

Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Religionspädagogisches Institut Loccum
der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers

2/06

Multireligiöse und
interreligiöse Feiern

Taugt Abraham als
Integrationsfigur?

Muslimische Erzieherinnen
in ev. Kindergärten?

Sehnsucht und
Verheißung

„Gute-Wünsche-
Abschiedsfeier“

Symbolische
Landkarten gestalten

Alt und Jung

Kontextuelle Ausbildung
islamischer Religions-
lehrkräfte

Frieden unter den
Religionen?



| | | |
|---|--|----|
| Friedhelm Kraft | editorial | 1 |
| grundsätzlich | | |
| Jochen Arnold | Multireligiöse und interreligiöse Feiern. Eine phänomenologische und theologische Betrachtung | 53 |
| Johannes Kubik | Taugt Abraham als Integrationsfigur für den interreligiösen Dialog? | 61 |
| kontrovers | | |
| Joachim Dietermann | Muslimische Erzieherinnen in evangelischen Kindertagesstätten – pro | 66 |
| Gerd Steffen | Muslimische Erzieherinnen in evangelischen Kindertagesstätten – contra | 67 |
| praktisch | | |
| Jeanette Eickmann | Sehnsucht und Verheißung. Dem Frieden Gesichter geben | 68 |
| Elke Lammert-Oehlerking | „Gute-Wünsche-Abschiedsfeier“. Religiöse Abschiedsfeier für christliche und muslimische Kinder der vierten Klassen | 72 |
| Esther Rauhaus | Symbolische Landkarten gestalten. Ein Weg zum elementaren Theologisieren mit Jugendlichen | 77 |
| schule und gemeinde | | |
| Martina Brenneisen und Corinna Ruis | Alt und Jung. Projektideen für Schule oder Konfirmandenunterricht | 82 |
| informativ | | |
| Reinhold Mokrosch | Kontextuelle Ausbildung islamischer Religionslehrkräfte an der Universität Osnabrück | 87 |
| Peter Neumann | Frieden unter den Religionen? Das Haus der Weltreligionen im Erlebnispark „steinzeichen steinbergen“ | 88 |
| Zehn Jahre „RPI online“ – eine Erfolgsstory | | 91 |
| | Die aktuelle Ausstellung im RPI | 81 |
| | Buch- und Materialbesprechungen | 92 |
| | Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche | 94 |
| | Impressum | 95 |
| | Veranstaltungsprogramm | 96 |

editorial



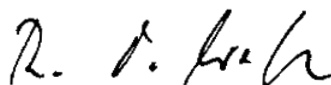
In der Zeit vom 24. bis 25. März dieses Jahres haben sich im Rahmen eines Kooperationsprojektes muslimische und christliche Lehrkräfte zusammen mit Expertinnen und Experten aus den Bereichen Politik, Wissenschaft und Recht zu der Fragestellung „Islamischer Religionsunterricht – wohin führt der Weg in Niedersachsen?“ im RPI getroffen. Ziel der Tagung war eine Zwischenbilanzierung des Schulversuchs Islamischer Religionsunterricht, der in der Zwischenzeit weit über Niedersachsen hinaus an Bedeutung gewonnen hat. Neben der Klärung von rechtlichen und schulpolitischen Rahmenbedingungen ging es vor allem um die Frage, welche Auswirkungen der Schulversuch für das Zusammenleben von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher ethnischer Herkunft und religiöser Orientierungen hat. Die Berichte aus den Schulen verdeutlichten, dass allein die Tatsache, dass muslimische Kinder ein eigenes Bildungsangebot erhalten, als Ausdruck der Anerkennung und Wertschätzung ihrer religiösen Identität gewertet wird. Der Islam als Nachbarschaftsreligion ist damit als Bildungsaufgabe von Schule in das Blickfeld gerückt. Auch wenn der Schulversuch einige „Baustellen“ zu bewältigen hat – dazu gehört ebenso die Frage des verbindlichen Ansprechpartners für den Staat, wie die einer islamischen Religionsdidaktik –, der niedersächsische Weg wird von allen Beteiligten als zukunftsweisend angesehen.

Für die anwesenden Muslime auf der Tagung war es selbstverständlich, dass wir für sie einen eigenen Gebetsraum eingerichtet hatten. Dass die einen während der Tagung an der Morgenandacht teilnahmen und andere den Gebetsraum für die Muslime aufsuchten, war so selbstverständlich, dass es nicht eigens thematisiert werden musste. Mit dieser Randnotiz bin ich bei den Grundsatzthemen dieser Ausgabe angelangt: Wie gehen wir mit religiöser Differenz um, sowohl im Blick auf gottesdienstliche, allgemeiner: religiöse Feiern, als auch im Umgang mit zentralen religiösen Traditionen?

Jochen Arnold führt in seinem Beitrag in die kürzlich erschienene Orientierungshilfe „Mit Anderen feiern – Gemeinsam Gottes Nähe suchen“ ein. Er diskutiert Grundkategorien, mit denen sich religiöse Feiern in einem multireligiösen Kontext fassen lassen und bietet theologische Leitlinien für religiöse Gestaltungsformen unter Einbeziehung von Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften.

Johannes Kubik setzt sich mit den Abrahamstraditionen der so genannten „abrahamitischen Religionen“ auseinander. Sein Beitrag fragt in kritischer Zuspitzung, „ob und inwieweit Abraham als Integrationsfigur für den interreligiösen Dialog taugt“. Die differenzierte Auseinandersetzung mit der Figur des Abraham steht exemplarisch für die Frage nach einem „angemessenen religiösen Miteinander“, insofern auch hier das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und die Wahrnehmung von Differenz, Fremden und Abgrenzung die Struktur des interreligiösen Gesprächs bestimmt.

Ihr



Dr. Friedhelm Kraft
Rektor



Reinart Grütter, *Philemon und Baukis*, 2001

Jochen Arnold

Multireligiöse und interreligiöse Feiern

Eine phänomenologische und theologische Betrachtung

Kaum ein Thema dürfte in der aktuellen theologischen Diskussion brisanter und in der pastoralen bzw. religionspädagogischen Praxis sensibler sein als das Thema „interreligiöse Feiern“. Bereits mit der Überschrift begibt man sich aufs „Glatteis“. Worin unterscheidet sich ein Gottesdienst von einer bloßen Feier? Worin unterscheidet sich eine (interreligiöse) Feier von einem (interreligiösen) Dialoggespräch? Welche unterschiedlichen Typen von multireligiösen bzw. interreligiösen oder andersartigen Feiern gibt es und an welchen Orten (Kirche, Moschee, öffentliches Gebäude, Schule) sind sie denkbar?

Aus meiner Arbeit in einem Fachausschuss der Liturgischen Konferenz der EKD, der kürzlich eine Orientierungshilfe unter dem Thema „Mit Anderen feiern – Gemeinsam Gottes Nähe suchen“¹ publizieren wird, möchte ich hier eine kurze phänomenologische Skizze geben und dann systematisch-theologische und praktisch-theologische Perspektiven des Umgangs andeuten. Für die Arbeit der Gruppe war es wichtig, multireligiöse Feiern weder zu verurteilen noch ausdrücklich dazu aufzurufen, sondern solche „liturgischen“ Phänomene in einer pluralen Gesellschaft aufmerksam wahrzunehmen und theologisch verantwortet zu begleiten. So möchte ich auch den folgenden Beitrag verstanden wissen.

1. Phänomenologische Skizze

Aus der Vorbemerkung können wir bereits zahlreiche Fragen entnehmen. Dazu gehört die wichtige Unterscheidung zwischen einer *Feier* und einem *Gespräch*: Während das interre-

ligiöse Gespräch Glaubensfragen und Lebensthemen *diskursiv* beleuchtet, geht es bei einer religiösen Feier um ein *rituelles* Handeln. Ist das Gespräch rein zwischenmenschlich und „immanent“ als Diskussion o.ä. zu begreifen, beinhaltet eine religiöse Feier einen – wie auch immer genauer zu definierenden – Transzendenzbezug. Hier wird mit Liedern und Gebeten „Kontakt“ mit Gott aufgenommen; religiöse „Statements“ und Lesungen normativer Texte geben aktuell und authentisch Zeugnis von dem, was den jeweiligen Glauben trägt.

Versuchen wir zunächst, unterschiedliche Situationen und Typen von Feiern wahrzunehmen und dabei besonders die Begriffe *multireligiös* und *interreligiös* präziser zu fassen.

Liturgische Gastfreundschaft

Ein besonderer Ort, an dem regelmäßig unterschiedliche religiöse Feiern gestaltet werden, ist die Schule. Sie ist ein Ort der obligatorischen Begegnung von Menschen mit verschiedenen religiösen Prägungen. Von daher und auf Grund des Alters der Schülerinnen und Schüler bedarf es einer sorgfältigen Abwägung der Art der Gestaltung der religiösen Feier.

In Lünen (nördliches Ruhrgebiet) gestaltet der Schulpfarrer einer Gesamtschule, die von einem hohen Anteil muslimischer Schülerinnen und Schüler besucht wird, evangelische Schulgottesdienste in einer katholischen Kirche, bei denen an verschiedenen Stellen Äußerungen von Vertretern anderer Religionsgemeinschaften möglich sind. Diese haben gewissermaßen Gaststatus im Gottesdienst, sie werden berücksichtigt

und auch beteiligt. Insgesamt aber entspricht der Gottesdienst der Grundstruktur der Liturgie eines evangelischen Gottesdienstes. Für die Schülerinnen und Schüler, die anderen Religionsgemeinschaften als der evangelischen Kirche angehören, sowie für deren Eltern bietet diese „reduzierte“ Form der multireligiösen Zusammenarbeit eine Möglichkeit zur Mitfeier in der Schulgemeinde.



Reinart Grütter, *Wo warst Du?*, 2003.

Multireligiöse Gebete der Religionen für den Frieden

Dezidiert *multireligiösen* Charakter haben die „Gebete der Religionen für den Frieden“, die bereits seit 1989 regelmäßig in Witten veranstaltet werden. Die Friedensgebete werden gemeinsam von Vertretern verschiedener Religionsgemeinschaften vorbereitet und durchgeführt. Nicht nur evangelische und römisch-katholische Christen oder Mitglieder muslimischer bzw. jüdischer Gemeinden, sondern auch Vertreter der Baha'i-Religion, des Buddhismus, des Hinduismus, der Sikh-Religion sowie des Sufi-Ordens verantworten und gestalten diese Friedensgebete. Die Vertreter der Religionsgemeinschaften laden sich gegenseitig dazu ein, ihre je eigene Stimme füreinander hörbar werden zu lassen. Der multireligiöse Charakter solcher Veranstaltungen kommt darin zum Ausdruck, dass diese – bei aller Integration der einzelnen Beiträge unter einem verabredeten Thema – jeweils einer bestimmten Religionsgemeinschaft klar zugeordnet werden können. Ausdrücklich wird auf Vermischungen verzichtet. Dadurch ist

gewährleistet, dass – ohne Sorge vor Vereinnahmung – möglichst viele Bürgerinnen und Bürger der Stadt die Einladungen zum Friedensgebet der Religionen und zu anderen Veranstaltungen annehmen können.

Multireligiöse Trauerfeiern zum 11. September

Eine neue Dimension erfuhren die multireligiöse Feier mit der weltweit live im Fernsehen übertragenen Trauerfeier „A prayer for America“ am 23. September 2001 anlässlich des Terroranschlags vom 11. September. „Sie folgte einer komplexen liturgischen Dramaturgie. Es wurden Reden gehalten (längere Ansprachen und kürzere Anreden), es wurde (in verschiedenen Sprachen) gebetet, es wurde gesungen, populäre Stars traten auf, lokale Chöre, es gab Solo-Lieder und Lieder zum Mitsingen.“² Der Hauptteil der religiösen Feier wurde durch klar identifizierbare Wort- und Musikbeiträge verschiedener Glaubensgemeinschaften in der folgenden Reihenfolge gestaltet: Jüdische Glaubensgemeinschaft, römisch-katholische Kirche, Glaubensgemeinschaft der Sikhs, Muslime, andere christliche Glaubensgemeinschaften (evangelische und orthodoxe Kirchen).

Anlässlich der Ereignisse am 11. September 2001 fand in Wien eine multireligiöse Gedenkstunde statt, an der nicht nur Delegierte der 14 österreichischen Kirchen, sondern auch Repräsentanten der nichtchristlichen Weltreligionen teilnahmen und Worte des Gedenkens und Gebete sprachen.

Interreligiöse Schulgottesdienste

Einen Schritt weiter gehen die Initiatoren der „interreligiösen Schulgottesdienste“ in Gelsenkirchen-Buer. Die Gestaltung der Schulfeiern ist von dem Bemühen um paritätische Beteiligung bei der Vorbereitung und Durchführung einer religiösen Feier getragen: Die Feier als Ganzes wird zusammen von Vertretern verschiedener Religionsgemeinschaften (hier: aus Christentum und Islam) vorbereitet. Die Bezeichnung „interreligiös“ zeigt bereits an, dass das Gemeinsame in den Vordergrund gestellt wird. Religiös begründete Werte, Themen und Formen des religiösen Kults sollen die Verbindungen der Menschen und ihre gemeinsamen Interessen stärken. Dazu werden Gebete, Texte, Lieder und weitere Elemente eingebracht, die den spirituellen Gepflogenheiten möglichst vieler Menschen unterschiedlicher religiöser Prägungen entsprechen sollen.³

Einladung an Nicht-Glaubende

Ausdrücklich an Nicht-Glaubende wenden sich Feiern, wie sie im Erfurter Dom gestaltet werden. Beispielhaft ist die seit Ende der 90er Jahre in Verantwortung der katholischen Domgemeinde St. Marien veranstaltete „Feier der Lebenswende“⁴, die vom Dompfarrer Dr. Reinhard Hauke als christliche Alternative zur Jugendweihe bezeichnet wird. Es handelt sich um eine Veranstaltung mit „vorsichtigem christlichen Profil“, wobei eine nicht konfessionell gebundene Zielgruppe im Blick ist. Dabei wird keine „Bekehrung“ intendiert, wohl aber eine

„Anregung“ durch die Leitung durch einen katholischen Priester sowie durch die Nutzung eines Kirchenraums. Während die Lebenswende der Jugendlichen nicht nur den Anlass gibt, sondern in der Regel auch den Inhalt der Feier bestimmt, werden andere Elemente dieser religiösen Feier direkt aus dem christlichen Gottesdienst entlehnt.

Das letzte Beispiel sprengt zwar in gewisser Weise die Dimension der vorangegangenen, da hier auch Menschen ohne explizite konfessionelle oder religiöse Bindung in den Blick kommen, macht aber zugleich deutlich: Bei Lebensübergängen und in Krisensituationen brauchen Menschen religiöse Ausdrucksformen, spirituelle Angebote, ja ganz konkrete Liturgien, die über bestehende konfessionelle Grenzen hinausgehen.

2. Versuch einer Typologisierung verschiedener Feierformen

Es soll nun, der EKD-Publikation folgend, der Versuch unternommen werden, die zahlreichen, zum Teil divergierenden Beobachtungen, die oben zusammengetragen wurden, zu systematisieren. Dabei wird eine graduelle Abstufung von religiös-konfessioneller Verbindlichkeit bis hin zu großer Offenheit vorgenommen. Es ist zu beachten: Die Beispiele können einander rein phänomenologisch oft sehr ähnlich sein. Eine sorgfältige begriffliche Unterscheidung kann helfen, den „Dschungel“ der Phänomene zu sichten, der gegenseitigen Achtung Ausdruck zu geben und theologisch verantwortet zu urteilen und zu handeln.

Liturgische Gastfreundschaft

Das Modell der *Liturgischen Gastfreundschaft* ermöglicht den Ausdruck menschlicher Verbundenheit, aber auch das Markieren von Differenzen. In der Regel handelt es sich um zweiseitige Begegnungen. So kann z. B. eine bestimmte Gruppe in der Schule einen Gottesdienst vorbereiten und die Anderen dazu in die Kirche bzw. die Moschee einladen. Damit ist ein klar erkennbares christliches bzw. muslimisches Profil gegeben, das in einem gemeinsamen Lebenszusammenhang mit besonderer Rücksichtnahme der jeweils Anderen zum Tragen kommt. Das Spezifische solcher Gottesdienste ergibt sich aus dem Bild der Gastfreundschaft:

Es ist ein großer Unterschied, ob man jemanden bewirbt oder ob man selbst zum Essen eingeladen wird. Man wird mit dem zugemuteten Fremden für den Gast vorsichtig sein, aber auch nicht seine Wünsche zu kopieren suchen, weil das sowieso misslingt. Als Gast hingegen rechnet man mit dem Fremden und bemüht sich um Toleranz, auch wenn der eigene Geschmack eher nicht getroffen ist.

So wäre es etwa völlig unangemessen, bei der Einladung in eine Kirche um der Muslime willen die Kreuze zu verhängen.⁵ Die Gäste würden nicht an den ihnen fremden Ort kommen, wenn sie die christlichen Zeichen nicht ertragen wollten. In diesem Modell wird darum das Bekenntnis zur eige-



Reinart Grütter, *Klänge aus der Ferne*, 2003

nen Gottese Erfahrung durchaus seinen Platz haben. So wird man im christlichen Kontext auf christologische oder trinitätstheologische Symbole und Formeln (wie etwa das „Ehr sei dem Vater“) bei aller Vorsicht nicht generell verzichten.

Multireligiöse Feiern

Bei einer *multireligiösen Feier* kommen Menschen verschiedener Religionen *nebeneinander* zu Wort, ohne dass sie gemeinsame Gebete sprechen. Es kann jedoch „nebeneinander gebetet“ werden, so wie es von der EKD und von der Katholischen Deutschen Bischofskonferenz befürwortet wird.⁶ In der multireligiösen Feier werden unterschiedliche Texte, Lieder oder Gebete etc. nebeneinander und hintereinander gestellt. Darin ist eine profilierte Äußerung der jeweiligen Glaubensgemeinschaft – evtl. auch in liturgischer Kleidung – möglich, ohne dass andere vereinnahmt werden bzw. ohne dass das eigene Proprium aufgegeben wird.⁷ Auch für einzelne Religionsgemeinschaften grundlegende Elemente wie etwa der Segen, können im Ablauf der Versammlung ihren Platz finden und präsent sein. So sollen die verschiedenen religiösen Prägungen in der Feier vorkommen, die Profile der beteiligten Religionsgemeinschaften ausgedrückt, einer unangemessenen Zusammenführung verschiedener Glaubensinhalte und Gottesvorstellungen, den Ansätzen von Synkretismus, aber entgegengewirkt werden.

Interreligiöse Feiern

Die *interreligiöse Feier* bietet ein gemeinsames Programm, auf das man sich inhaltlich einigt. Dabei wird das *Verbindende* der verschiedenen religiösen Standpunkte gesucht, so dass man zu gemeinsamen Handlungen (Gebeten, Lesungen und Lieder) kommt. Die Gefahr dabei ist die Vermischung von religiösen Vorstellungen, woraus sich Unklarheiten oder sogar Verletzungen für Mitwirkende oder Besucher ergeben können. Das interreligiös Gemeinsame wird vor allem dann gesucht, wenn eine aktuelle Aufgabe, Herausforderung oder Notsituation das Bemühen um eine gemeinsame liturgische Gestaltung besonders stark werden lässt (z.B. gemeinsames muslimisch-christliches Eheritual oder muslimisch-christliches Gebet in Katastrophensituationen).

Religiöse Feiern für alle

Das letzte Modell der Typologie ist etwas deutlich Anderes als die drei bisher erläuterten Modelle. Bei religiösen Feiern für alle begegnet nicht die christliche Religion einer anderen Religion. Christen begegnen vielmehr Menschen, die zwar religiöse Lebensfragen stellen, dabei aber ohne die Antworten der Religionsgemeinschaften auskommen. Aufgrund einer gemeinsamen Lebenssituation wird nach dem Glück und der Hoffnung, nach den Normen des Zusammenlebens und nach der Verantwortung aller gefragt, manchmal aber auch Klage und Betroffenheit zum Ausdruck gebracht. Der Hintergrund ist die allen Menschen gemeinsame Frage nach dem Ganzen des Lebens. Dazu gehören die Fragen nach dem (glücklichen oder unglücklichen) Zufall, nach der Schuld und nach dem Tod. Unglücks- oder Todesfälle, die in den gemeinsamen Alltag einbrechen, stellen auch diejenigen vor religiöse Fragen, denen diese sonst nicht wichtig sind. Aber auch die Sehnsucht nach Glück führt den Menschen an solche Grundsatzfragen heran. Das ist etwa bei Schulanfangs- oder Schulentlassungsfeiern deutlich zu spüren. Besonders im Osten unseres Landes, aber auch in den großen Städten, in denen teilweise weniger als die Hälfte der Bevölkerung noch einem religiösen Bekenntnis angehört, ist dieser Typ von großer Bedeutung.

3. Systematisch-theologische Erwägungen zum Verhältnis der Religionen

Wenn Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeit einander begegnen, ist die Frage nach der Gültigkeit der jeweiligen Religionen beinahe unvermeidlich. Insbesondere ist nach ihrer Wahrheit⁸ und nach ihrer Heilsbedeutung für den Menschen zu fragen.

Es besteht kein Zweifel, dass sowohl der Absolutheitsanspruch des Christentums, wie er sich am aggressivsten in den Kreuzzügen des ausgehenden Mittelalters manifestierte, als auch der eines fundamentalistischen Islam, wie er in den militanten Anschlägen von New York oder Madrid zum Ausdruck kommt, viel Schaden für die menschliche Gemeinschaft angerichtet haben. Eben deshalb ist es wichtig, gelungene Begegnungen der Religionen, wie sie schon im Spanien des 12. Jahr-

hunderts möglich waren, und die dahinterstehende Hermeneutik genauer zu betrachten. Dabei gelingt es den am interreligiösen Dialog Beteiligten oft, nicht nur die andere Seite besser kennen zu lernen, sondern auch den eigenen Standpunkt neu zu verstehen und die neu gewonnene Einsicht in die eigene Spiritualität zu integrieren.

Im ausgehenden 20. Jahrhundert haben sich in der religionstheologischen Diskussion drei Begriffe ausgeprägt, die jeweils eine unterschiedliche Hermeneutik der Religionen bzw. der Offenbarung zeigen. Man unterscheidet eine *exklusive*, eine *inklusive* und eine *plurale* Sichtweise. Vertreter der so genannten *pluralistischen Religionstheologie* wollen die ersten beiden durch die letzte überwinden.

Die erste (exklusive) gesteht anderen Religionen grundsätzlich keinen Zugang zum Heil und in der Regel auch keine echte Gotteserkenntnis zu. Klassisch vertreten wurde diese These noch von der dialektischen Theologie (u.a. des jungen Karl Barth) und von der älteren römisch-katholischen Sichtweise (4. Laterankonzil), wonach gilt: „Salus extra ecclesiam non est.“⁹

Die zweite (inklusive) Position vertritt – nicht zuletzt ange-regt durch die Theologie Karl Rahners – z.B. das II. Vatikanum, wenn gesagt wird, dass sich „eine gewisse Wahrnehmung der verborgenen Kraft, die dem Lauf der Dinge und den Ereignissen des menschlichen Lebens gegenwärtig ist, bisweilen sogar die Anerkennung einer höchsten Gottheit oder auch eines Vaters“ bei verschiedenen Völkern schon seit alters findet. „Die katholische Kirche verwirft daher nichts von dem, was in diesen Religionen heilig ist.“¹⁰ Allerdings wird an anderer Stelle die Wahrheit und Heilsbedeutung der Offenbarung Gottes unmissverständlich an Christus und an die Kirche gebunden.¹¹ Die Pointe ist, dass dabei über das ewige Heil Andersglaubender keine definitive Aussage gemacht wird (vgl. 1.Tim 2,4).

Pluralistische Religionstheorien kritisieren am ersten Modell seine Intoleranz gegenüber der Gotteserkenntnis anderer Religionen, am zweiten Modell seine vereinnahmende Umarmung (z.B. durch Rahners Begriff der „anonymen Christen“) und nehmen selbst eine Art „Vogelperspektive“ des Göttlichen ein, indem sie prinzipiell von einer Gleichwertigkeit verschiedener religiöser Offenbarungen ausgehen, die alle an der „universalen Offenbarung“ – dies ist der hermeneutische Leitbegriff – teilhaben. Die pluralistische Anschauung selbst besitzt die große Tugend der Toleranz und der Wahrnehmung religiöser Vielfalt, neigt aber dazu, Wahrheit als eine beliebige oder individualisierte Größe zu betrachten.

Aufgrund des biblischen Zeugnisses können unterschiedliche Aspekte der drei Sichtweisen geltend gemacht, neu gewichtet und zu einer neuen Zusammenschau integriert werden.

Ein *christologischer Exklusivismus* (vgl. Joh 14,6; Apg 4,12 u.a.) ist an vielen Stellen der Heiligen Schrift zu finden. Der Grundtenor lautet: Offenbarung des lebendigen und barmherzigen Gottes und Zugang zum Heil gibt es nicht an der Person Jesu als des letzten und eigentlichen Offenbarers (vgl. Hebr 1,3; Joh 1,17f.) vorbei. Zugleich betonen verschiedene Autoren des Alten und des Neuen Testaments einen *soterio-*

logischen *Inklusivismus*, wenn etwa Paulus schreibt, dass durch Christi Gerechtigkeit alle gerechtfertigt werden (Rö 5,18), oder der Kolosserhymnus davon singt, dass „in Christus alles versöhnt ist, was auf Erden oder im Himmel ist“ (vgl. Kol 1,19f.). *Inklusiv* heißt in diesem Zusammenhang, dass kein Mensch (etwa durch eine doppelte Prädestination) von Gott schon immer verworfen sei.

Inklusive Bilder finden wir auch in den großen prophetischen Visionen der alttestamentlichen Propheten; zu denken ist an das Motiv der Völkerwallfahrt zum Zion (Jes 2,2-5; Mi 4,1-4) und an das Bild eines eschatologischen Freudenmahls aller Völker, bei dem Gott alle Tränen abwischen wird (Jes 25,6-8, vgl. Offb. 21,1-5). Diese Texte entfalten einen *eschatologischen Inklusivismus*, der die Lehre von der Allversöhnung (*apokatastasis panton*) zumindest andeutet.

Doch ist zuletzt auch vom biblischen Zeugnis her eine „natürliche“ *Offenbarung* unter den Religionen nicht auszuschließen. Verschiedene biblische Bücher berichten von Menschen, die nicht zur Heilsgemeinschaft der Erwählten (Israels) gehören, dass sie eine deutliche Erkenntnis Gottes haben. Schon auf den ersten Seiten der Bibel ist vom Priesterkönig Melchisedek (Gen 14) die Rede, der zum Vorbild Christi wird (vgl. Hebr 9), Mose lässt sich von seinem Schwiegervater Jethro beraten (Ex 18), die Witwe von Zarpath versorgt Elia auf Gottes Wort hin (1Kön 17), aber auch der Hauptmann von Kapernaum und der Hauptmann unter dem Kreuz werden als Vorbilder des Glaubens beschrieben (vgl. Joh 4 par; Mk 15,39).

Dass es bei jedem Menschen religiöse Erkenntnis gibt, reflektiert Lukas in der berühmten Areopagarede des Paulus (Apg 17,27), wo der stoische Satz aufgenommen ist, dass „Gott allen Menschen nahe ist und wir in Gott leben, weben und sind.“ Paulus selbst zufolge haben alle Menschen eine Ahnung von Gott, geben ihm aber als Folge der Sünde nicht die Ehre (vgl. Röm 1,19-21).¹² Damit wird eine eingeschränkte natürliche Gotteserkenntnis im Blick auf die Schöpfung und Grundeinsichten in das Zusammenleben der Menschen auch in anderen Religionen und Philosophien vorausgesetzt.

Fazit: Vom biblischen Gesamtzeugnis ist die Wahrnehmung einer politischen Weltverantwortung durch die Religionen im Engagement für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung nur zu begrüßen. Ethisch betrachtet, ist die plurale Sichtweise also völlig legitim.¹³ Zugleich ist jedoch im interreligiösen Dialog das *exklusive christologische bzw. trinitarische Bekenntnis* und eine damit zu verbindende *inklusive Soteriologie* (vgl. 1 Tim 2,4-6; Röm 5,18) festzuhalten.¹⁵

4. Gemeinsam feiern und Gott anrufen? Praktisch-theologische Erwägungen zur Gestaltung multireligiöser Feiern

Wenn Christen sich mit Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften zum Gebet versammeln, ist es schon bei der Planung wichtig, Unterscheidungen im Blick auf die verschiedenen Gottesbilder in den Religionen zu beachten.

Die immer wieder zu hörende Aussage, dass die so genannten „abrahamischen Weltreligionen“ denselben Einen Gott anbeten, ist nur scheinbar eine Lösung der religionstheologischen und praktischen Probleme.¹⁶

Das gilt bereits auf der Ebene der familiären und gottesdienstlichen Sozialisation. Das christliche Gottesbild kommt von der Geschichte Jesu her, wobei für die volkscirchliche



Reinart Grütter, *Es ist ganz leicht zu finden*, 2003.

liturgische Sozialisation das Weihnachtsfest (in allen familiären, kirchlichen und schulischen sowie öffentlichen Facetten) prägend sein dürfte. Das Miteinander von Jesus und seinem Vater, wie es im „Vaterunser“ als dem wichtigsten und bekanntesten Gebet zum Ausdruck kommt, enthält das christliche Verständnis von Gottes Lebendigkeit und Personalität, welchem in der Theologie dann mit den Überlegungen zu Christologie und Dreieinigkeit nachgegangen wurde.

