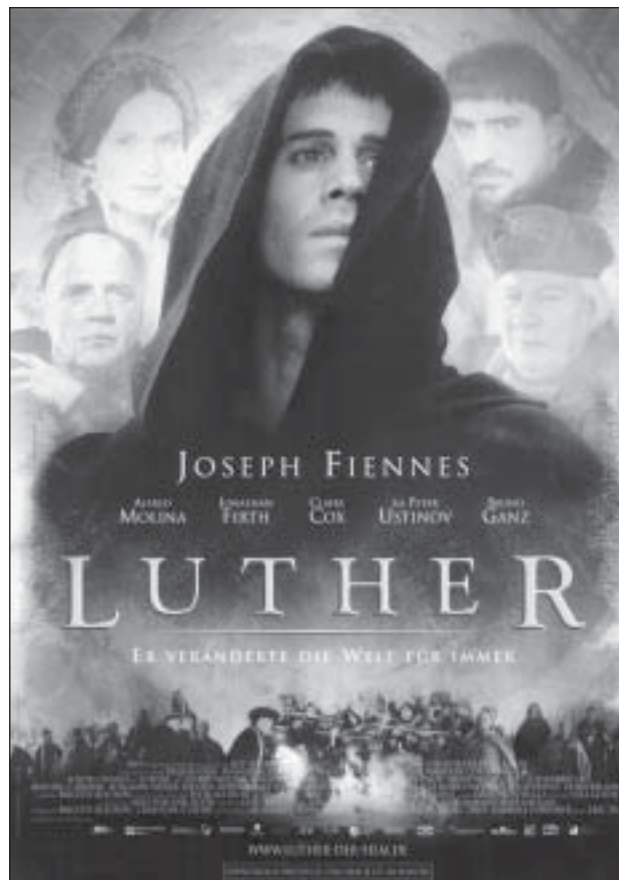
Filminhalt

Eric Till, gefragt nach dem Grund und der Intention für seinen Lutherfilm², un-

terstreicht, dass Luther zwar bekannt sei, aber die meisten Menschen nur sehr wenig über ihn und seine Zeit wissen. Außerdem stoße man bei Luther auf „Hoffnung und Mitgefühl“. Im Blick auf die Vielfalt möglicher Lutherdarstellungen habe man „versucht, keinen Aspekt seiner Persönlichkeit zu ignorieren ... Mein Wunsch war es, den Mann Luther zu erforschen. Ich habe dabei jemanden entdeckt, der auch Fehler hat, der schwach ist, unsicher, aggressiv, der Anstoß erregt, der menschlich ist. Viele dieser Facetten werden in der gängigen Literatur über Luther, gerade wenn sie von Theologen verfasst worden sind nicht beleuchtet. Mit unserem Film sind wir hingegen darauf bedacht, einen menschlichen Charakter zu zeichnen.“³

Dieser Zielsetzung folgend gelingt es Till, ein spannendes Panorama von Bildern zu entfalten. Sowohl die Person Luthers als auch die zentralen Ereignisse der Reformation werden nicht zuletzt durch die hervorzuhebenden schauspielerischen Leistungen von Joseph Fiennes (Luther), des kürzlich verstorbenen Sir Peter Ustinov (Friedrich der Weise) und Bruno Ganz (Johann von Staupitz) überaus anschaulich inszeniert, auch wenn die eine oder andere Szene etwas holprig und kulissenhaft daherkommt. So ist der Inhalt des Films schnell erzählt:

Die Geschichte beginnt im Jahr 1505. Der junge Martin Luther wird, wie man es aus vielen Lutherbiographien in der eigenen Phantasie selbst vor Augen hat, von einem gewaltigen Unwetter überrascht. Dem Tod nur knapp entron-



nen, bricht er sein gerade aufgenommenes Jurastudium ab und wird Mönch im Augustiner-Eremiten-Kloster bei Erfurt. Der von Anfechtungen und Selbstzweifeln gequälte Luther wird von seinem Mentor und Beichtvater Johann von Staupitz 1510 auf eine Reise nach Rom geschickt. 1511 übergibt Staupitz Luther seinen theologischen Lehrstuhl in Wittenberg. Hier findet Luther nach intensivem Bibelstudium ein neues Verständnis von Gottes Gnade und Barmherzigkeit.

Das bereits bei seinem Besuch in Rom mit viel Zweifeln beobachtete Ablassgebaren der Kirche führt Luther bald in einen offenen Konflikt mit Papst Leo X. (Uwe Ochsenknecht). Die Ablassbriefe, die der Finanzierung des Neubaus des Petersdoms dienen und die durch den Domikaner-Mönch Johann Tetzel (Alfred Molina) bis nach Sachsen gelangen, werden von Luther 1517 mit seinen 95 Thesen als zweifelhafte Praktiken der Kirche scharf kritisiert. Als Luther dem von Rom geforderten Widerruf widersteht, wird er exkommuniziert. 1521 muss er sich auf dem Reichstag zu Worms vor Kaiser Karl V. (Torben Liebrecht), dem mächtigsten Herrscher seiner Zeit, verantworten. Die berühmten Worte Luthers „Hier stehe ich, ich kann nicht anders. Gott helfe mir“ fokussieren in eindrücklicher Inszenierung das Bild eines suchenden Luthers, der mit der Wahrheit des Evangeliums ringt und der alles andere als selbstsicher und von sich überzeugt auftritt. Auf der Rückreise nach Wittenberg wird Luther im Auftrag des Kurfürsten Friedrich des Weisen entführt und auf der Wartburg in Schutzhaft genommen. Die hier in Angriff genommene Übersetzung der Bibel wird zu einer wichtigen Voraussetzung für die Ausbreitung der Reformation. Im Film mit großem Ernst gezeichnet, zählt sie gleichzeitig zu den bedeutendsten kulturgeschichtlichen Leistungen Luthers im deutschen Sprachraum. Als es in Wittenberg unter der Führung Karlstadts (Jochen Horst), Luthers ehemaligem Professor, zu Ausschreitungen kommt, kehrt Luther als Junker Jörg verkleidet in die Stadt zurück und beendet die Unruhen. Doch die bereits an anderen Orten beginnenden Bauernaufstände lassen sich trotz Luthers Mahnungen nicht mehr aufhalten. Hunderttausende werden von

den deutschen Landesherren niedergemetzelt, wobei Luther sich auf die Seite der Obrigkeit stellt und sie zu einem harten Durchgreifen zur Sicherung der Ordnung ermutigt. Als er jedoch durch die Leichenfelder schreitet und mit eigenen Augen sieht, was seine Lehren angerichtet haben, fällt er in tiefe Verzweiflung. Noch im gleichen Jahr, 1525, begegnet Luther Katharina von Bora (Claire Cox), die ihn zur Heirat überredet. Als die in vielen Briefen bezeichnete „meine Kä-



the“ wird sie zur starken Frau an Luthers Seite, die ihm in den dramatischen Ereignissen dieser Zeit Trost und Beistand gibt⁴. Ziel- und Höhepunkt des Films ist der vom Kaiser 1530 nach Augsburg einberufene Reichstag. Wenn er auch selbst nicht anwesend ist, sondern sich zunächst geheim auf der nahe gelegenen Veste Coburg aufhält und später nach Wittenberg zurückkehrt, so beeinflusst Luther die Ereignisse doch maßgeblich. Er beschwört die Landesherren eindringlich, ihrem Glauben treu zu bleiben, wollen sie die Reformation nicht zum Scheitern verurteilen, und so bieten diese am Ende dem Kaiser mutig die Stirn, indem sie sich „lieber den Kopf abschlagen lassen“ wollen, als ihren Glauben und Gottes Wort oder Luthers Lehren abzuschwören. Melancthon (Lars Rudolph), Luthers im Film sonst leider nur sehr versteckt auftretender Freund und Weggefährte, überreicht dem Kaiser das Glaubensbekenntnis der Protestanten, das zum ersten Mal öffentlich verlesen wird. Von nun an ist die Reformation nicht mehr aufzuhalten⁵.

Filminterpretation

Will man Eric Tills Lutherfilm angemessen interpretieren, tut man gut daran, ihn an seinen selbst formulierten Absichten und Zielen zu messen. Es handelt sich

nach eigenem Bekunden nicht um einen historischen Dokumentationsfilm oder ein „Biopic“, also eine Verfilmung biographischer Grunddaten einer berühmten Person. Vielmehr soll der Film auf der Grundlage historischer Ereignisse zunächst „eine Geschichte erzählen, möglichst interessant, einzigartig und voller Überraschungen“. Die Gestalt Luthers könne dabei bis heute als ein bewundertes Vorbild an großer persönlicher Stärke, Kraft und Unmittelbarkeit gelten⁶. Auf diesem letztlich didaktisch motivierten Hintergrund ist es erforderlich wie legitim, von historischen Details im Einzelfall abzusehen, um die Erzählhandlung stringent und mit Spannung inszenieren zu können. In einem ersten Schritt sollen deshalb filmästhetische Gesichtspunkte benannt werden. Anschließend werden einige der dargestellten kirchenhistorischen Ereignisse genauer beleuchtet. Einige grundsätzliche Anmerkungen zur theologischen Bewertung des Films schließen einen dritten Teil ab.

Zur Filmästhetik

Folgt man den Äußerungen von Kinobesuchern, so zeichnet der Film ein beeindruckendes Gesamtportrait Martin Luthers und seiner Zeit. Neben der schauspielerischen Leistung Joseph Finennes, der durch seine smarte Rolle im Film „Shakespeare in Love“ (1998) vielen Zuschauern bekannt sein dürfte, gelingt es Tills einfühlsamer Regie, ein Lutherbild zu zeichnen, das sich wohlthuend von den bisweilen feisten Klischees älterer Lutherfilme abhebt⁷. Luther erscheint als engagierter, mithin modern anmutender junger Held, der beispielsweise in seinen Wittenberger Vorlesungen und Predigten auf unkonventionelle Weise Menschen zu überzeugen und ins eigene Nachdenken zu bringen weiß. Dass diese Darstellung nicht nur Tills Absicht entspricht, sondern auch der der Filmproduzenten⁸, unterstreicht Alexander Thies von der Berliner NFP: „... wir haben den Film machen können, den wir machen wollten. Einen emotionalen, spannenden Film für das breite Publikum, der den jungen Luther zeigt und damit vor allem auch junge Menschen anspricht.“⁹ Gleichzeitig werden im Film verschiedene Erzählstränge und Episoden entwickelt, die die dramatische

Gesamtspannung exemplarisch verstärken und vertiefen. So verändert sich beispielsweise das verständnislose Verhältnis zwischen Luther und seinem Vater. Auch das Einzelschicksal der verarmten Frau Hanna und ihrer behinderten



Tochter rührt tief in der dramatischen Umbruchsituation der spätmittelalterlichen Gesellschaft und deren religiösen Grundlagen.

