ISSN 1435-8387

Loccumer Pelikan

2/15

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde
des Religionspädagogischen Instituts Loccum

Apokalypse und die Rede vom Reich Gottes

Apokalyptik im frühen Judentum und im Urchristentum

Zukunftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen

Der Zeiger an der Weltenuhr

pro und contra: „Glauben Sie an die Hölle?“

Faszination Apokalypse. Unterrichtsideen für die Sekundarstufe II

Wenn in Geschichten Gottes neue Welt aufblitzt

Zukunft gestalten – zwischen Weltbedrohung und Selbstinszenierung

Eine Konfi-Tagung zu Zukunftsvorstellungen und Reich Gottes

EVANGELISCH-LUTHERISCHE LANDESKIRCHE HANNOVERS

rpi loccum

inhalt

Silke Leonhard — editorial 51

grundsätzlich

Jens Schröter — Apokalyptik im frühen Judentum und im Urchristentum 53

Amina Fraij — Zukunftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen 58

Hansjörg Hemminger — Der Zeiger an der Weltenuhr.
Apokalyptik in Kirchen und Gemeinschaften der Neuzeit –
Ein Überblick 62

kontrovers

Maria Herrmann — „Glauben Sie an die Hölle?“
Eine katholische Antwort 66

Dirk Stelter — „Glauben Sie an die Hölle?“
Eine evangelische Antwort 67

praktisch

Kirsten Rabe — Faszination Apokalypse.
Oder: Wie bringe ich die Katastrophe mit dem Reich Gottes zusammen?
Unterrichtsideen für die Sekundarstufe II 68

Inge Kirsner — Apokalypse im Film 73

Beate Peters — Wenn in Geschichten Gottes neue Welt aufblitzt.
Mit Kindern über Gleichnisse nachdenken 76

Dietmar Peter — Zukunft gestalten – zwischen Weltbedrohung und Selbstinszenierungszwang.
Eine Unterrichtsidee für die Sekundarstufe I 83

Ulrike Kirschstein — „Interessant! – Nix für mich! – Nachdenkenswert!“
Eine Konfi-Tagung zu Zukunftsvorstellungen und Reich Gottes 87

informativ

Ausgestellt: „Wie durch einen Spiegel“ – Biblische Ikonografie heute 52
EKD-„Jugend predigt“-Preis 2015 und Jugendandachts-Preis 2016 93
Großer Dank an alle Spenderinnen und Spender 94
Buch- und Materialbesprechungen 94
Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche 96
Veranstaltungen von Juni bis August 2015 97

Titelbild: © Norwegian Red Cross/Olav A. Saltbones (CC BY 2.0)

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

vor einigen Wochen fand für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I wieder der Zukunftstag statt, der die Aufmerksamkeit auf die berufliche und individuelle Zukunft schon während der Schulzeit wecken will. Neben solchen hoffnungsvollen Beschäftigungen mit dem Kommenden liegt das Lese- und Kinointeresse vieler Jugendlicher stark auf literarischen und filmischen Negativ-Utopien, eben Dystopien wie „Die Tribute von Panem“. In der politischen Realität gibt es genügend Krisen, die für Jugendliche wie Erwachsene als Bedrohung wahrzunehmen sind und von denen her sich die fiktive Ausgestaltung dieser Szenarien in Literatur, Film und Spiel erklären lässt. Die Beschäftigung mit Apokalypsen gilt als Zeichen von Krisen und der entsprechenden Angst.

Unser Heft greift unter diesem Vorzeichen das Thema Apokalypse mehrperspektivisch auf. Jens Schröter erläutert die biblische Apokalyptik als Literatur und theologisches Denken: Die bleibende Herausforderung der apokalyptischen Weltsicht mit der Fremdartigkeit und dem Visionären, ja der Gewalttätigkeit bestehe darin, die Wirklichkeit in ihrer Totalität im Horizont des Geschichtshandelns Gottes zu deuten.

In einer empirischen Studie zeigt Amina Fraij, dass der Blick älterer Jugendlicher in die Zukunft auf die Gestaltung gesellschaftlichen Lebens, das Verhältnis zur Natur und ein friedvolles Leben eher düster ausfällt. Wie geht man mit dem ja durchaus pessimistisch zu verstehenden Trend um, dass sich Zukunftswünsche, die auf Zusammenleben bezogen sind, in Besorgnis verwandeln? Welche pädagogischen und religionspädagogischen Konsequenzen sind wichtig, wenn man dem Pessimismustrend nicht selbst verfallen will?