Doch gerade diese christlichen Gotteserfahrungen, die in Christologie und Trinitätslehre Ausdruck finden, werden von Juden wie von Muslimen als Verletzung der Einzigkeit Gottes empfunden. Und wenn Christen zu dem einen Gott Israels beten, dann werden sie niemals von ihrem Zugang durch Jesus Christus im Heiligen Geist absehen können. Der Eine Gott hat für die christliche Erfahrung das in seinem Geist den Christen zugewandte Antlitz Jesu, auch wenn in der Gebetsanrede lediglich das Wort „Gott“ oder „Allmächtiger“ verwendet wird.

Bezogen auf die Unterscheidung zwischen dem *exklusiven*, *inklusive* und *pluralen* Ansatz bedeutet das: Vom christlichen Standpunkt aus gesehen ist der Eine Gott der Dreieine (*exklusiv*). Diesem Gott können sich auch andere Religionen durch spirituelle Praxis, Meditation und Gebet nähern (*inklusive*, vgl. Röm 1,19-20; Apg 17,27; 1.Tim 2,4). Damit verbindet sich die Hoffnung, dass Gott auch die anderen, ja auch



Reinart Grütter, *Eurydike*, 2004

unsere „falschen“ Gebete und die „falschen“ Gebete der Anderen erhört und in seinem Erbarmen zum Guten wenden kann (*plural*). Muslime können das in ähnlicher Weise formulieren, so dass man im Idealfall im Wissen der Unterschiede und Gemeinsamkeiten *nebeneinander* beten kann.

Auf jeden Fall aber müssen wir uns grundlegend über gottesdienstliche Formen Klarheit verschaffen. Dabei geht es zum einen um die Deutung allgemeiner Lebensfragen (in Lesungen, Ansprachen, Liedern und Symbolhandlungen) und zum anderen um das Gebet als liturgische Grundform (auch in gesungener Form als Klage und Bitte, Dank und Lob).

Liturgische Elemente der Anrede im christlichen Kontext

Nach biblisch-reformatorischem Verständnis ist die *Verkündigung* ein geistliches Erschließungsgeschehen, in welchem das Wort Gottes ohne Gewalt durch Reden und Hören mitgeteilt wird (*sine vi sed verbo*), also wesentlich in Freiheit geschieht. Das gesprochene *Predigt*wort vereinnahmt die Hörenden nicht, sondern eröffnet ihnen Räume freier Antwort und freudiger Zustimmung bzw. Ablehnung. In der *Predigt* etwa,

die sich selbst als diskursive Rede kenntlich macht (etwa mit den rhetorischen Stilmitteln des Fragens und des Erwägens verschiedener Antworten), kann man daher auch zu Menschen anderer Überzeugungen sprechen.

Stärker als *Predigt* und Lesungen eignet den Symbolhandlungen des *Segens*, der *Absolution* und der *Sakramente* ein performativer, d. h. Wirklichkeit verändernder Charakter. Wo einem Menschen nach christlichem Verständnis zugesagt wird, dass seine Sünden vergeben sind bzw. dass er (in der Taufe) als Gottes Kind angenommen ist, gilt ihm dies in unmittelbarer Weise als befreiendes Wort Gottes. Ein getauftes Kind ist nicht mehr dasselbe, das es vorher war. Dieses Ereignis hat eine ähnliche Qualität, wie wenn ein Minister vereidigt wird und damit Minister ist oder die Olympischen Spiele als eröffnet erklärt werden und damit auch eröffnet sind.

Darin unterscheidet sich im Übrigen auch das Amtsverständnis eines christlichen Geistlichen von dem eines Rabbi und dem eines Imam oder Hodscha. Ein Rabbi ist primär Tora-gelehrter, hat also Schrift auszulegen, eine Imamim versteht sich in erster Linie als Vorbeterin und Koranglehrte. Der unmittelbare Zuspruch etwa der Sündenvergebung ist für sie undenkbar und grenzt an Blasphemie (vgl. Mk 2,1-12). Evangelische oder katholische Pfarrer sind dagegen qua Ordination bzw. Weihe in besonderer Weise befugt, Gottes Gnade durch die Sakramente als Mittel des Heils (*media salutis*) wirkmächtig auszuteilen.

Die Feier der Sakramente ist daher in multi- und interreligiösen Feiern ausgeschlossen.

Beten im christlichen Kontext

Während die *Predigt* eine gewisse Offenheit für argumentative Diskurse besitzt und die Sakramente klar in den kirchlichen Raum gehören, ist es mit dem *Gebet* zu (dem einen) Gott ungleich schwieriger. Als gemeinsames Reden zu Gott setzt das Gebet nämlich eine gemeinsame Gottes- und Welt-erfahrung voraus. Es „realisiert“ in gewisser Weise das, wovon die *Predigt* redet, die Beziehung zum lebendigen Gott. Die Theologie spricht über Gott, die *Predigt* von Gott her, das Gebet jedoch direkt zu Gott. Das Gebet ist darum für das interreligiöse oder multireligiöse Miteinander die anspruchsvollste und schwierigste Form. Auf jeden Fall sollten Anliegen, Form und Inhalt der Gebete zuvor von allen Beteiligten besprochen werden.

Das Gebet macht uns gewiss, dass Gott uns begleitet. Insofern handelt es sich nicht um eine Fortsetzung des interreligiösen Dialoges, sondern um die Unterbrechung des innermenschlichen Dialoges durch den Dialog mit Gott. In diesem Grundverständnis sind sich Juden, Christen und Muslime einig, während sie am Verständnis Gottes selbst ihre Verschiedenheit festmachen.

In den meisten bisherigen kirchlichen Verlautbarungen wird von dem Grundsatz ausgegangen, dass Juden, Christen und Muslime *beieinander* sein können im Gebet, aber nicht *miteinander* beten können, so dass das multireligiöse Gebet bejaht, das interreligiöse Gebet aber in der Regel abgelehnt wird.¹⁷ Freilich ist zu bedenken, dass die Übergänge in der

Praxis nicht so genau zu markieren sind. Es ist durchaus möglich, dass eine Person, die eigentlich einer anderen Religion angehört, während des Gebetes innerlich einer Aussage zustimmt, die im Gebet eines Anderen formuliert wurde, der nicht dieselbe Religion hat.

In diesem Zusammenhang ist auch eine Unterscheidung verschiedener Gebetsformen hilfreich. Bekanntlich gibt es im christlichen Gottesdienst die Grundformen *Klage* und *Lob*, *Dank*, *Bitte* und *Fürbitte*. Darüber hinaus gibt es – wie etwa im Württembergischen Gottesdienst – das persönliche stille Gebet, bei dem alle Beteiligten gemeinsam schweigen (vgl. das *silentium laus* nach Ps 65,2).

Erinnert man sich etwa an die klösterliche Erfahrung, dass das Gebet überhaupt mehr Hören ist als Reden und ganz aus dem Hören erwächst, dann kann das betende Schweigen am ehesten Menschen verbinden, die sich Gott nähern, obwohl sie ihn unterschiedlich verstehen. Wenn die Grunddimension des *inneren Hörens* beim gemeinsamen Gebet herausgestellt wird, dann ist für die real vorhandenen Differenzen dadurch Raum, dass die Betenden eben unterschiedlich hören und damit ihren unterschiedlichen Gotteserfahrungen Raum geben können, ohne diese zu unterdrücken.

Insofern wird man sagen können: Je mehr das Gebet hören-des Schweigen ist, desto eher eignet es sich für interreligiöse Feiern; je stärker es sich dem *Bekenntnis* nähert, desto stärker markiert es eine Unterscheidung. Je mehr Gebete mit einer konkreten geschichtlichen Erinnerung zusammenhängen (Anamnese) und je mehr sie sich auf das Kommen des Einen Gottes im Geist Jesu zu der in seinem Namen versammelten Gemeinde (Epiklese) beziehen, desto stärker tragen sie Bekenntnischarakter. Im Vollzug des gottesdienstlichen Feierns steht das bekennende Beten für die Geschichtlichkeit des Glaubens und damit eben auch für die Differenzen zwischen den Religionen im Verständnis der Geschichte mit Gott.¹⁸

So ergeben sich folgende Gebetsformen, die sich im Hinblick auf inter- bzw. multireligiöse Feiern in eine gestufte Reihenfolge von Offenheit hin zur Verbindlichkeit bringen lassen:

1. Gemeinsame Stille bzw. Feierelemente, bei denen jeder den eigenen Gedanken nachgehen kann und zum inneren Hören (auf Gott) gelangt;
2. die Annäherung an Gott im Modus des Fragens;
3. die Klage vor Gott angesichts einer bedrängenden Situation;
4. die gemeinsame Bitte in der aktuellen gemeinsamen Situation;
5. die Fürbitte für Andere;
6. das Dank erfüllte Loben und Preisen Gottes aufgrund seiner Taten in Geschichte und Gegenwart;
7. multireligiöses Bekennen, in dem das Gemeinsame wie das Trennende in der Perspektive der Hoffnung (und nicht nur der Abgrenzung) zur Sprache gebracht wird.¹⁹

Diese Unterscheidung zeigt, dass die Übergänge fließend sind und dass darum *multireligiöses* und *interreligiöses* Beten nicht immer streng voneinander getrennt werden können, so wichtig diese Grundunterscheidung auch bleibt. In den ersten beiden Formen wird man auch gemeinsam verfasste, *interre-*

ligiöse Texte verwenden können, in den letzten beiden Formen kann auf jeden Fall nur *multireligiös* formulieren. Bei den Formen 3 bis 5 steht der *multireligiöse* Aspekt meines Erachtens schon klar im Vordergrund. Dabei sind sowohl liturgisch geprägte als auch freie Formulierungen denkbar.

Auch wenn man von dem zentralen Problem der Christologie absieht, wird man in beiden Testamenten der Bibel immer wieder feststellen, dass die anthropomorphen Redeweisen von *Gott* (vgl. Gen 3,5; 11,9 bzw. Mt 6,9 par.) das Spezifikum des christlichen Gottes und des Gottes Israels ausmachen. Dies ist für Muslime sogar dann noch ein bleibender Anstoß, wenn nicht vom „Sohn Gottes“ oder vom „Vater“ gesprochen wird.



Reinart Grütter, *Im Jenseits*, 1999

Beten im muslimischen Kontext

Wenn wir auf die eben entwickelte Typologie des christlichen Betens zurückblicken, dann ist dieser eine dreifache Unterscheidung im Islam gegenüberzustellen:

- Das täglich fünfmalige Pflichtgebet (*salât*),
- das meditative Gottgedenken, oft mit einer Perlschnur (*dhikr*),
- das frei formulierte Gebet (*du'a*).

Die erste Gebetsform ist exklusiv muslimisch. Die zweite Gebetsart bietet Anknüpfungspunkte für gemeinsame Gebeterfahrungen auch bei unterschiedlichen Gottesvorstellungen. Außerdem halten es Muslime in der Regel für wünschenswert, mit Angehörigen anderer Religionen Fürbitte zu halten für den Frieden und für Kranke, Notleidende oder Verstorbene und dazu in der dritten Form frei zu beten. Dieses freie Gebet kann auch in der Muttersprache gesprochen werden. Daraus folgt, dass Muslime die ersten fünf der sieben oben genannten Formen christlichen Gebetes mitbeten können, wenn die Gemeinsamkeiten und Differenzen klar sind

und wenn Wertschätzung ohne polemische Abgrenzung ausgedrückt wird.

5. Folgerungen für die Praxis

Auf jeden Fall ist festzuhalten: Die Kriterien für Gebete bei gemeinsamen Veranstaltungen können nicht allgemeingültig festgelegt werden. Sie müssen vielmehr jeweils neu gewonnen werden, indem man die Gebetsituation, die jeweiligen Formen des Gebetes und das Gebetsverständnis der beteiligten Glaubenden genau bedenkt und einander zuordnet. Dabei ist die Grundunterscheidung zwischen *multireligiös* und *interreligiös* zugrunde zu legen.

Erfahrungsgemäß weisen christlich-muslimische Feiern häufig die Struktur eines christlichen Gottesdienstes auf: Nach der Eröffnung folgen Gebete, Lieder, Texte und Ansprachen, und das Ganze endet mit einer Segensbitte oder einem Segenswort.

Insbesondere bei schulischen Feiern unter Beteiligung von Muslimen und Christen ist nach dem *multireligiösen* Grundsatz darauf zu achten, dass in der Regel muslimische und christliche Beiträge klar einer der beiden Traditionen zuzuordnen sind. Auch durch eine Annäherung an interreligiöse Elemente sollte die gemeinsame Feier nicht unter der Hand interreligiös werden (mit islamisch-christlichen Begrüßungen, Liedern, Texten und Gebeten), weil dadurch nur Verwirrung gestiftet würde. Denn eine gemeinsame islamisch-christliche Religion existiert nicht, und Schülerinnen und Schüler würden durch eine solche Praxis schlicht fehlinformiert.

Fazit: Wir stehen am Ende eines umfangreichen Betrachtung dessen, was multireligiöse und interreligiöse Feiern im aktuellen theologischen Diskurs bedeuten, welche Probleme und Chancen sie enthalten. Mein Beitrag möchte das innerkirchliche Gespräch – nicht zuletzt unter Pädagogen und Pastorinnen – anregen, zu neuen theologisch verantworteten und spirituell bewegenden Formen von Feiern zu gelangen.

Anmerkungen

- 1 Gütersloh 2006 (hg. v. Michael Meyer-Blanck u.a.).
- 2 Vgl. Cornehl, Peter: „A prayer for America“. Der interreligiöse Trauergottesdienst in New York als Beispiel für „Civil Religion“ nach dem 11. September, in: Musik und Kirche 3/2004, S. 147.
- 3 Vgl. dazu etwa Heinrich, Rolf: Ein Baum ist schön und wie ein Zeichen. Muslimisch-christlicher Abschlussgottesdienst, in: Gottesdienst Praxis Serie B, Schulgottesdienste, Gütersloh 1997.
- 4 Vgl. dazu auch Hauke, Reinhard: Die Feier der Lebenswende. Eine christliche Hilfe zur Sinnfindung für Ungetaufte, in: Kranemann, Benedikt u.a. (Hg.): Gott feiern in nachchristlicher Gesellschaft. Die missionarische Dimension der Liturgie, S. 32-48; sowie Lätzel, Martin: Den Fernen nahe sein. Religiöse Feiern mit Kirchendistanzierenden, S. 153-157.
- 5 Dazu Käßmann, Margot: Gemeinsames Gebet, in: Evangelische Verantwortung 2002 Nr. 6, S. 4-5.
- 6 Christlicher Glaube und nichtchristliche Religionen, Theologische Leitlinien, EKD-Text 77 (2003). Ähnlich urteilen viele Verlautbarungen aus den Kirchen der EKD und auch die Katholische Deutsche Bischofskonferenz in ihren „Leitlinien für multireligiöse Feiern von Christen, Juden und Muslimen“ (Arbeitshilfe Nr. 170, hg. v. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz) Bonn 2003.
- 7 Vgl. dazu den Gottesdienst im Berliner Dom, der zum Gedenken der Opfer der Tsunami-Katastrophe stattfand. Nachzulesen bei Neijenhuis, Jörg: Auf dem Weg zu Gott Sprache finden. Der ökumenische Gottesdienst im Berliner Dom zum Gedenken an die Opfer der Flutkatastrophe in Südasien, in: Öffentliche Klage und Trauer (ZS der Gem. Arbeitsstelle für gottesdienstliche Fragen der EKD 01/2005), S. 50-61.

- 8 Einen guten und differenzierten Überblick gibt Hüttenhoff, Matthias: Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religions-theologische Studien, Leipzig 2001, S. 29-153; vgl. dazu auch Petzold, Matthias: Christlicher Wahrheitsanspruch im Missionsauftrag und im Dialog der Religionen, in: Ratzmann, Wolfgang / Ziemer, Jürgen (Hg.): Mission als Dialog, Leipzig 2003, S. 61-69.
- 9 Denzinger-Hünemann (=DH), S. 802.
- 10 Dogmatische Konstitution *Nostra aetate*, zit. DH S. 4196.
- 11 Vgl. die Dogmatische Konstitution *Dei verbum*, DH S. 4202-4214.
- 12 Auch das Johannesevangelium geht davon aus, dass jeder Mensch, der in diese Welt kommt, durch das natürliche Licht des Logos (Christus) erleuchtet ist, diesen deshalb aber nicht automatisch auch annimmt oder aufnimmt (Joh 1,9 dagegen 1,12).
- 13 Eine besondere, medienwirksam verbreitete Position vertritt der Dalai Lama. Er ordnet den interreligiösen Dialog in die allen Menschen aufgetragenen Bemühungen um Frieden ein. Die dem Judentum, Christentum und Islam gemeinsame Abwehr synkretistischer Neigungen weicht bei ihm einer allgemeinen ethischen Perspektive, in der die Religionen das jeweils Ihre eintragen sollen. Damit berührt er das Anliegen des katholischen Theologen Hans Küng, der seit einigen Jahren das *Unternehmen Welthethos* propagiert. Ihm geht es bewusst nicht um eine synkretistische Weltreligion, sondern um religiös motivierte Weltverantwortung in Wissenschaft und Weltwirtschaft mit dem Ziel, den Weltfrieden zu erhalten und die Völker-verständnis voranzutreiben. Damit nimmt er das Anliegen des interkonfessionellen Prozesses für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung auf. Vgl. Küng, Hans: *Welthethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft*, München 1997; und ders.: *Wissenschaft und Welthethos*, München 1998.
- 14 Vgl. dazu auch Wrogemann, Henning: Multiperspektivischer Inklusivismus. Zur Perspektive religionstheologischer Entwürfe, in: Pechmann, Ralph / Reppenhagen, Martin (Hg.): *Zeugnis im Dialog der Religionen und der Postmoderne*, Neukirchen-Vluyn 1999, S. 76-90.
- 15 Wie mit dieser theologischen Einsicht im interreligiösen Dialog konkret umzugehen ist, kann hier nicht ausgeführt werden. Hinweisen möchte ich aber auf die von Christoph Dahling-Sander im Anschluss an Sundermeiers Modell religiöser Konvivenz ins Spiel gebrachte Modell „Dialogischer Existenz“. In einer Grundhaltung des Hörens und Bezeugens stellt er einen Modus der Begegnung zwischen Christen und Muslimen zur Diskussion, der dazu herausfordert, „mit Respekt dem Glauben des Anderen zu begegnen und das Gegenüber von dessen Selbstverständnis her zu verstehen“. Dabei ist es erforderlich, die „Botschaft des Glaubens“, die der andere bezeugt, zu hören und zu verstehen. „Eigene Wahrheitsansprüche können bezeugt werden, weil vorausgesetzt wird, dass das Gegenüber seine Wahrheitsansprüche ebenfalls formuliert.“ Vgl. Dahling-Sander, Christoph: *Christliche Konzepte für den Dialog* 9, Hannover 2005.
- 16 Vgl. Eißler, Friedmann: Abrahamische Ökumene – eine Option?, in: *Theologische Beiträge* 36 (2005), S. 173-187. Eißler verweist auf folgende Grundpfeiler christlicher Existenz: „diakonia, Dienst am und für den Mitmenschen; apologia, die Verantwortung der eigenen Identität im Dialog, und martyria, das existenzielle Hingabe einschließende Zeugnis.“ (S. 185).
- 17 Vgl. die Handreichung „Multireligiöses Beten“ der Ev.-luth. Landeskirche in Bayern von 1992.
- 18 Vgl. dazu Schlink, Edmund: *Ökumenische Dogmatik*, Göttingen 1993. Schlink unterscheidet fünf Grundformen theologischer Aussage als Antwort auf das Evangelium: Gebet und Zeugnis, Doxologie und Lehre und alle umfassend: das Bekenntnis; vgl. S. 38: „In dem Bekenntnis sind alle Antworten des Glaubens in besonderer Weise konzentriert.“
- 19 Vgl. dazu das nicht ganz unproblematische Beispiel eines „Christlichen Bekenntnisses im interreligiösen Kontext“, *Sinfonia Oecumenica*, Basel 1999, S. 970-979. Hier wird das christliche Bekenntnis in verschiedene Richtungen ausformuliert.

Dr. Jochen Arnold, Theologe und Kirchenmusiker, ist Direktor des Michaelisklosters Hildesheim

Johannes Kubik

Taugt Abraham als Integrationsfigur für den interreligiösen Dialog?

In diesem Beitrag möchte ich grundsätzliche Überlegungen zu Abraham als Integrationsfigur für den interreligiösen Dialog anstellen und sie mit einigen Unterrichtsvorschlägen verknüpfen. Anlass dafür waren unterrichtliche Erfahrungen mit dem (in den Vorgaben des Kultusministeriums für das Zentralabitur 2006 in Niedersachsen verbindlich vorgesehenen) Schwerpunktthema Islam, näherhin mit einem der sechs dort vorgesehenen „Verbindlichen Inhalte“, nämlich „Christentum und Islam als abrahamitische Religionen.“¹ Die Vorgaben geben keinerlei weitere Hinweise darauf, in welche Richtung dieser verbindliche Inhalt unterrichtet werden soll.

1. Einige Grundeinsichten des interreligiösen Lernens

Zunächst sollen einige Grundregeln des interreligiösen Lernens in Erinnerung gerufen werden, wie sie in den letzten Jahren vor allem von Johannes Lähmann und seinen Mitarbeitern, aber auch von anderen, etwa Folkert Doedens, ausgearbeitet worden sind und breite Akzeptanz gefunden haben.

Die didaktische Notwendigkeit der Behandlung von Fremdreligionen im Unterricht – genauer: der intensiveren Behandlung von Fremdreligionen im Unterricht – ergab sich zunächst ganz zwanglos daraus, dass die Jugendlichen heute faktisch mit Angehörigen von Fremdreligionen zu tun haben, und zwar vor allem mit Moslems. Man mag zur multikulturellen Gesellschaft stehen, wie man will – de facto leben wir bereits darin: Für die Schülerinnen und Schüler sind islamische Mitschüler(innen) der Regelfall. Es ist daher auch keineswegs so, dass die Jugendlichen gar nichts über andere Religionen wüsten – im Gegenteil: Es soll vorgekommen sein, dass Schülerinnen und Schüler genauer über den Termin des Ramadan Bescheid wussten als ihre Lehrerin. Die neuere Didaktik hat daher den Begriff „Fremdreligion“ durch den Begriff „Nachbarschaftsreligion“ ersetzt.

Frage man nach der Art und Weise, wie Nachbarschaftsreligionen unterrichtet werden sollten, ergab sich als erste Grundregel: Die jeweilige Nachbarschaftsreligion darf nicht abgewertet werden. Was uns heute so selbstverständlich scheint, dass es eigentlich keiner Erwähnung bedarf, war noch vor gar nicht all zu langer Zeit keineswegs klar. So bringt – als ein wahllos heraus gegriffenes Beispiel unter vielen – das Schul-

buch „Lernfelder“ von 1992 im Kapitel „Religionen und Moral“ im Abschnitt „... der werfe den ersten Stein“ drei Texte aus deutschen Zeitungen, in denen von beabsichtigten Steinigungen von ehebrecherischen Frauen in islamischen Ländern berichtet wird. Sicher, diese Problematik sollte in einem Kurs „interreligiöser Dialog mit dem Islam“ vorkommen, aber nicht so pauschal und undifferenziert.

Als eine weitere Grundregel kristallisierte sich schnell heraus, die jeweilige Nachbarschaftsreligion nicht zu vereinnahmen, also etwa vorschnell dort Parallelen zwischen den Religionen zu behaupten, wo in Wahrheit die Unterschiede überwiegen. So schwebt Folkert Doedens vor, im Unterricht über Nachbarschaftsreligionen weder „die Frage nach der Wahrheit – verbindlich – [zu] beantworten“², noch anders herum eine „neutralisierende Belehrung über Fremdreligionen“³ zu veranstalten. Daraus folgt, dass es durchaus nicht angemessen ist, „das Different, das Fremde, das Andere aus seinem theoretischen Begründungszusammenhang ... zugunsten des Gleichen ausscheiden“ zu wollen⁴ oder sich zu „vorschnellen Parallelisierungen oder Vereinheitlichungen“⁵ hinreißen zu lassen. Vielmehr muss man die „religiös-plurale Gegenwartssituation wahrnehmen und ernst nehmen können.“⁶

Man wird eine Nachbarschaftsreligion dann verstehen, und eben auch erst dann ihr gegenüber *wirklich* tolerant sein können, wenn man ihren „Anspruch“ und ihre „Andersartigkeit“⁷ möglichst authentisch kennen lernt, etwa „von der originalen Begegnung mit Menschen aus verschiedenen Religionsgemeinschaften“⁸ her, aber auch durch die „Auseinandersetzung mit den Weisheiten, Weisungen und Gewissheiten der Religionen, wie sie in ihren vielfältigen Traditionen Ausdruck findet.“⁹

Als eine dritte breit akzeptierte Grundregel interreligiösen Lernens etablierte sich die Einsicht, die jeweilige Nachbarschaftsreligion möglichst stets aus sich selbst heraus zu Wort kommen zu lassen. Das implizierte dreierlei: Erstens in Schulbüchern oder Unterrichtsmaterialien *eigene* Texte aus den jeweiligen Religionen zu bringen und nicht Darstellungen, die von Außenstehenden geschrieben sind.¹⁰ Zweitens möglichst das Gespräch mit authentischen Vertretern der jeweiligen Nachbarschaftsreligion zu suchen, etwa indem ein Imam in den Unterricht eingeladen wird, und drittens das Bemühen, sich wirklich mit dem Selbstverständnis der jeweiligen Nach-

barschaftsreligion auseinanderzusetzen und nicht mit einem von außen heran getragenen Verständnis.

Die Figur Abraham erlebte in diesem Zusammenhang in der Religionspädagogik eine erstaunliche Karriere: Da sie doch sowohl im Christentum als auch im Islam und im Judentum vorkommt, bot sie sich als Integrationsfigur an¹¹, wie auch die Erklärung „nostra aetate“ des Zweiten Vatikanischen Konzils bemerkt hatte.¹² Flugs war auch der Terminus „abrahamitische Religion“ geboren, unter dem sich nun Christen, Moslems und Juden gleichermaßen wiederfinden können sollten. Schon dies hätte stutzig machen können: Spielt z. B. in der Frömmigkeit eines Christen tatsächlich Abraham eine solche Rolle, dass er über sich selber sagen würde, „ich bin Anhänger einer abrahamitischen Religion“? Denn darum geht es ja: Die jeweilige Religion *von ihrem Selbstverständnis her* zu Wort kommen zu lassen!

2. Die Abrahamfigur im Judentum, im Christentum und im Islam

Wie steht es nun mit der Figur Abraham in den drei genannten Weltreligionen? Einige Unterrichtsvorschläge sollen im Rahmen ausführlicherer fachwissenschaftlicher Hinweise dargestellt werden:

Die wichtigsten Stellen aus dem AT, dem NT und dem Koran (die sogleich genannt werden sollen) können im Unterricht gemeinsam gelesen werden. Es wäre zwar schön, wenn die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe einer Konkordanz die Stellen zu Abraham selbstständig herausfinden würden, aber da die Texte von unterschiedlicher Wichtigkeit sind, und die Schülerinnen und Schüler diese Gewichtung nicht sofort erkennen können, ist es dann doch unumgänglich, dass die Lehrkraft die Stellen vorgibt und eventuell auch ein Arbeitsblatt mit den entsprechenden Stellen erstellt. Die Stellen können interpretiert werden, anschließend kann zusammenfassend und bündelnd die je *spezifische* Bedeutung der Figur Abraham in jeder der drei Religionen erarbeitet werden. Als Zielpunkt der Unterrichtssequenz kann dann abschließend ganz direkt gefragt werden, ob und inwiefern Abraham als Integrationsfigur für den interreligiösen Dialog taugt.

Die Abrahamfigur im Judentum

Im Alten Testament finden sich die Abrahamgeschichten in Gen 12-25. Die Lehrkraft sollte einige Texte exemplarisch auswählen. Dabei sollten meines Erachtens nicht fehlen: 12,1-4 (Anschluss an die Urgeschichte, Abraham als Stammvater), 13,14-18 (Erneute Verheißung), 15,1-6 (Verheißung von Nachkommen), 15,18 (Bund), 16 (Hagar gebiert Ismael), 17,7-16 (Bund, Beschneidung, Verheißung an Sarai), 18,16-33 (Abrahams Kuhhandel), 21 (Sarah gebiert Isaak), 22,1-19 (Opferung Isaaks) und 25,1-11. Darüber hinaus ist es reizvoll, den schon im Alten Testament einsetzenden Rezeptionsprozess zu behandeln, da dadurch die Bedeutung Abrahams noch deutlicher hervor tritt. Dazu bieten sich z. B. an: Gen 26,24; 28,13; Ex 4,5; 33,1; Lev 26,42; Dt 34,4; 2.Kö 13,23; Ps 105,9.42.¹³ Es wäre ebenso reizvoll, den unglaublich breiten Rezeptions-

und Auslegungsprozess in der jüdisch-rabbinischen Literatur zu betrachten. Einige Andeutungen mögen hier genügen: Themen der Rezeption und Auslegung sind vor allem die Erwählung, die Fragen nach der Legitimität der Abstammung, die Bundestreue Gottes, die Bewährung Abrahams und die Verpflichtung seiner Nachkommenschaft zum Gehorsam, die das Kriterium der Gültigkeit der Erwählung ist.¹⁴ Interessant, aber für den schulischen Unterricht zu weit führend, sind auch speziell die Stellen im Jubiläenbuch (Jub 11) und der „Apokalypse Abrahams“ (ApkAbr 1-8)¹⁵, in denen Abraham mit seinem Vater bricht, da diese Stellen offenbar im Koran rezipiert werden, wie sogleich gezeigt werden soll.