Zahlreiche Aufnahmen des Films entstanden an historischen Schauplätzen, auch wenn beispielsweise Luthers Aufenthalt auf der Wartburg zusätzlich an tschechischen Orten gedreht wurde oder die berühmte Reliquienkammer Friedrichs des Weisen in einem Münchener Filmstudio nachgebaut werden musste. Robert Fraisse, der französische Kameramann, merkt in einem Interview an, dass er neben den klaren Vorgaben der Historie, ihren Sets und Kostümen darum bemüht war, in Anlehnung an die Malerei des 17. Jahrhunderts, insbesondere an Veermeer und Rembrandt, deren künstlerischem Ausdruck zu folgen. Es sei das immer seitlich auf die Menschen und Gegenstände fallende natürliche Licht gewesen, das diese Maler fasziniert habe. Ihrem Vorbild folgend solle der Film an ein Gemälde erinnern. In der rötlich-dunklen Erdigkeit und Schattierung mancher Filmeinstellungen wie beispielsweise beim Tod Leos X., beim Gespräch Spalatin (Benjamin Sadler) mit Friederich dem Weisen oder in der Studierstube Luthers auf der Wartburg lässt sich dieses Bemühen von Fraisse wiedererkennen und nachempfinden.

Es gehört zur Professionalität des Regisseurs und verdankt sich wohl nicht zuletzt seiner Erfahrung im Genre temporeicher Krimis wie der Miniserie „To Catch a Killer“, dass es auch in seinem Luther-Film kurzweilig und spannend zugeht. Rasant schnelle Filmschnitte präsentieren die Lebensstationen Luthers, an vielen Stellen begleitet von

unterhaltsamen, bisweilen auch komischen Dialogen, in denen auf Luthers eloquente Schlagfertigkeit, aber auch seinen nachweisbaren, oft selbstironischen Humor angespielt wird. In der großen Geschichte verbergen sich viele kleine Geschichten, die in ihrer Tragik und Komik bisweilen unauflösbar miteinander verwoben sind. Nur so gelingt es, eine Balance zu halten zwischen Konzentration und Entspannung, zwischen Aufmerksamkeit und Beiläufigkeit. In einem dieser frei erfundenen Dialoge spottet Luther über den Ablass, er habe „für einen Gulden seinen Großvater aus dem Fegefeuer geholt“, aber seine Großmutter müsse leider weiter-schmoren. Der Ablasshändler kontert: „So viel Gnade für so wenig Geld.“ Doch keiner hört mehr zu. So schnell verändert sich die Welt.¹⁰

Zur historischen Authentizität

„Die Geschichtsbuchhalter werden uns eine Rüge erteilen ...“, so wurde bereits im Vorfeld von Christian Stehr, einem der Produzenten, geurteilt.¹¹ Auch wenn „Luther“ ein Spielfilm und nicht ein Dokumentarfilm ist, muss sich die Darstellung an den verifizierbaren historischen Ereignissen messen lassen, will sie sich nicht dem Vorwurf der Verzerrung und gar konfessionellen Ideologisierung aussetzen. Auch wenn natürlich niemals eine Inszenierung den Anspruch von Objektivität beanspruchen kann, ist es unter der Prämisse einer den historischen Kenntnissen weitgehend folgenden Darstellung für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Film unerlässlich, die Filmdramaturgie und Interpretation mit den historischen Ereignissen zu vergleichen. Dies gilt um so mehr, wenn der Film selbst ausdrücklich die Absicht mitverfolgt, über Personen und Geschichtsereignisse schlicht zu informieren und so die Kenntnis über Luther und die Reformation bei den Zuschauern zu vergrößern. Es sollen einige Punkte herausgegriffen werden, die ggf. auch im Unterricht durch einen Vergleich von Film und Quellenzeugnissen fruchtbar gemacht werden können.

Der Film beschränkt die Darstellung auf die Zeit von 1505 bis 1530. Er interpretiert die Ereignisse der Reformation letztlich aus dem Wirken eines Mannes, dessen zeitgeschichtliche Bedeutung

mit den Geschehnissen von 1530 im wesentlichen abgeschlossen ist. Über die Jugend Luthers wie seine späteren Lebensjahre erfahren wir nichts. Ein großer Teil seiner Enttäuschungen und Verbitterungen einschließlich seiner unsäglichen Hetzschriften gegen die Juden und andere vermeintliche Gegner der Reformation bleiben unerwähnt. Der Film folgt so streng seinem eigenen dramatischen Aufbau, der Ereignisse auswählt, verkürzt, umstellt oder auch in selbst erdachten Szenen anschaulich zu machen versucht.

Neben kleinen Episoden und freien Dialogen, die der Lebendigkeit und dem Fluss der Erzählung dienen, ist es zunächst Luthers berühmtes „Turmerlebnis“ (1513), das im Film zwar nicht erwähnt wird und doch eine eigene Interpretation erfährt. Aus Luthers eigenen Zeugnissen wissen wir, wie befreiend sich die in dieser Zeit gewonnene religiöse Erkenntnis auf sein weiteres Lehren und Handeln ausgewirkt hat.¹² Doch auf das landläufige Bild eines bei Kerzenschein über den Römerbrief gebeugten Luthers, der in tiefer Nachtstunde plötzlich die rettende Einsicht von Gottes Barmherzigkeit hat, wird bewusst verzichtet. „Jeden Drehbuchschreiber, der so etwas verzapft, sollte man in die Wüste schicken“, lassen sich die Filmemacher zitieren.¹³ Stattdessen veranschaulicht der Film die fundamentale Grundeinsicht der Reformation in der fiktiven Episode des erhängten Handwerkersohnes. Luther hebt selbst ein Grab für den Selbstmörder aus und wagt es, ihn im Beisein einer staunenden Menschenmenge auf dem Friedhof zu bestatten, ein Akt, der zeichenhaft Gottes Gnade über die Gnade der Kirche stellt, historisch so jedoch niemals vorstellbar gewesen wäre. Gleichzeitig erscheint Luther in dieser Szene als ein Mann, der nicht im Gebet und in der Einsamkeit seines Bibelstudiums, sondern letztlich in der Begegnung mit Menschen seine theologischen Einsichten gewinnt und festigt.

Eine ebenfalls unhistorische Begebenheit ist Luthers Übergabe seiner Bibelübersetzung an Friedrich den Weisen. Luther ist Friedrich dem Weisen in seinem ganzen Leben nie begegnet! Auch wenn die Szene einschließlich der grandiosen Komik Sir Peter Ustinows zu den

eindrücklichsten des Films gehört, dient sie doch allein der Würdigung und Aufwertung Luthers wie seiner großen kulturellen Leistung, die er mit der Bibelübersetzung in der Tat vollbracht hat. Dass die Bibelübersetzung in großen Teilen letztlich das Werk eines Teams war, zu dem besonders auch Melanchthon wesentlich beigetragen hat, sei nur am Rande erwähnt.

Als letztes Ereignis seien die Bauernkriege erwähnt, die im Film nur als Rückschau dargestellt werden. Ob es aus Rücksichtnahme auf die amerikanischen Geldgeber geschehen sei, die das Bild Luthers möglichst unbeschadet haben erhalten wollen, wie einige böse Zungen behauptet haben, muss genauso offen bleiben wie die Vermutung, man habe weder Geld noch Lust



gehabt, die grausamen Ereignisse in einer breiteren Weise als geschehen darzustellen. Auch wenn letztere Vermutung gerade auch im Blick auf ein junges Zuschauerpublikum plausibel erscheinen kann, zumal Darstellungen von Gewalt und Krieg in den Medien ausreichend präsent sein dürften, so bleibt Luthers Rolle in den Bauernkriegen trotzdem eigentümlich blass, ja, und man wird sich, bei aller Differenzierung, angesichts der tatsächlichen Geschehnisse und der vorhandenen Quellen nur schwerlich mit dem verzweifelten Satz Luthers „Ich habe Blut an den Händen, ich treibe Keile zwischen die Menschen“ zufrieden geben können. Gerade einem Film, der zwischen Macht und Gewissen seinen Weg sucht, ist an dieser Stelle mehr kritische Vertiefung, ja Verantwortung zuzumuten.

Zur theologischen Bewertung

Ein historischer Spielfilm wie Tills „Luther“ steht vor einer doppelten Schwierigkeit: Er vermittelt im Medium des Films nicht nur Profan-, sondern auch

Kirchengeschichte. Ihre Bedeutung lässt sich sachgemäß jedoch nur unter theologischen Kategorien begreifen, die sich wiederum einer zur Objektivität neigenden Darstellung wie der des Films entziehen.

Gerhard Ebeling schreibt: „Die Kirchengeschichte ist das, was zwischen uns und der Offenbarung Gottes in Jesus Christus steht. Sie steht dazwischen trennend und verbindend, verdunkelnd und erhellend, belastend und bereichernd. Nur durch sie hindurch erreicht uns das Zeugnis von Jesus Christus.“¹⁴ Stimmt man dieser Definition zu, so erschließt sich auch die Reformationsgeschichte nur im Zeugnis von Widerspruch und Freiheit. Selbst weltpolitische und kulturgeschichtliche Leistungen müssen dieses Nadelöhr durchschreiten, sollen sie sachgemäß über Vergangenheit und Gegenwart Auskunft geben.