Hansjörg Hemminger macht darauf aufmerksam, dass von der Neuzeit bis heute aktuelle, politische Ereignisse als Zeichen der Endzeit gedeutet werden. Die Geschichte Gottes mit uns und mit der Welt kann nicht „vorwärts“ rational entschlüsselt werden; wir kommen im Rahmen unserer Zeitlichkeit nicht über die Sprache des Symbols und der Bilder hinaus. Die Erinnerung daran, dass wir uns die eigene wie die Weltgeschichte ausmalen und -deuten, sie aber dennoch nicht verstehen oder gar drehen können, steht dabei im Vordergrund.

Wie ist unser Verhältnis zur Gegenwart, zu inneren wie äußeren (Schreckens-)Bildern vom Ende der Zeit, zur christlichen Mitte der Verheißung vom heilvollen Leben durch Jesus Christus, überhaupt zu Eschatologie? Auf die Haltung kommt es an – insofern hinterlassen die Beiträge in Bezug auf das Reich Gottes eine Gretchenfrage. Die Praxisartikel ermutigen dazu, apokalyptische Motive zu ordnen, Literatur in ihrem Kontext zu lesen und Vertrauen und Hoffnung in bibeldidaktische Gestaltungen zu setzen.

In die nähere Zukunft rückt das diesjährige Bildungsforum für Lehrkräfte am 3. Dezember. Unter dem Thema *„Hilfe, meine Schüler sind religiös“ – oder: Wie viel Religion verträgt die Schule?* werden Fragen rund um die öffentliche Präsenz und Praxis von Religion aufgegriffen. Schule ist ein gesellschaftlich zentraler Ort multireligiöser Begegnung und interreligiösen Dialogs – und damit auch ein Ort, an dem Religion öffentlich praktiziert wird. Wie geht Schule damit um, gerade wenn es zu Konflikten kommt? Welche Orientierungen unterstützen Schule, welche religiösen Kompetenzen brauchen Lehrkräfte? Das genauere Programm wird nach den Sommerferien an alle Schulen verschickt. Alle Lehrkräfte sind schon jetzt herzlich eingeladen!

Ihnen einen hellen Sommer, eine hoffnungsvolle Zeit und herzliche Grüße, auch im Namen des RPI-Teams,

Ihre

Silke Leonhard

Dr. Silke Leonhard
Rektorin

„Wie durch einen Spiegel“ – Biblische Ikonografie heute

Arbeiten des aus Serbien stammenden Künstlers Nikola Sarić

In der Zeit vom 20. April bis 25. Juli 2015 zeigt das RPI ikonografische Arbeiten des aus Serbien stammenden Künstlers Nikola Sarić. Zu sehen ist insbesondere der Bilderzyklus „Gleichnisse Jesu“. Der Zyklus besteht aus 20 Arbeiten, alle 30×30 cm groß, Aquarell auf Papier und auf Holz gezogen. Der Pelikan stellt im Heft einige Bilder aus diesem Zyklus vor.

„In meiner Malerei stecken meine Liebe und mein Glaube.“ Einfach und auf den Punkt gebracht ist die Erklärung, die Nikola Sarić für seine Bilder hat. Ikonen – das heiße aus dem Altgriechischen übersetzt doch lediglich ‚Bild’ – sei häufig jedoch auch eine Darstellung von Jesus, von Maria oder von Heiligen. Oder aber die Darstellung eines Ereignisses aus biblischen Quellen. Das sei es, was er mache, sagt er, und fügt hinzu: „Ich nenne es einfach Malerei.“

Die Malerei von Sarić ist aber durchaus christlichen Ursprungs. Begonnen habe er damit, als er während seines Studiums in Belgrad zum Glauben gefunden habe. Christ sei er da geworden, habe begonnen, Gottesdienste zu besuchen, sich mit der Liturgie auseinanderzusetzen. Und das habe sich eben auch auf seine Kunst ausgewirkt. Schon seine Diplomarbeit ist geprägt davon. Die Vertreibung aus dem Paradies hat er als Zyklus in drei Bildern gestaltet. Im Eingangsbereich des RPI hängt sie nun.

Zyklen haben es ihm auch ansonsten angetan. 20 kleine Bilder, jedes nur 30 mal 30 Zentimeter groß, hat er in einer Reihe aufgehängt. 20 Gleichnisse von Jesus sind darauf abgebildet. Manche sind in Jesus Zeit verortet, mit anderen will er deutlich machen, dass diese Gleichnisse auch für die Menschen heutzutage eine aktuelle Bedeutung haben können. Wie auf dem Bild mit dem Gleichnis von dem reichen Kornbauern, der einen modernen Anzug trägt.

Gleichnis von den zwei Schuldnern

Die biblische Ikonografie von Nikola Sarić ist im RPI Loccum bis zum 25. Juli zu sehen. Geöffnet ist sie montags bis freitags 9.00 bis 18.00 Uhr, sowie an den Wochenenden 9.00 bis 12.00 Uhr. *Beate Ney-Janßen*

Apokalyptik im frühen Judentum und im Urchristentum

Von Jens Schröter

Was ist „Apokalyptik"?