Die entscheidenden Themen der oben genannten Texte aus Gen 12-25 sind folgende: Abraham stammt aus der Gegend am Euphrat und wandert auf Befehl Gottes nach Palästina aus (12,1-5). Gott erscheint ihm und verheißt ihm eine große Nachkommenschaft (15). Gott gibt ihm eine Bundeszusage und erlegt ihm die Beschneidung auf. Abraham wird im hohen Alter Vater und ist bereit, seinen Sohn zu opfern. Als wichtigste Elemente der Bedeutung der Figur Abraham im AT sollten herausgearbeitet werden: Abraham ist der erste der drei „Erzväter“ und der Ursprung des Volkes Israel. Die Israeliten verstehen sich als „Abrahams Kinder“. Die Vätergeschichten sind Ausdruck des Staunens über Israels Geschichte bzw. das Wirken Gottes darin und entspringen dem Bedürfnis, das eigene Werden zu vergegenwärtigen.¹⁶ In der Figur Abraham kann man exemplarisch die Spannung von Verheißung und Erfüllung erkennen: Es gibt drei große Verheißungen, die auch ihre Erfüllung noch innerhalb des AT finden:

1. Nachkommen (Ex 3,1-10),
2. Besonderes Gottesverhältnis (Ex 19,1-6),
3. Land (Jos 21,43-45).

Die Abrahamfigur im Christentum

Im Neuen Testament sind die entscheidenden der 53 Abrahamstellen Mt 1,1-17, Mt 3,1-12, Joh 8,30-40(59), Röm 4 und Gal 3,1-18. Im Unterricht genügt es, von den zwei Paulusstellen nur eine zu behandeln, etwa Gal 3.

Im Stammbaum Mt 1,1-17 taucht Abraham in den Versen 1, 2 und 17 auf. Jesus wird als ein Nachkomme Abrahams ausgewiesen. Während die Nachkommenschaft Davids (V.1) auf den Messias Israels zielt, ist der Bezug auf Abraham schwieriger zu interpretieren. Ulrich Luz hält folgende Interpretation für am wahrscheinlichsten: „Es ist an die breite jüdische Tradition gedacht, die Abraham als Vater der Proselyten sieht. Die Wendung des Heils Israels zu den Heiden, ein dominierendes Thema des Matthäusevangeliums, ist bereits in seinem ersten Text angesprochen.“¹⁷

In der Geschichte vom Bußruf Johannes des Täufers (Mt 3,1-12) findet sich Abraham im Vers 9: In der Überzeugung, man habe ja Abraham zum Vater und werde daher im kommenden Gericht verschont werden, entdeckt der Täufer eine falsche nationale Erwählungssicherheit. Durch die Ankündigung, Gott könne dem Abraham aus Steinen Kinder erwecken, wird nach Mt „Abraham vom falschen Anspruch, den die Juden in seinem Namen erheben, gelöst“¹⁸: Wenn Gott will, wird er

ein neues Volk entstehen lassen, und zwar, wenn es sein muss, auch aus dem Leblosesten – aus Steinen. Bereits diese zwei Matthäusstellen deuten an, dass die Abrahamfigur sogar für das Verhältnis zwischen Juden und Christen keineswegs für eitel Sonnenschein, sondern eher umgekehrt für Spannungen sorgen kann. – Sehen wir weiter! In Gal 3,1-18 erfährt der Begriff der Abrahamskinderschaft durch Paulus eine spektakuläre und provokative Neuinterpretation: Denn anders als die jüdische Auslegung des AT (und auch anderes als Johannes der Täufer) macht Paulus die Abrahamskinderschaft nun im *Glauben* fest: Was Abraham zur Gerechtigkeit angerechnet wurde, war eben gerade nicht sein Gesetzesgehorsam, sondern ausschließlich sein Vertrauen auf Gott. Entsprechend sind die Kinder Abrahams nicht, jedenfalls nicht notwendiger Weise die, die *biologisch* seine Nachkommen sind, sondern die es „theologisch“ sind: eben die, die „aus dem Glauben“ sind, vgl. Gal 4,21-31. Genau von hierher und von Röm 4 her ist die Bedeutung der Figur Abrahams im NT die des „Vaters aller Gläubigen“. Es ist in unserem Zusammenhang sekundär, ob man diese eigenwillige Interpretation von Gen 15,6 durch Paulus antijudaistisch nennen muss. Klar ist jedenfalls, dass auch hier die Abrahamfigur keineswegs zu Integrationszwecken, sondern gerade umgekehrt massiv zu Abgrenzungszwecken verwendet wird. Analog zeigt sich für die johanneische Theologie in Joh 8,30-59 der Unterschied zwischen lediglich *leiblicher* Nachkommenschaft Abrahams und „wirklicher“ *Kinderschaft* (in V.33-38 ist stets vom $\sigma\pi\acute{\epsilon}\rho\mu\alpha$ $\rho\alpha$ μ die Rede, in V.39 dann pointiert von $\tau\acute{\epsilon}$ $\rho\alpha$ μ) nun plötzlich gerade darin, wie man sich zu Jesus als dem Verkünder der göttlichen Wahrheit stellt.

Die Abrahamfigur im Islam

Im Koran¹⁹ finden sich an verschiedenen Stellen Ibrahimgeschichten. Eine Auswahl an Suren, die die wichtigsten koranischen Aussagen über Ibrahim enthalten, könnte umfassen: 2,124-136; 3,64-68; 6,73-79; 9,114; 19,41-50; 21,58-69; 37,101-109.

An diesen Stellen wird Folgendes über Ibrahims Bedeutung für den Islam deutlich: Ihm wird zugeschrieben, die Kaaba in Mekka erbaut zu haben (Sure 2,125-127; 3,95ff.). Offenbar in Anlehnung an Jub 11 und ApkAbr 1-8 (s.o.) wendet sich Ibrahims Vater der Vielgötterei zu, was Ibrahim nicht akzeptieren kann. Nachdem er ihn in Sure 6 ernsthaft ermahnt hat und in Sure 26,69-102 und 43,26-28 Fürbitte für ihn gehalten hat, sagt er sich in Sure 9 sogar von ihm los, weil er erkennt, dass sein Vater ein Feind Gottes war. Ibrahim gilt als vorbildlicher Hanif (Gottsucher, Sure 3,67) und ist das Paradebeispiel für die *Hingabe an Gott* (Übersetzung des Wortes „Islam“). In genau diesem Sinne gilt er als „erster Moslem“. Er ist weiterhin ein Beispiel für die islamische Vorstellung, dass man Gott allein aus Vernunftgründen (2,130; 3,65) und aus der Betrachtung der Natur (6,79) erkennen kann, ja: erkennen muss. Abraham zerstört die Götterbilder seiner Landsleute (21,58; 37,88-96), aber Gott errettet ihn, als er daraufhin im Feuer gelyncht werden soll (21,68f.; 37,97f.). Die Geschichte der Opferung des Sohnes findet sich in Sure 37,

wobei hier nicht gesagt wird, um welchen Sohn es sich handelt. Die islamische Koranauslegung geht eher von Ismael aus. In den Suren 2 und 3 setzt sich der Koran dann explizit mit dem Umstand auseinander, dass Ibrahim auch von Juden und Christen vereinnahmt wird. Dort heißt es (in der Übersetzung der Azhar-Universität unter www.nur-koran.de):

Sure 2, 125-127.130-136

125 Wir haben die Kaaba zur Zufluchtsstätte und zum sicheren Ort für die Menschen gemacht. Wir sprachen: „Macht euch die Stätte, an der sich Ibrahim aufhielt, zur Gebetsstätte!“ Ibrahim und Ismael haben Wir verpflichtet: „Ihr sollt Mein Haus für die Andächtigen rein halten, die es umschreiten oder sich darin zurückziehen, die vor Gott knien und sich niederwerfen.“

126 Einst sprach Ibrahim: „Herr! Mache diese Stadt sicher und gewähre ihren Einwohnern Früchte, sofern sie an Gott und den Jüngsten Tag glauben!“ Gott sprach: „Die Ungläubigen lasse Ich auf Erden kurz genießen, dann zwinge Ich sie am Jüngsten Tag zur Höllenstrafe. Welch schlimmes Ende!“

127 Ibrahim und Ismael legten den Grundstein des Heiligen Hauses und beteten: „Unser Herr, nimm es von uns an! Du hörst alles und bist der Allwissende.“ [...]

130 Von der Lehre Ibrahims würde sich nur der abwenden, der sich zum Törichteren macht. Im Diesseits hatten Wir ihn auserkoren, und im Jenseits gehört er gewiss zu den Rechtschaffenen.

131 Als sein Herr zu ihm sprach: „Ergib dich Mir!“ sagte er: „Ich ergebe mich dem Herrn der Welten!“

132 Ibrahim empfahl seinen Kindern, den wahren Glauben zu befolgen. Dasselbe tat Jakob, der seinen Kindern sagte: „Gott hat euch diese Religion ausgewählt. Bevor der Tod euch dahinrafft, müsst ihr (an Gott allein glauben und) euch Ihm ergeben.“

133 Oder seid ihr etwa anwesend gewesen, als der sterbende Jakob seinen Kindern sagte: „Wem werdet ihr nach meinem Tod dienen?“ Sie sprachen: „Wir werden deinem Gott dienen, dem Gott deiner Vorfahren Ibrahim, Ismael und Isaak, dem einzigen Gott. Ihm sind wir ergeben.“

134 Das sind Menschen, die einst gelebt haben. Sie sind verantwortlich für ihre Werke, und ihr habt eure Werke, für die ihr verantwortlich seid. Ihr werdet nicht wegen ihrer Taten zur Rechenschaft gezogen.

135 Die Juden sagen: „Seid Juden, so geht ihr den richtigen Weg!“ Die Christen sagen: „Seid Christen, so geht ihr den richtigen Weg!“ Sage du ihnen: „Eher sollte man sich zum reinen Glauben Ibrahims bekennen, der Gott nichts beigesehte.“

136 Sagt: „Wir glauben an Gott, an den uns herab gesandten Koran, an die Offenbarungen, die Ibrahim, Ismael, Isaak, Jakob und Jakobs Kindern herab gesandt wurden, an das, was Moses, Jesus und den Propheten offenbart wurde. Wir machen keinen Unterschied zwischen den Propheten, und wir ergeben uns Gott allein.“

Sure 3, 64-68

64 Sprich: „Ihr Schriftbesitzer! Kommt herbei und einigen wir uns auf ein für uns alle verbindliches Wort: dass wir Gott allein dienen, neben Ihm niemanden anbeten und dass nicht die einen von uns die anderen anstelle Gottes für ihre Herren halten!“ Wenn sie sich aber abwenden, dann spricht: „Ihr sollt bezeugen, dass wir Gott ergeben sind.“

65 Ihr Schriftbesitzer! Warum führt ihr Streitgespräche über Ibrahim (und behauptet, er sei Jude oder Christ gewesen)? Die Thora und das Evangelium sind doch lange nach ihm herab gesandt worden! Bedient ihr euch nicht eures Verstandes?

66 Ihr habt einst Streitgespräche über Dinge geführt, über die ihr etwas wisst; warum führt ihr nun Wortgefechte über Dinge, über die ihr nichts wisst? Gott weiß alles, aber ihr wisst nichts.

67 Ibrahim war weder Jude noch Christ! Er war vielmehr ein Gott ergebener Hanif und gehörte keineswegs zu denen, die Gott andere Gottheiten beigesellen.

68 Diejenigen Menschen, die am ehesten Anspruch auf eine Zugehörigkeit zu Ibrahim haben, sind fürwahr jene, die in seine Fußstapfen treten wie dieser Prophet und die, die an ihn glauben. Gott ist es, der sich der Gläubigen annimmt.

Es ist deutlich, dass es keineswegs islamisches Selbstverständnis ist, Ibrahim sei eine Figur der Gemeinsamkeiten mit Juden und Christen – das glatte Gegenteil ist der Fall: An Ibrahim können exemplarisch die Verirrungen von Juden und Christen aufgezeigt werden, von denen die schlimmste traditionell die „Beigesellung“ ist (2,135 und 3,67), also das Nichtdurchhalten eines strikten Monotheismus. Juden und Christen haben sich von der durch Ibrahim grundgelegten Urreligion abgewandt, die nur im Islam sachgemäß fortgesetzt wird – kurz: Ibrahim dient nicht dazu, Einigendes, sondern Trennendes aufzuzeigen!

3. Abschließende Überlegungen

Als Zuspitzung wäre noch folgender (anspruchsvoller) Unterrichtsschritt möglich: Es lässt sich herausarbeiten, dass zumindest die christliche und die muslimische Abrahamvorstellung zwar in der Tat Trennendes betonen, dabei aber nicht stehen bleiben, sondern trotzdem ihr je eigenes Abrahamverständnis durchaus als Möglichkeit einer Annäherung der Religionen verstehen: Das richtige Verständnis Abrahams wäre nach ihrer Meinung in der Tat gerade dazu geeignet, eine Integration herbeizuführen, nun aber schärfer verstanden nicht nur als Finden von Gemeinsamkeiten, sondern sogar als Übernahme der anderen Position: Denn wer nur richtig versteht – so die jeweils analoge Argumentation der beiden Religionen –, wofür Abraham „tatsächlich“ steht, der wird auch zu der jeweils als „wahr“ proklamierten religiösen Erkenntnis gelangen: Christen und Juden sollen aus Sicht des Islam verste-

hen, dass Abraham für die Hinwendung zu Gott und den strikten Monotheismus steht. Das Judentum soll aus christlicher Perspektive verstehen, dass Abraham für das unbedingte Vertrauen auf Gott steht. Mit anderen Worten: Die Abrahamfigur betont nicht nur Trennendes, sondern in ihr stoßen Integrationsstrategien aufeinander, die erstens untereinander inkompatibel sind und zweitens eine Tendenz zur Vereinnahmung haben und daher gerade *kein* Beispiel für einen gelungenen Dialog sind! Eventuell lässt sich diese Erkenntnis im Unterricht durch einen Impuls der Art herbeiführen: „Schreiben Sie einen Text aus der Sicht eines Christen bzw. eines Moslems, der darlegt, warum Abraham – wenn man ihn nur richtig versteht – als Integrationsfigur dienen kann!“

Stellt man abschließend die Frage, ob und inwiefern Abraham als Integrationsfigur für den interreligiösen Dialog taugt, können Schülerinnen und Schüler ohne weiteres beispielsweise folgende Argumente benennen:

Dafür:

- Abraham kommt in allen drei Religionen prominent vor.
- Abraham ist in allen drei Religionen ein frommer Mann, der nur einen Gott verehrt (auch wenn der Koran die Christen der „Beigesellung“ bezichtigt).
- Abraham begründet gleichsam die Notwendigkeit des interreligiösen Dialogs, da alle drei Religionen wie eine Familie gesehen werden *können*.

Dagegen:

- An prominenten Stellen im NT und im Koran dient Abraham in Wahrheit gerade dazu, die *Differenzen* der Religionen untereinander aufzuzeigen.
- In der Abrahamfigur stoßen inkompatible Integrationsstrategien aufeinander.
- Im Koran (und in der frühjüdischen Apokalyptik) ist Abraham gerade *kein* Vorbild für Toleranz gegenüber anderen religiösen Vorstellungen, sondern eher für Intoleranz, da er sich von seinem Vater aufgrund verschiedener religiöser Auffassungen lossagt.²⁰
- In keiner (!) der drei Religionen spielt Abraham die Hauptrolle, sondern im Judentum Mose (oder gar Jakob?), im Islam Mohammed und im Christentum Jesus.

Die insgesamt skeptische Antwort auf die Ausgangsfrage dieses Beitrages muss nun allerdings gerade nicht dazu führen, den Unterrichtsgegenstand zu eliminieren – im Gegenteil: Man kann den Stier auch gleichsam bei den Hörnern fassen und herausarbeiten, dass die Gemeinsamkeiten bei der Gestaltung der Abrahamfigur zwar ganz nett sind, dass aber auch in einer Figur, die in allen drei Religionen vorkommt, trotzdem Fremdes und Abgrenzung bestehen bleibt, und zwar deswegen, weil „Abraham nicht ein allen vorausliegender Ursprung, sondern selbst schon Teil der jeweiligen Tradition ist.“²¹ Dieser Umstand muss aber nicht zur Beendigung des interreligiösen Dialogs führen, sondern kann ihn auch beleben.

Insofern ist der für das niedersächsische Zentralabitur 2006 verbindliche Inhalt „Christentum und Islam als abrahamiti-

sche Religionen“ didaktisch klug gewählt, denn er hat *exemplarische* Bedeutung für die Frage nach einem angemessenen religiösen Miteinander, insofern er zeigt, dass es zwischen den Religionen Differenzen gibt, die nicht zufällig bedingt sind, sondern sich aus dem Wesen der jeweiligen Religion und sogar aus dem geschichtlichen Bedürfnis der Abgrenzung ergeben haben und hinter die man schwerlich wieder zurückkommen wird. So macht das Thema deutlich, dass sich eine Annäherung der Religionen auf dem Wege des Suchens nach einer allen zugrunde liegenden Urreligion kaum durchführen lässt. Die Benennung dieser Differenz ist nun aber gerade nicht das Ende des interreligiösen Dialoges, sondern sein Anfang: Erst durch eine Verständigung über Gemeinsamkeiten und Differenzen ist das „gemeinsame ... Bemühen ..., menschliches Wohlergehen herzustellen oder zu fördern“²² überhaupt möglich, denn andernfalls wird man in Misstrauen und Resentiment verbleiben.

Anmerkungen

- 1 Im Internet findet man die Vorgaben unter www.nibis.de/nli1/gohrgs/zentralabitur/evreligion.pdf.
- 2 F. Doedens, S. 11.
- 3 ebd., S. 5.
- 4 ebd., S. 10.
- 5 J. Lähnemann 1996, S. 54.
- 6 ebd., S. 49.
- 7 F. Doedens, S. 10.
- 8 ebd., S. 6.
- 9 ebd.
- 10 Ein Musterbeispiel dafür ist das Islamkapitel von Michael Stille im Schulbuch „Religion entdecken verstehen gestalten 7/8“, hg. v. Koretzki, G. R./Tammeus, R., Göttingen 2001, das ausschließlich (!) mit islamischen Originaltexten auskommt.
- 11 Selbstverständlich ist der Umstand, dass die Figur Abraham in allen drei Religionen vorkommt, eine wichtige Gemeinsamkeit und evtl. auch subjektiv überraschend, falls diese Erkenntnis neu ist. Es ist daher didaktisch auch völlig angemessen, das Vorkommen Abrahams in den drei Religionen z. B. in den Jahrgängen 5/6 zu thematisieren. In der Oberstufe ist jedoch eine differenziertere Sicht nötig. – Die curricularen Vorgaben des Niedersächsischen Kultusministeriums für das Fach Religion für die Schuljahrgänge 5/6 des Gymnasiums sehen auch in der Tat eine Unterrichtseinheit „Abraham steht am Anfang“ vor. Man findet die Vorgaben im Internet unter www.nibis.de/nli1/gohrgs/rl/cv5_6/cvevreligion.pdf, die Unterrichtseinheit „Abraham steht am Anfang“ auf S. 19 des PDF-Dokumentes.
- 12 Vgl. H. Denzinger, S. 1245-1249. Auszüge daraus kann man in der Oberstufe ohne weiteres auch mit Schülern und Schülerinnen lesen, zumal die Zentralabiturvorgaben (siehe Anm. 1) ja auch den verbindlichen Inhalt „Christliche und muslimische Konzepte des interreligiösen Dialogs“ vorsehen.
- 13 Ganz analog ist es übrigens meines Erachtens didaktisch sinnvoll, bei der Behandlung der Exodusgeschichte ebenfalls die Rezeption im AT mit zu thematisieren, da eigentlich erst dadurch die überragende Bedeutung des Exodus überhaupt verständlich wird. Darüber hinaus lassen sich einige ausgewählte Stellen sehr schön zu vier Gruppen zusammenfassen und für die Textgruppen griffige Aussagen formulieren, was der Exodus bewirkt: 1. Gruppe: Ps 114,1-2, Hos 12,10; 13,4, Dt 7,6-11: Der Exodus begründet das exklusive Verhältnis zwischen Israel und Gott. 2. Gruppe: Ex 20,1-3; Am 3,1-2; Mi 6,1-4: Gottes Wirken beim Exodus verpflichtet das Volk Israel zu Gehorsam. 3. Gruppe: Nur Dt 6,12-23: Der Exodus begründet die Tradition des Passahfestes. 4. Gruppe: Hes 20,32-37, Jes 43,16-19 (mit einigen Bemerkungen zur Exilszeit): Der Exodus begründet auch die Hoffnung auf weitere Befreiungen.
- 14 Vgl. F. E. Wieser, S. 154, der auf den S. 153-179 sehr viel Material zusammenträgt.
- 15 Übersetzungen der Texte aus der frühjüdischen Zeit findet man in JSHRZ. Das Jubiläenbuch (Jub) in Band II, die Apokalypse Abrahams (ApkAbr) in Band V.5.
- 16 Vgl. G. v. Rad, S. 149.
- 17 U. Luz, S. 94f.
- 18 F. E. Wieser, S. 5.
- 19 Eine Möglichkeit, online auf Korantexte zuzugreifen, findet man z. B. unter www.nur-koran.de. Dort werden fünf verschiedene Übersetzungen geboten, die man bei Bedarf wahlweise auch synoptisch konfrontieren kann. Darüber hinaus kann man auch nach bestimmten Begriffen im Koran suchen. Eine didaktisch wertvolle philologische Einführung in den Koran bietet T. Nagel.
- 20 Dieses Argument verdanke ich Christine Schwarz, die als Schülerin an meinem Religionsgrundkurs im Schuljahr 2004/05 zum hier behandelten Thema teilgenommen hat.
- 21 U. Bechmann, S. 44.
- 22 F. Doedens, S. 10.

Literatur

- Bechmann, Ulrike: Abraham als Vater der Ökumene? Interview zur aktuellen Situation, in: Welt und Umwelt der Bibel 4/2003, S.44-47.
- Bouman, Johan: Der Koran und die Juden, Darmstadt 1990.
- Bukowski, Wolfgang/Morr, Wolfgang: Lernfelder. Glaube – Bibel – Kirche. Ein Arbeitsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in der Klassenstufe 11, unter Mitarbeit von Ruth Elberg, Göttingen 1992.
- Dahling-Sander, Christoph/Husmann, Bärbel/Scheiwe, Heike (Hg.): „So fremd – so nah. Dialog zwischen Christentum und Islam, Hannover/Loccum 2005
- Denzinger, Heinrich: Kompendium der Glaubensbekenntnisse und kirchlichen Lehrentscheidungen. Verbessert, erweitert, ins Deutsche übertragen und unter Mitarbeit von Helmut Hopping herausgegeben von Peter Hünemann, Freiburg i. Brsg. u.a. 392001.
- Doedens, Folkert: Thesen zum interreligiösen Lernen – wider den Vorwurf der neutralisierenden Religionskunde, in: Feuervogel 1/1996, S. 4-11.
- Haußmann, Werner/Lähnemann, Johannes: Mein Glaube – dein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde, Göttingen 2005.
- Jüdische Schriften aus hellenistisch-römischer Zeit (JSHRZ), mehrere Bände, hg. v. W. G. Kümmel, Gütersloh 1973ff.
- Kratz, Reinhard G./Nagel, Tilman (Hg.): „Abraham, unser Vater“. Die gemeinsamen Wurzeln von Judentum, Christentum und Islam, Göttingen 2003.
- Kuschel, Josef: Streit um Abraham: was Juden, Christen und Muslime trennt – und was sie eint, München 1994.
- Lähnemann, Johannes: Weltreligionendidaktische Grundregeln, in: Groß, Engelbert/König, Klaus (Hg.): Religionsdidaktik in Grundregeln, Regensburg 1996, S.49-67.
- Ders.: Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen 1998.
- Luz, Ulrich: Das Evangelium nach Matthäus, Teilband 1. Mt 1-7 (EKK 1.1). 5., völlig neu bearbeitete Auflage, Düsseldorf u.a. 2002.
- Nagel, Tilman: Der Koran. Einführung – Texte – Erläuterungen, München 1983.
- von Rad, Gerhard: Theologie des Alten Testaments, Bd.1: Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen Israels, München 1987.
- Schumann, Olaf O.: Der Christus der Muslime, Köln/Wien 1988.
- Welt und Umwelt der Bibel 4/2003, Themenheft „Abraham“.
- Wieser, Friedrich Emanuel: Die Abrahamvorstellungen im Neuen Testament, Frankfurt/M. u.a. 1987.
- www.nur-koran.de
- www.freunde-abrahams.de

Johannes Kubik ist Studienrat am Max-Planck-Gymnasium in Göttingen

Joachim Dietermann

Muslimische Erzieherinnen in evangelischen Kindertagesstätten – pro

Die EKD proklamiert in ihrer Erklärung zum Auftrag evangelischer Kindertagesstätten:

„Kulturelle und religiöse Vielfalt stehen nicht im Widerspruch zum evangelischen Profil der Einrichtung ... Grundsätzlich muss gelten: Die evangelische Kindertagesstätte bietet Raum für Kinder und Eltern aus verschiedenen Kulturen und Religionen. Sie werden ganz bewusst eingeladen und nicht nur widerwillig, befristet oder kontingentierte geduldet. Vielmehr erwartet man, dass sie den eigenen Horizont bereichern und erweitern können.“¹

Diese Proklamation von der grundsätzlichen und uneingeschränkten Offenheit evangelischer Kindertagesstätten für Kinder aller Nationalitäten und Religionen kann nicht folgenlos bleiben. Soll diese These eingelöst werden, verbindet sich damit der Anspruch, diese Kinder nicht „wie nebenbei“ im Kindergarten zu haben, sondern sie in ihrer Kultur, Religion und Lebensweise kennen zu lernen, ernst zu nehmen und sie zu begleiten – eben auch von Menschen, die ihnen in ihrer spezifischen Lebenssituation besondere Unterstützung und Geleit zuteil werden lassen können.

Gerade wegen der Kinder plädiere ich für die Einstellung einer muslimischen Fachkraft in Kindertagesstätten, die einen hohen Anteil muslimisch geprägter Kinder haben. Im Einzelnen sehe ich folgenden Gewinn für die Einrichtung:

- Kinder (und auch deren Eltern) erleben mit einer muslimischen Erzieherin im pädagogischen Team eine erwachsene Person, die aus dem islamischen Kulturkreis kommt. Sie kann helfen, islamische Lebensweisen im Kindergarten angemessener wahrzunehmen und damit Brücken des Verstehens zu bauen. Für kleine Kinder und ihre Familien ist es von hoher Bedeutung, wenn sie Personen ihrer Sprache, Religion, Denkweise oder ihres Aussehens im pädagogischen Fachteam als mögliche Gesprächs- und Identifikationsfiguren erleben.
- Da eine muslimische Erzieherin aus der eigenen Biografie Schwierigkeiten kennt, mit denen muslimische Familien oft leben, kann sie bei Versuchen hilfreich sein, Probleme des Zusammenlebens im Interesse aller beteiligten Kinder angemessen zu lösen.
- Die Anwesenheit einer muslimischen Erzieherin im Team kann bei Kindern und Eltern aus allen Religionen der Frage nach der eigenen religiösen Identität Nachdruck ver-

leihen. Die Mitarbeit einer muslimischen Erzieherin eröffnet die Möglichkeit zum interreligiösen Dialog.

- Als Teil des Teams trägt eine muslimische Erzieherin zur Schärfung des Bewusstseins für die Bedeutung religiöser Erziehung bei. Der Dialog mit einer muslimischen Kollegin kann so zur Profilierung der religiösen und pädagogischen Positionen der anderen im Team beitragen. Ein religiös, kulturell, sozial und sprachlich gemischtes Team kann sich lebensnäher mit „Diversität“ und widersprüchlichen Sichtweisen z. B. von Erziehung, Eltern-Kind-Beziehung oder Werten und Gottesbildern auseinandersetzen. Die Möglichkeit, die eigene Kultur, Religion und Biografie zur Sprache zu bringen und wechselnde Perspektiven im Alltag einzunehmen, ist ein Gewinn an Professionalität.
- Die Mitarbeit einer muslimischen Erzieherin ist auch ein öffentliches Zeichen, dass alle Erziehungsarbeit einer evangelischen Kindertagesstätte immer auch diakonisches Handeln in die Gesellschaft hinein ist, d. h. für die am Ort lebenden Menschen, und sich nicht nur auf die „eigenen Leute“ bezieht.

Der Argumentation der „Rheinländer“ kann ich nur folgen: „Christen und Christinnen können die Kinder bei der Entwicklung ihrer christlichen Identität unterstützen, sie können mit den Kindern Unterschiede im Blick auf Kinder anderer Religionen wahrnehmen, erklären und sich für gegenseitiges Verständnis einsetzen. Sie können jedoch kein Vorbild für die Entwicklung muslimischer Identität sein. Dazu ist das Zusammenleben mit muslimischen Erzieherinnen in einer evangelischen Tageseinrichtung für Kinder notwendig.“²

Anmerkungen

- ¹ Wo Glaube wächst und Leben sich entfaltet. Der Auftrag evangelischer Kindertagesstätten. Eine Erklärung des Rates der EKD, März 2004, S. 41-44.
- ² Gesamtkonzept für Evang. Kindertagesstätten, hrsg. im Auftrag der Kirchenleitung, Abteilung IV, Erziehung und Bildung, Düsseldorf 2000

Joachim Dietermann ist Pfarrer für Religionspädagogik im Fachbereich Kindertagesstätten im Zentrum Bildung der EKHN.

Gerd Steffen

Muslimische Erzieherinnen in evangelischen Kindertagesstätten – contra

Nach kirchlichem Selbstverständnis schließen unsere Kindergärten die christlich-religiöse Erziehung ein. Diese Erziehung beschränkt sich nach den Prinzipien der integrierten Religionspädagogik nicht allein auf das Erzählen biblischer Geschichten, das Gebet oder das Begehen kirchlicher Festzeiten – so wichtig dies auch ist –, sondern es geht in das kommunikative Geschehen des gesamten Kindergartenlebens ein. Muslimische Erzieherinnen können diesem ganzheitlichen Anspruch nicht gerecht werden, weil sie einer anderen Religion angehören.