Man wird den Lutherfilm deshalb nicht allein an seinen dogmatischen Richtigkeiten theologisch bemessen können. Hierzu standen theologische Fachleute dem Regisseur und den Filmproduzenten bereits zur Seite. Vielmehr bleibt die Frage nach einem authentischen Gesamtzeugnis evangelischer Freiheit und Überzeugung.¹⁵ So sympathisch und modern uns Luther als couragierter Einzelkämpfer gegen jede Form übermächtiger Institutionen und Autoritäten im Film entgegentritt, so kritisch muss der Einwand formuliert werden, dass es Luther dabei nicht um eine allgemeine Wahrheit, sondern um die Wahrheit und Freiheit des Evangeliums gegangen ist. Die Frage nach dem gerechten Gott macht Luther dabei zu einer wirklichen „Lebensfrage[], die den Menschen ganz betrifft, die Denken und Handeln, Seele und Leib, Lieben und Leiden umfasst“¹⁶, und die ihn deshalb bis an sein Lebensende nicht losgelassen hat. Mithin bleibt es die Fremdheit in Luthers theologischem Denken und Fühlen, die in heutiger Sicht weder übersehen werden noch in ihrer zeitgebundenen Anstößigkeit den Graben der Geschichte zuschütten darf. Zu dieser Anstößigkeit gehört u.a. das spätmittelalterlich apokalyptische Weltbild Luthers, ohne das Luthers Gottesverständnis als anhaltender Kampf zwischen Gott und dem Antichristen unverstänlich bleiben muss. Allein als karikierende Folie einer neu

aufbrechenden Zeit kann sie uns in das ernsthafte Ringen der politischen und religiösen Kräfte jener Zeit nur schwer einführen.

Auf diesem Hintergrund stellt der Lutherfilm auch Fragen an das ökumenische Gespräch der Gegenwart, ist er doch selbst deutlich dazu angetan, das „evangelische Profil“ der protestantischen Kirchen zu betonen.¹⁷ Entgegen der eigentümlichen Darstellung des Papstes (Uwe Ochsenknecht), der – böse gesprochen – bisweilen an ein zu groß geratenes Baby im Ornat erinnert, so wird zumindest neben dem machtbewussten Gesandten Girolamo Aleander (Jonathan Firth) der scharfsinnige Kardinal Cajetan (Mathieu Carrière) als nachdenklicher, überlegter, ja im Streitgespräch in gewissem Sinn ebenbürtiger Zeitgenosse Luthers charakterisiert und gewürdigt. Ob dies freilich schon reicht, unter den Konfessionen die Verantwortung für eine letztlich gemeinsame Geschichte der Kirche zu stärken, wird niemand ehrlich behaupten können. Trotzdem bleibt, wie Kardinal Lehmann es ausdrückt, Luther ein „prophetischer Reformator in der Kirche“, der im Zuge weiterer ökumenischer Gespräche zumindest „für das Verständnis der grundlegenden Botschaft Jesu Christi ‚unser gemeinsamer Lehrer‘ (Kardinal Jan Willebrand) werden“¹⁸ könne. Es erscheint lehrreich, den Film „Luther“ ruhig einmal mit den hoffentlich ebenfalls selbstkritischen Augen der anderen Konfessionen zu betrachten.

Didaktische und religionspädagogische Perspektiven

Unter Berücksichtigung der genannten Gesichtspunkte erscheint es überaus lohnend, mit dem Film „Luther“ in Schule und Gemeinde zu arbeiten. Konfirmandengruppen, nach einem Filmbesuch zum Inhalt befragt, waren ohne Probleme in der Lage, die wichtigsten Ereignisse und Stationen aus Luthers Leben wiederzugeben.¹⁹ Außerdem konnten sie grundlegende politische und religiöse Konflikte des Films benennen und diskutieren. Der Film eignet sich mit einer kurzen Einführung somit gut, zentrale Fragestellungen der Reformation zu erarbeiten. Die Anschaulichkeit und Dra-

maturgie des Films ist für Lerngruppen motivierend, auch wenn die Gesamtlänge des Films (121 Minuten !) alle Unterrichtenden vor die üblichen Schwierigkeiten eines Schulalltags stellen.²⁰ Neben der Einbeziehung in eine Projektarbeit oder eine gottesdienstliche Feier ist es durchaus denkbar, zunächst nur einzelne Abschnitte zu zeigen und zu behandeln, auch wenn dabei die versteckten Erzählfäden des Gesamtfilms nicht aus dem Blick verloren gehen sollten. Von der bereits erwähnten Stiftung Lesen sind zum Film umfangreiche thematische Anregungen erarbeitet worden. Spannend erscheint u.a. das Thema „Biografischer Film“, mit dem auch in höheren Klassen das hermeneutische Problem von Filminszenierung und Geschichte erarbeitet werden kann. In ähnlicher Weise könnte auch der Vergleich mit älteren Lutherfilmen eine spannende Herausforderung darstellen.²¹ Ob es hilfreich, ja für Schülerinnen und Schüler überhaupt möglich und erstrebenswert ist, die Person Luthers zu einem bewunderten Vorbild zu stilisieren, erscheint fraglich. Luthers Ringen freilich um einen Gottesglauben, der Verstand und Liebe, Hoffnung und Trost, Freiheit und Verantwortung beieinander hält, – dieses Ringen kann bis heute eine Herausforderung für die Gestaltung einer eigenen christlichen Lebens- und Glaubenspraxis sein. Dabei sind es vielleicht eher die unscheinbaren Äußerungen des Reformators, allen voran seine Briefe, die uns einen tiefen persönlichen Einblick geben können in sein Glaubens- und Theologieverständnis, als seine vielen berühmten Schriften wie „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ oder „Vom unfreien Willen“.²² Anknüpfend an die Emotionalität des Films ließe sich der starke, aber auch immer wieder fragende und zweifelnde Charakter Luthers erarbeiten und mit dem eigenen Verständnis von Glaube und christlicher Existenz konfrontieren. In diesen Tagen erscheint der Film „Luther“ bei Matthias-Film in Stuttgart als Videokassette. Er kann über den Medienverleih der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers ausgeliehen werden (Tel.: 0511/1241-403). Gleichzeitig erscheint im Handel eine DVD-Home-Edition. Außerdem wird von Matthias-Film in Stuttgart im Spätherbst eine DVDedu-

kativ erscheinen. Neben dem Film wird sie zusätzliches Bildmaterial enthalten sowie umfangreiche Unterrichtshilfen, die z.Z. unter der verantwortlichen Konzeption von Professor Jörg Thierfelder und Dieter Petri erarbeitet werden.²³ Die DVD edukativ wird einschließlich der Lizenz zur öffentlichen Vorführung im Bereich der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers über die Medienverleihe kostengünstig zu erwerben sein.

Anmerkungen

1. Siehe auch: Ulrike Pagel-Hollenbach, „Bonhoeffer - die letzte Stufe“. Unterrichtsbausteine zu einem biographischen Spielfilm in: Loccumer Pelikan 2/2001 S.79-90.
2. Grundlegende Materialien befinden sich auf der offiziellen Film-Homepage www.luther-der-film.de sowie auf den Internetseiten der EKD unter www.lutherfilm.de. Außerdem wurde von der Stiftung Lesen in Mainz ein bereits in vielen Schulen kostenlos verteiltes Ideenheft mit Materialien und Anregungen zum Film herausgegeben, zu beziehen unter: 06131/28890-0. Siehe auch: www.StiftungLesen.de.
3. Siehe: www.luther-der-film.de/Interviews
4. Siehe auch Michael Wermke, Katharina von Bora und das Wagnis der evangelischen Freiheit, in: Loccumer Pelikan 3/1999 S.139-142.
5. Die unter dem Namen Confessio Augustana in ihren wesentlichen Teilen von Melancthon verfasste Schrift gehört bis heute zum Grundbestand der lutherischen Bekenntnisschriften. Siehe auch Evangelisches Gesangbuch Nr. 808.
6. Siehe: www.luther-der-film.de/htmlversion/crew/regie_interview.htm
7. Vgl. z.B. den Spielfilm aus dem Jahr 1953 von Irving Pichel, Martin Luther. Reformator wider Willen, der als deutsch-amerikanische Gemeinschaftsproduktion ebenfalls nur den Zeitraum von der Studentzeit Luthers bis zum Jahr 1530 behandelt. Die bekanntesten Lutherfilme einschließlich eines ersten Stummfilms aus dem Jahr 1927 von Hans Kyser werden auf der Internetseite der EKD kurz skizziert. Siehe: www.ekd.de/martinluther/luther_lutherfilme.html
8. Produziert wurde der Film von der Berliner Neue Filmproduktion (NFP). Die Hälfte der Produktionskosten von 22 Millionen Euro trug die lutherische US-amerikanische Versicherungsgesellschaft Thrivent Financial for Lutherans. Zusätzlich wurde der Film von der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) unterstützt, insbesondere durch eine breite Werbekampagne.
9. Zitiert nach der Pressemeldung der epd „Rebell gegen Rom. Luther-Film von Eric Till hat Weltpremiere“ vom 22.9.2003, in: www.ekd.de/martinluther/luther.html
R. Harvey schrieb für „Luther“ eine atmosphärisch dichte Symphonie, in der das Orchester Rigas Kammermusik pastorale Musik im Stil des Mittelalters interpretiert und der Latvian Radio Chorus Kirchen-Choräle singt. Der Soundtrack ist stürmisch, hoch emotional und dramatisch. Eine 75-minütige CD ist bei BMG erhältlich.
10. Nach Ariane Heimbach, Trotz Heulerei und Haferbrei: Ein Mönchlein verändert die Welt, in: Chrison, Oktober 2003, siehe: www.ekd.de/martinluther/luther.html
11. Stiftung Lesen, Luther.Ideen für den Unterricht, 2003, S.3.
12. Vgl. Heiko Oberman, Luther, 174.
13. Nach idea vom 22.9.2003, siehe: www.ekd.de/martinluther/luther.html
14. Gerhard Ebeling, Kirchengeschichte als Auslegung der Heiligen Schrift, 25, in: ders., Wort Gottes und Tradition, 2.Aufl. 1966, S.9-27.
15. Hierzu wäre als neue theologische Veröffentlichung sicherlich besonders Oswald Bayer, Martin Luthers Theologie. Eine Vergegenwärtigung, zu Rate zu ziehen. Eine engagierte Lutherdarstellung ist neu zum Film erschienen von Friedrich Schorlemmer, Hier stehe ich – Martin Luther.
16. Oberman, Luther, 159.
17. Vgl. hierzu auch den Abspann mit dem Hinweis auf die lutherische Konfessionsfamilie: „Heute feiern über 540 Millionen Menschen den Gottesdienst so, wie Luther ihm Gestalt verlieh.“
18. Stiftung Lesen, Luther, 11.
19. Einzelne Personen wie z.B. Philipp von Hessen oder von der Eck sind ohne Vorwissen und Kenntnis der Reformationereignisse nur schwer zu identifizieren.
20. Als neuer solider Unterrichtsfilm (20 Min) kann empfohlen werden: Martin Luther. Rebell wider Willen (2002).
21. Siehe Anmerkung 2) und 7).
22. Vgl. z.B. Gerhard Ebeling, Luthers Seelsorge an seinen Briefen dargestellt, 1999.
23. Die DVD enthält eine DVD-Rom-Ebene, auf der insbesondere Arbeitsmaterialien als PDF- und Word-Dateien enthalten sind. Die Unterrichtsentwürfe sind nicht nur im Religionsunterricht, sondern auch Fächer übergreifend einsetzbar z.B. in Geschichte, Englisch, Deutsch, Politischer Bildung oder in Kunst- und Musikgeschichte. Außerdem gibt es Vorschläge für Kirchengemeinden und andere Bildungsbereiche. Auf der DVD-Video-Ebene befinden sich neben dem Gesamtfilm thematisch geordnete, einzeln aufrufbare Sequenzen. Außerdem sind unterschiedlich lange Ausschnitte aus den Filmen „Luther“ (Spielfilm 1953), Der gehorsame Rebell (1952), Martin Luther (ZDF-Fernsehspiel 1983), Luther (Dokumentarfilm, USA 2002) hinzugenommen worden. Eine Ablaufprogrammierung ermöglicht u.a. eine eigene Zusammenstellung der Reihenfolge. Neben weiteren Bildern, Musikbeispielen ermöglicht die Multimediafunktion verschiedene Formen des Feedbacks und der Lernkontrolle wie z.B. Puzzle oder ein Quiz. Ausführlich referiert das DVD-Medium: Friedemann Schuchardt, Luther – semper reformanda – Multimedia, in: Klaus-Dieter Felsmann (Hg.), 7. Buckower Mediengespräche, kopaed Verlag 2004 S.119-126.