Unsere Kindergärten nehmen auch Kinder aus nicht-christlichen und nichtkirchlichen Familien auf. Das entspricht dem diakonischen Auftrag der evangelischen Kirche, der allen Menschen gilt. Deshalb stehen unsere Kindergärten auch muslimischen Kindern offen. Nur wo Eltern das Spezifische des evangelischen Kindergartens ablehnen, kann eine Aufnahme nicht erfolgen. Es gibt aber inzwischen viele muslimische Eltern, die ihre Kinder bewusst in kirchliche Kindergärten schicken, weil sie sicher sind, dass ihnen dort wichtige menschliche und soziale Werte vermittelt werden – mitunter spielt auch der Schutz vor ausländerfeindlicher Gewalt eine Rolle! Eine muslimische Erziehung ihrer Kinder fordern Eltern in der Regel nicht, weil sie die religiöse Erziehung stärker im Lebensfeld der Familie (einschließlich Koranschule) beheimatet sehen.

Um muslimischen Kindern und ihren Eltern sprachlich und kulturell gerecht zu werden, arbeiten in drei unserer 585 Kindergärten, in denen der Anteil muslimischer Kinder bei über der Hälfte liegt, drei muslimische Mitarbeiterinnen. Sie sind in der Sprachförderung (deutsch!) und als Dolmetscherinnen eingesetzt. Darüber hinaus bieten wir unseren Erzieherinnen seit Jahren Fortbildungsveranstaltungen zur interkulturellen/interreligiösen Arbeit an; demnächst wird auch eine Arbeitshilfe zu diesem Thema erscheinen. Außerdem ist eine Referentin für interreligiöse Pädagogik im Diakonischen Werk unserer Landeskirche als ständige Ansprechpartnerin für unsere Kindergärten angestellt. Mit anderen Worten: Es geht in unserer Kindergartenarbeit auch um die Erziehung zu einer Kultur, das Fremde zu respektieren, ohne das Eigene aufzugeben.

Manchmal wird in der öffentlichen Diskussion gefordert, die religiöse Erziehung nach Möglichkeit von den übrigen



Reinart Grütter, *Laokoon*, 2000

Angeboten des Kindergartens zu trennen, konkret: Während normalerweise alle Kinder zusammen sind, sollten während der christlich-religiösen Erziehung die Kinder islamischen Glaubens zu einer gesonderten Gruppe zusammengefasst und von einer muslimischen Erzieherin betreut werden. Diese „Lösung“ widerspricht jedoch nicht nur unserem Ansatz einer integrierten Religionspädagogik, sondern auch der Integrationsaufgabe generell: Christliche und muslimische Kinder würden hier den Glauben des jeweils anderen als etwas Negatives, weil ihnen Verschlussenes, erleben.

Oberlandeskirchenrat Gerd Steffen ist in der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers zuständig für den Bereich Diakonie.

Jeanette Eickmann

Sehnsucht und Verheißung

Dem Frieden Gesichter geben

Vorüberlegungen

Das Leben vieler Kinder ist von Unfrieden, Gewalt, Angst und Sorge getrübt – auch in Deutschland. So nimmt die Zahl derjenigen Kinder zu, die in armen Verhältnissen aufwachsen; mehr als früher rückt ihnen eine bedrohte Zukunft ins Bewusstsein, ängstigt sie und lässt den Traum vom Frieden in den Hintergrund treten. In unserer unfriedlichen Welt ist es nicht nur für uns Erwachsene, sondern vor allem auch für Kinder schwer vorstellbar, was wirklicher Frieden ist oder sein kann.

Die Herausforderungen heutiger Kindheit wahrzunehmen heißt, sich mit der Situation der Kinder auseinander zu setzen und sie anzunehmen. Aus diesen Gründen wird es sinnvoll und notwendig, Kinder für die Sehnsucht nach Frieden zu sensibilisieren, in ihnen Träume und Bilder vom Frieden entstehen zu lassen und ihnen Sprache dafür zu geben.

Mit Kindern einer vierten Grundschulklasse mache ich mich auf den Weg, die „Gesichter des Friedens“ zu ergründen. Auf diesem Weg halten wir an verschiedenen Stationen inne, geben Ängsten vor Krieg und Gewalt Raum und Sprache und versuchen, den verschwommenen Vorstellungen und Sehnsüchten vom Frieden Kontur zu verleihen. Im Mittelpunkt stehen dabei theologische Gespräche mit den Kindern, aus denen auch ich lerne, die biblischen Friedensverheißungen und ihre Botschaft neu zu entdecken.

Zur Praxis des Unterrichts

Frieden – was ist das?

Um den Kindern die eigenen Friedensvorstellungen bewusst zu machen, wird in der ersten Unterrichtsstunde im Kreis ein stilles Brainstorming durchgeführt. Dazu lege ich nach einigen Erklärungen zur Vorgehensweise ein Blatt Papier in die Mitte, auf dem das Wort „Frieden“ steht. Die Kinder nehmen daraufhin kleine Karten, schreiben ihre Assoziationen dazu auf und legen sie in die Kreismitte (Rechtschreibung ist unwichtig, pro Karte nur ein Gedanke; Anregungen bei den anderen Kindern zu holen ist erlaubt, zu reden allerdings nicht).

Nach einer kurzen Schreibphase werden die Karten vorgelesen und geordnet. Hierbei haben die Kinder die Möglichkeit, sowohl ihre Ängste (vor Krieg und Sterben, Waffen, traurigen und leidenden Menschen) als auch ihre Hoffnungen und Sehnsüchte (nach Gemeinschaft und Freiheit, Freude und Lachen, nach Freunden und Glück, nach Händeschütteln) zum Ausdruck zu bringen. Das Ordnen verdeutlicht dies und macht zudem klar, dass sich die Kinder vor allem des „vermissten“ Friedens, der verschiedenen Ebenen von „Krieg“, bewusst sind: des Krieges in fernen Ländern mit zerstörten Häusern und Menschen, die um Tote trauern, und des Streits (in der Familie, in der Klasse, mit den Freundinnen und Freunden), der auch die Kinder unglücklich und traurig macht und Sprache und Raum braucht. Diese Vorstel-

lungen sind den Kindern präsenter als Bilder gelungenen Friedens, die eher abstrakt klingen: Mut, Glück, Gerechtigkeit.

Den Frieden darstellen

Die zweite Stunde beginnt mit einem kurzen Blitzlicht: Was ist für dich das Wichtigste am Frieden? Anschließend wird das Gedicht eines 13-jährigen Mädchens (M 1) aus Beersheba in Israel in vier Teilen nacheinander in die Kreismitte gelegt. Anhand der einzelnen Strophen lässt sich mit den Kindern die Situation des Mädchens erarbeiten, die nach der Friedensvision „schreit“. Mit Feuer-eifer machen sich die Kinder daran, die Bedeutung der Farben für das Mädchen zu entschlüsseln. Auf meinen Einwand, Rot könne doch z.B. auch für Mohnblumen statt für Wunden stehen, entgegnet ein Kind: „Ist doch klar, die hat gar keine Augen für was Schönes. Wenn die an Rot denkt, denkt sie nur an Tote und Verletzte. Das ist doch der Alltag!“

Sehr motivierend ist auch der letzte Vers des Gedichts, der nach einer eigenen kreativen Umsetzung der Kinder verlangt. Ich entscheide mich für die Gestaltung eines Friedensbildes mit Lege-Materialien, die ich bei leiser Musik in der Kreismitte auslege.

Die Materialien zum Legen können sehr vielfältig aussehen: farbige Tücher, Woll-, Filz- und andere Stoffreste in verschiedenen Formen, Holzstäbe, -kugeln, -quadrate, -dreiecke in verschiedenen Farben. Gut eignen sich vor allem auch

Naturmaterialien wie Steine, Muscheln, Kastanien, Eicheln; Knöpfe, Murmeln, Gardinenringe, Glasnuggets etc. Wichtig für das Arbeiten ist eine relative Offenheit des Materials, das die Phantasie anregen soll.

Die entstandenen sehr unterschiedlichen Bilder fotografiere ich und gebe sie den Kindern in der darauf folgenden Stunde als Foto zurück. Die Jungen und Mädchen erhalten die Aufgabe, ihrem Bild einen Titel zu geben und es auf einem Schmuckblatt zu „verschriftlichen“.

- „Zusammen unter einem Dach: Ich finde, Frieden bedeutet zusammen zu arbeiten. Darum habe ich ein Zelt gelegt und darunter verschiedenfarbige Perlen für verschiedene Krieger aus verschiedenen Ländern. Vorher hatten sich diese Gruppen bekriegt, doch jetzt arbeiten sie gemeinsam.“
- „Die Natur in Frieden: Die Natur ist für mich das Wichtigste. Wenn ich im Sommer durch einen Wald gehe, dann komme ich mir wie verzaubert vor und ich habe nur ein einziges Gefühl: Glück. Am liebsten würde ich sogar in der Natur leben, so wie die Indianer.“

„Das Gesicht des Friedens“

Die nächste Stunde beginnt mit dem Hinweis, dass auch der Maler Pablo Picasso zum Frieden gemalt habe.¹ Es folgt eine rege Auseinandersetzung mit dem Bild, das die Kinder sehr anspricht. Schnell erkennen sie, dass die Gesichter die verschiedenen Menschen auf der Welt darstellen. Auf die Frage, welchen Titel sie ihm geben würden, kommen verschiedene Vorschläge: „Frieden in der Welt“, „Friedenstaube“, „Friedensgesichter“. Nach dem Hinweis darauf, dass das Bild keinen Titel hat, in einem Religionsbuch² aber „Das Gesicht des Friedens“ genannt wird, kann ich einige Kinder denken sehen: „Ah, das ist, weil nur, wenn alle Menschen überall auf der Welt Frieden haben, Frieden sein kann. Und dann hat der Frieden eben nur ein Gesicht.“

Im weiteren Verlauf der Stunde lege ich um Picassos Bild in der Kreismitte verschiedene Bibelsprüche aus, die nacheinander besprochen werden (M 2). Die Kinder beschäftigen sich intensiv mit den biblischen Aussagen, wobei der



Farbenfrohes Friedensbild aus Tüchern, Woll-, Filz- und Stoffresten, geometrischen Formen aus Holz, Steinen, Muscheln, Kastanien, Eicheln, Knöpfen, Murmeln, Gardinenringen, Glasnuggets etc.

Bezug zum Frieden unterschiedlich schnell klar wird. Beispielhaft soll hier der Denkprozess der Kinder nachgezeichnet werden.

- Gerechtigkeit und Friede küssen sich (Ps 85,11): „Die beiden haben sich so doll lieb, dass einer ohne den anderen nicht leben kann.“
- Denn Gott ist nicht ein Gott der Unordnung, sondern des Friedens (1. Kor 14,33): „Mit der Unordnung kann ja auch Krieg gemeint sein. Und Gott schickt nicht den Krieg, sondern eigentlich Frieden. Aber manche nehmen das Geschenk von Gott nicht an und machen es kaputt.“ Frieden ist nicht ohne Gerechtigkeit möglich und umgekehrt, so die Erkenntnis der Kinder.
- „Wenn dir jemand auf die rechte Wange schlägt, dann halt ihm auch die andere hin“ (Mt 5,29). Der Spruch löst zunächst Kichern aus und die Frage, was das mit Frieden zu tun haben sollte. „Na ja, wenn ich jetzt Christian haue und der haut nicht zurück und zeigt auf seine andere Wange, dann wundere ich mich vielleicht so doll, dass ich auch aufhöre. Und das hat dann schon was mit Frieden zu tun.“

In der nächsten Stunde bekommen die Kinder ein Arbeitsblatt mit dem Umriss des Picasso-Bildes (M 3) und ein Stück rotes, blaues und gelbes Ton-

papier in Form der dortigen Tropfen. Die Bibelsätze werden in Erinnerung gerufen (was problemlos klappt!) und an die Tafel gehängt. Jedes Kind darf jetzt den Spruch, der es am meisten anspricht, auf das Tonpapier schreiben und diesen anschließend zusammen mit einer Begründung auf das Arbeitsblatt kleben sowie ausdrucksvoll gestalten.

Friedens-Vorstellung

Die letzten beiden Stunden der Unterrichtseinheit dienen dazu, das Gelernte zu bündeln, es Revue passieren und in eine kleine Ausstellung münden zu lassen. Dazu legen wir nacheinander alle Materialien, mit denen wir gearbeitet haben, in die Kreismitte. Im Mittelpunkt der Besprechung steht dabei die Frage, was wir Neues über den Frieden gelernt haben. Den Kindern wird bewusst, dass nicht nur sie selbst, sondern alle Menschen auf der Welt (Kinder anderswo, Künstler wie Picasso und Menschen der Bibel) sich Frieden wünschen, dass sich das Gesicht des Friedens und seine Farbe aber danach richten, was man selbst erlebt. Aus den theologischen Gesprächen ist den Kindern die Erkenntnis wichtig geworden, dass sie sich von Gott beschützt wissen dürfen, dass Gott den Frieden will und dass sie selbst einen Beitrag dazu leisten können.

Die Kinder bekommen abschließend je einen gelben Tonkarton im DIN-A-4-Format, den sie mit ihrem gelegten Bild

unter der Fragestellung gestalten sollen: Was ist für dich das Wichtigste am Frieden? Viele Kinder erklären kurz ihr Bild, die meisten schreiben ihren gewählten Satz aus der Bibel mit auf, und einigen gelingt es sogar, diesen mit der Aussage ihres eigenen Bildes zu verbinden. Bevor die entstandenen Werke in der Eingangshalle ausgestellt werden, haben alle Kinder die Möglichkeit, sie in der Kreismitte zu betrachten und Fragen zu stellen.

Wir vergleichen die Stichworte des Brainstormings mit unseren Ergebnissen und stellen fest, dass die anfänglichen Friedensvorstellungen nun viel konkreter geworden sind. Begriffe wie

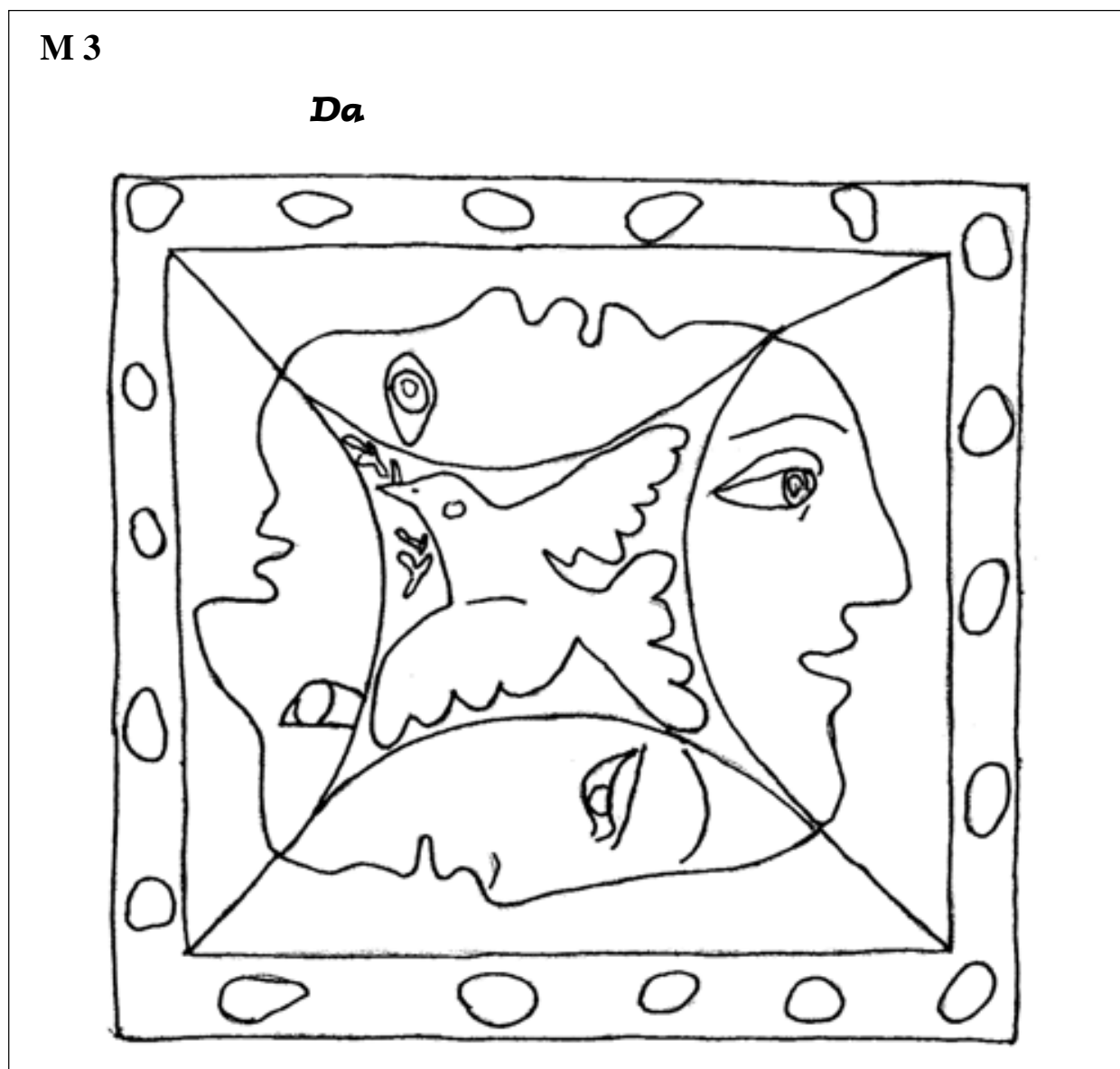
„Glück“ und „Freiheit“ sind mit Leben gefüllt worden: Menschen und Tiere tanzen gemeinsam, sie werden von Gott – dargestellt durch eine goldene Kugel – beschützt.

Die Gespräche mit den Kindern haben mir gezeigt, wie wichtig es ist, die Sehnsucht nach Frieden zu nähren und Bilder entstehen zu lassen, die diese Sehnsucht mit-teilbar machen. Egal, welches Gesicht des Friedens wir betrachten: Im Dialog mit der Bibel geht es darum, uns von den biblischen Friedensverheißungen anrühren zu lassen und der Hoffnung Ausdruck zu verleihen, dass Krieg und Angst nicht das letzte Wort haben werden.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich bei diesem Bild um einen Ausschnitt aus einem Halstuch anlässlich der 3. Weltfestspiele der Jugend in Berlin 1951.
- 2 Steinwede, Dietrich: Religionsbuch Oikoumene 4. Den Frieden suchen, Düsseldorf 1996, S. 59.

Jeanette Eickmann ist Realschullehrerin an der Peter-Petersen-Schule, Hannover.



M 1**Gedicht einer 13-jährigen israelischen Pfadfinderin aus Beersheba**

Ich hatte eine Schachtel mit bunter Kreide
glänzend, schön und neu.
Ich hatte eine Schachtel mit bunter Kreide,
auch warme und kalte Farben waren dabei.

Ich hatte kein **Rot** für die Wunden,
kein **Schwarz** für weinende Kinder,
kein **Weiß** für die Toten,
kein **Gelb** für den heißen Sand.

Ich hatte **Orange** für die Lebensfreude,
Grün für Knospen und Ströme.
Ich hatte **Blau** für den leuchtenden Himmel
und **Rosa** für friedliche Träume.

Ich setzte mich hin und malte

FRIEDEN

M 2**Biblische Verheißungen**

Ich liege und schlafe ganz mit Frieden; denn du allein, HERR, hilfst mir, dass ich sicher wohne. (Ps 4,9)

Gerechtigkeit und Friede küssen sich. (Ps 85,11)

Und der Gerechtigkeit Frucht wird Friede sein. (Jes 32,17)

Der Herr des Friedens schenke euch Frieden zu jeder Zeit. (2.Thess 3,16)

Jesus Christus ist unser Friede. (Eph 2,11-18)

Denn Gott ist nicht ein Gott der Unordnung, sondern des Friedens. (1.Kor 14,33)

Preis aber und Ehre und Friede allen denen, die da Gutes tun. (Röm 2,10)

Denn das Reich Gottes ist nicht Essen und Trinken, sondern Gerechtigkeit und Friede und Freude in dem heiligen Geist. (Röm 14,17)

Seid eines Sinnes und lebt in Frieden! (2.Kor 13,11)

Wenn dir jemand auf die rechte Wange schlägt, dann halt ihm auch die andere hin. (Mt 5,29)

Elke Lammert-Oehlerking

„Gute-Wünsche-Abschiedsfeier“

Religiöse Abschiedsfeier für christliche und muslimische Kinder der vierten Klassen

In der Albert-Schweitzer-Schule Hannover-Linden haben christliche und muslimische Kinder im vierten Schuljahr gemeinsamen Religionsunterricht gehabt. Und so sollte auch am Ende der Grundschulzeit eine gemeinsame religiöse Abschiedsfeier stehen. Drei vierte Klassen mit zum Teil über 70 Prozent muslimischen Schülerinnen und Schülern aus zehn verschiedenen Ländern – da entstand die Idee zu einer gemeinsamen Segensfeier.

Religionsdidaktische Überlegungen

Das Bedürfnis von Kindern, an wichtigen Lebensstationen, an Scheidepunkten des Lebens, in einer Feierstunde Zuspruch zu erfahren, ist groß. Sie mögen sich bei einem solchen Fest auch gern den Anderen mit ihrem Können präsentieren. Außerdem vergewissern sie sich dabei der Gemeinschaft, die sie vier Jahre lang getragen hat, und hoffen, dass die Freundschaften zu den Mitschülern auch über die Grundschulzeit hinaus halten werden.

Im Laufe des letzten Grundschuljahres sind die Schülerinnen und Schüler zunehmend von der bevorstehenden Trennung beeinflusst. Das macht sich z.T. in Aggressivität, in Konflikten im Klassenverband und im sonstigen Schulleben bemerkbar. Die Kinder spüren den Leistungsdruck durch Schullaufbahneempfehlungen und Zeugnisensuren. Es kommt zu Konkurrenz, Streitereien und Traurigkeiten auch unter Freunden. Wie

gut ist es, wenn dann im Religionsunterricht über all diese Gefühle gesprochen werden kann! Hier hat sich der gemeinsame Unterricht bewährt. Diese Gespräche konnten mit der gesamten Klasse geführt werden, in einer vertrauten Gruppe, in der die Schwächen und Stärken des Einzelnen am besten bekannt sind. Es wurde deutlich, dass sowohl christliche als auch muslimische Schülerinnen und Schüler die gleiche Angst vor der Trennung von Freunden und vom vertrauten Umfeld haben.

Was liegt da näher, als all diese Gefühle in einem Fest aufgehoben zu wissen?

„Ein Fest stiftet Gemeinschaft zwischen den Menschen ..., hat also integrierende Funktion; verändert Gedanken und Gefühle der Menschen; verdichtet und aktualisiert gute Erinnerungen.“¹ Hans Freudenberg macht deutlich, dass das Fest aus religiöser Sicht keine menschliche Erfindung, sondern eine Gabe Gottes ist.

Feste und Feiern im Jahreskreislauf oder auch im Lebensverlauf sind sowohl den christlichen als auch den muslimischen Kindern bewusst (Weihnachten, Ramadan-Fest, Taufe, Beschneidungsfest usw.). Sie sind von Gott geschenkte Zäsuren im Jahres- und Lebenslauf. Feste können als Besinnung auf sich selbst, als Neuerleben der Gemeinschaft



Die Festtafel bei der „Gute-Wünsche-Abschiedsfeier“
Fotos (2): Elke Lammert-Oehlerking

und als Geschenk Gottes an die Menschen verstanden werden. Bei einem Fest oder einer Feier kann der tägliche Frust, die Bedrückung, die Angst vor der Zukunft aufgehoben und vor Gott gebracht werden.

Der Sinn eines Festes am Ende des vierten Schuljahres leuchtet aus der inneren Situation der Kinder ein. Die Schülerinnen und Schüler haben im Laufe ihres Religionsunterrichts erkannt, dass in den Geschichten der Bibel die Menschen in ihren Krisen von Gott begleitet werden und, obwohl sie nicht immer richtig handeln, trotz allem Gottes Segen

und Zuspruch erhalten. So war es bei Abraham, bei Jakob, bei Josef. Diese Figuren des Alten Testaments sind auch den muslimischen Schülerinnen und Schülern bekannt. Ihnen war aber auch bewusst, dass die Menschen des Alten Testaments, die für die Muslime Propheten sind, von Gott eingesetzte, von Gott begleitete Menschen waren.



Ihre Wünsche für die Zukunft haben die Schülerinnen und Schüler auf „Wunschbänder“ geschrieben, die später an ein langes Tau geknüpft und am Schulhofbaum befestigt wurden.

So war es den Kindern wichtig, sich den Segen auch von einem Pastor und einem Imam zusprechen zu lassen. Sie hatten diese Geistlichen, die dann eingeladen wurden, beim Besuch einer Moschee und der Kirche kennen gelernt. „Unsere eigenen Wünsche wollen wir aufschreiben und aussprechen. Aber sie gehen doch ein bisschen mehr in Erfüllung, wenn der Segen dabei ist.“ So argumentierte eine Schülerin. Und schon waren wir bei der Planung einer interreligiösen Segensfeier oder, wie die Kinder sagten, einer „Gute-Wünsche-Abschiedsfeier“ für die vierten Klassen.

Unterrichtspraktische und methodische Überlegungen

Welche Elemente sollten nun bei der Vorbereitung der Feier bedacht werden? Raum, Zeit(en), Ordnung, Brauchtum, Kleidung und Essen/Trinken werden von Freudenberg als Bestandteile für die Planung und Gestaltung eines Festes genannt. Da es für eine solche Feier noch

keine Tradition oder kein Vorbild gab, konnten wir die Gegebenheiten der Schule nutzen und die Vorschläge und Wünsche der Kinder einbeziehen.

Das Fest sollte aus zwei Teilen bestehen: Erstens einer Feierstunde mit Lied, Darstellung der Klassen, Segensworten von Pastor und Imam und Grußworten der Schulleitung. Dabei sollte die Kreis-

mitte mit den persönlichen Wünschen der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden. Und zweitens eine Festtafel mit den mitgebrachten Speisen aus den Herkunftsländern der Kinder.

Für Feste und Feiern werden „seit früher Zeit geheiligte Räume und Orte ausgewiesen, die in besonderer Weise das Bedürfnis nach Feierlichkeit erfüllen.“² Da hier jedoch weder Kirche noch Moschee genutzt werden konnten, wählten wir den Musikraum der Schule für die Feierstunde und den Flur für die lange Tafel zum gemeinsamen Essen. Der zeitliche Rahmen betrug drei Schulstunden mit einer großen Pause. In den ersten zwei Schulstunden fanden die Vorbereitungen sowie die Feierstunde statt. Und nach der großen Pause begaben wir uns alle, einschließlich Pastor und Imam, an die Festtafel.

Die Kinder wünschten sich für die Festordnung Rituale, Lieder und Inhalte, die ihnen aus dem Religionsunterricht vertraut waren und die sie für sich als wichtig und wohl auch tröstlich erfah-

ren hatten. Ein Anfangsritual im Religionsunterricht war das Herumgeben eines Kerzenleuchters, der dann in die Kreismitte gestellt wurde. Dabei wurde ein Wunsch oder auch eine Bedrückung oder eine besondere Freude mitgeteilt. Diese „Wunschrunde“ sollte nach Meinung der Kinder unbedingt aufgenommen werden.

Ihre Wünsche für die Zukunft wollten die Schüler gern aufschreiben, und so gestaltete jeder ein „Wunschband“ auf einem Stoffstreifen. Zur Vorbereitung konnte hier Fächer übergreifend gearbeitet werden. Mit der Kunstlehrerin entstand dann auch die Idee, die Bänder an einem langen Tau zu befestigen und in die Schulhofbäume zu hängen.

Da Lieder, Musik und auch Tanz ein fester Bestandteil des Religionsunterrichts waren, durfte auch bei unserer Feier ein Lied nicht fehlen. Mit Hilfe der Musiklehrerin fanden wir unser Abschiedslied und ließen es von der türkischen Lehrerin ins Türkische und von Schülern oder Eltern in verschiedene andere Sprachen übersetzen (M 1).

Bei den vielfältigen Vorbereitungen und Planungen ist zu beachten, dass die angesprochene Dimension einer Feier, in der die Schüler aus der Erinnerung heraus ihre Sorgen und ihren Dank ausdrücken und in ihren Unsicherheiten und Ängsten für die Zukunft durch Segen und Gebet gestärkt werden, konzeptionelle Grundlage dieser Abschiedsfeier bleibt.

Drei Bausteine zur Planung des Festes

Die Feier hat die drei Gestaltungselemente Gedichtpantomime, Lied und Gebet, die im Folgenden als Bausteine für das Festprogramm beschrieben werden.

„Vor Gott sind wir alle gleich“

Die erste der drei Klassen, die Klasse 4a, war fasziniert, als ihr im Laufe des Religionsunterrichts bewusst wurde, aus wie vielen verschiedenen Ländern und Kulturen ihre Klasse und der ganze Jahrgang zusammengesetzt waren. Diese Klasse bereitete das Gedicht „Ein deutsches Kind, ein türkisches Kind ... drücken beim Spielen ihre Hände in Lehm...“ vor (M 2).

Im ersten Schritt legten die Kinder den Namen ihres Landes in Schönschrift geschrieben um den Leuchter in der Mitte und zeichneten dazu das Symbol ihrer Religion. Für die Christen hatten wir das Kreuz und für die Muslime den Halbmond eingeführt. Eine Erzählrunde zum Thema „Was ich über mein Land weiß“ schloss sich an. Zum Teil hatten die Kinder zu Hause auch ihre Eltern befragt und Sprachbeispiele für Begrüßung und Abschied mitgebracht. Ein intensiver und Interesse weckender Austausch entstand unter den Kindern. Sie erfuhren auf diese Weise mehr über ihre Klassenkameraden als in den vier Jahren zuvor. Dazu wurde gemalt, gezeichnet und geschrieben, es wurden Fotos aufgeklebt. Aus diesen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler und aus den mitgebrachten Gegenständen entstand im Klassenraum eine kleine Ausstellung.

Ein nächster Schritt war das Lesen des Gedichtes und die Erarbeitung des Sprachbildes „Hände in Lehm...“. Den Kindern wurde im Gespräch und im Nachspielen dieses Gedichts deutlich, dass es keine Unterschiede zwischen den Händen gibt und dass folglich auch keine Unterschiede zwischen den Kindern aus den verschiedenen Ländern zu machen sind. „Vor Gott oder Allah sind wir alle gleich. Er will, dass wir uns alle vertragen“, formulierte eine Schülerin. Das Gedicht wurde von den Schülern ergänzt durch die Nationen, die noch in den anderen beiden Klassen vertreten waren. Die Lehrerin für türkische Muttersprache übersetzte das Gedicht dann ins Türkische.

Bei dem Vortrag in der Feierstunde präsentierten die Schüler eine Lehmform mit Handabdrücken von Kindern aus drei verschiedenen Ländern. Durch dieses Werkstück und eine Pantomime zum Gedicht wurde die Grundaussage „wir sind vor Gott alle gleich“ auch für die Zuhörer deutlich.

„Er hält die ganze Welt in seiner Hand“

Die Klasse 4b hatte sich intensiv mit dem Thema „Schöpfung bewahren“ auseinander gesetzt. Sie wollte das Lied „Er hält die ganze Welt in seiner Hand“ auf ihre Situation umdichten (M3). In einer vorausgegangenen Unterrichtseinheit war diesen Schülerinnen und Schülern

besonders die Gefahr der Zerstörung der Umwelt bewusst geworden. Ihnen wurde deutlich, dass der Mensch gegen den Auftrag Gottes verstößt, die Tiere und die Pflanzen zu bewahren und Frieden mit allen Völkern zu halten.

In Gruppen dichteten die Kinder eigene Strophen zur Melodie des bekannten Liedes³. Die Aufgabe war dabei, die ihnen wichtigen Bereiche der bedrohten Schöpfung anzusprechen und dabei die Abschiedsfeier und den Wunsch an Gott, er möge diese Dinge in der Hand halten, im Auge zu behalten. Die Texte der Kinder wurden dann der ganzen Klasse vorgetragen, im Gespräch erläutert und wo es nötig war, sprachlich geglättet bzw. der Melodie angepasst.

Die Kinder gestalteten dann im Kunstunterricht Plakate zu ihren Versen. Sehr eindrucksvoll wurden durch diese Kunstarbeiten die Texte noch einmal interpretiert. Es kamen durch die zum Teil sehr detailliert und liebevoll ausgestalteten Werke auch die Zukunftsängste und Nöte dieser Kinder zum Ausdruck.

Das Lied wurde bei der Feier von allen Anwesenden gesungen. Die Gruppen dieser Klasse stellten zu ihrem jeweiligen Text ihre Plakate vor. Es entstand eine eindrucksvolle Visualisierung der Probleme dieser Welt.

„Not der Kinder in der Welt“

Die Klasse 4c hatte bei dem Thema „Not der Kinder in der Welt“ spontan Gebete schreiben wollen. Diese Gebete (M4) schrieben sie als Fürbitten für die Feierstunde um und trugen sie dann vor. Diese Klasse, in der es selbst viele Problemkinder gab, hatte immer in besonderer Weise einen emotionalen Bezug zu Themen wie Armut, Leid und Krieg.

Durch frühere Unterrichtseinheiten zu den Themen „Not in der Welt“ und „Albert Schweitzer“ – Namensgeber unserer Schule – war den Schülern und Schülerinnen bewusst geworden, dass es Menschen gibt und gab, die auch in entfernte Gegenden der Welt gereist sind, um den Kranken und Armen dort zu helfen. Wie sieht es nun heute in Afrika, Lateinamerika, Asien aus? Aus dieser Fragehaltung heraus beschäftigten wir uns mit dem Thema „Kinderarbeit und Kinderarmut“. Zunächst wurden Texte

gelesen, in denen Kinder von sich und ihrer Armut, dem Ausgebeutetsein, der Arbeitslosigkeit und der fehlenden Schule erzählen.⁴ Wir ordneten den Ländern und Kontinenten Bilder von Menschen und den dort vorhandenen Problemen zu. Ein Kreislauf der Armut wurde bearbeitet und Ideen gesammelt, was zu tun ist, um den Menschen aus diesem Teufelskreis heraus zu helfen. Hilfsorganisationen und Projekte wurden vorgestellt. Dabei wurde deutlich, dass den Kindern Organisationen, wie „Brot für die Welt“ bekannt waren und dass es auch unter den Muslimen Hilfsprojekte z.B. für Erdbebengebiete gibt. Ein „Eine-Welt-Laden“ in der Nähe der Schule wurde besucht. Über einen Schüler, dessen Vater Kontakte nach Afrika hatte, entstand ein Kleidersammelprojekt.

Die Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler war deutlich zu spüren. In dieser Situation äußerten die Kinder spontan den Wunsch: „Wir möchten für diese Kinder in den armen Ländern beten und wir wollen diese Gebete aufschreiben.“ Dass dabei die christlichen Kinder sehr offen ihre Sorgen dem „lieben Gott“ mitteilten und die Muslime ihre z. T. sehr innigen Bitten an „Allah“ richteten, schaffte gute Verbindungen und ein großes Vertrauen in dieser Klasse.

Das Fürbittengebet für die Abschiedsfeier wurde aus diesen Gebeten zusammengestellt und von einigen Schülern dieser Klasse gesprochen. Nach diesen Gebeten entstand eine nachdenkliche Stille.

Anmerkungen

- 1 Freudenberg, Hans (Hg.): Feste feiern mit Religionsunterricht praktisch, Göttingen 1996, S. 8
- 2 a.a.O., S. 10
- 3 Hartenstein, Markus/Mohr, Gottfried (Hg.): Liederbuch für die Jugend, Gütersloh 1999, S. 517
- 4 Steinwede, Dietrich: Religionsbuch Ökumene 3, Düsseldorf 1995, S. 114 ff.

Elke Lammert-Oehlerking ist Lehrerin und Seminarleiterin für das Fach Ev. Religion im Studienseminar Wunstorf im Ruhestand.

M 1

Shalom chaverim

Kanon

Melodie und Text mündlich überliefert

Leb wohl, lie - ber Freund, leb wohl, lie - ber Freund, lass Frie - de sein!
Sha - lom cha - ve - cha - ve - lom,

Auf Wie - der - sehn, auf Wie - der - sehn, lass Frie -
Le hi tra ot, le hi tra ot, lom,

Türkisch:

Güle güle arkadas, Güle güle arkadas,
Baus olsun
Hoscakalin, hoscakalin,
Baris olsun

Griechisch:

Jassu jassu philemo. Jassu jassu,
afise Irine
Pane stokalo. Pane stokalo,
afise Irine

M 2

Deutsch-Türkisches Gedicht

vorgetragen von Klasse 4a

Ein deutsches Kind
ein türkisches Kind
ein griechisches Kind
ein serbisches Kind
ein albanisches Kind
ein afghanisches Kind
ein kurdisches Kind
ein libanesisches Kind
ein syrisches Kind
ein chilenisches Kind
drücken beim Spielen
ihre Hände in Lehm
Sag mir! Welche Hand ist von wem?

Bir Alman çocuk
ir rk çocuk
ir unan çocuk
ir r çocuk
ir Arna u çocuk
ir A an çocuk
ir r çocuk
ir nan çocuk
ir uri li çocuk
ir ilili cocuk
o un o narlark n
Il rini alç kiçin a r orlar
lc ana an i i kimin li

M 3

Er hält die Welt in seiner Hand

von Klasse 4b

Er hält die Städte und die Länder – in seiner Hand
Er hält das Wasser und das Feuer – in seiner Hand
Er hält die Kinder und die Eltern – in seiner Hand
Er hält die Welt in seiner Hand.

Er hält die Schülerinnen und Schüler – in seiner Hand
Er hält die Lehrerinnen und Lehrer – in seiner Hand
Er hält die ganze große Schule – in seiner Hand
Er hält die Welt in seiner Hand.

Er hält die Länder und die Menschen – in seiner Hand
Er hält die Armen und die Reichen – in seiner Hand
Er hält die Bösen und die Guten – in seiner Hand
Er hält die Welt in seiner Hand.

Er hält die Kontinente – in seiner Hand
Er hält die Deutschen und die Türken – in seiner Hand
Er hält die Griechen und die Spanier – in seiner Hand
Er hält die Welt in seiner Hand.

Er hält das Leben und den Tod
Er hält die Erde und Natur – in seiner Hand
Er hält die Pflanzen und die Tiere – in seiner Hand
Er hält Welt in seiner Hand.

Er hält Albaner und die Serben – in seiner Hand
Er hält die Syrer und Libanesen – in seiner Hand
Er hält die vielen armen Länder – in seiner Hand
Er hält die Welt in seiner Hand.

M 4

Gebet für Kinder in Afrika

vorgetragen von Klasse 4c

Lieber Gott,
Wir sind Kinder der Albert-Schweitzer-Schule.
Albert Schweitzer ist nach Afrika gezogen und hat dort den armen Menschen geholfen.
Wir wissen, dass es auch heute dort Menschen gibt, die hungern und im Krieg leben.
Weil wir an sie denken, haben wir ein Gebet geschrieben.

Allah,
Hilf den armen Kindern, die so schwere Arbeit machen müssen!
Mach, dass es keine Kinderarbeit mehr gibt!
Mach, dass diese Kinder auch zur Schule gehen können und Freunde finden!

Gott,
Gib diesen Familien Arbeit, dass sie genug zu essen haben!
Gib diesen Familien Arbeit, dass sie sich Schuhe für die Füße kaufen können!
Gib diesen Familien Arbeit, dass sie den Arzt bezahlen können!
Gib ihnen Kraft und hilf, dass sie nicht hungern müssen.

Allah,
Rühre unsere Herzen an!
Lass uns nicht zu viel für *uns* bitten, weil wir noch Schuhe an den Füßen *haben*!
Lass uns für *die* bitten, die *keine* Schuhe haben!

Esther Rauhaus

Symbolische Landkarten gestalten

Ein Weg zum elementaren Theologisieren mit Jugendlichen

„Ich denke, eine sehr wichtige Sache im Leben eines Menschen ist ein Zuhause. Ein Ort, an dem man sich geborgen und sicher fühlt. Ich kann mich zu Hause am besten entspannen, eben weil ich mich geborgen fühle und alle Neugier gestillt ist. Alles um mich rum ist mir bekannt und es gibt nichts, was mich ablenkt. Irgendwann aber wird es zu Hause langweilig, alles ist eintönig, man bekommt Fernweh, will raus und etwas Neues erleben. Es ist sicherlich wichtig, diesen Durst zu stillen und neugierig zu sein, doch es ist dabei auch wichtig zu wissen, wo man anschließen will und wohin man wieder zurückkehrt.

Ein Zuhause muss nicht unbedingt die Wohnung oder das Haus sein, in dem man wohnt. Viele junge Leute, die sich nach der Schule eine eigene Wohnung suchen, sagen immer noch: ‚Ich fahre nach Hause‘, wenn sie am Wochenende ihre Eltern besuchen. Vielleicht ist es einfach nur Gewohnheit, aber ich denke, es liegt auch daran, dass man an einen Ort fährt, mit dem man Erinnerungen verbindet und Menschen sieht, mit denen man aufgewachsen ist.

Ich glaube, wenn man ein sicheres Zuhause hat, mit Menschen, die man liebt und von denen man geliebt wird, entsteht daraus auch Hoffnung. Auch wenn man etwas nicht schafft, hierher kann man zurückkehren und hat einen Rückhalt.“

So schrieb eine Schülerin des 11. Jahrgangs über die Sehnsucht nach dem Aufbruch, die zugleich verbunden ist mit der Sehnsucht nach einem Zuhause. Im Rahmen einer Unterrichtsreihe, in der

Jugendliche sich anhand von selbst gestalteten Landkarten zu abstrakten Begriffen im Theologisieren erprobt haben, hat sie Ausdruck gefunden für die Sehnsucht nach Aufbruch und Geborgenheit zugleich.

Elementares Theologisieren

Bildung ist mehr als Wissensvermittlung, sie schließt besonders im Religionsunterricht das Sich-Herausbilden-Lassen von Persönlichkeit mit ein. Deshalb muss Raum gegeben werden für das Spekulieren, Philosophieren, Theologisieren über den Sinn des Lebens.

Im Primarbereich reicht die Tradition des Philosophierens mit Kindern bis zur Reformpädagogik Hermann Nohls zurück. Seit einigen Jahren werden Überlegungen zum Theologisieren mit Kindern verstärkt in den Jahrbüchern der Kindertheologie angestellt. Die Kindertheologie stellt einen Perspektivwechsel dar, der eine veränderte Sicht auf das Kind sowie einen erweiterten Theologiebegriff zur Voraussetzung hat.¹

Friedrich Schweitzer hat den Blick von der Kindertheologie auf die Theologie Jugendlicher erweitert.² In der Kindertheologie sind drei Blickrichtungen zu unterscheiden, die ich in Analogie zu Schweitzer auf Jugendliche übertrage: die Theologie *für* Jugendliche als ein von außen angebotenes Wissensangebot, die Theologie *mit* Jugendlichen als „eine dialogische Form des Theologietreibens“³ zwischen Lehrenden und Jugendlichen sowie die Theologie *von* Jugendlichen als eine Form, Theologie selber

zu produzieren und damit die „kühnste Form“⁴ der Jugendtheologie.

Mein Anliegen ist nicht, das Theologisieren einer Lehrenden mit Jugendlichen vorzustellen. Vielmehr geht es um ein Theologisieren *von* Jugendlichen. Schülerinnen und Schüler der Oberstufe geraten dabei miteinander ins Theologisieren, betreiben also selbst elementares Theologisieren. Elementares Theologisieren meint nicht nur das Reden über einen bestimmten Gegenstand, sondern ist nach meinem Dafürhalten eine Weise des Lernens. Es geht um die Fragen, die die Menschen schon immer bewegt haben, weil sie das Menschsein an sich betreffen und darin, weil sie uns *unbedingt* angehen, mehr sind als individuelle Fragen.

„Das denkende Erstaunen spricht im Fragen“.⁵ Oberthürs Beobachtung ist, dass Kinder, die angeregt werden, Fragen zu stellen, immer auch zentrale theologische Inhalte berühren.⁶ Ziel des elementaren Theologisierens ist nicht, möglichst schnell eine abschließende Antwort zu finden, denn unbedingte oder letzte Fragen sind immer wieder zu beantworten und zu hinterfragen. Im Nachdenken und im Austausch über diese formulierten Fragen geschieht das, was ich mit *elementarem* Theologisieren meine. Diese Weise, mit Wissen umzugehen, ist anders als das sonst in der Schule häufig übliche Lernsetting. Indem es aber um Fragestellungen, Herausforderungen und Zumutungen geht, kann ein solches Vorgehen im Religionsunterricht im Idealfall zur „Grundlage eines lebenslangen religiösen Lernens werden“⁷.

Die Jugendlichen

Schülerinnen und Schüler der Oberstufe können ebenso wie Kinder im Primarbereich, wo „Theologisieren“ zu einem festen Begriff zu werden scheint, von dieser Methode profitieren. Schülerinnen und Schüler brauchen nicht nur die Reflektion fremder Ansichten, sondern auch ein Vertiefen in die eigene religiöse Vorstellung. Denn für eine differenzierte Beschäftigung mit Meinungen und Haltungen Anderer ist es klärend, sich immer auch selbst zu befragen. Daneben scheint gerade die Landkarte ein Medium zu sein, das den Nerv von Jugendlichen trifft. Landkarten zeigen Wege auf und sind dadurch eng mit dem Symbol der Reise verbunden. Menschen befinden sich in unterschiedlichen Lebensphasen auf der Reise, sind in Entwicklung. Für Jugendliche in der Oberstufe stellen sich aber vermehrt Fragen nach dem Woher und Wohin. In der selbst gestalteten symbolischen Landkarte können Jugendliche Ambivalenzen in ihren Sehnsüchten z. B. nach Aufbruch und Heimat Ausdruck verleihen und gleichzeitig Orientierung finden.

Symbolische Landkarten

Symbolische Landkarten können Erfahrungen bildhaft verdichten. Jean Klare und Louise van Swaaij haben mit dem „Atlas der Erlebniswelten“ eine Sammlung symbolischer Landkarten herausgegeben.⁸ Es sind physiographische Landkarten von Phantasielandschaften. Jede Karte des Atlas hat einen abstrakten Begriff zur Überschrift, der mit seinen Konnotationen, Assoziationen oder auch Widersprüchlichkeiten visualisiert wird, indem die Legende physiographischer Landkarten verwendet wird. Landkarten geben Orientierung, sie laden aber auch ein, sie gedanklich zu bereisen, ihre Details zu entdecken, zu staunen, Verknüpfungen herzustellen, zu fragen. Geographische Einträge oder die Farbgebung einer Karte bieten eine Vielzahl affektiver Implikationen. Bei der Gestaltung einer Karte können neben rein kognitiven Verknüpfungen auch affektive Inhalte zum Ausdruck gebracht werden. Insofern reicht die symbolische Landkarte über ein Mind-Map hinaus. Das

Gestalten einer symbolischen Landkarte bietet die Möglichkeit, einen Einstieg in eine zunächst verborgene Gedankenwelt zu wagen, der zunächst nicht einer theoretisch fundierten Verbalisierung bedarf. Wenn die Schülerinnen und Schüler die symbolischen Landkarten in Gruppen gestalten, dienen die Karten als Initiator für erste Ansätze des elementaren Theologisierens. Eine Herausforderung stellt es dar, wenn Schülerinnen und Schüler in einem zweiten Schritt den Symbolgehalt eigener gestalterischer Produkte zu entschlüsseln versuchen und über ihre je eigenen Deutungen kommunizieren.

Das Vorgehen

Andere Umgangsweisen als das hier dargestellte Verfahren mit selbst gestalteten symbolischen Landkarten sind denkbar; auch sind weitere Zugänge zum elementaren Theologisieren möglich. Immer aber ist von der Lehrkraft ein großes Maß an Offenheit für die Ergebnisse nötig.

Einstieg

Den Einstieg kann ein Schreibgespräch zu der Frage „Warum reisen wir?“ bilden. Drei Auszüge aus einem Schreibgespräch eines Religionskurses der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen zeigen, dass sich die Beobachtung Oberthürs, zentrale theologische Inhalte klängen an, sobald das Fragen Raum bekomme, bestätigt:

„Um einen Ort zu finden, wo wir uns richtig und rundum wohl fühlen“ – „Können wir das Zuhause nicht...?“ – „Nein, da dort meistens Probleme sind!“

„Weil wir Fernweh haben!“ – „Und woher kommt Fernweh?“ – „Vielleicht weil man schon mal irgendwo war und möchte dort um jeden Preis wieder hin. Vielleicht hat man das Gefühl, dort noch etwas machen zu wollen.“ – „Ich denke, dass man dort dem persönlichen Paradies näher ist!“

„Trotzdem glaube ich, dass wir etwas suchen. Theologisch möglicherweise das Paradies, und das ist meist nicht zu Hause!“ – „Also reisen wir, um das Paradies zu finden?“ – „Ja, ich glaube, das eigene ganz persönliche Paradies.“ – „Und wie könnte das aussehen?“ – „Wärmer!“

Gestaltungsphase

Aus ihren Äußerungen im Schreibgespräch wählten die Schülerinnen und Schüler anschließend Schlüsselbegriffe aus. Die Schlüsselbegriffe hingen zur Auswahl aus, und das Vorgehen für die nächsten Unterrichtsstunden wurde von mir mit Hilfe einer symbolischen Landkarte zur Unterrichtseinheit erläutert. In Kleingruppen wählten Schülerinnen und Schüler aus den Schlüsselbegriffen diejenigen aus, zu denen sie in den folgenden beiden Doppelstunden mit Buntstiften und Kreiden sowie mit Hilfe der Legende aus dem „Atlas der Erlebniswelten“ symbolische Landkarten entwarfen, z.B.: Chaos, Neugierde, Fernweh, Entspannung, Hoffnung. Die Überschriften der Karten hätten auch vorgegeben werden können.

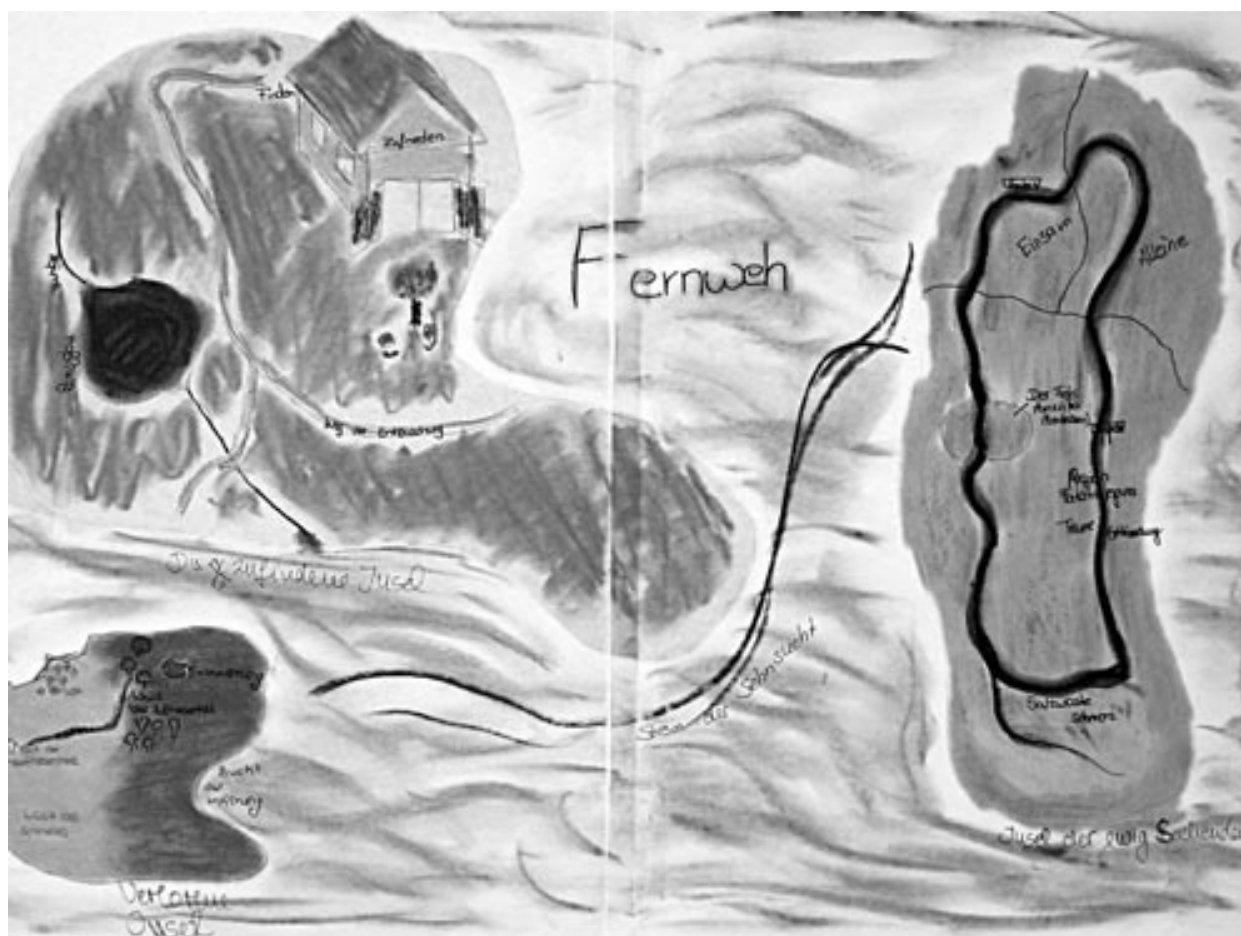
Die Gruppenarbeitsphase wurde am Ende der ersten Doppelstunde durch eine kurze Feed-Back-Phase unterbrochen: Alle Karten wurden ausgehängt, obwohl sie noch nicht fertig waren. Nun schrieb jeder zu den Karten der anderen eine kleine Rückmeldung: Was leuchtet mir ein? Welche Teile der Karte sind mir unverständlich? Diese Rückmeldungen wurden von der jeweiligen Gruppe beim weiteren Gestaltungsprozess berücksichtigt. Schon während des Gestaltens der Karten fanden in den Gruppen zum Teil hochinteressante Gespräche statt. Besonders die Gruppen, die beim Zeichnen intensive Gespräche führten, äußerten den Wunsch, mehr Zeit zur Verfügung zu haben.

Beispiel für eine symbolische Landkarte

Zum Begriff „Fernweh“ sind drei Inseln entstanden, die durch den *Strom der Sehnsucht* miteinander verbunden sind. Man könnte sie folgendermaßen deuten:

(a) Die verlorene Insel

Die einzige Stadt dieser Insel heißt *Erinnerung*. Die Insel ist zweigeteilt. Links eine Wüstenlandschaft mit den Regionen *Unzufriedenheit*, *Schmerz* und *Verlust*. Die rechte Seite ist eine satt grüne Wald- und Flurlandschaft, in der die *Zufriedenheit* liegt, und die an die *Bucht der Hoffnung* grenzt. Die Verbindung zwischen beiden Teilen der Insel ist der Weg *Finden*. Die Insel stellt die positi-



Symbolische Landkarte zum Schlüsselbegriff „Fernweh“

ven und die negativen Erinnerungen dar und die Sehnsucht danach, das verlorene wiederzugewinnen.

(b) Die zu findende Insel

Der *Hoffungssee* der Insel wird gespeist von den *Träumen*, ein Rinnsal aus dem See ergießt sich ins Meer. Es gibt einen Weg, der sich an einer Stelle gabelt. Der *Weg der Enttäuschung* führt ins Nichts, knapp vorbei an blühenden Bäumen und Blumen. Der *Weg Finden* führt zum Haus *Zufriedenheit*. Man trifft von hinten auf die *Zufriedenheit* und kann durch weit geöffnete Tore auf die Wiese mit blühenden Pflanzen treten. Das blühende Leben liegt vor einem.

(c) Die Insel der ewig Suchenden

Diese Insel ist eine in gelb gehaltene Wüstenregion, durch die sich ein tief-schwarzer Weg zieht. Der Weg führt im Kreis und heißt nicht *Finden* wie auf den anderen Inseln sondern *Suchen*. Der Weg führt vorbei an *Einsamkeit*, *Alleinsein*,

Enttäuschung und *Fata Morgana*. Das einzige Ende, das vom Rundweg wie ein Wurmfortsatz abzweigt, ist die Salzüste *Schmerz*.

Unsere Sehnsucht nach dem anderen Ort entfaltet sich in drei Richtungen, denen drei zeitliche Dimensionen zugeordnet sind: Vergangenheitsbezug, Zukunftsorientierung in Form einer Verheißung und eine Gegenwart, die „ewig“ zu dauern droht. Unsere Erinnerungen geben uns den Impuls, aufzubrechen. Entweder treffen wir bei unserer Reise auf ein neues Zuhause, einen luftigen, großzügigen, aber geschützten Ort, von dem aus wir auf das Wachsen und die Lebendigkeit treffen. Wählen wir aber den Weg, der an keinem Ziel endet, so sind wir enttäuscht, weil wir auf diese Weise nicht ankommen können. Gehören wir zu denen, die nie ankommen, nie zur Ruhe kommen können, laufen wir einsam im Kreis und unsere Träume erweisen sich als unrealistisch. Schlimm-

stenfalls verliert sich unser Weg im tiefen Empfinden der enttäuschten Hoffnungen, dem Schmerz. In den drei Inseln kommen die Suche nach mir selber und meinen Wurzeln zum Ausdruck, dazu die Sehnsucht nach der Verheißung nach dem Paradies und die Angst vor Einsamkeit und Sinnleere.

Vertiefung I: Schreibmeditation

Nachdem die Gestaltung der Karten abgeschlossen war, wurden sie im Kurs ausgestellt, und jeder wählte sich für die nächste Unterrichtsphase eine andere Karte aus. Nachdem die Schülerinnen und Schüler sich für einen der angebotenen Schreibaufträge entschieden hatten, folgte eine Schreibmeditation mit Musik.

Der Arbeitsauftrag war folgendermaßen formuliert:

Du hast verschiedene Möglichkeiten, dich gedanklich durch die Landschaft auf der Landkarte zu bewegen. Wähle eine der Schreibenregungen aus!

Du kannst...

- einen Reisebericht aus der Sicht einer bestimmten Person schreiben, die sich in dem Bericht auch vorstellen könnte,
- deine persönlichen Reiseeindrücke in Form eines Tagebuches festhalten.
- einen Brief eines/r Bewohners/in der Landschaft verfassen,
- ein Gedicht über deine Reise durch die Landschaft schreiben oder
- einen Vortrag zu der Landschaft vorbereiten. Stelle dir dafür vor, du seiest Museumsführer/in und hättest die Aufgabe, die Landschaft vorzustellen. Ausführlich beschreibst du, wie das Bild zu deuten sei.

Suche dir einen Ort in der ausgewählten Landschaft aus. Begib dich in Gedanken dorthin. Verweile zunächst dort, schreibe Gedanken, Fragen, Gefühle auf, die dir an diesem Ort kommen. Begib dich anschließend auf eine Reise durch die Landschaft. Halte deinen Weg, deine Erlebnisse, Fragen und Gedanken, die dir auf der Reise kommen, fest. Versuche deine Überlegungen möglichst weit zu entfalten.