Literatur

- Oswald Bayer, Martin Luther Theologie. Eine Vergegenwärtigung, Tübingen 2004.
- Gerhard Ebeling, Kirchengeschichte als Auslegung der Heiligen Schrift, in: ders., Wort Gottes und Tradition, Göttingen, 2.Aufl. 1966, S.9-27.
- Gerhard Ebeling, Luthers Seelsorge an seinen Briefen dargestellt, Tübingen, 1999.
- Heiko A. Oberman, Luther: Mensch zwischen Gott und Teufel, Berlin, 2.Aufl. 1983.
- Ulrike Pagel-Hollenbach, „Bonhoeffer - die letzte Stufe“. Unterrichtsbausteine zu einem biographischen Spielfilm in: Loccumer Pelikan 2/2001 S.79-90.
- Friedrich Schorlemmer, Hier stehe ich – Martin Luther, Berlin, 2.Aufl. 2003.
- Friedemann Schuchardt, Luther – semper reformanda – Multimedia, in: Klaus-Dieter Felsmann (Hg.), 7. Buckower Mediengespräche, kopaed Verlag München, 2004 S.119-126.
- Stiftung Lesen, Luther. Ideen für den Unterricht, Mainz, 2003.
- Michael Wermke, Katharina von Bora und das Wagnis der evangelischen Freiheit, in: Loccumer Pelikan 3/1999 S.139-142.

Steffen Marklein ist Dozent am RPI Loccum.

Steffen Marklein

„Gamer-Szenen“

Computerspiele gehören heute zur selbstverständlichen Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen. Das weite Spektrum reicht von Spiel- und Lernsoftware im Vorschulalter bis hin zu komplexen Strategie- und Actionspielen, die von Jugendlichen und auch Erwachsenen mit Faszination und Ausdauer am heimischen Computer, auf LAN-Partys¹ oder weltweit im Internet gespielt werden. Die Gamer-Szene der Computerspielbegeisterten ist in den letzten Jahren besonders durch die gewalthaltigen Ego-Shooter² in Verruf geraten. Neben Bedenkenträgern, die grundsätzlich eine zunehmende Mediatisierung der Gesellschaft beklagen, wird in der Öffentlichkeit besonders die Sorge formuliert, dass viele Computerspiele für Jugendliche gefährlich, zumindest von zweifelhaftem Einfluss auf die Entwicklung und Festigung von Wertmaßstäben sowie das moralische Handeln sind.

Auch wenn ein monokausaler Zusammenhang zwischen Computerspiel und realem Handeln nach wie vor nicht nachweisbar ist³, so muss man trotzdem feststellen, dass die Amokläufe von Littleton (1999) und Erfurt (2002) eine wichtige Signalwirkung für eine breite gesellschaftliche Diskussion gehabt haben. Sie ist bis heute nicht abgeschlossen, hat aber bereits zu spürbaren Veränderungen geführt wie z.B. bei der Altersfreigabe von Spielen. Wichtige Internetadressen, die hierüber Auskunft erteilen, sind die zentrale Einrichtung der Bundesländer zur Wahrung des Jugendschutzes im Internet (www.jugendschutz.net) sowie die Selbstkontrolleinrichtung der Unterhaltungssoftware für Bildschirmspiele (USK), die gemäß des Jugendschutzgesetzes § 14 fünf



Alterskennzeichnungen vergibt, ohne die kein Bildschirmspiel öffentlich angeboten werden darf (www.usk.de). Zusätzlich bieten sowohl die dem Bundesjugendministerium nachgeordnete Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien (BPjM) grundlegende Informationen (www.bundespruefstelle.de) sowie die Kommission für Jugendmedienschutz (KJM) (www.afm.de/gem_stellen/gem_stellen_kjm.htm), deren Geschäftsstelle neu in Erfurt eingerichtet wurde.

Die Gamer-Szene selbst freilich ist so lebendig wie eh und je und nur wenige Außenstehende kennen wirklich die Hitliste der verbreiteten Spiele. Statt die Welt der spielbegeisterten Jugendlichen zu verstehen und mit ihnen im Gespräch zu bleiben, wächst die Gefahr gegenseitiger Verdächtigungen, Vorurteile und Klischees. Einige Internetadressen können hier Abhilfe schaffen, indem sie sowohl die Computerspiele selbst als auch die Strukturen und das eigene Selbstverständnis der Computerspielszene beleuchten⁴. Als eine Hauptadresse, die ausführlich über Computerspiele, ihre Geschichten und Bewertungen informiert, gilt die Plattform Krawall



(www.krawall.de). Hier werden von Gamern selbst fast alle gängigen Spiele besprochen und bewertet. Gefragt wird u.a. nach der „Story“, dem Spielspaß, dem Schwierigkeitsgrad und dem Design. Außerdem werden problematische Themen wie Gewalt, Rassismus, Sexismus, Rechtsradikalismus u.ä. von Spielern dargestellt und beurteilt. Zahlreiche Links führen in weitere Bereiche wie z.B. in die nationalen und internationalen Clan-, Ligen- und Turnierszenen (www.espl-europe.net; www.planetpod.de; www.clanbase.com; www.thecpl.com oder www.planetlan.de).

In eine eigene Diskussion wird man mit der Adresse www.gamergegengewalt.de eingeführt. Die Initiative von Clans und Einzelpersonen namens G3, unterstützt von zahlreichen Firmen und Websites, weist das Vorurteil vieler Kritiker zurück, dass gewalthaltige Computerspiele die Gewaltbereitschaft der Spielenden fördern. Die Kampagne kann dazu beitragen, dass Spieler und ihre Kritiker nicht nur über-, sondern miteinander reden und so die unterschiedlichen Auffassungen und Erfahrungen über die Wirkung und Bedeutung von Gewalt in Computerspielen in ein konstruktives Gespräch

RPI-ONLINE-OFFLINE RPI-ONLINE-OFFLINE RPI-ONLINE-OFFLINE

einbringen. Viele Computerspiel-Zeitschriften, allen voran wohl „GameStar“, geben ebenfalls vielfältige Einblicke in die Welt der Computerspiele. Dabei sollte einem bewusst bleiben, dass hier unübersehbar kommerzielle Interessen der Spielproduzenten mit vertreten werden (www.game-star.de; www.pcgames.de u.a.m.). Selbstverständlich findet man auch zu fast jedem Computerspiel eine Homepage des Herstellers oder Vertreibers (z.B. Counter-Strike: www.counter-strike.net oder Quake 2: http://action.telefragged.com).



Das Gespräch darf nicht abreißen zwischen einer fremden Jugendszene und einer Erwachsenenwelt, die ihre erzieherische und pädagogische Verantwortung im Miteinander von Freiheit und Verstehen wahrnehmen will. Ohne selbst zum Gamer werden zu müssen, ist es gut, dieser Szene einmal über die Schulter zu schauen.

Literaturtipp

Mathias Mertens/ Tobias O.Meißner, Wir waren SPACE INVADERS, 2002; Rainer Fromm, Digital spielen – real morden? 2. Aufl., 2003.

Anmerkungen

1. LAN-Party bezeichnet das Treffen von Computerspielern, die sich mittels vernetzter Computer Wettkämpfe in Spielen liefern (LAN= Local Area Network).
2. Ego-Shooter meint ein Video- oder Computerspiel, in dem der Spieler die Perspektive des Computerkämpfers einnimmt d.h. in der „Ich-Perspektive“ spielt.
3. Hans-Dieter Kübler, Vom Gewaltvoyeur zum virtuellen Täter? Gewaltforschung bei Ego-Shootern, in: medien praktisch 1/03 S.4-12.
4. Neben der „Insider“-Einschätzung bietet die Online-Datenbank der Bundeszentrale für politische Bildung gute medienpädagogische Beschreibungen und Beurteilungen einzelner Spiele (www.bpb.de/snp). Ähnliches gilt für die Onlineauskunft der bereits erwähnten USK.