Die folgenden Fragen sollen dir als Anregung für deine Gedankenreise dienen:

- Woher komme ich?
- Wohin will ich reisen?
- Welche Wege wähle ich?
- Wo halte ich inne/bleibe ich länger?
- Welche Fragen stellen sich mir an den jeweiligen Reiseetappen?
- Welche Gedanken kommen mir an den einzelnen Orten?
- Was erlebe ich dort?
- Gibt es Ängste und Sorgen?
- Löst etwas in mir Freude aus?
- Habe ich einen Lieblingsort?
- Was gefällt mir an diesem Ort besonders?
- Vermeide ich einen bestimmten Ort?
- Wie kann ich mir mein Unbehagen an einem Ort erklären?
- Welche Schwierigkeiten ergeben sich auf meiner Reise?
- Was könnte ich jemandem raten, der auch eine Reise in diese Gegend unternehmen will?

Beispiel für eine Schreibmeditation

Eine Schülerin hat zu der Karte „Fernweh“ folgendes Gedicht verfasst:

Fernweh

*Farblose Häuser,
graue Straßen,
geeilte Menschen
an Häusern, ohne jeglichen Ausdruck,
in Straßen vorbeilaufend
durch einen blauen Himmel mit dem
Weiten verbunden.*

*Vom Blau getragen,
schmerzhaft die Trennung vom ver-
trauten Farblos,
hinein ins Unbekannte
das Blau scheint fade,
anblickend die volle Blüte.*

*Bunte Häuser,
farbenfrohe Straßen,
freudige Menschen,
mit lachenden Gesichtern durch die
Straßen spazierend
durch einen tiefblauen Himmel mit
den Weiten verbunden.*

*Vom Blau getragen,
vorfreudig und doch voller Schmerz,
hinein ins Unbekannte,
das reine Blau –
erhellte die verlassene Umgebung.*

*Graue Häuser,
betonierte Straßen
von ausdruckslosen Personen durch-
quert, dunkelgrau der Himmel
von einem Sonnenstrahl durchbrochen
freigebend den Blick auf das Unend-
liche.*

Vertiefung II:

Reflexion und Überarbeitung

In der folgenden Unterrichtsstunde konnten die Schülerinnen und Schüler einen Schritt gehen, der je nach Entwicklungsstand einigen leichter, anderen schwerer fiel. Nach einer Feed-Back-Runde arbeiteten sie die Kernaussagen ihrer eigenen Texte in Gruppenarbeit heraus und entdeckten die darin enthaltenen Sinnfragen oder auch Aussagen über den Sinn des Lebens, welche sie notierten. Dafür war es unerlässlich, im Unter-

richtsgespräch zu klären, dass „Sinnfragen des Lebens“ oder die „großen Fragen der Menschheit“ (Oberthür) Fragen sind, die die Menschheit schon immer bewegt haben, dass sie eine Korrelation aufweisen zu dem, „was uns unbedingt angeht“ (Tillich). Auch in dieser Phase der Reihe gab es in den Gruppen vertiefende Ansätze zum elementaren Theologisieren.

Im PC-Raum erhielten die Schülerinnen und Schüler in der folgenden Doppelstunde die Gelegenheit, mit Hilfe des Grafik-Menüs von „Word“ ihre Landkarte mit zentralen Fragen und Gedanken aus ihren Texten zu ergänzen. Die erweiterten Karten waren dann Grundlage für die Präsentation zum Abschluss der Reihe.

Abschluss:

Präsentation und Bewertung

Zur Vorbereitung der Präsentation wurde im Plenum überlegt, welche Möglichkeiten es gibt, etwas so einladend vorzustellen, dass der Rest der Gruppe nicht nur passives Publikum ist, sondern wirklich mit einsteigt und die „Reise-route“ mitdenkt. Die Schülerinnen und Schüler stellten in einer Doppelstunde zum Abschluss ihre Gedankenreise den anderen vor und luden sie zur Diskussion ein.

Für die Präsentation haben die Schülerinnen und Schüler ihre Gruppenleistungen gegenseitig bewertet, wobei ich mir (überflüssigerweise) ein Veto-Recht vorbehalten hatte. Für die Gruppenarbeitsphasen „Gestaltung der Karte“ und „Vorbereitung der Präsentation“ habe ich differenzierte Rückmeldungen geschrieben und eine Poolnote⁹ erteilt, die die Schülerinnen und Schüler gruppenintern untereinander aufteilten.

Metareflexion der Arbeit mit symbolischen Landkarten

Die Jugendlichen haben die Arbeitsform in einer abschließenden Befragung als ertragreich bewertet. Gesprächssituationen in der Kleingruppe, in Plenumsituationen im Unterricht, in der Präsentationsphase oder auch Gespräche mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Kursen in gemeinsamen Pausen- und Arbeitsbereichen der Schule zeigten eine

große Resonanz und waren teilweise von intensiver inhaltlicher Auseinandersetzung geprägt.

Meiner Beobachtung nach ergaben sich für die leistungsstärkeren und die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler zwei unterschiedliche Verläufe. Während die Abstraktions- und Redefreudigeren schon während des Gestaltens der symbolischen Landkarten in Gruppenarbeit zu tiefgründigen Gesprächsinhalten gefunden hatten, ist es denjenigen, die eher Schwierigkeiten haben zu abstrahieren, teilweise erst nach Hilfestellung gelungen, elementares Theologisieren zu praktizieren. Für die einen war schon der Prozess des Zeichnens Impuls gebend, weil sie schon an dieser Stelle abstrahieren und Fragen aufwerfen konnten, die über sich hinauswiesen. Ein anderer Teil der Gruppe brauchte methodische Hilfestellung, um das „Transzendente im Alltäglichen“ überhaupt zu entdecken. Im Rahmen einer Unterrichtsreihe, die sehr viel Offenheit und Selbstständigkeit erforderte, sollten unterschiedliche Vorgehensweisen und Bedürfnislagen der

Schülerinnen und Schüler nicht aus dem Blick geraten, weil nur durch Hilfestellung an entsprechender Stelle die Reihe ertragreich verläuft.

Ich plädiere dafür, nach weiteren Möglichkeiten zu suchen, das elementare Theologisieren auch und besonders in der Oberstufe einzuüben und auszubauen.

Anmerkungen

- 1 Bucher, Anton A.: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Band I, Stuttgart 2002, S. 9-28.
- 2 Schweitzer, Friedrich: Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1/2005, S. 46-53.
- 3 Schweitzer, Friedrich: Auch Jugendliche als Theologen? Zur Notwendigkeit, die Kindertheologie zu erweitern, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1/2005, S. 47.
- 4 Härle, Wilfried: Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: Jahrbuch für Kindertheologie, Band III, Stuttgart 2004, S. 11-27.

- 5 Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995, S. 17.
- 6 Oberthür, Rainer: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995, S. 14-16.
- 7 Oberthür, Rainer: „Ohne Fragen würde der Religionsunterricht nicht entstehen“. Ein Beispiel zeitgemäßer katholischer Religionspädagogik, in: Wermke, Michael (Hg.): Aus gutem Grund: Religionsunterricht, Göttingen 2002, S. 166.
- 8 Klare, Jean/van Swaaij, Louise: Atlas der Erlebniswelten, Frankfurt/Main 2000.
- 9 Mit einer Poolnote wird die Gesamtleistung der Gruppe bewertet. Die Gruppe erhält eine bestimmte Anzahl von Punkten, die die Schülerinnen und Schüler entsprechend der Einzelleistung nach dem Konsensprinzip unter sich aufteilen und von mir als Notenpunkte notiert werden. Vorher werden die Kriterien für gute Gruppenarbeit besprochen. Eine Vierergruppe, die insgesamt gut gearbeitet hatte, erhielt von mir z.B. 44 Punkte. Die Gruppe hat sich darauf geeinigt, dass je zwei Schülerinnen 13 Punkte erhielten, wohingegen die anderen einmal 10 und einmal 8 Punkte bekamen. Diese Punkte für jeden einzelnen entsprechen dann den Notenpunkten für die Gruppenarbeitsphase.

Esther Rauhaus ist Studienassessorin am Roswitha-Gymnasium in Bad Gandersheim.

„Raum, Zeit, Mensch“

Fotografien von Reinart Grütter

Vom 28. April bis 21. Juli 2006 stellt das Religionspädagogische Institut Loccum Bilder des Kieler Fotografen Reinart Grütter aus. Der »Loccumer Pelikan« stellt einige der gezeigten Arbeiten in dieser Ausgabe vor.

Reinart Grütter wurde 1945 in Peine geboren, ist aber in Hannover aufgewachsen und in die Schule gegangen. Nach dem Studium der Klassischen und Englischen Philologie wurde er Lehrer und ist seit 1978 an einem Kieler Gymnasium tätig, wo er seit 1990 auch die Foto-AG leitet.

Seine ersten Bilder hatte er bereits als Schüler mit einer einfachen Kamera gemacht und damals schon die Grundlagen der Laborarbeit kennen gelernt. Die intensivere Auseinandersetzung mit der Fotografie begann vor etwa 30 Jahren durch die Möglichkeit, das Fotolabor seiner Schule nutzen zu können.

Die Bilder, die die Ausstellung im RPI zeigt, sind im Laufe der vergangenen 30 Jahre in Eigenarbeit mit konventioneller Technik und ohne digitale Bearbeitung im Fotolabor entstanden.

Die Fotografien stammen überwiegend von Reisen in verschiedene Länder. Dabei sind Ort und Zeit der Aufnahmen von untergeordneter Bedeutung. Mit seinen Bildtiteln möchte Reinart Grütter die Aufmerksamkeit des Betrachters von den fotografierten Gegenständen wegführen. Vielmehr interessieren den Fotografen die charakteristischen, aber ungewöhnlichen Blickwinkel auf Gebäude sowie Menschen in „sprechenden“ Situationen. Neben den oft symbolisch deutbaren Bildgegenständen tragen auch Lichtführung und Bildaufbau einen wesentlichen Teil der Aussage.

Die Bilder der Ausstellung sind auch käuflich bei Reinart Grütter zu erwerben. Die Preise können per E-Mail unter rgruetter@gmx.de erfragt werden.

Martina Brenneisen und Corinna Ruis

Alt und Jung

Projektideen für Schule oder Konfirmandenunterricht

Die Ergebnisse der Kognitionspsychologie haben gezeigt, dass Lernen ein höchst individueller, aktiver und innerlicher Prozess ist. Unterricht, der den Erkenntnissen der Kognitionspsychologie Rechnung tragen will, muss seine Lehrerzentrierung zu Gunsten einer Schülerorientierung aufgeben und den Jugendlichen weitestgehend selbstgesteuerte Lernprozesse ermöglichen. Der Projektunterricht stellt einen Weg dar, um Kinder und Jugendliche zu selbstbestimmtem Lernen zu befähigen.

Zu Beginn wird das Thema vorgestellt, das Anlass zum Gespräch im Plenum bietet. Im Gespräch mit den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ergeben sich unterschiedliche Fragestellungen und Themengebiete. Die Jugendlichen können sich dann für ein Betätigungsfeld entscheiden und organisieren sich in ihren Gruppen selbstständig. In zeitlich festgelegten Abständen informieren sich die Gruppen über ihre bisherigen Arbeitsbedingungen, Ergebnisse etc. Bei auftretenden Schwierigkeiten und Fragen können sich die Schülerinnen und Schüler bzw. Konfirmandinnen und Konfirmanden dann gegenseitig behilflich sein. Am Ende des Projektes sollte die Präsentation der Gruppenarbeit erfolgen.

Im Verlauf des Projektes sollen die Beteiligten immer wieder die Möglichkeit bekommen, ihr Vorgehen zu reflektieren. In einer „Blitzlicht-Runde“ gibt jeder Jugendliche ein Statement darüber

ab, welche Zielvorstellung verfolgt wird, an welcher Stelle des Arbeitsprozesses er oder sie sich befindet und was noch zu tun ist. Die Gruppe findet sich so immer wieder zusammen und erhält die Gelegenheit, Anteil an den Arbeitsprozessen der anderen zu nehmen. Darüber hinaus ergibt sich für die Unterrichtenden hier eine zusätzliche Möglichkeit, Arbeitsprozesse zu optimieren und eventuelle Probleme zu erkennen.

Die Idee

Es geht in dem Projekt nicht um eine allgemein-philosophische Beantwortung der Frage nach dem Umgang mit Alter und Altern. Es geht darum, sich gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern sowie Konfirmandinnen und Konfirmanden ein Bild darüber zu verschaffen, wie unsere Gesellschaft mit alten Menschen umgeht, was ihre Ängste, Nöte, Hoffnungen und Wünsche sind, und wie der Einzelne daran mitwirken kann, dass alte und junge Menschen in unserer Gesellschaft verständnisvoll miteinander umgehen können.

Die Jugendlichen sollen dazu angehalten werden, ihre bisherige Meinung zu reflektieren, gegebenenfalls Vorurteile abzubauen und ihnen fremde Sicht- und Denkweisen nachzuvollziehen.

Jeder Mensch muss sich früher oder später damit auseinandersetzen, was es bedeutet, alt zu werden. Ein Projekt zum Thema „Alt und Jung“ ist demnach für

Jugendliche, unabhängig von ihrem Geschlecht, relevant und geeignet.

Die Gerontologie versteht den Alterungsprozess als eine Reduktion des Unbestimmten gegenüber dem bereits Festgelegten. Die fortschreitende Abnahme von Möglichkeiten und die stetige Zunahme von bereits Verwirklichtem findet im seelisch-geistigen Haushalt ebenso wie in jeder einzelnen Zelle des Körpers statt, und zwar seit dem frühesten Kindesalter. Das Altern ist in diesem Sinne ein Teil des Lebens, der nicht „erst später“ einsetzt, sondern bereits hier und jetzt. Somit betrifft das Thema „Alter“ auch Jugendliche ganz unmittelbar.

Biblische Anknüpfungspunkte

In der Bibel finden sich zahlreiche Textstellen, die über das Verhältnis von Alt und Jung Auskunft geben, so etwa sagt Jesus nach Mk 10,15: „Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kind, wird nicht hineinkommen.“ Der Spruch „Graue Haare sind eine Krone der Ehre“ (Spr 16,31) hingegen mahnt zur Achtung vor alternden Menschen.

In der heutigen Gesellschaft jedoch scheint es schwierig geworden zu sein, den aus dem vierten Gebot resultierenden Generationenvertrag einzuhalten. Man muss darüber nachdenken, ob eine menschliche und menschengemäße Versorgung im Alter gewährleistet wird. So stellen sich manche Medizinethiker die

Frage, ob alten Menschen dieselbe medizinische Versorgung zukommen solle, wie jüngeren Menschen.

Das Gebot der Nächstenliebe (etwa in Mk 12,31) bedeutet auch, fremde Menschen in ihrer Andersartigkeit zu akzeptieren. Das Ziel kann in letzter Konsequenz die Versöhnung sein – ein Schritt in diese Richtung ist das Aufeinanderzugehen und der gegenseitige Respekt – für jeden einzelnen Menschen.

Das Projekt „Alt und Jung“ intendiert kein zwanghaftes aufeinander Zugehen. Jesus selbst gesteht uns mit dem Gebot der Feindesliebe (Mt 5,44) zu, dass wir nicht jeden Menschen gleich sympathisch finden zu müssen. Das Gebot der Feindesliebe bedeutet aber, dass ein Mensch seinen Nächsten auch dann respektieren soll, wenn keine Sympathie vorhanden ist.

Trotz und gerade wegen offenbar vorhandener Berührungspunkte zwischen jungen und alten Menschen sollte versucht werden, die jeweilige Andersartigkeit nicht als Defizit zu empfinden. Alte und Junge sind Teile derselben Gesellschaft, haben dieselben Rechte und tragen Verantwortung füreinander.

Von einer Annäherung können sowohl Heranwachsende als auch Senioren profitieren – die Einen sind darum bemüht, Kompetenzen im Alltag zu erlangen, die Anderen, sie nicht aufzugeben. Jene versuchen zu erfahren, was selbstständiges Leben bedeutet, diese, was es heißt, das eigene Leben zu Ende gehen zu sehen.

Mit wachsender Selbstsicherheit steigt auch die Sicherheit im Umgang mit andern Menschen. Der Mensch muss eine Vorstellung haben von dem, was er selbst ist, bevor er sich auf Fremdes einlassen kann. Das Projekt soll erreichen, dass sich junge Menschen mit einem Teil ihrer Identität auseinandersetzen: Das Ich als Geschöpf wie andere, das Ich als junger Mensch unter immer mehr alten Menschen, das Ich als ebenfalls alternendes Subjekt.

Ablauf und zeitlicher Umfang

Das Projekt „Alt und Jung“ als Thema des Religions- oder Konfirmandenunterrichts könnte in einem zeitlichen Umfang von etwa sechs Wochen bear-

beitet werden. Dabei wird für die Schule vorausgesetzt, dass das Lernen auch außerhalb der Schule fortgesetzt wird. Im Konfirmandenunterricht ergibt sich bei mehrtägigen Freizeiten oder Blockveranstaltungen am Wochenende die Möglichkeit, viel Zeit am Stück zur Verfügung zu stellen.

Einstieg

Der bzw. die Lehrende muss zu Beginn der Projekteinheit einen Impuls setzen, der möglichst viele Fragestellungen und Probleme aufwirft, anhand derer die Mädchen und Jungen selbstständige Arbeitstitel für ihr Projekt entwickeln können.

Wir haben drei Fotos (**M1, M2, M3**) ausgewählt, die jeweils unterschiedliche Sichtweisen auf das Alter eröffnen. Sie zeigen einen alten Beduinen, ein altes Ehepaar und eine gebrechliche Frau. Sie repräsentieren unter anderem Stolz und Würde, Glück und Liebe, Hilflosigkeit und Entwürdigung. Dies sind drei Bereiche, über die es sich im Zusammenhang mit dem Thema „Alter“ nachzudenken lohnt.

Die Gruppe wird in drei kleinere Gruppen aufgeteilt, von denen je eine eines der Bilder erhält. Der Arbeitsauftrag lautet jeweils: „Betrachte das Bild in aller Ruhe. Notiere deine Assoziationen.“ Im Anschluss an diese Phase findet sich die Klasse wieder zusammen. Im Folgenden werden sie aufgefordert, mit Hilfe der festgehaltenen Assoziationen einen Text zu verfassen. Die Jugendlichen sollen ihre Eindrücke adäquat verbalisieren – sei es lyrisch, prosaisch oder in Briefform. Ziel ist es, die Jugendlichen zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Thema anzuleiten und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Erfahrungen in ihre Texte einfließen zu lassen.

Im Anschluss an die Produktionsphase werden die Texte im Plenum vorgestellt. Dies muss von Anfang an allen bekannt sein, um niemanden in eine unangenehme Situation zu bringen. Die vielen verschiedenen Zugänge werden für alle nutzbar gemacht. Die Ausnahme müssen jedoch immer diejenigen Teilnehmer und Teilnehmerinnen bilden, die in ihren Texten Erfahrungen verar-

beitet haben, die sie der Gruppe nicht mitteilen möchten. Erfahrungsgemäß tritt dies jedoch bei Gruppen, die in einer angenehmen und möglichst vertrauensvollen Atmosphäre zusammenarbeiten sowie mit kreativen Methoden vertraut sind, selten ein. Nach dem Vortrag darf die Gruppe auf den Text reagieren, indem sie Fragen stellt oder besondere Punkte hervorhebt. Es eröffnet sich ein breites Spektrum an Sichtweisen über drei verschiedene Arten „Alter“ darzustellen.

Einführung in die Gruppenarbeit

Im Anschluss an diese Phase muss den Schülerinnen und Schülern zunächst der organisatorische Rahmen des Projekts dargelegt werden. Dies bedeutet: Der Zeitrahmen des Projekts muss festgelegt werden und die Jugendlichen müssen wissen, dass sie am Ende des Projektes ihre Ergebnisse präsentierbar ausgestaltet haben. Das erforderliche Produkt soll im Verlauf der Gruppenarbeitsphase erstellt werden. Wir halten eine Produktorientierung deshalb für wichtig, weil die Gruppen während der Arbeit so ein klares Ziel vor Augen haben. Mit der Präsentation der Produkte kann die Arbeit dann angemessen gewürdigt werden – auch von der Lehrperson. Die Jugendlichen können je nach Interesse und Thema eine Collage erstellen, ein Stück schreiben, einen mündlichen Vortrag vorbereiten oder Portfolios¹ anlegen. Wichtig ist jedoch, die vorher festgelegte Fragestellung angemessen zu bearbeiten. Diese wird in Absprache mit der bzw. dem Unterrichtenden entwickelt, die/der während des gesamten Projektes eine beratende und unterstützende Funktion einnimmt.

Mögliche Arbeitsschwerpunkte

Was ist eigentlich Alter?

Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer könnten sich mit der Frage auseinandersetzen, was die Begriffe „Alter“ und „Altern“ überhaupt meinen. Es wäre möglich, dass die Jugendlichen zunächst in medizinischen oder soziologischen Lexika nachschlagen, wie diese beide Begriffe dort definiert werden. Stößt die Arbeitsgruppe auf einen Diskussionspunkt, der ihnen besonders interessant

scheint, so können sie dann daran weiterarbeiten. Beispielsweise können sie der Frage nachgehen, ab wann „Altsein“ beginnt. Hierfür könnten die Jugendlichen Menschen unterschiedlicher Altersgruppen interviewen und anschließend gegebenenfalls eigene Definitionen zu erstellen versuchen.

Wie wird alten Menschen in verschiedenen Kulturen begegnet?

Die Gegenüberstellung der Bilder **M 1** und **M 3** zeigt zwei alte Menschen in vollkommen verschiedenen Lebenssituationen. Hintergründig portraituren diese Bilder allerdings nicht nur das Selbstverständnis zweier alter Menschen, sondern sie spiegeln auch die Aufgaben wider, Pflichten und Rechte, die die jeweilige Gesellschaft alten Menschen zuspricht. Interessierte Jugendliche könnten durch Internetrecherche oder auch durch die Befragung von Angehörigen verschiedener Nationalitäten zu klären versuchen, wie in anderen Kulturen alte und jungen Menschen einander begegnen und welche Aufgaben alten Menschen dort zukommen. Anhand einer selbst angefertigten Dokumentation könnten sie ihre Ergebnisse dem Plenum präsentieren.

Was passiert mit der Wahrnehmung des eigenen Körpers, wenn er altert?

Anlass sich mit dieser Frage auseinander zu setzen, könnte beispielsweise das Gedicht von Robert Gernhardt „Als ich mit vierzig in der Spiegel sah“ (**M 4**) sein. Ausgehend von diesem Gedicht könnte die Frage aufkommen, was mit Körper und Geist passiert, wenn man altert. Fühlt man sich zwangsweise anders, wenn sich der Körper verändert oder gilt der Spruch „Man ist so alt, wie man sich fühlt?“. In einem Selbstversuch könnten Jugendlichen sich beispielsweise „alt“ schminken. Außerdem könnten sie häufig zu beobachtende Körperhaltungen alter Menschen einnehmen, indem sie einzelne Gelenke wie Nacken oder Hüfte „einfrieren“ und sich bemühen Alltagshandlungen auf diese Art und Weise zu erleben. Ihre Verwandlung könnten sie mit Hilfe von Fotos oder kurzen Texten dokumentieren und die gewonnen Eindrücke so der Klasse präsentieren.

Welche Aufgaben weist unsere Gesellschaft alten Menschen zu?

Viele alte Menschen leiden unter Einsamkeit und dem Gefühl, keine „richtige“ Aufgabe zu haben. Andere hingegen genießen ihren Ruhestand und gehen ihren Hobbies und Interessen nach. Die gegensätzlichen Arten mit der verfügbaren Zeit umzugehen, sind nicht nur das Ergebnis individueller Charaktereigenschaften, sondern resultiert auch aus den Aufgaben, Rechten und Pflichten, die unsere Gesellschaft alten Menschen zuweist. Die Arbeitsgruppe könnte sich beim Sozialdienst, Seniorengruppen, dem Internet usw. über Angebote für alte Menschen informieren und anhand der gewonnen Informationen einen Flyer erstellen, der Auskunft über Freizeitangebote etc. für Senioren gibt.

Welches Bild von Alter wird von den Medien vermittelt?

Im Zusammenhang mit der Frage nach den Rechten und Pflichten der älteren Generation ist es auch interessant zu untersuchen, welches Bild uns die Medien von alten Menschen suggerieren. Beispielsweise wäre zu fragen, wann Ältere Zielobjekt der Werbung sind. Wie werden sie dort dargestellt? Wie beeinflusst diese Darstellung unser Bild von alten Menschen? Wie beschäftigen sich Printmedien mit den Problemen und Fragen alter Menschen?

Was heißt es, „in Würde alt zu werden“?

Die Themen Krankheit und Pflegebedürftigkeit spielen bei zunehmendem Alter eine immer wichtigere Rolle. Viele Menschen haben Angst davor, auf fremde Hilfe angewiesen zu sein und somit auch ein Stück Selbstbestimmtheit aufgeben zu müssen. Diesen Überlegungen und Ängsten können Jugendliche in Interviews mit Älteren auf die Spur kommen. Sie können sich zudem über die Pflegeangebote der Diakonie informieren oder auch mit Pflegepersonal über die Vorteile und Schwierigkeiten der ambulanten und stationären Pflege sprechen. Demgegenüber könnten sich die Jugendlichen über alternative Betreuungsmöglichkeiten, wie etwa betreute Wohngemeinschaften für alte Menschen erkundigen. Nach der Prä-

sentation der Ergebnisse im Plenum könnten dann die Vor- und Nachteile mit der Klasse diskutiert werden.

Das Alter und die Kirche

Ebenso wie viele junge Leute engagieren sich auch ältere Menschen häufig in ihrer Kirchengemeinde, denn hier werden spezielle Programme und Gruppen angeboten, die die Interessen der verschiedenen Altersgruppen aufgreifen. Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen könnten interessierte Jugendliche der Frage nachgehen, welche Beweggründe ältere Menschen haben, in die Kirche zu gehen und dort mitzuarbeiten. Die entsprechende Arbeitsgruppe könnte an verschiedenen Seniorenprogrammen teilnehmen und hierbei die Aktivitäten, Themen, die Atmosphäre etc. dokumentieren. Indem sie Frauen und Männer interviewen, könnten sie zudem einen Eindruck davon gewinnen, welche individuellen Haltungen und Einstellungen im Bezug auf Kirche existieren.

Abschlussphase

Die Präsentation der Produkte und somit der Arbeitsergebnisse bildet den Abschluss der Arbeitsphase des Projektes. Die Produktpräsentation stellt jedoch nicht den Abschluss der Einheit dar. Wir haben mit einer individuellen Sichtweise auf das Thema begonnen und möchten es auch mit einer solchen abschließen. Den Jugendlichen soll die Möglichkeit gegeben werden, ihre unter Umständen veränderte Sichtweise auf das Thema „Alt und Jung“ zu reflektieren und zu artikulieren. Auch hier bieten sich kreative Verfahren an. So könnte am Abschluss unseres Projekts jeder und jede seine bzw. ihre eigene „Altersvision“ entwickeln. Der Arbeitsauftrag hierzu könnte lauten: „Du bist 60 Jahre älter. Wie sieht dein Alltag aus? Was sind deine Wünsche?“

Die Jugendlichen werden in ihren Altersvisionen den Wunsch nach einem würdevollen, selbstbestimmten und erfüllten Leben im Alter äußern. In einem abschließenden Gespräch über die verfassten Texte soll ihnen bewusst werden, dass auch sie selbst in der Verantwortung stehen, diese Vision auch heute schon ein Stück weit wahr werden zu las-

sen. Das Projekt soll die Teilnehmer dazu bewegen, ihre Sichtweisen auf Alt und Jung wahrzunehmen und zu überprüfen, zu erweitern, zu erneuern und über Konsequenzen nachzudenken.

Martina Brenneisen und Corinna Ruis studieren Ev. Theologie und Deutsch für das Lehramt Gymnasien an der Universität Göttingen.

Anmerkung

- ¹ Ein Portfolio ist eine zielgerichtete und systematische Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden in einem oder mehreren Lernbereichen darstellt und reflektiert.

Literatur

- Bohnsack, Fritz: Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Ausgewählte und kommentierte Aufsätze unter der Berücksichtigung der Pädagogik John Deweys, Bad Heilbronn 2003.
- Hänsel, Dagmar: Projektmethode und Projektunterricht, S. 54, in: Hänsel, Dagmar (Hg.): Handbuch Projektunterricht, Weinheim und Basel 1999.
- Husmann, Bärbel: Projekt: Diakonie. Ausschreibung für den Schülerlandeswettbewerb im Schuljahr 2005/06, in: Loccumer Pelikan 2/05, S. 84-87.
- Kießig, Manfred: Evangelischer Erwachsenenkatechismus: glauben – erkennen – leben. Gütersloh 2001.
- Schaede, Stephan: „Wenn dein Kind dich morgen fragt...“. Dialoge zwischen Konfirmanden und alten Menschen in einem Besuchsprojekt, in: Loccumer Pelikan 4/04, S. 203-210.

Bildernachweis

- M 1 Foto: Ruly Mahessa, Köln; Quelle: www.fotocommunity.de/pc/cat/4743/display/4936813
- M 2 Foto: Diana Drechsler, Karlsruhe; Quelle: www.fotocommunity.de/pc/cat/4743/display/4711504
- M 3 Foto: Richard Overtoom (www.richardovertoom.com); Quelle: www.fotocommunity.de/pc/cat/4743/display/4698131

M 4

Als er sich mit vierzig im Spiegel sah

Seht mich an: der Fuß der Zeit
trat mir meine Wangen breit.
Schaut mein Ohr! Die viele Jahre
drehten es ins Sonderbare!
Ach des Kinns! Es scheint zu fliehn,
will die Lippen nach sich ziehn!
Ach der Stirn! Die vielen Falten
drohen mit den Kopf zu spalten!
Die Nase! O, wie vorgezogen!
Der Mund! So seltsam eingebogen!
Der Hals! So krumm! Die Haut! So rot!
Das Haar! So stumpf! Das Fleisch! So tot!
Nur die Augen lidumrändert
strahlen blau und unverändert,
schauen forschend, klar und mild
auf's und aus dem Spiegelbild,
leuchten wie zwei Edelsteine –
sind das überhaupt noch meine?