30. Deutscher Evangelischer Kirchentag Hannover 2005

Neue Internetrubrik zum Kirchentag
 Auf der Internetseite des RPI haben wir eine neue Rubrik eingerichtet. Unter der Adresse: **www.rpi-loccum.de/kirchentag** können Sie ab sofort aktuelle Informationen des Religionspädagogischen Instituts zum 30. Evangelischen Kirchentag in Hannover abrufen.

Mit Kunst unterrichten
Neues bilddidaktisches Angebot des RPI Loccum im Internet

Das Gemälde „Der Sämann vor untergehender Sonne“ von Vincent van Gogh steht ab sofort im Internet zur Verfügung. Bilddidaktische Hinweise geben Anregungen für den Einsatz in Religionsunterricht und Gemeindearbeit. Im Laufe des nächsten halben Jahres sollen die gemachten Unterrichtserfahrungen sowie weitere Ideen zum Bild gesammelt und ebenfalls im Internet veröffentlicht werden. Mehr siehe unter: **www.rpi-loccum.de**.

Allen Teilnehmenden, die sich im vergangenen halben Jahr mit Ideen und Anregungen zum Bild „Friedhof“ von Hermann Buss beteiligt haben, sagen wir an dieser Stelle noch einmal herzlichen Dank!

Steffen Marklein

Buch- und Materialbesprechungen

Lukas Bormann: Theologie Kompakt: Neues Testament, Calwer Verlag Stuttgart 2003, 172 Seiten, 11,90 Euro

Um Kindern und Jugendlichen Zugänge zur Religion zu erschließen, geht es um Entwicklung von Sprachfähigkeit, Urteilsfähigkeit und der Gestaltung von Religion. Dazu leistet die Beschäftigung mit den Texten des Neuen Testaments einen grundlegenden und unverzichtbaren Beitrag. Für Studierende wie für Unterrichtende ist daher eine Vertrautheit mit den neutestamentlichen Texten und ihren Entstehungsbedingungen wichtig. Aus dieser Perspektive ist das vorliegende Buch geschrieben. Es enthält das Grundwissen über das Neue Testament, erläutert die notwendigen Verstehensvoraussetzungen und interpretiert die zentralen Inhalte. Um die Brücke zum Religionsunterricht zu schlagen, enthält die Darstellung durchgängig Hinweise auf zwei unterschiedliche Religionsbücher: „SpurenLesen“ und „Kursbuch Religion“. Das Buch ist verständlich geschrieben und somit gut lesbar. Es vermittelt einen informativen Einblick in den gegenwärtigen Stand der neutestamentlichen Forschung und erschließt die grundlegenden theologischen Aussagen des Neuen Testaments.

Die Darstellung ist übersichtlich gegliedert:

1. *Mit dem NT ins Klassenzimmer*
2. *Die Welt des Neuen Testaments*
Neutestamentliche Zeitgeschichte
Religions- und Sozialgeschichte
3. *Die Schriften des Neuen Testaments*
Die Evangelien und die Apostelgeschichte
Die Briefe des Paulus
Die übrigen Schriften des NT
4. *Das Denken des Neuen Testaments*
Jesus von Nazareth, Synoptiker,
Paulus, Johannes
5. *Bibeldidaktische Konkretion:*
Geburt und Kindheit Jesu

Nach dem Einstieg bei der Situation des Religionsunterrichts und der Anforderung an die Lehrkräfte (Kap. 1) klärt Kapitel 2 die historischen Grundlagen für das Verständnis der neutestamentlichen Texte. Kapitel 3 beschreibt die Entstehungsbedingungen und den Inhalt der neutestamentlichen Schriften. Hier finden sich die wichtigen bibelwissenschaftlichen Informationen. Zugleich werden die Intentionen der einzelnen Schriften herausgearbeitet, z.B. die Bedeutung der Bergpredigt im Matthäusevangelium (S.58-61). Sehr informativ sind auch die tabellarischen Übersichten, z.B. zur geschichtlichen Entwicklung (S. 20 und S. 21), zum Sondergut des Lukas (S. 66, 69, 71, 72f.) sowie zur Biographie des Paulus und der Chronologie seiner Mission (S. 90f.).

In Kapitel 4 werden die theologischen Grundaussagen der ältesten Jesusüberlieferung und der drei wesentlichen neutestamentlichen

Textzusammenhänge – Synoptiker, Paulus, Johannes – dargestellt und interpretiert. Auch dieses inhaltlich anspruchsvolle Kapitel ist gut zu lesen, da es nach meinem Eindruck dem Autor in überzeugender Weise gelingt, auf dem knapp bemessenen Raum grundlegende theologische Intentionen zu erschließen. Als Beispiele nenne ich die Verbindung von eschatologischen und weisheitlichen Aspekten in der Botschaft Jesu (S. 109-11) sowie die Bedeutung des Todes Jesu am Kreuz, die Paulus unter fünf verschiedenen Aspekten („Wortfeldern“) entfaltet: Versöhnung, Befreiung, Stellvertretung, Sühne, Rechtfertigung (S. 130-135). Das abschließende Kapitel 5 entwickelt eine bibeldidaktische Konkretion zu einem narrativ, poetisch und theologisch eindrucksvollen Text (Lukas 1 und 2) und macht Vorschläge für den Religionsunterricht in den Klassen 1-6.

So ist das vorliegende Buch sehr zu empfehlen. Für Studierende bietet es studien- und examensrelevantes Grund- und Überblickswissen. Es eröffnet Studierenden und Unterrichtenden hilfreiche Zugänge zum Verstehen neutestamentlicher Texte und zur theologischen Urteilsbildung und ebenso einen guten Überblick über den gegenwärtigen Stand der neutestamentlichen Wissenschaft. Darüber hinaus erhalten alle Interessierten wichtige Einblicke in die heutige Theologie mit der Anregung, aufs Neue die biblischen Texte zu lesen und ihre Bedeutung wahrzunehmen.

Gerald Kruhoffer

Johannes Laube: Das Böse in den Weltreligionen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2003, 49,90 Euro

Nicht erst seit dem 11. September 2001 ist „das Böse“ noch mehr in Kontrast zum Guten in der Welt getreten. Forscherinnen und Forscher aller Disziplinen befassen sich schon lange, aber seither noch verstärkt mit der Frage nach einer Erklärung des Bösen, aber auch damit, wie das Böse bewältigt werden könnte.

Das Geheimnis des Bösen ist ein Mysterium, das alle Religionen in irgendeiner Art und Weise beschäftigt. Die Frage, wie ein guter Gott Böses und damit Leid zulassen kann, ist nicht erst seit Leibniz und seinen Aufsätzen über die Theodizee zum Thema der Theologie avanciert. Hermann Häring spricht sogar davon, dass „Religionen [...] ja nicht unbedingt Lösungen, sondern die Folge des Theodizeeproblems [sind, R.H.]“ (S. 111). Wie das Problem des Bösen in den Weltreligionen behandelt und diskutiert wird, zeigt das Buch von Laube in differenzierter und konziser Darstellung auf. Hervorragende Fachwissenschaftler legen gründliche Untersuchungen zum Bösen im Judentum (Daniel

Krochmalnik), Christentum (Hermann Häring), Islam (Reinhard Schulze), Hinduismus (Axel Michaels) und Buddhismus (Johannes Laube) vor.

Dabei wird umfassend auf die wichtigsten Quellen eingegangen, sodann wird hinsichtlich verschiedener Aspekte das Problem von gut und böse reflektiert. Dabei spielt jeweils auch eine unterschiedliche Sicht auf Verantwortung, Schuld und Sünde eine Rolle. Ein Blick in die unterschiedlichen Traditionen der Weltreligionen im Umgang mit dem Bösen reichert jeweils die Quellenanalyse an.

Dem/der Leser/in wird bei der Lektüre des Buches (und – sofern von Interesse – bei der genannten weiterführenden Literatur) schnell klar, dass das Böse zahlreiche unterschiedliche Bedeutungen erfahren hat und weiterhin erfahren kann. Die geschichtliche und theologische Betrachtung des Themas ist komplex und wird erschwert dadurch, dass „die leidenschaftliche Bekämpfung des Bösen [...] das Böse immer neu provoziert [hat, R.H.]“ und sich damit eine Art Kreislauf in Gang setzte, den es nun zu durchbrechen gilt.

Laube ist es mit diesem umfangreichen Band sehr gut gelungen, das schwierige Thema des Bösen spannend und interessant aufzubereiten; darum sei das Buch jedem und jeder, der/ die sich mit dem Bösen beschäftigen will, zur Lektüre anempfohlen.

Renate Hofmann

Die aktualisierte „**Rechtssammlung für den evangelischen Religionsunterricht in Niedersachsen**“ ist als CD-ROM in der vierten Auflage erschienen. Neben den bisherigen Dokumenten wurden alle wichtigen Texte, die im Zusammenhang mit der Schulstrukturreform entstanden sind, in die Sammlung aufgenommen. So wurden u.a. die Neufassungen des NSchG's und die Grundsatzverträge für die Grundschule, die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium, die KGS und die IGS eingearbeitet.

Neben einer Übersicht über alle verfügbaren Texte enthält die Rechtssammlung eine Suchfunktion zur gezielten Recherche nach Stichwörtern oder Textpassagen. Insgesamt wurden auf der CD rund 1100 Seiten zusammengefasst.

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Oldenburg: Hilfe für Lehrer sterbenskranker Schüler

Oldenburg (epd). Für die meisten Lehrer ist die erste Begegnung mit einem sterbenskranken Schüler ein Schock. In einem drei Jahre dauernden Forschungsprojekt haben Oldenburger Wissenschaftler Lehrende und Schüler in allen 14 Körperbehindertenschulen in Niedersachsen interviewt. Als Ergebnis entwickelten sie Aus- und Fortbildungsprojekte, um den Lehrkräften den Umgang mit den kranken Kindern zu erleichtern, sagte Sven Jenessen vom Fachbereich Sonderpädagogik der Carl-von-Ossietzky-Universität am Freitag dem epd.