Aus: Robert Gernhardt: Wörtersee – Gedichte, Frankfurt am Main 2003, S. 187.

M 1



M 2



M 3



Reinhold Mokrosch

Kontextuelle Ausbildung islamischer Religionslehrkräfte an der Universität Osnabrück

Ursprünglich sollte es ein Masterstudiengang zur Ausbildung muslimischer Religionslehrkräfte in Niedersachsen werden. Als aber die Shura Niedersachsen sich weigerte, Bachelor-Absolventen aus der Türkei zu einem solchen Studiengang in Deutschland zuzulassen, entschloss sich mein Kollege Prof. Dr. Peter Graf kurzerhand, nur einen Weiterbildungsstudiengang anzubieten. Kein grundständiger, sondern ein Fernstudiengang mit elektronischen Lerneinheiten, Chat-Möglichkeiten, Präsenzphasen und Sommerakademien wurde mit sechs Modulen für sechs Semester konzipiert.

Und so studieren seit dem Wintersemester 2003/04 25 islamische Religionslehrkräfte, die größtenteils in NRW oder Baden-Württemberg „Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht (MEU)“ und/oder in Niedersachsen versuchsweise „Islamischen Religionsunterricht (IRU)“ erteilt haben, in Osnabrück.

Die Präsenzphasen und Sommerakademien (in Osnabrück oder in der Türkei) haben die Teilnehmer derart zusammengeschweißt, dass man von einer kleinen *umma* reden kann. Alle sind sich bewusst, nicht in einer türkisch-deutschen, sondern deutsch-türkischen Kultur und entsprechend in einer deutsch-islamischen Alltagswelt beheimatet zu sein. Aber trotz dieser Übereinstimmung lassen sich unverkennbare Divergenzen innerhalb dieser gestandenen Lehrerschaft feststellen. Man erkennt das an den Studentinnen mit und ohne Kopftuch: Für die einen steht die Glaubenspraxis, für die anderen die kontextuelle Alltagswelt im Zentrum ihres muslimischen Lebens. Und entsprechend sind Erstere besonders an Glaubensriten (Gebetspraxis, Speisevorschriften, Familienleben, Rechte und Pflichten, Glaubensrichtungen, Alltagsethik etc.), Letztere besonders an kontextueller Alltagswelt (Geschichte des Islam in Deutschland, interreligiöser Dialog, europäischer und arabischer Islam, islamische Erziehungspraxis etc.) interessiert. Es ist oft nicht leicht, beide unter einen Hut zu bringen.

Das wird durch drei Säulen versucht, die den Weiterbildungsstudiengang tragen: durch die erste Säule „Alltagswelt in Deutschland – situationsorientiert“, durch die zweite Säule „Muslimische Lebensformen, Pflichten und Ethik – erfahrungsorientiert“ und durch die dritte Säule „Glaube und Grundlagen des Islam – traditionsorientiert“. Diese drei Säulen sollen sich als Perspektiven durch alle sechs Module hindurch ziehen:

Modul 1: Gebet und Koran: Die fünf Säulen im Lebensalltag; Ethische Weisungen des Koran für den Alltag; Islamische Glaubensgrundsätze für den Lebenslauf; Fachdidaktik IRU Erstunterricht; Religiöse Entwicklungs- und Sozialisationstheorien.

Modul 2: Gebet und Koran: Der Koran und seine Exegesen im Vergleich; Hadith und Sunna; Gebetsformen im interreligiösen Vergleich; Gebet und Koran in der Erfahrungswelt der Schüler; Erwerb korrelationsdidaktischer Kompetenz; Gebet und Koran im interreligiösen und interkulturellen Dialog.

Modul 3: Prophetengeschichte und Muhammad: Biographie und Wirken Muhammads; Geschichte der islamischen Welt und Konfessionen; Analyse des Prophetentums in den drei abrahamitischen Religionen; Verhältnis zu Christentum und Judentum; Erwerb interreligiöser Kompetenz.

Modul 4: Gemeinschaft der Gläubigen und Glaubensrichtungen; Leben in der *umma*: Familie, Gemeinde, Konfession, islamische Weltgemeinschaft; Rechtsschulen und Alltag im Islam; Leben in der Gemeinde; Islam als Welt- und als Regional-Religion; Erwerb einer vergleichend-religionswissenschaftlichen Kompetenz.

Modul 5: Islam in Europa und das Leben in der säkularen Welt: Muslimische Kulturen in Europa; Zusammenleben mit Nicht-Muslimen; in säkularer Umwelt; Rechtliche, soziale, familiäre, geschlechtsspezifische, pädagogische u. a. Probleme des Zusammenlebens; Islamische Organisationen in Deutschland und Europa; Erwerb islamischer Identität.

Modul 6: Islam und Weltreligionen: Komparatistisches Verstehen der Weltreligionen in deren Glaubenspraxis, ethischer Praxis und Lehre; Verhältnis der Religionen zur Politik in Deutschland, Europa und islamischen Staaten; Erziehung im Islam u. a. Religionen; Friedens- und Gerechtigkeitsbemühungen im Islam u. a. Religionen; Erwerb interreligiöser, interkonfessioneller und interkultureller Kompetenzen.

Diese sechs Module werden per E-Learning, Chats, Präsenzphasen und Sommerakademien in sechs Semestern nicht nacheinander, sondern verschränkt studiert: im 1. und 3. Semester das erste und zweite Modul; im 2. und 5. Semester das dritte und vierte Modul und im 4. und 6. Semester das fünfte und sechste Modul. Prüfungen finden am Ende jedes Moduls statt. Zum Schluss erhalten die Teilnehmer zwar keine Fakultas, aber ein Zertifikat, das sie berechtigt, in der Schule für den IRU wie Fakultas-Lehrkräfte eingestellt zu werden.

Zurzeit wird in Osnabrück ein Masterstudiengang aufgebaut, der 2007 als grundständiger viersemestriger Studiengang „Islamischer RU“ mit 64 Semesterwochenstunden (SWS)

angeboten wird. Er ist mit 38 SWS stark *fachwissenschaftlich* ausgerichtet: Koran-Exegese (Tadjwid und Tafsir), sufistische Theologie, Islamische Ethik (Acklaq) und Rechtswissenschaft (Usul al-Fiqh), Philosophie (Flsafa), Glaubenspraxis (Fiqhul-ibadat) und vor allem Arabisch werden intensiver erlernt als im Weiterbildungsstudiengang.

Und auch die *Lehrerprofessionalisierungswissenschaften* werden in 26 SWS wissenschaftsbasiert angeboten: Theorien zur religiösen Entwicklung und Sozialisation, Bildung und Erziehung islamischer Kinder und Jugendlicher, Theorien zur Schulentwicklung und Schulforschung, Konzepte der Diagnostik, Beratung und Förderung; Modelle Interkultureller Pädagogik und Grundlagen pädagogischer Psychologie sollen intensiv studiert werden.

Trotz dieser Wissenschaftsorientierung basiert aber auch dieser Masterstudiengang auf den drei Säulen „Alltagswelt der Muslime – situationsorientiert“, „Muslimische Rechte, Pflichten und ethische Praxis – erfahrungsorientiert“ und „Islamischer Glaube und Theologie – traditionsorientiert“. Die Studierenden sollen „Islam für Lehrer“ und nicht „Islam für Imame oder Religionswissenschaftler“ erlernen. Zwei Lehrstühle für „Islamische Theologie und ihre Didaktik“ hat das Land freigegeben.

Es ist zu hoffen, dass die islamische Lehrerausbildung in Osnabrück muslimische Kinder und Jugendliche in ihrer an Frieden und Gerechtigkeit ausgerichteten Persönlichkeits- und Identitätsbildung fördern und unterstützen wird.

Prof. Dr. Reinhold Mokrosch, Institut für Ev. Theologie an der Universität Osnabrück, Leiter der Forschungsstelle für „Wertzweigung in Religion und Gesellschaft“

Peter Neumann

Frieden unter den Religionen?

Das Haus der Weltreligionen im Erlebnispark „steinzeichen steinbergen“

Herausforderungen des 21. Jahrhunderts

Ein „Jahrhundert der Ökologie“ müsse es werden, sagen einige und verweisen auf die Umweltproblematik. Andere proklamieren ein „Jahrhundert der Anthropologie“. Angesichts brisanter Forschungsergebnisse auf biomedizinischem Gebiet und in anderen Bereichen müsse mehr über das Menschenbild nachgedacht werden als bisher. Zweifellos hängt das Überleben der Menschheit davon ab, ob vernünftige Antworten auf die Fragen unserer Zeit gefunden werden.

In diesem Zusammenhang haben auch die Religionen eine wichtige Aufgabe. Nachdem die christlichen Kirchen sich im

abgelaufenen 20. Jahrhundert durch ökumenische Gespräche auf mancherlei Weise näher gekommen sind und noch näher kommen werden, ist es im 21. Jahrhundert die unverzichtbare Aufgabe der Welt umspannenden Religionsgemeinschaften, ihre gemeinsame globale Verantwortung zu erkennen und zu praktizieren.

Für alle diese Bemühungen gilt, was der katholische Theologe Hans Küng so formuliert: „Kein Frieden unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen. Kein Frieden unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen. Kein Dialog zwischen den Religionen ohne globale ethische Maßstäbe“ (Spurensuche, 3. Auflage 1999, S. 9).

Religionen im Gespräch

Das Haus der Weltreligionen weiß sich diesen Grundsätzen verpflichtet. Das Projekt ist Bestandteil des Kultur- und Erlebnisparks „steinzeichen steinbergen“. Er liegt im Weserbergland etwa in der Mitte zwischen Hameln und Minden direkt an der Autobahn 2 Hannover – Dortmund, Ausfahrt Bad Eilsen, Obernkirchen.



Kreuz und Fisch symbolisieren im Haus der Weltreligionen das Christentum.
Fotos (5): www.haus-der-weltreligionen.de

Als wir im Jahr 2000 mit dem Bau des Hauses der Weltreligionen begannen, konnte niemand ahnen, dass das Projekt durch die furchtbaren Ereignisse am 11. September 2001 eine weit über den Tag hinausweisende beklemmende Aktualität erhalten würde. Wer es bis dahin noch nicht begriffen hatte, dass Globalisierung nicht nur eine Sache von Wissenschaft, Technik, Wirtschaft und Politik sein und bleiben darf, sondern

auch und vor allem die Religionen der Welt betreffen muss, wurde nun – hoffentlich – eines Besseren belehrt.

Die Globalisierung nötigt heutzutage die Religionen in einer bisher noch nie da gewesenen Dringlichkeit, miteinander ins Gespräch zu kommen, wenn sie nicht angesichts der großen Herausforderungen unserer Zeit zur Provinzialität verkommen wollen. Unsere immer komplizierter werdende, von Kriegen, Terror, Hungersnöten und Umweltkatastrophen arg gebeutelte Welt braucht das Gespräch der Religionen miteinander – vor allem auf dem Gebiet der Ethik.

Es gibt neben den Religionen der Welt keine anderen Institutionen, die eine so lange und tief gehende Tradition des Nachdenkens haben, des Nachdenkens über den Sinn des (Zusammen-)Lebens, über ein ethisches Handeln, das dem menschlichen Leben dient und der Erhaltung des Friedens und der Natur – ob man sie nun als Schöpfung begreift oder nicht.

Die Religionen enthalten riesige Potentiale solchen Nachdenkens und auch gelebter Praxis. Sie wieder zu entdecken und der Menschheit zu ihrem Wohl zur Verfügung zu stellen, ist heute ihre vorrangige Aufgabe. Deshalb besteht die dringende Nötigung für die Religionen, sich gemeinsam auf den Weg zu machen – bei allen Unterschieden, die sie trennen. Das Haus der Weltreligionen möchte auf seine Weise einen Beitrag dazu leisten. Es möchte dem dienen, was die jüdische Tradition „shalom“ nennt. Denn „shalom“ heißt übersetzt: Wohlergehen, Lebensqualität, Frieden. Und das sind die Grundlagen, die wir alle und die ganze Welt brauchen – heute vielleicht nötiger denn je.

Die architektonische und pädagogische Konzeption

Das Haus der Weltreligionen und die hinter ihm stehende Konzeption gibt Antwort auf die Herausforderungen, die ich eben geschildert habe, auf doppelte Weise: architektonisch und pädagogisch.

Die Architektur

Bei der Architektur fällt zunächst auf, dass der Bau achteckig (oktogonal) ist. Manch einer wundert sich darüber. Ein einfacher rechteckiger Bau wäre viel leichter und mit viel weniger Geld zu erstellen gewesen. Die Idee zu dieser oktogonalen Gestaltung habe ich von meinen Reisen in die Welt der Antike mitgebracht. Wir finden das Oktogon dort schon in unterschiedlichen Kulturen. Außerdem hat es über die Jahrhunderte hinweg bis heute immer wieder oktogonale Bauwerke gegeben. Diese Bauform entspricht recht gut zwei Wesenszügen der Religionen, jedenfalls der größeren: Sie übergreifen sowohl die Kulturen als auch die Zeiten. Daher ist das Oktogon für unser Anliegen besonders geeignet.

Die Gestaltung des Innenraums

Wer den Raum betritt, sieht zunächst den Mittelpunkt. Dort finden sich zwei nach oben geöffnete Hände, aus denen Wasser quillt. In einem Abstand von etwa einem Meter umgeben acht Steine kreisförmig dieses Zentrum. In fünf von ihnen hat der Bildhauer Jens Böse aus Niederaula die Symbole der großen Weltreligionen gemeißelt. Drei Steine sind unbearbeitet. Sie stehen stellvertretend für alle übrigen Religionen der Welt, die wir wegen ihrer Vielzahl nicht darstellen können.

Betrachten wir dieses Ensemble im Einzelnen. Im Zentrum die beiden nach oben geöffneten Hände. Der Mensch als ein bedürftiges und empfangendes, aber auch als ein tätiges und handelndes Wesen steht im Mittelpunkt. Für beides – das Empfangen und (Weiter)Geben – stehen die menschlichen Hände. Und dieser im Mittelpunkt stehende Mensch wird von oben beleuchtet und erleuchtet durch das Licht des Himmels, das durch die gläserne Spitze des Daches fällt. Die Dachkonstruktion ist bewusst so gestaltet worden, um dieses Anliegen zu verwirklichen.



Der Davidstern ist das Symbol des weltweiten Judentums.

Die Symbole Wasser und Licht

Aus den nach oben geöffneten Händen quillt Wasser. Biologisch ist Wasser ein wichtiger Garant für das Leben. So wird es in den Religionen als Symbol für das Leben verstanden und

– wenn eine Gottheit als Lebensspenderin geglaubt wird – auch zu dieser Gottheit in Verbindung gesetzt.

Das Gleiche gilt auch für das Licht der Sonne. Man muss die Sonne nicht als Gottheit verehren, wie das im Alten Ägypten geschah, aber man kann seine göttliche Kraft empfinden. So finden sich zum Beispiel in der Heiligen Schrift des Judentum, dem Thenak, die ja zugleich das erste Testament der christlichen Bibel bildet, viele Aussagen, die Gott als Quelle des Lebens bezeichnen und auch das Licht als wärmende und Leben schaffende Kraft mit Gott in Verbindung bringen, z.B. „Bei dir ist die Quelle des Lebens und in deinem Lichte sehen wir das Licht.“ (Psalm 36,10)

Licht und Leben für die Menschen – darum geht es letztlich in allen Religionen. Und deswegen umstehen die Symbole der Religionen das Zentrum mit den nach oben geöffneten menschlichen Händen, aus denen Wasser des Lebens quillt und die vom Licht des Himmels beschienen werden. Die Symbole sind den Händen zugewandt. Das heißt: Jede von ihnen wendet sich je auf ihre Weise dem Menschen zu.



Der Halbmond mit Stern gilt weithin als Symbol des Islam.

Ein Ring mit Leer-Räumen

Die durch die Steine symbolisierten Religionen, die die nebenstehenden Fotos zeigen, bilden einen Ring um den Menschen im Zentrum. Sie wollen ihm Geborgenheit und Sicherheit geben. Dieser Ring ist aber nicht geschlossen; zwischen den Symbolsteinen gibt es Leer-Räume. Dadurch wird deutlich, dass es Differenzen gibt zwischen den Religionen,

manchmal auch tiefe, unüberwindliche Gräben. Das wollen und müssen wir akzeptieren. Es gehört nicht zur Konzeption des Hauses, dass wir uns alle in den Armen liegen und uns freuen, wie herrlich religiös wir doch sind. Zum Umgang miteinander gehört, dass wir das Trennende und Befremdliche ebenso sehen wie das Verbindende und Gemeinsame.

Die Lücken zwischen den Symbolsteinen haben aber auch noch eine andere Bedeutung. Der Kreis ist ja nicht geschlossen. Der Mensch im Zentrum hat auch die Möglichkeit, aus der Geborgenheit, die die Religionen schenken, auszubrechen, sich seine Orientierung außerhalb jeder Religiosität zu suchen. Das Haus der Weltreligionen ist auch offen für solche. Sie dürfen in aller Freiheit kommen und gehen, mit uns reden oder es lassen.

Ich lasse es bei diesen wenigen Bemerkungen zur Architektur und Symbolik bewenden. Auf eines sei jedoch hingewiesen: Die Kombination von achteckiger Bauweise und Darstellung der Religionen durch ihre Symbole in einem Raum

und auf einer gleichberechtigten Ebene um den Mittelpunkt Mensch herum, wird man in Deutschland, in Europa und wahrscheinlich in der ganzen Welt so nicht finden. Insofern ist dieses Haus einmalig. Das Interesse ist entsprechend groß – auch über Deutschland hinaus.

Die Pädagogik

Die eben beschriebene Architektur des Hauses lässt sich auch in die Pädagogik einbringen. Es würde zu weit gehen, dies im Einzelnen zu beschreiben. Unterdessen besuchen Schulklassen von Grundschulen, Gymnasien, Berufsbildenden Schulen und anderen pädagogischen Einrichtungen mit ihren Lehrerinnen und Lehrern das Haus.



„Om“-Zeichen symbolisiert im Hinduismus die einzige höchste Wahrheit.

Manche lassen sich von mir das Haus zeigen; die meisten nutzen es jedoch, um selbst auf Entdeckungsreise zu gehen. Der Brunnen mit den nach oben geöffneten Händen, die umstehenden Symbole, Wasser und Licht geben dazu viele Anregungen. Eine Arbeitsgruppe unter der Leitung der Rintelner Pädagogin Annegret Dreyer hat Materialien für die Grundschule erarbeitet. Wenn zum Beispiel im Religionsunterricht über den Islam gesprochen wird, kann es sinnvoll sein, diese Materialien im Zusammenhang mit einem Besuch des Hauses der Weltreligionen zu verwenden. Sie können am Eingang zum Erlebnispark „steinzeichen steinbergen“ oder in der Superintendentur Rinteln ausgeliehen werden. Außerdem ist Frau Annegret Dreyer bereit, mit Rat und Tat zu helfen.

Das Haus der Weltreligionen bietet auch viele Möglichkeiten für den Konfirmandenunterricht. Auf diesem Gebiet hat Pastor Michael Hensel aus Hessisch-Oldendorf reiche Erfahrungen gesammelt bis hin zu Übernachtungen mit Konfirmandinnen und Konfirmanden auf dem Gelände des „steinzeichen steinbergen“. Auch er kann raten und helfen.

Mit älteren Schülern kann man auch die Veranstaltungen des Hauses der Weltreligionen nutzen. Ein Rintelner Berufsschulpastor hat mit einer Klasse ein Projekt durchgeführt über Inhalte der Weltreligionen. Er hat mit seinen Schülerinnen und Schülern eine Saison lang die laufenden Veranstaltungen besucht und im Anschluss daran die Referentinnen und Referenten der jeweiligen Religion befragt. Das Ergebnis war ein fast einhundert Seiten starkes Heft, erarbeitet von den Schülerinnen und Schülern.

Der Kulturpark „steinzeichen steinbergen“

Wer den kleinen Berghang erklimmt, um das idyllisch gelegene Haus zu besuchen, sollte zwei bis drei Stunden zusätz-

lich einplanen für die Attraktionen des Kulturparks „steinzeichen steinbergen“. Ein Steinbruch ist hier postindustriell als Erlebnispark für Jung und Alt umgewandelt worden. Viele Attraktionen zur Natur- und Kulturgeschichte des Steines werden angeboten. Der Besucher passiert den „Garten der Nationen“, gepflanzt von Delegationen aus aller Welt anlässlich der EXPO 2000. Er „durchwandert“ Skulpturen und Kunstinstallationen, die über das ganze Gelände verteilt sind. Er besucht in einem Tunnel die faszinierende Multivisions-Show über „Lavaströme“ italienischer und hawaiianischer Vulkanlandschaften. Er erklimmt – ein wenig sportlich sollte man



Buddha, die Gründergestalt des Buddhismus.

da schon sein – die 156 Stufen auf den „Jahrtausendblick“ und genießt dort den traumhaften Ausblick über das liebeliche Weserbergland.

Für den Kombinationsbesuch Haus der Weltreligionen und Erlebnispark „steinzeichen steinbergen“ sollte man sich allerdings ein paar Stunden Zeit nehmen. Schauen Sie herein. Wir freuen uns.

Hilfreiche Informationen finden Sie unter www.haus-der-weltreligionen.de im Internet.

Dr. Peter Neumann ist Superintendent in Rinteln



Zehn Jahre „RPI online“ – eine Erfolgsstory



Man mag es kaum glauben, aber es sind jetzt schon zehn Jahre, dass das RPI im Internet zu finden ist. Was bescheiden begann, erfreute sich schon bald regen Zuspruchs: aktuelle Meldungen aus Schule und Kirche, die Möglichkeit zum Download von Materialien und Beiträgen des Loccumer Pelikan, Einblick in das Jahresprogramm. Das alles verbunden mit der Möglichkeit des E-Mail-Kontaktes. Schon bald kamen eine Vielzahl nützlicher Links dazu und eine Seite, auf der die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des RPI ein Gesicht bekamen. Innerhalb kürzester Zeit entwickelte sich „RPI online“ zu einem der meist besuchten Portale im Bereich der Reli-

gionspädagogik und ist heute eine der ersten Adressen für Lehrerinnen, Pastoren, Diakoninnen und alle, die an Religionsunterricht in Schule und Gemeinde interessiert sind. Wurden im Jahr nach dem Start (1997) etwa 46 Zugriffe pro Tag verzeichnet, so hat sich die Zahl inzwischen mehr als verdreißigfach. Über eine halbe Million Besucher zählt „RPI online“ inzwischen jährlich – das sind im Schnitt ca. 1.400 pro Tag. Die Zahlen sprechen eine deutliche Sprache der Akzeptanz und des Erfolgs. Der kommt allerdings nicht von ungefähr, sondern hat mit Dietmar Peter einen unermüdlichen Vater: ob konsequente Pflege und Aktualisierung dieses „schnellen“ Mediums oder innovative Ideen – das Internet ist bei ihm in besten Händen. Inzwischen kann man bei „RPI online“ einkaufen, kann sich Vorträge aus den Tagungen anhören oder an Wettbewerben teilnehmen. Besu-

cher der Website haben Zugriff auf den Katalog der RPI-Bibliothek und können sich die Kunstausstellungen im RPI ansehen. Kursteilnehmern stehen interne Seiten zur Kommunikation zur Verfügung, das Materialangebot ist groß und das Archiv des Loccumer Pelikan eine Fundgrube. Eine Suchmaschine hilft dabei, die Übersicht zu bewahren. Die neueste Entwicklung: die Vorträge gibt es als Download jetzt auch im mp3-Format und wer will, kann sie im Podcast-Service abonnieren. Was das ist und wie das geht? Ganz einfach: schauen Sie rein und schauen Sie sich um bei „RPI online“. www.rpi-loccum.de – viel Spaß beim Surfen!

Buch- und Materialbesprechungen

Christa A. Thiel (Hg.): Augenblick mal! Hörclips im Religionsunterricht Sek. I. Medien und Methoden, Arbeitsbuch 120 Seiten mit CD, Patmos, Düsseldorf 2005, ISBN 3-491-73452-5, 19,90 Euro

„Augenblick mal!“: das ist ein Praxisbuch mit 18 kurzen Radiobeiträgen auf einer CD. Bereits seit 1990 strahlt die evangelische Kirche im Privatfunk des NRW unter dem gleichnamigen Titel ein bis zweiminütige Hörclips aus. Die Verkündigungssendung greift nicht nur kirchlich-religiöse Fragen auf. Auch gesellschaftliche und politische Themen von Jugendlichen werden in den überwiegend im freien Interviewstil zusammengefassten Beiträgen behandelt. Die auf der CD zusammengestellten Sendungen besitzen jeweils eine einfache Hintergrundmusik. Dies erhöht zwar beim mehrmaligen Hören den Wiedererkennungswert der Sendereihe, jedoch dürfte es die konkrete Hörbereitschaft gerade bei älteren Jugendlichen nicht fördern. Trotzdem lassen sich die einzelnen Sendungen dank der guten Begleitmaterialien hervorragend für den Unterricht als Impulsmedien einsetzen. Verschiedene Autorinnen und Autoren haben diese nach einem einheitlichen Aufbau erarbeitet. Dem Transskript folgen jeweils eine stichwortartige Inhaltangabe, didaktische Aspekte, Methodenvorschläge, Medien- und Literaturhinweise sowie ein Materialanhang. Alle Teile sind übersichtlich und klar zusammengestellt. Die Themen, die aufgegriffen werden, sind u.a.: Liebe und Partnerschaft, Schönheitsideale, Gebärdensprache und Kommunikation, Humangenetik, Außenseiter – Anderssein, Gewalt gegen Frauen, Jugendgericht im Fernsehen, Heimatstolz, Komitee Cap Anamur, Jesus als Comedy-Thema, Rituale bei Tod und Trauer. Insbesondere für Einzel- und Vertretungsstunden oder auch als Einstieg in ein Thema lässt sich das Material Gewinn

bringend nutzen. Allerdings sollte man sich einen kritischen Blick für einzelne Darstellungen bewahren. So bedient beispielsweise der „Knigge für Kirchenbesucher“ doch langläufige Kirchenklischees, die Jugendliche eher abschrecken als aufhorchen lassen. Auch wird man mit äußerster Sorgfalt die Materialien zum Thema „Heimatstolz“ einzusetzen haben, möchte man hier nicht in eine unangenehme Schiefelage geraten.

Anders als die übrigen Beiträge ist das Thema „Zeit“ konzipiert. Als umfangreiches offenes Projekt reicht der Beitrag weit über den Impuls des Radiobeitrags hinaus.

Im Ganzen bieten die Materialien zahlreiche praktikable Unterrichtsideen und Impulse, die in Maßen und mit konkretem Blick auf die Lerngruppe gut eingesetzt werden können. Nicht jeder Beitrag ist für jedes Alter im Sekundarbereich I geeignet. Mit der auch sonst nötigen kritischen Einschätzung bei der Auswahl und dem Einsatz von Medien wird jedoch jede Unterrichtende bzw. jeder Unterrichtende schnell die „richtigen“ Bausteine für den eigenen Unterricht gefunden haben. Sieht man von Musik ab ist ein Hörmedium für Jugendliche im Alter zwischen 12 und 16 Jahren eher selten, so dass bereits aus diesem Grund der Einsatz einmal lohnend erscheint.

Steffen Marklein

Brigitte Jünger / Maria Riederer: Gott spricht alle Sprachen. Kindergebete aus aller Welt, Claudius Verlag München 2005, ISBN 3-532-62330-7, 12,80 Euro

Mit diesem Büchlein (144 Seiten im Oktavformat) legt der Claudius Verlag ein „Lese- und Vorlesebuch“ mit dem Ziel der „interreligiösen Erziehung und interkulturellen Verständigung“ vor. Die Grundannahme, Kinder beten in aller Welt zu dem „weltweit einen Gott“, wird im Titel bereits ansatzweise deutlich und

ohne weitere Erläuterungen vorausgesetzt. In der Einführung geben die Autorinnen eine kurze, für Kinder formulierte Erklärung dafür, was ein Gebet ist, weisen auf die über viele Tausend Jahre andauernde Gebetstradition und die verschiedenen Religionen hin und ermutigen zum eigenen Gebet. Bereits hier wird deutlich, dass aus einer monotheistischen, wenn nicht sogar christlichen Perspektive heraus geschrieben wird.

Sehr sorgfältig, sachgerecht und in einfacher Sprache werden im ersten Teil unter dem Titel „Die wichtigsten Gebete der verschiedenen Religionen“ die Grundlagen von Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus dargestellt. Dabei bemühen sich die Autorinnen um einen einheitlichen formalen Aufbau; ein besonders wichtiges Gebet der jeweiligen Religion, deren „heilige Schrift(en)“, Riten und Zeichen.

Bereits hier muss die Grundannahme „weltweit ein Gott“ in Frage gestellt werden. So lesen wir im Abschnitt über den Hinduismus: „Ein Gebet, das wichtiger ist als alle anderen, gibt es bei den Hindus nicht. Wir haben mehrere heilige Schriften und viele verschiedenen Götter, an die wir glauben können.“ Im folgenden Teil über den Buddhismus heißt es: „Wir Buddhisten beten nicht zu einem oder mehreren Göttern. Buddha bedeutet ‚der Erleuchtete‘ und so heißt der Gründer unserer Religion.“

So sachgerecht diese Informationen auch sind, so wenig schlüssig erscheint damit das Gesamtkonzept des Büchleins. Selbst wenn ausdrücklich auf die vielen Namen Gottes („Wie auf der Welt gebetet wird“) hingewiesen wird, so kann man doch kaum ignorieren, dass zumindest im Hinduismus und Buddhismus ein gänzlich anderes Verständnis vorliegt.

Dasselbe wird in den sich anschließenden Ausführungen zum Thema „Wo wir beten“ deutlich. Zwei fettgedruckte Sätze am Anfang geben den Tenor der Ausführungen an: „Jeder kann zu Hause und für sich alleine beten. Aber in

jeder Religion versammeln sich die Gläubigen auch zum gemeinsamen Gebet.“ Während für die Juden die Synagoge, die Christen die Kirche und die Muslime die Moschee genannt und kurz beschrieben werden, geht diese Systematik auch hier für die Hinduisten und Buddhisten nicht auf. „Jede unserer Gottheiten hat eigene Tempel“, und „In jedem Tempel gibt es eine oder mehrere Buddha-Statuen... Kinder und Erwachsene setzen sich einfach auf den Boden und grüßen Buddha...“.

Der weitaus größte Anteil des Büchleins („Gebete aus aller Welt“) besteht aus gesammelten Gebeten, Gebeten von Kindern und Erwachsenen, Gebeten aus allen Zeiten. Hier wird tatsächlich ein sehr großer Bogen gespannt, der deutlich macht, dass „die Menschen – egal in welchem Alter sie sind und welcher Nation oder Kultur sie angehören“ – ähnliche Sorgen und Sehnsüchte haben und dass oft „wenige alltägliche und einfache Worte“ ausreichen, „um Dank zu sagen, Ängste auszudrücken und Freude mitzuteilen“ (Zitat aus dem Anschreiben des Verlages).

Als Resümee kann gesagt werden: Die gesammelten Gebete sind ein echtes Lesevergnügen und eine wahre Fundgrube für alle, die sich mit dem Thema „Gebet“ beschäftigen, wobei hier fast ausschließlich Texte aus den monotheistischen Religionen zu finden sind. Das Sachwissen, das in diesem Buch für Kinder zusammengetragen wurde, ist beachtlich und auf kurze lesefreundliche Abschnitte begrenzt. In klaren und sehr knappen Worten gibt es Informationen, die zum Weiterfragen und Weiterlesen anregen.

Diese sachlichen Anteile können verständlicherweise nicht mit der idealistischen Absicht der Autorinnen zusammengebracht werden, bei der die Unterschiede als störend empfunden und ignoriert werden. Schade, dass eine kritische Sichtweise nicht zu einer Akzeptanz der erkannten Verschiedenheit geführt hat. Dem interreligiösen Dialog kann es nur dienen, wenn wir jede Religion in ihrem Selbstverständnis ernst nehmen und vereinheitlichenden Tendenzen widerstehen.

Lena Kuhl

Waltraud Kehrbach in den Ruhestand verabschiedet



Nach fast 20 Jahren am RPI wurde Waltraud Kehrbach Ende April in ihren wohlverdienten Ruhestand verabschiedet. Sie war die zuständige Sekretärin für die Bereiche Berufsbildende Schulen und Konfirmandenarbeit und hat die Dozenten Dr. M. Künne, Dr. G. Traupe, Dr. M. Meyer-Blanck, Dr. T. Klie, B. Abesser, C. Mork und E. Schneider betreut.

Mit großem Engagement hat sie darüber hinaus den Verkauf der Arbeitshilfen betrieben und mit Freude zahlreiche Büchertische durchgeführt. Nicht zuletzt daher ist Waltraud Kehrbach sicherlich vielen Leserinnen und

Lesern bekannt, und es wird noch oft die Frage kommen: „Wo ist denn Frau Kehrbach?“

Das Kollegium des RPI bedankt sich herzlich für die hervorragende und freundschaftliche Zusammenarbeit und wünscht Waltraud Kehrbach für den (Un-)Ruhestand alles erdenklich Gute und Gottes Segen.

Ausstellung in der Lernwerkstatt im RPI

Das aktuelle Thema

Gott führt in die Freiheit – Exodus

von Ende Mai 2006
bis Mitte September 2006

Erarbeitet von:

Petra Buschatz, Bettina Focke, Barbara Hagen, Tanja Holtz, Ingrid Illig, Susanne Klein, Lena Kuhl, Christine Labusch, Imke Rode-Wagner, Jutta Sydow und Tanja Voss.

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Fernstudium Evangelische Theologie

Am 24.10. 2006 startet der nächste Fernstudiengang Evangelische Theologie an der Universität Hildesheim. Seit 1979 bietet das Institut für Evangelische Theologie dieses berufs begleitende Studium für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten an. Das Studium dauert zwei Jahre. Ziel ist eine Erweiterungsprüfung für das Unterrichtsfach Evangelische Religion im bestehenden Lehramt.

Informationen über das Studium und die Bewerbungsmodalitäten erteilt Dr. C. Jochum-Bortfeld, Institut für Ev. Theologie, Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim; Tel. 05121/883-523 oder 883-532; E-Mail: jochum@rz.uni-hildesheim.de

Neuer Studiengang für christliche Führungskräfte

Göttingen (epd). Die Theologische Fakultät der Universität Göttingen hat zum Sommersemester den Weiterbildungsstudiengang „Führungskompetenz in theologischer Sicht“ eingerichtet. Er wendet sich an künftige Führungskräfte in Diakonie und Kirchen, die theologisch nicht qualifiziert sind. Das Angebot soll ferner leitende Mitarbeiter von Unternehmen ansprechen, die an einer Personalführung und Organisationsentwicklung mit Bezug auf christliche Werte interessiert seien.

In dem berufs begleitenden Studiengang können die Teilnehmer in fünf Semestern den Master-Abschluss erwerben. Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums sind ein abgeschlossenes Hochschulstudium sowie in der Regel zwei Jahre Berufserfahrung. Nähere Informationen unter www.theologie.uni-goettingen.de/weiterbildung. (epd Nds.-Bremen/b0 341/07.02.06)

Neuer Leiter der Kindergottesdienstarbeit in Hannover

Hannover (epd). Pastor Dirk Schliephake (43) wird Leiter der Arbeitsstelle Kin-

dergottesdienst in der hannoverschen Landeskirche. Wie das Haus kirchlicher Dienste in Hannover mitteilte, tritt er zum 1. Mai die Nachfolge von Pastor Albert Wieblitz an, der die neue Arbeitsstelle „Ehrenamt und Gemeindeleitung“ übernommen hat. Schliephake ist Gemeindepastor und stellvertretender Superintendent im evangelisch-lutherischen Kirchenkreis Peine und Diakoniebeauftragter für den Sprengel Hildesheim. (epd Niedersachsen-Bremen/b0639/08.03.06)

Hanns-Lilje-Stiftung mit neuem Kuratoriumsvorsitzendem

Hannover (epd). Jürgen Fitschen, Direktor des Bildhauermuseums Gerhard-Marcks-Haus in Bremen, ist neuer Kuratoriumsvorsitzender der Hanns-Lilje-Stiftung. Er löst turnusgemäß den Medizinprofessor und früheren Kirchentagspräsidenten Eckhard Nagel ab, der das Amt seit 2000 innehatte.

Die 1989 von der Evangelischen Landeskirche Hannovers gegründete Stiftung fördert Projekte aus Kunst und Kultur, Diakonie und Theologie sowie das Gespräch zwischen Theologie und Naturwissenschaften. Sie hat ein Volumen von derzeit 13 Millionen Euro.

Zu stellvertretenden Vorsitzenden des Kuratoriums wurden der Hildesheimer Landessuperintendent Eckhard Gorka und Julia Schwerdtfeger aus Hannover gewählt. Neu ins Kuratorium rückten die Beauftragte der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) für Kunst und Kultur, Petra Bahr, Professor Hanns-Stephan Haas von der Diakonischen Akademie Deutschlands, Professor Axel Horstmann von der Volkswagenstiftung in Hannover sowie die niedersächsische Landtagsabgeordnete der Grünen, Meta Janssen-Kucz aus Leer. (epd Niedersachsen-Bremen/ b0894/03.04.06)

Entscheidung über „Vocatio“ verschoben

Hannover (epd). Evangelische Religionslehrer in Niedersachsen sollen

künftig eine kirchliche Bestätigung oder „Vocatio“ erhalten. Ein entsprechender Gesetzentwurf lag der Synode der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen am 11. März vor, konnte jedoch nicht verabschiedet werden, weil die Synode war nicht beschlussfähig war. Das Kirchengesetz wird nun voraussichtlich am 17. Juni verabschiedet. (epd Niedersachsen-Bremen/b0662/11.03.06)

Jugendliche aus Bad Eilsen erforschen NS-Zeit

Bad Eilsen (epd). Jugendliche aus Bad Eilsen haben eine Dokumentation zur Nazi-Vergangenheit in ihrer Region erarbeitet. Dabei beleuchten sie vor allem die Zwangsarbeit im Steinbruch Steinbergen und in unterirdischen Stollen in Porta Westfalica. Die Dokumentation mit zwölf Texttafeln und zwei DVDs mit Zeitzeugen-Gesprächen ist in der evangelischen Gemeinde Bad Eilsen zu sehen und soll später in Schulen und Gemeinden eingesetzt werden.

Die 15- bis 19-Jährigen haben sich ein Jahr lang mit der NS-Vergangenheit vor Ort auseinander gesetzt: Im Steinbruch Steinbergen wurden von 1943 bis 1945 Zwangsarbeiter aus Russland, Polen, Holland oder Frankreich, aber auch deutsche Häftlinge eingesetzt. Sie arbeiteten täglich bis zu elf Stunden und lieferten 100 Tonnen Schotter pro Tag zum Bau von Bahngleisen nach Lahde bei Porta Westfalica. In Porta Westfalica wurden rund 2.000 Zwangsarbeiter zum Bau von Maschinen in unterirdischen Stollen herangezogen.

Die „Aktion Mensch“ förderte das Projekt mit 4.000 Euro. (epd Niedersachsen-Bremen/ b0511/27.02.06)

Göttinger „Kinder-Uni“ geht im Sommersemester weiter

Göttingen (epd). Nach der großen Resonanz auf die vorherigen „Kinder-Unis“ bieten Hochschullehrer in Göttingen zum Sommersemester erneut besondere Lehr-Veranstaltungen für Mädchen

und Jungen an. Die sechs Vorlesungen und sieben Seminare richten sich an Schüler und Schülerinnen der dritten bis sechsten Klasse. Themen sind dieses Mal zum Beispiel die Welt der Neandertaler, das Leben und Sterben der Sterne im Weltall oder chemische Experimente. Mehr Informationen und Anmeldeformulare gibt es unter www.kinder-uni.uni-goettingen.de. (epd Niedersachsen-Bremen /b0828/ 28.03.06)

Faire Fußbälle

Herne (as). Fußbälle, die in deutschen Geschäften zu kaufen sind, werden zu vier Fünfteln in Pakistan hergestellt. 30.000 Menschen leben davon, dass sie mit Nadel und Faden einen Ball aus 32 sechseckigen Waben mit der Hand zusammennähen. Feste Arbeitsverträge, Arbeitssicherheit und Gesundheitsvorsorge, Gewerkschaftsfreiheit und Mindestlöhne gehören oft nicht zu den Selbstverständlichkeiten. Die Kampag-

ne „fair play : fair life“ – ein Bündnis aus 30 Institutionen aus Nordrhein-Westfalen, darunter die beiden evangelischen Kirchen – verfolgt das Ziel, fair gehandelte Bälle auf dem europäischen Markt zu etablieren. Im Programm sind gut 30 verschiedene Bälle, die zwischen 15,00 und 60,00 Euro kosten. Der Katalog kann unter www.fairplay-fairlife.de/modules/6/pdf/Ball-Liste3-2005.pdf heruntergeladen werden. Bestelltelefon: 02323/9949754 oder per E-Mail an: info@fairplay-fairlife.de.

Kartenspiel soll Kirchenlieder bekannt machen

Nienburg (epd). Mit einem Kartenspiel will eine Gemeinde aus Nienburg evangelische Kirchenlieder bekannt machen. Das Quartettspiel „QuartEG“ sei bundesweit schon mehrere tausend Mal verkauft worden, sagte Kirchenvorsteher Ernst Hagedorn von der St.-Martin-Gemeinde: „Wir haben Nachfragen von

Flensburg bis Passau.“ Der Verkaufserlös fließt der Nienburger Stiftung St. Martin zu.

Auf den Karten sind 48 bekannte Choräle aus dem Evangelischen Gesangbuch (EG) abgedruckt wie „Der Mond ist aufgegangen“ oder „Du meine Seele singe“. Sie sind in zwölf Quartetten von Advent über Ostern bis hin zu Abendliedern geordnet. Zu sehen sind die Original-Notenbilder aus dem Gesangbuch, dazu die passenden gottesdienstlichen Farben.

Das Kartenspiel eigne sich als Geschenk etwa für Konfirmanden oder Chorsänger und könne in Jugend- oder Seniorenkreisen in das Gesangbuch einführen, sagte Hagedorn. Zu beziehen ist „QuartEG“ über elf Buchhandlungen und Einrichtungen unter anderem in Berlin, Hannover, Göttingen und Eisenach sowie direkt bei der St.-Martin-Gemeinde in Nienburg (im Internet unter: www.quarteg.de). (epd Niedersachsen-Bremen/b0902/04.04.06)

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal jährlich. Der »Loccumer Pelikan« berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Ute Beyer-Henneberger, Bärbel Husmann, Dr. Friedhelm Kraft, Lena Kuhl (verantwortlich), Anne Sator.

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

Anschrift der Redaktion:
Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12
31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 0 57 66 / 81-0
Telefax: 0 57 66 / 81-184
Internet: <http://www.rpi-Loccum.de>
E-Mail Adresse: RPI.Loccum@evlka.de

Bankverbindungen:
Volksbank Steyerberg, BLZ 256 625 40, Kto.-Nr. 37 000 200
Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto.-Nr. 222 000

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser
Auflage: 11.000

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Bernd Abesser, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
Jochen Arnold, Michaeliskloster Ev. Zentrum für Gottesdienst
und Kirchenmusik, Hinter der Michaeliskirche 3-5,
31134 Hildesheim
Martina Brenneisen, Gartenstr. 1,
37073 Göttingen
Joachim Dietermann, Zentrum Bildung der EKHN, Erbacher Str. 17
64287 Darmstadt
Jeannette Eickmann, Große Barlinge 12,
30171 Hannover
Reinart Grütter, Kölenberg 78
24145 Kiel
Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
Johannes Kubik, Ewaldstr. 6,
37085 Göttingen
Lena Kuhl, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
Elke Lammert-Oehlerking, Haasemannstr. 4,
30449 Hannover
Steffen Marklein, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,
31547 Rehburg-Loccum
Prof. Dr. Reinhold Mokrosch, Felix-Nussbaum-Str. 20,
49070 Osnabrück
Sup. Dr. Peter Neumann, Schlingstr. 8,
31737 Rinteln
Esther Rauhaus, Johann-Prinzhausen-Weg 13,
37083 Göttingen
Corinna Ruis, An der Lohberge 24,
37085 Göttingen

Veranstaltungsprogramm Juni bis September 2006

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. 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. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen 50 Prozent 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 kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent 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 (50,00 Euro).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 Euro), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2006 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2005) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de.

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Konfirmandenunterricht „Wohin geht die Reise? – Eine Zeitansage“ Die Zukunft der Konfirmandenarbeit

Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren.

26. bis 27. Juni 2006

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

■ SCHULFORMÜBERGREIFENDE VERANSTALTUNGEN

Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006

Leitung: Christine Labusch

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

Geschlossener Teilnehmerkreis, Mitarbeit nach Rücksprache möglich.

29. bis 30. September 2006

Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

„Kinder fragen nach Gott und der Welt“

Zum Umgang mit religiösen und ethischen Fragen in kirchlichen und kommunalen Kindertagesstätten.

Für sozialpädagogische Fachkräfte in kirchlichen und kommunalen Kindertagesstätten aus Rehburg-Loccum und Umgebung. In Kooperation mit der Stadt Rehburg-Loccum.

SeminarKosten: 25,- Euro.

7. bis 8. Juni 2006, Beginn: 9.30 Uhr

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Ralf Rogge

„Und du sollst ein Segen sein“ – Segnen und Gesegnet werden

Für sozialpädagogische Fachkräfte. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover.

19. bis 21. Juni 2006

Leitung: Ralf Rogge, Rainer Hanno

„Warum sind Räuber böse?“ –

Zum Umgang mit ethischen und religiösen Fragen von Kindern

Für sozialpädagogische Fachkräfte in nichtkirchlichen Kindertagesstätten. SeminarKosten je Modul: 25,- Euro.

Fortbildungsmodul II

28. bis 29. Juni 2006, Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge

„Einführung in die Religionspädagogik“

Für sozialpädagogische Fachkräfte, besonders für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover.

11. bis 15. September 2006

Leitung: Ralf Rogge, Heike Pieper

Religionspädagogische Langzeitfortbildung „Kindertagesstätten“

Für sozialpädagogische Fachkräfte. Voraussetzung für die Teilnahme ist der Besuch einer religionspädagogischen Fortbildung und mindestens einer mehrtägigen weiteren Fortbildung. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover.

1. Kurswoche: Religiöse Sozialisation

18. bis 22. September 2006, Beginn: 11.00 Uhr

Leitung: Ralf Rogge, Ulrike Fey-Dorn

■ FÖRDERSCHULE

„Miteinander leben und lernen – miteinander leben lernen“

Herausforderungen im Übergang von der Schule ins Berufsleben

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die in Integrations- und Kooperationsklassen an Förderschulen und Regelschulen unterrichten – nicht nur im Fach Religion.

15. Juni 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Christine Labusch, Wilhelm Behrend

Religion im Schulalltag entdecken:

Von der Stilleübung bis zum Schulgottesdienst

Für Lehrerinnen und Lehrer, pädagog. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Katechetinnen und Katecheten an Förderschulen und besonders für fachfremd Unterrichtende.

29. Juni bis 1. Juli 2006

Leitung: Christine Labusch

„Religion im Schulprofil“

Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006

Leitung: Christine Labusch

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

Geschlossener Teilnehmerkreis, Mitarbeit nach Rücksprache möglich.

29. bis 30. September 2006

Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch

■ GRUNDSCHULE

„Gemeinschaft der Heiligen – Heilige im evangelischen und katholischen Verständnis“ Modelle für die konfessionelle Kooperation in der Grundschule
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen. In Kooperation mit dem Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim.
12. bis 14. Juni 2006
Leitung: Lena Kuhl, Franz Thalmann

Kursreihe „Religion unterrichten“
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen. Anmeldung ist nur für die gesamte Kursfolge möglich.
Kurs 1: Gott rettet und bewahrt sein Volk – Exodus als „Urdatum“ des Glaubens
21. bis 23. Juni 2006
Leitung: Lena Kuhl

„Religion im Schulprofil“
Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.
18. bis 20. September 2006
Leitung: Christine Labusch

„Reformation – Martin Luther und seine Zeit“
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen.
21. bis 23. September 2006
Leitung: Lena Kuhl

Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt
Geschlossener Teilnehmerkreis, Mitarbeit nach Rücksprache möglich.
29. bis 30. September 2006
Leitung: Lena Kuhl, Christine Labusch

■ HAUPT- UND REALSCHULE

Weiterbildung
„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“
Geschlossener Teilnehmerkreis
Kurs V: Paulus
22. bis 24. Juni 2006
Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein
Kurs VI: Gleichnisse und Wunder
21. bis 23. September 2006
Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein



„Konflikte wahrnehmen, verstehen und gestalten“
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Haupt- oder Realschule evangelischen Religionsunterricht erteilen.
15. bis 17. Juni 2006
Leitung: Dietmar Peter

„Religion im Schulprofil“
Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung
Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.
8. bis 20. September 2006
Leitung: Christine Labusch

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

„Comics und Karikaturen im Berufsschulreligionsunterricht“
Für Referendarinnen und Referendare für evangelischen und katholischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen.
19. bis 21. Juni 2006
Leitung: Evelyn Schneider, Ulrich Kawalle und Dr. Christian Schulte

„Elemente des Bibliologs und alternativer Methoden im Unterricht“
Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien.
4. bis 6. September 2006
Leitung: Evelyn Schneider

| | | |
|---|---|---|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Mit dem nebenstehenden Abschnitt können Sie sich schon jetzt anmelden.</p> <p style="text-align: center;">Herzlich willkommen!</p>   | <p>Absender</p> <p>Name _____</p> <p>Vorname _____</p> <p>Straße _____</p> <p>Plz Ort _____</p> <p>Telefon _____</p> <p>E-Mail _____</p> <p>Es erfolgt keine Anmeldebestätigung</p> | <div style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 60px; margin: 0 auto;"></div> <p>Antwort</p> <p>Religionspädagogisches Institut Loccum Postfach 2164 31545 Rehburg-Loccum</p> |
|---|---|---|

„Hinter'm Horizont geht's weiter“

Jenseitsvorstellungen in verschiedenen Religionen

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

14. bis 16. September 2006

Leitung: Evelyn Schneider, Jürgen Schnare

„Religion im Schulprofil“

Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006

Leitung: Christine Labusch

„Kollegiale Beratung und Teamentwicklung“

Beiträge der Religionslehrkräfte zur Schulkultur

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen. Die Kursreihe umfasst fünf Folgen innerhalb von etwa eineinhalb Jahren. Die Teilnahme an allen Kursen ist verbindlich.

25. bis 27. September 2006

Leitung: Evelyn Schneider, Ekkehard Fey

„Liturgisches Lernen“

Für Studierende Evangelische Theologie/Lehramt an Gymnasien der Universität Göttingen; geschlossener Teilnehmerkreis

30. Juni bis 2. Juli 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bärbel Husmann

„Neu in der Schule?!“

Rahmenrichtlinien – Kursplanung – Leistungsmessung (Modul I)

Für Pastorinnen und Pastoren sowie interessierte Lehrkräfte, die neu an Gymnasien oder Gesamtschulen ev. Religionsunterricht erteilen.

14. Juli 2006, Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bärbel Husmann

„Religion und Theater“

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

11. bis 13. September 2006

Leitung: Bärbel Husmann

„Religion im Schulprofil“

Perspektiven für Schulkultur und Schulentwicklung

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Mitglieder in Steuergruppen der Schulentwicklung, Fachkonferenzleiterinnen und -leiter für das Fach Religion.

18. bis 20. September 2006

Leitung: Christine Labusch

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE

Kolloquium „Projekt: Diakonie“

Für Mitglieder der Jury des Schülerlandeswettbewerbs; geschlossener Teilnehmerkreis.

19. Juni 2006

Leitung: Bärbel Husmann

„Jugendbücher im Religionsunterricht“

Für Lehrerinnen und Lehrer sowie für Pastorinnen und Pastoren, die evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen erteilen.

29. Juni bis 1. Juli 2006

Leitung: Gerd-R. Koretzki, Rudolf Tammeus

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Medienbörse Sekundarbereich I

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

15. bis 17. Juni 2006

Leitung: Steffen Marklein, Sigrid Gabel

Sommerwerkstatt „Holzschnitte“

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone.

19. bis 23. Juli 2006

Leitung: Steffen Marklein

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
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- IGS/KGS
- Berufsbildende Schule
- Förderschule

Kirchengemeinde

tätig als

- Student/in
- Vikar/in
- Pastor/in
- Diakon/in
- Erzieher/in

Ich bitte um vegetarische Kost
Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden
falls ja – bitte Altersangabe _____

- Ja Nein
- Ja Nein

Datum/ Unterschrift _____



■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Fachtagung „Schulinspektion in europäischer Perspektive“

Für Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte aus den Bezirken und dem Kultusministerium.

1. und 2. Juni 2006, Beginn: 10.00 Uhr
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Expertentagung „Netzwerk Kindertheologie“

18. bis 20. September 2006
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

■ KONFIRMANDENARBEIT

„Konfirmandenarbeit – Konfirmandenunterricht“: Die Konfirmandenzeit im Spannungsfeld zwischen Jugendarbeit und Schule
Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren. In Kooperation mit dem Landesjugendpfarramt.

12. bis 14. Juni 2006
Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Thomas Ringelman

„Mitgliederbindung am Beispiel von Konfirmandenelternarbeit“
Geschlossener Teilnehmerkreis. Landeskirchliches Projekt; in Kooperation mit der Pressestelle der ev.-luth. Landeskirche Hannovers.

15. bis 16. Juni 2006
Leitung: Projektgruppe

Tagung „Visitationen im KU“

Für die Beauftragten der Kirchenkreise für die Konfirmandenarbeit; geschlossener Teilnehmerkreis.

27. bis 28. Juni 2006
Leitung: Ute Beyer-Henneberger

„Alles ist gut vorbereitet – und dann kommt wieder Kevin!“

Disziplinprobleme und Störungen im KU
Für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren.

11. bis 13. September 2006
Leitung: Ute Beyer-Henneberger und Team

■ KIRCHENPÄDAGOGIK

Klausurtagung der Ansprechpersonen für Kirchenpädagogik in den Sprengeln der Landeskirche

16. bis 17. Juni 2006
Leitung: Christiane Kürschner

Treffen im Sprengel Ostfriesland

19. September, 15.00 bis 18.00 Uhr
Ort: Magnikirche Esens
Leitung: Christiane Kürschner, Petra Dresler-Döhmann, Gerhard Wittkugel, ARO

Treffen im Sprengel Hannover

28. September, 15.00 bis 18.00 Uhr
Ort: Klosterkirche Wennigsen
Evangelische und katholische Spuren
Leitung: Christiane Kürschner, Pn. Anke Paul

■ VIKARSKURSE

Vikarskurs 70, Lehrgang II

4. bis 15. September 2006
Leitung: Bernd Abesser

Vikarskurs 70, Mentorentag

14. bis 15. September 2006
Leitung: Bernd Abesser

Vikarskurs 01, Lehrgang II

25. bis 29. September 2006
Leitung: Bernd Abesser

■ REGIONALE VERANSTALTUNGEN

KU-Kongress der Kirchenkreise Gifhorn, Wittingen und Wolfsburg

21. Juni 2006
Ort: Gifhorn, Birger-Forell-Haus
Leitung: Ute Beyer-Henneberger, regionales Team

Aus dem Schnabel gefallen

Gottes Beitrag

Bukarest – Ein rumänischer Häftling will Gott verklagen. In seiner Klage beschuldigt der wegen Mordes zu 20 Jahren Haft verurteilte Mann Gott, dass dieser ihn „nicht vor dem Teufel geschützt“ habe. Durch die Taufe sei er einen Vertrag mit Gott eingegangen. Dieser habe sich verpflichtet, ihn vor dem Teufel und Unannehmlichkeiten im Leben zu schützen, behauptete der Häftling.

In dem Schriftstück, das er beim Gerichtshof im west-rumänischen Timisoara (Temeswar) einreichte, forderte

der Häftling die Eröffnung eines strafrechtlichen Verfahrens gegen „Gott, mit dem Wohnsitz im Himmel, vertreten in Rumänien durch die Orthodoxe Kirche“ unter anderem wegen Betrugs und Amtsmissbrauchs. Die Klage wurde an das Polizeinspektorat des Kreises Timis weitergeleitet, heißt es.

aus: Frankfurter Rundschau vom 17.10.2005



H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Neuaufgabe der Rechtssammlung für den evangelischen Religionsunterricht in Niedersachsen erschienen



Die „Rechtssammlung für den evangelischen Religionsunterricht in Niedersachsen“ ist inzwischen in der fünften Auflage als CD-ROM erschienen. Neben den Erlassen zur Neuorganisation der gymnasialen Oberstufe, dem Feiertagserlass, dem Niedersächsischen Schulgesetz und dem Erlass „Organisatorische Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen“ wurde eine Vielzahl an Dokumenten aktualisiert. Eine Volltext-suchfunktion erleichtert das Auf-finden einzel-ner Passagen. Das gesamte Material lässt sich ent-sprech-ent des je-weiligen Bedarfs ausdrucken.

Insgesamt wurden auf CD-ROM rund 140 Dokumente mit über 1.200 Seiten zusammengefasst. Alle Texte beziehen sich direkt oder indirekt auf das Fach Evangelische Religion. Die Rechts-sammlung kann zum Selbstkostenpreis von 5,00 Euro (zzgl. Ver-sand) unter der Telefonnummer 05766/81 143 oder per E-Mail (RPI.Loccum@evlka.de) beim RPI bestellt werden.

Neuerscheinung:

Ute Beyer-Henneberger (Hg.): Gemein-sam geht es besser! Qualifizierung Ehren-amtlicher für die Konfirmandenarbeit, Rehburg-Loccum 2006, ISBN: 3-936420-19-X, 108 Seiten, 10,00 Euro.

In Vorbereitung:

Imme Möller: Lernen an Stationen – Je-sus Christus. Materialien für den ev. Reli-gionsunterricht in der Sekundarstufe I an Gymnasien, hrsg. von Bärbel Husmann, Rehburg-Loccum 2006, ISBN: 3-936420-18-1, ca. 90 Seiten mit CD-ROM.

Arbeitshilfen KU

24

Ute Beyer-Henneberger (Hg.)

Gemeinsam geht es besser!

Qualifizierung Ehrenamtlicher
für die Konfirmandenarbeit

Texte und Materialien für das Konfirmandenamtliche
Herausgegeben von Ute Beyer-Henneberger
© Religionspädagogisches Institut Loccum
Loccum 2006

Arbeitshilfen Gymnasium **12**

Imme Möller

Lernen an Stationen – Jesus Christus

Materialien für den ev. Religionsunterricht
in der Sekundarstufe I an Gymnasien

Arbeitsblätter Gymnasium 12
Herausgegeben von Imme Möller
© Religionspädagogisches Institut Loccum
Loccum 2006