Selbst in den Einrichtungen für Körperbehinderte seien die Lehrer oft nicht auf fortschreitende Erkrankungen bei ihren Schülern vorbereitet, sagte Jenessen. Das hilflose Zitat: „Ich habe Kinder auf das Leben vorbereiten wollen und jetzt sehe ich sie sterben“, sei bei fast allen Interviews gefallen. Die Lehrkräfte seien extremen psychischen Belastungen ausgesetzt.

„Der schlimmste Fehler ist, das Problem zu verdrängen“, so Jenessen. Die kranken Schüler und ihre Mitschüler merkten sehr schnell, dass etwas nicht stimmt. Dann sollten Lehrende in der Lage sein, Antworten auf die Fragen nach Sterben und Tod zu geben. Das Problem lasse sich nicht aus dem Unterricht heraushalten: In der Regel seien die Kinder schließlich bis kurz vor ihrem Tod schulpflichtig.

In den Fortbildungen müssten sich die Pädagogen mit der eigenen Endlichkeit auseinandersetzen. Dabei gehe es auch um die Frage, was es für ein junges Leben bedeutet, sterbenskrank zu sein. Ein weiterer Aspekt sei die Vermittlung medizinischen Wissens über den Verlauf von fortschreitenden Krankheiten wie beispielsweise Muskelschwund. Fachkräfte aus Kinderhospizen seien darum an den Fortbildungen beteiligt. (epd Niedersachsen-Bremen/b0452/13.02.04)

Studie: Immer häufiger kommen Kinder hungrig zur Schule

Oldenburg (epd). Grundschüler kommen immer häufiger hungrig zum Unterricht. Oft müssten die Lehrkräfte erst einmal für ein Frühstück sorgen, damit die Kinder überhaupt aufnahmefähig werden. Zu diesen Ergebnissen ist die Sozialpädagogin Sabine Toppe von der Oldenburger Carl-von-Ossietzky-Universität bei ihren Forschungsarbeiten gekommen. Unter solchen Bedingungen bleibe die Bildung häufig auf der Strecke. Das sei fatal, weil in der Grundschule die entscheidenden Weichen für die Zukunft der Kinder gestellt werden, sagte Toppe am Montagabend in Oldenburg.

Die von ihr befragten Pädagogen beobachteten immer öfter schlechte Zähne, schlechte Kleidung und ein ungepflegtes Äußeres, berichtete Toppe. Häufig fehle das nötige Geld für Milch oder ein warmes Mittagessen. Selbst Schulmaterialien, wie Stifte oder Zeichenblöcke, fehlten. „Kinderarmut wird immer sichtbarer“, so ihre Erkenntnis.

Weil weniger Kinder die Kindergärten besuchten, fehlten vielen Grundschulern elementare Grundfähigkeiten, wie das richtige Halten ei-

nes Stiftes, einer Schere oder einfach die Fähigkeit, Farben zu unterscheiden. Sie hätten Schwierigkeiten beim konzentrierten Hören und Sehen. Eine weitere Folge seien Sprachprobleme, die nicht nur Migranten-Familien beträfen. Die Reaktion der Lehrer auf Kinderarmut sei sehr unterschiedlich: Die Bandbreite reiche von sehr engagierten Lehrern bis hin zu Äußerungen wie: „Hier gibt es keine Armut“ in Schulen von Mittelschichts-Gebieten. Doch ein Wegsehen entbinde die Lehrer nicht von ihrer Verantwortung. Toppe forderte eine Sensibilisierung der Lehrenden für Kinderarmut schon während des Studiums.

Die Schulen könnten das Problem „Kinderarmut“ nicht allein bewältigen, betonte Toppe. Doch sollten sie sich Rat und Hilfe von außen in den Unterricht holen. Auch wenn die Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe schwierig sei, dürfe nicht darauf verzichtet werden: „Armut bestimmt den Alltag von Kindern. Daran muss sich die Schule viel stärker orientieren“, forderte die Wissenschaftlerin. (epd Niedersachsen-Bremen/b0539/24.02.04)

Pädagoge: Gewalttätige Schüler brauchen Bezugsperson

Göttingen (epd). Vor dem Hintergrund der jüngsten Gewaltexzesse an Schulen hat der Göttinger Pädagoge und Sachbuchautor Karl Gebauer die Lehrer zu verstärkten Anstrengungen aufgefordert. Sie müssten ihren Schülern gerade in Konfliktsituationen eine zuverlässige emotionale Beziehung anbieten, sagte Gebauer am Dienstag dem epd in Göttingen.

Die Jugendlichen benötigten für den Aufbau einer inneren Stabilität Vertrauen und vielfältige Anregungen von außen. „Opfer, Mitläufer und Täter brauchen das Interesse und die Zuwendung mindestens einer erwachsenen Person, der sie Vertrauen schenken“, erklärte Gebauer. „Im Kern“ gehe es bei Mobbing und Gewalt um die Überwindung starker Verunsicherung und tief sitzender Ängste, sagte Gebauer weiter. Viele gewalttätige Jugendliche hätten während ihrer Kindheit zu wenig Zuwendung und zu wenig Anregungen durch ihnen nahe stehende Personen erfahren. Oft versuchten die Gewalttäter durch Machtausübung, Unsicherheit und Angst in ein Gefühl von Stärke umzuwandeln.

Das Erleben eigener Macht wachse mit der Zahl der Mitläufer und der „Demütigungs-Intensität“ gegenüber dem Opfer und könne zu einem suchtähnlichen Verhalten führen, so Gebauer. Die Mitläufer verstrickten sich aus eigener Unsicherheit und Angst immer mehr in Mobbing und Gewalt. Das Opfer sei wegen seiner Angst und Vereinsamung oft „wie gelähmt“ und könne sich in den meisten Fällen nicht aus eigener Kraft aus der Situation befreien.

„Mobbingprozesse laufen in der Regel verdeckt ab“, sagte Gebauer. Dennoch sendeten die einzelnen Beteiligten meistens Signale aus, die von Lehrern und Lehrerinnen erkannt und richtig gedeutet werden müssten. Karl Gebauer war 25 Jahre Rektor einer Göttinger Schule und hat zahlreiche Bücher und Aufsätze zum Thema Schule und Gewalt veröffentlicht. (epd Niedersachsen-Bremen/b0536/24.02.04)

Wieder Streit um katholische Schule in Südniedersachsen

Duderstadt/Göttingen (epd). Nach dem heftigen Streit in Göttingen stoßen nun auch in Duderstadt Pläne des Bistums Hildesheim zur Erweiterung des katholischen Schulangebotes auf Widerstand. Der Kreisverband der Grünen wandte sich am Montag in einer Erklärung gegen das Vorhaben. Nach Medienberichten will das Bistum an der katholischen St.-Ursula-Schule in Duderstadt nach dem Wegfall der Orientierungsstufe einen Realschul- und einen Gymnasialzweig einrichten.

„Wir befürchten, dass sich die Erfahrungen mit der bestehenden katholischen Grundschule und der vom Kreis Göttingen getragenen Grundschule in Duderstadt wiederholen“, erklärten die Grünen. Die katholische Schule könne sich ihre Schüler weitgehend aussuchen, an die öffentliche Grundschule gingen dagegen „überproportional viele ausländische Schüler“. Die Lernbedingungen an den beiden Schulen seien daher „sehr ungleich“. Im Übrigen sehe die Partei keinen Bedarf für ein weiteres Gymnasium und eine weitere Realschule in der Region.

In Göttingen gibt es bereits seit Wochen scharfen Streit um die Erweiterung einer katholischen Schule um einen gymnasialen Zweig. Der Stadtrat hatte die Pläne vor kurzem mit Mehrheit abgelehnt. Das Bistum prüft nun eine Klage gegen die Entscheidung des Kommunalparlamentes. (epd Niedersachsen-Bremen/b0523/23.02.04)

Göttingen: Kindergarten sucht „Zeitspender“

Göttingen (epd). Der evangelische Stephanuskinderkinderkinderkinderkinderkinder sucht Menschen mit interessanten Fähigkeiten und Hobbys. Die „Zeitspender“ könnten einmal oder für einen längeren Zeitraum zu Besuch in die Einrichtung kommen, heißt es in einem Aufruf im aktuellen Gemeindebrief.

„Weil niemand alles kann, haben wir uns entschlossen, die Fähigkeiten und Begabungen von Eltern, Großeltern und anderen netten Menschen für unsere Arbeit zu nutzen“, erklärte der Kindergarten. In den vergangenen Wochen erläuterte eine Mutter den Kindern, wie Joghurt und Käse hergestellt werden können. Ein Großvater, der sich um die Aufzucht und Pflege verletzter Fledermäuse kümmert, brachte einige Tiere mit in den Kindergarten. (epd Niedersachsen-Bremen/b0572/26.02.04)

Kirchentag ruft zur Mitwirkung in Hannover auf

Hannover (epd). Der Deutsche Evangelische Kirchentag hat interessierte Gruppen und Einzelpersonen zur Mitwirkung an der evangelischen Großveranstaltung vom 25. bis 29. Mai in Hannover aufgerufen. In einem zwölfseitigen Falblatt mit einer Auflage von 160.000 Exemplaren seien die vielfältigen Möglichkeiten beschrieben, teilte das Büro des Kirchentags am Montag mit.

Dazu gehörten Musik, Theater und Kleinkunst, Bläser- und Gesangschöre sowie die Beteiligung am „Markt der Möglichkeiten“, Präsentations-

Ständen und Gottesdiensten. Die Ausschreibungen sind im Internet unter www.kirchentag.de/ mitwirken abzurufen. Bewerbungen müssen bis zum 31. Juli abgegeben werden. Weitere Informationen sind unter der Servicenummer 0511/876 54-100 in Hannover erhältlich. (epd Niedersachsen-Bremen/b0604/01.03.04)

Kirchen wollen verstärkt mit Schulen zusammenarbeiten

Hannover (epd). Die evangelischen Kirchen in Niedersachsen wollen verstärkt mit den Schulen zusammenarbeiten. Angesichts der Entwicklung hin zu Ganztagschulen und der auf zwölf Jahre verkürzten Schulzeit an Gymnasien sollen die Kirchengemeinden mit den Schulen vor Ort Verabredungen suchen. Dazu rief die Synode der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen am Sonnabend in Hannover auf. Bei den freiwilligen Nachmittagsangeboten der Schulen könnten sich auch die Kirchen beteiligen, heißt es in dem Aufruf. Für den Konfirmandenunterricht sollten sich die örtlichen Schulen auf zwei feste Nachmittage einigen und ihn ebenfalls als Nachmittagsangebot anerkennen. Bei dem Modell der „eigenverantwortlichen Schule“ sollten die Kirchenkreise und Gemeinden die Mitsprache suchen und für einen ungekürzten Religionsunterricht eintreten. Auch ein engerer Kontakt mit den Religionslehrern sei erwünscht. (epd Niedersachsen-Bremen/b0766/13.03.04)

Uta Junginger neue Stadtjugendpastorin in Hannover

Hannover/Wolfsburg (epd). Pastorin Uta Junginger aus Wolfsburg wird neue Stadtjugendpastorin in Hannover. Die 38-Jährige tritt im Sommer die Nachfolge von Martin Bergau an, teilte der evangelisch-lutherische Stadtkirchenverband Hannover am Donnerstag mit. Bergau leitet inzwischen als Superintendent den Kirchenkreis Burgwedel-Langenhagen.

Junginger arbeitet gemeinsam mit ihrem Ehemann seit sieben Jahren in der Wolfsburger Paulusgemeinde. Ihr Schwerpunkt ist dort die familienorientierte Arbeit mit Eltern, Kindern und Jugendlichen. Zu ihren Aufgaben in Hannover wird das Projekt einer „Jugendkirche“ gehören. Dafür soll die Lutherkirche in der hannoverschen Nordstadt bis zum 25. September umgebaut werden. (epd Niedersachsen-Bremen/b0819/18.03.04)

Uni startet Fortbildung zum muslimischen Religionslehrer

Osnabrück (epd). Lehrer und Lehramtsstudenten können sich bis zum 1. April bei der Universität Osnabrück für die landesweit erste Weiterbildung zum muslimischen Religionslehrer bewerben. Für den internetgestützten Fernkurs, der im April beginnt, stehen 15 Plätze zur Verfügung, teilte die Universität am Freitag mit. Die Lehrer sollen die muslimischen Schüler in deutscher Sprache unterrichten.

Die Lehrinhalte „Studium des Islam“ sowie „Religionspädagogik“ werden den Angaben zufolge über ein internationales Hochschul-Netzwerk angeboten, das von der Universität Osnabrück koordiniert wird. Daran beteiligt sind Universitäten und islamische Institute aus Hannover, Erfurt, Wien, Kairo, Teheran, Ankara und Canakkale in der Türkei.

Das Projekt richtet sich an Studierende für das

Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen von der Zwischenprüfung an sowie an Lehrerinnen und Lehrer muslimischen Glaubens. Es wird vom niedersächsischen Wissenschafts-Ministerium und der Bund-Länder-Kommission in Bonn gefördert. In Niedersachsen läuft seit August 2003 an acht Grundschulen ein Modellversuch zum islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache. (epd Niedersachsen-Bremen/b0919/10.03.04)

EKD fordert bessere Förderung und Bildung im Kindergarten

Hannover/Berlin (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) hat sich für eine stärkere Förderung von Kindern und eine bessere Elementarbildung im Kindergarten ausgesprochen. Bei der Vorstellung einer Erklärung des Rates der EKD zu evangelischen Kindertageseinrichtungen am Donnerstag in Berlin forderte der Ratsvorsitzende Bischof Wolfgang Huber einen Paradigmenwechsel zugunsten der Kinder. Unter dem Titel „Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet“ äußert sich der Rat der EKD erstmals grundsätzlich zur Bedeutung der evangelischen Kindergärten. Sie seien ein besonderer Schatz der Kirche, sagte Huber nach einem in Hannover vorab verbreiteten Manuskript. In Deutschland gibt es 9.000 evangelische Kindertagesstätten mit 61.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die rund 540.000 Kinder betreuen.

Menschen müssten auf jeder Stufe ihrer Entwicklung wahrgenommen und gefördert werden, so der Ratsvorsitzende. Kinder dürften daher nicht nur als Objekte von Betreuung oder unter dem Gesichtspunkt ihrer späteren wirtschaftlichen Nützlichkeit betrachtet werden. Zudem müsse an die Stelle bloßer Betreuung im Vorschulalter die Elementarbildung treten, forderte Huber. (epd Niedersachsen-Bremen/b0972/01.04.04)

Lange hat es gedauert – aber ... Katholische Kirche mit neuem Portal im Internet.

Lange hat es gedauert - aber die sorgfältigen Planungen und Überlegungen der katholischen Kirche haben dieser Tage zu einem sehenswerten Ergebnis geführt. Mit katholisch.de ist ein Portal entstanden, das eine ungeheure Fülle von Informationen bietet. In hellen, luftigen Farben wirkt die Internetpräsenz sofort ansprechend. Eine horizontale und eine vertikale Navigation bieten schnelle Orientierung. Gut gelöst, dass in der vertikalen Navigation der Menüpunkt, für den sich die Besucherinnen und Besucher interessieren (dies gilt auch für die Menüpunkte der horizontalen Navigation), nach dem Klick an erster Stelle erscheint und sofort auch die Untertiteln aufzeigt. Auf die Fülle der Informationen einzugehen würde Seiten benötigen, deshalb sei hier nur ein ausführlicher Besuch der Seiten empfohlen. Einen Minuspunkt ist nur dem Newsletter-Angebot zu geben.

Zwar kann man ihn sofort abonnieren, doch wer erst einmal wissen möchte, was der Newsletter bietet, wird nicht ohne weiteres fündig. Beim Suchwort „Newsletter“ werden zwar derzeit 129 Seiten angeboten, doch die Ergebnisse enttäuschen. Aber insgesamt ein sehr gutes Angebot, das für Informationen aus der katholischen Kirche erste Anlaufstelle sein wird.

<http://www.katholisch.de/> EKD-Newsletter 121

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema von Mitte Mai bis Ende August

Wachsen wie ein Baum ...

erarbeitet von

Ingrid Illig
Susanne Klein
Lena Kuhl
Christine Labusch
Imke Rode-Wagner
Bettina Stangier
Jutta Sydow
Tanja Voss

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

Arbeitshilfen Grundschule **11**

Lena Kuhl (Hg.)

Schauen – Handeln – Lernen

Anregungen aus der Lernwerkstatt Loccum

Unterrichtsmaterialien für den ev. Religionsunterricht in der Grundschule.
Herausgegeben von Lena Kuhl
Religionspädagogische Initiative Loccum



9,- Euro

Veranstaltungsprogramm Juni bis September 2004

Zum Anmeldeverfahren und zur Kostenbeteiligung an RPI-Veranstaltungen

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung (siehe SVBl. 1/2004). Die Teilnahme ist i.d.R. ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen.

Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung.

Wie von kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird auch von Lehrerinnen und Lehrern eine Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen von 6,00 Euro pro Tag erhoben. Ruheständler zahlen 50% der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden.

Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Tagungen der Arbeitsstelle für Kirchenpädagogik werden 50% der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen.

Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (45,00 Euro). Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind auf Anfrage im Büro des RPI (Frau Becker 05766/ 81– 136) zu erfragen.

TREFFPUNKTE

Treffpunkt Konfirmandenunterricht

Der (un)bekannte Mann aus Nazareth – Jesus entdecken in der Konfirmandenzeit

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

7. bis 8. Juni 2004

Leitung: Carsten Mork

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Kindergarten – Grundschule – Sonderschule

Projektideen für die Zusammenarbeit

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Sonderschule unterrichten

9. bis 11. Juni 2004

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch / Ralf Rogge

Kleinen Leuten den großen Raum eröffnen

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten

16. bis 18. Juni 2004

Leitung: Ralf Rogge / Heike Linke

Einführung in die Religionspädagogik in Ev. Kindertagesstätten

Für sozialpädagogische Fachkräfte

6. bis 10. September 2004

Leitung: Ralf Rogge / Heike Pieper

Religionspädagogische Langzeitfortbildung N

Für sozialpädagogische Fachkräfte, die sowohl eine religionspädagogische Fortbildung als auch eine mehrtägige Fortbildung besucht haben

1. Kurswoche - Religiöse Sozialisation

20. bis 24. September 2004

Leitung: Ralf Rogge / Ulrike Fey-Dorn

Religion unterrichten in religiös gemischten Lerngruppen

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

23. bis 25. September 2004

Leitung: Evelyn Schneider / Martin Küsell

SONDERSCHULE

Kindergarten – Grundschule – Sonderschule

Projektideen für die Zusammenarbeit

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Sonderschule unterrichten

9. bis 11. Juni 2004

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch / Ralf Rogge

Gott gab uns Atem, damit wir leben

Teilnehmerkreis steht bereits fest

2. bis 3. Juli 2004

Leitung: Monika Harbart / Christine Labusch

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Bereichsübergreifend

10. bis 11. September 2004

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch

Von Arche bis Regenbogen –

Musikalische Gestaltungen zur Sintflutgeschichte

In Zusammenarbeit mit dem PTI Drübeck

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrations- und Kooperationsklassen in Niedersachsen und in Sachsen-Anhalt unterrichten

16. bis 18. September 2004

Leitung: Christine Labusch / Susanne Drewniok

GRUNDSCHULE

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Bereichsübergreifend

10. bis 11. September 2004

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch

Kindergarten – Grundschule – Sonderschule

Projektideen für die Zusammenarbeit

Für sozialpädagogische Fachkräfte in Kindertagesstätten, für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich in der Grundschule oder in der Sonderschule unterrichten

9. bis 11. Juni 2004

Leitung: Lena Kuhl / Christine Labusch / Ralf Rogge

Schuld und Vergebung

Modelle für die konfessionelle Kooperation in der Grundschule

(In Zusammenarbeit mit dem Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim)

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen

21. bis 23. Juni 2004

Leitung: Lena Kuhl / Franz Thalmann

Kursreihe: Methoden des Religionsunterrichts

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen. (geschlossener Teilnehmerkreis)

Kurs 1: Training für Erzählende (Ferienkurs)

7. bis 9. Juli 2004

Leitung: Lena Kuhl

Jahreskonferenz evangelische Fachberatung im Bereich der Bezirksregierungen, Hannover, Lüneburg und Weser-Ems

Evangelische Fachberatung – was zeichnet sie aus?

6. bis 8. September 2004

Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildungskurs Ev. Religion in der Sekundarstufe I

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

Kolloquium

2. bis 3. Juli 2004

Leitung: Dietmar Peter / Wolfgang Klein

Jahreskonferenz evangelische Fachberatung im Bereich der Bezirksregierungen, Hannover, Lüneburg und Weser-Ems.

Evangelische Fachberatung – was zeichnet sie aus?

6. bis 8. September 2004

Leitung: Lena Kuhl / Dietmar Peter

Tagung der Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Haupt- und Realschulen Die Fachkonferenzarbeit nach der Schulstrukturreform

29. September bis 1. Oktober 2004

Leitung: Dietmar Peter

Mit der Abschaffung der Orientierungsstufe kommt eine Vielzahl neuer Aufgaben auf die Lehrerinnen und Lehrer an Haupt- und Realschulen zu. Im Blick auf den Unterricht sind in dieser Situation insbesondere die Fachkonferenzleitungen gefordert. Während der Tagung der Leiterinnen und Leiter der Fachkonferenzen Evangelische Religion sollen geeignete Modelle der Fachkonferenzarbeit im Kontext der inneren Schulstrukturreform entwickelt und diskutiert werden. Gleichzeitig sollen didaktische Modelle und Unterrichtsmaterialien für die Klassen fünf und sechs vorgestellt und auf ihre Umsetzbarkeit im Praxisfeld befragt werden.

Projektgruppe Hauptschule

Gott und das Leid

(geschlossener Teilnehmerkreis)

11. September 2004

Leitung: Dietmar Peter

BERUFSBILDENDE SCHULE

Neu in der Schule

Für Pastorinnen und Pastoren ohne Sondervikariat, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

Kurs 2:

9. Juni 2004

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Kurs 3:

8. September 2004

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Zweite Kursreihe: Vom „eigenen Süppchen“ zum „reflecting team“ - Kollegiale Beratung als Teil der Schulkultur -

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

3. bis 5. Juni 2004

27. bis 29. September 2004

Ort: Pfarrhof Bergkirchen

Leitung: Evelyn Schneider / Ekkehard Fey

Ideen- und Austauschbörse für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

11. bis 12. Juni 2004

Leitung: Evelyn Schneider

„Das ist doch alles gar nicht wahr!“ – Wundergeschichten im BRU

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen.

23. bis 25. Juni 2004

Leitung: Evelyn Schneider

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

3. bis 4. September 2004

Leitung: Evelyn Schneider

Fachtagung: „Theologische Perspektiven in der Beruflichen Bildung“

Ökumenisches Expertengespräch zum Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen.

(geschlossener Teilnehmerkreis)

16. bis 18. September 2004

Leitung: Dr. Uwe Gerber / Josef Koch

Religion unterrichten in religiös gemischten Lerngruppen

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

23. bis 25. September 2004

Leitung: Evelyn Schneider / Martin Küssel

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

Ja

Nein

Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden

Ja

Nein

falls ja – bitte Altersangabe _____

Datum/Unterschrift _____

GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Neu in der Schule

Kurssequenzplanung und Leistungsbewertung im Religionsunterricht
Für Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrkräfte, die neu an Gymnasien oder Gesamtschulen Evangelischen Religionsunterricht erteilen
10. Juni 2004
Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Bärbel Husmann

Evangelischer Religionsunterricht in den zukünftigen Klassen 5 und 6 an Gymnasien
Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die Ev. Religionsunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen erteilen
24. bis 26. Juni 2004
Leitung: Gerd-Rüdiger Koretzki / Rudolf Tammeus

Gestalten und Handeln im Religionsunterricht

Für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Ev. Religion/Lehramt Gymnasium (geschlossener Teilnehmerkreis)
30. August bis 1. September 2004
Leitung: Alfred Weymann
Ort: Kloster Loccum

Biblisches Rollenspiel im Religionsunterricht

Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter Ev. Religion an Gymnasien und Fachobleute Ev. Religion an Gesamtschulen sowie interessierte Lehrkräfte und Pastorinnen und Pastoren im Schuldienst
13. bis 15. September 2004
Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Gymnasien

Guter Unterricht und gute Lehrer(innen) – Zum Professionalitätsbegriff in der Lehrerbildung
22. bis 23. September 2004
Leitung: Bärbel Husmann

Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen – Aktualisierung und Thematisierung im Religionsunterricht

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die Ev. Religionsunterricht in der Sekundarstufe I an Gesamtschulen erteilen
23. bis 25. September 2004
Leitung: Wilhelm Behrendt

MEDIENPÄDAGOGIK

„Ton, Steine, Scherben“

- Sommerwerkstatt -
Für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
7. bis 10. Juli 2004
Leitung: Steffen Marklein / Silke Lötzerich

Bibel-Comics im Unterricht

Für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
23. bis 25. September 2004
Leitung: Steffen Marklein / Rüdiger Pfeffer

FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Schule und Gemeinde - regional

Tagung für Leiterinnen und Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften und regionale Fortbildungsbeauftragte
20. bis 21. September 2004
Leitung: Ute Beyer-Henneberger / Christine Labusch

KONFIRMANDENARBEIT

Fortbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige (geschlossener Teilnehmerkreis)
16. bis 18. Juni 2004
30. August bis 1. September 2004
Leitung: Carsten Mork

Konferenz der Kirchenkreisbeauftragten für die Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone
8. bis 9. Juni 2004
Leitung: Carsten Mork

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

Für ausgebildete KU-Beraterinnen und -berater
14. bis 16. Juni 2004
Leitung: Michael Albe / NN

„Jetzt kannst du was erleben!“ – Erlebnispädagogik in der Arbeit mit Ju-

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



gendlichen im Konfirmandenalter

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

23. bis 27. August 2004

Leitung: Carsten Mork / Ralph-Ruprecht Bartels

Vom Kasper bis zum Klassenprimus – KU für alle Fälle

In Zusammenarbeit mit der FEÄ für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

13. bis 17. September 2004

Leitung: Carsten Mork / Robert Smietana

VIKARIATS-AUSBILDUNG**Vikarskurs 66**

Lehrgang II

23. August bis 3. September 2004

Mentorentag

2. bis 3. September 2004

Vikarskurs 67

Lehrgang I

27. September bis 1. Oktober 2004

Leitung: Bernd Abesser

STUDIERENDENTAGUNGEN

Einführungskurse in die Religionspädagogik für Studierende des Studiengangs „Religionspädagogik und Diakonie“ an der Evangelischen Fachhochschule

30. August bis 3. September 2004

Dr. Gudrun Guttenberger / Evelyn Schneider

Wie wird ‚Religion‘ gelehrt? Zum Verhältnis von Beziehungs- und Fachdi-

daktik

Für Studierende Ev. Theologie/Lehramt an Gymnasien der Universität Göttingen (geschlossener Teilnehmerkreis)

11. bis 13. Juni 2004

Leitung: Bärbel Husmann

Ort: Kloster Loccum

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-Kongresse in verschiedenen Regionen

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

Termine sind noch offen

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Regionale Lehrerfortbildung

Praktische Einführung in das Biblische Rollenspiel

10. bis 12. September 2004

Leitung: Bernd Abesser / Reinhard Liss

Ort: Hanstedt

Kirchenkreiskonferenz

„Wenn die Schule zum Lebensort wird – Konsequenzen der bildungspolitischen Entwicklungen für die Kinder-, Jugend und Konfirmandenarbeit

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone

23. September 2004

Leitung: Ute Beyer-Henneberger und regionales Team

Ort: Dannenberg



Das Leben begreifen

Zum gleichnamigen Bildungsforum der Hannoverschen Landeskirche vom 2. Oktober 2003 in Hannover liegt nun eine Dokumentation mit den Beiträgen von U. Khuon, K. Meyer-Abich, F. Steffensky, N. Walter, G. Hüther u.a. vor.

Das Heft ist gegen eine Schutzgebühr von 5,- Euro beim RPI zu beziehen.

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 Unter richtenden 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:

Hanna Dallmeier, Grenzstr. 4,

21337 Lüneburg

Jeannette Eickmann, Große Barlinge 12,

30171 Hannover

OLKR Dr. Kerstin Gäfgen-Track, LKA, Rote Reihe 6,

30169 Hannover

Dr. Renate Hofmann, Institut für Evangelische Theologie

der Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22,

31141 Hildesheim

Bärbel Husmann, Teichstr. 49,

31655 Stadthagen

Dr. Gerald Kruhöffler, Pastorenkamp 7,

31547 Rehburg-Loccum

Lena Kuhl, Am Kuhanger 37,

31141 Hildesheim

Dr. theol. Heike Lindner, Im Neuenheimer Feld 581,

69120 Heidelberg

Steffen Marklein, Moorstr. 20,

27628 Uthlede

Helga Reinders, Rahester Verlaat 9,

26605 Aurich

Prof. Dr. Dietrich Zilleßen, Weidenbuscher Weg 52,

51467 Bergisch-Gladbach

 schönberg • haas • mahler • stockhausen • bartók • pärt
messiaen • halffter • kodály • berio • feidman • ligeti
krenek • r. strauss • janáček • burt • berg • respighi
• boulez • sawer • eisler • rihm • furrer • zemlinsky •
wilson • martin • reich • milhaud • martinů • weill
birtwistle • von einem • szymanowski • kagel • brown
kurtág • schnittke schreker

Gesungene Rhythmen
als Songbegleitung
von Richard Filz

vocal percussion 1
drums 'n' voice
Workshop mit CD
für Vokal- bzw. Perkussionsensemble
UE 32340 €22,-(D) €22,88(A)

vocal percussion 2
latin
UE 32341 €22,-(D) €22,88(A)

vocal percussion 3
Beatboxing / Techno
UE 32342 €22,-(D) €22,88(A)

*Tasten Sie
sich durch
unsere
Seiten*

 universaledition.com
wien • london • new york