Mit dem Begriff „Apokalyptik" werden Geschichtsdeutungen mit spezifischen Merkmalen bezeichnet, die sich in zahlreichen jüdischen und christlichen Schriften seit dem dritten vorchristlichen Jahrhundert finden. Sie werden in apokryphen Apokalypsen des antiken Christentums, später dann in mittelalterlichen Schilderungen von Jenseitsreisen, fortgeschrieben.

Der Begriff „Apokalyptik" wurde 1832 von Friedrich Lücke in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt. Lücke orientierte sich dabei am ersten Wort der Offenbarung des Johannes (Offb), eben „Offenbarung" (griechisch und lateinisch: Apokalypsis), in dem er „den wesentlichen Inhalt dieser Litteratur […] bezeichnet" sah und das er deshalb einer Untersuchung über „das Wesen der Apokalyptik" zugrunde legte (Lücke, 1852 (1832), 18). Er sah darin eine eigene Redeweise von der Offenbarung Gottes zum Ausdruck gebracht, die bei Daniel zuerst begegne und sich bis in die neutestamentliche Zeit hinein fortsetze. Dies erlaube es, von einer „biblische[n] Apokalyptik" zu sprechen und diese von anderen, z.B. persischen und griechischen Jenseitsvorstellungen zu unterscheiden (A.a.o., 25.40-60).

Die Erforschung der apokalyptischen Literatur hat sich seither deutlich intensiviert. Ein Grund dafür ist, dass sich eine Vielzahl von Texten diesem Bereich zurechnen lässt, die erst nach und nach ins Blickfeld der historischen und exegetischen Forschung getreten sind. Ein weiterer Grund ist, dass sich die theologische Beurteilung der Apokalyptik in der neueren Forschung deutlich gewandelt hat. Wurde sie längere Zeit als eher randständiges Phänomen betrachtet, dem für die Entstehung der christlichen Theologie keine substanzielle Bedeutung zukomme, so hat sich diese Einschätzung inzwischen grundlegend gewandelt.

Bereits Ernst Käsemann hatte in einem Aufsatz aus dem Jahr 1962 die Apokalyptik als „Mutter der christlichen Theologie" bezeichnet (Käsemann 1968, 130) und damit gegenüber der existentialen Interpretation der urchristlichen Botschaft durch Rudolf Bultmann deren universale Perspektive hervorgehoben. Diese sei auf die Kontinuität zur Apokalyptik zurückzuführen, unter deren Einfluss die Bedeutung Jesu in seiner Rolle als himmlischer Menschensohn und künftiger Weltenrichter gesehen worden sei. Käsemann konstruiert dabei zwar einen fragwürdigen Widerspruch zwischen der apokalyptischen Botschaft des Urchristentums und derjenigen Jesu selbst, betont aber zu Recht die Bedeutung apokalyptischen Denkens für die urchristliche Theologie.

Die neuere Forschung hat die Apokalyptik als ein für frühjüdisches und urchristliches Denken charakteristisches Phänomen herausgestellt, ohne sich dabei an Kanongrenzen oder einer Sonderstellung Jesu zu orientieren. Eine wichtige Rolle hat dabei die Definition von John J. Collins gespielt. Collins bestimmt „Apokalypsen" als eine Gattung von Offenbarungsliteratur mit einem Erzählrahmen, in der eine Offenbarung durch ein jenseitiges Wesen an einen menschlichen Empfänger übermittelt werde. Inhalt dieser Offenbarung sei eine transzendente Wirklichkeit, die sowohl zeitlich als auch räumlich bestimmt sei, indem sie auf eine endzeitliche Rettung vorausblicke und dabei eine übernatürliche Welt voraussetze. Die Intention dieser Schriften sei es, gegenwärtige, irdische Verhältnisse im Licht der jenseitigen Welt und der Zukunft zu deuten und auf diese Weise das Verständnis und Verhalten der Adressaten durch den Verweis auf göttliche Autorität zu beeinflussen (vgl. Collins 1979, 9 und ders., What is Apocalyptic Literature?, in: McGinn u.a., Encyclopedia, 1-16, 2). Apokalypsen hätten entweder die Form von, zumeist periodisierten, Geschichtsüberblicken,

Gleichnis von den zwei Schuldnern

Gleichnis vom reichen Kornbauern

die in ein Weltgericht münden, oder von Himmels- bzw. Höllenreisen, die sich mit dem Schicksal der Toten befassen (vgl. Collins 2009, 316).

Diese Definition macht zum einen deutlich, dass sich apokalyptisches Denken in verschiedenen Textformen findet und dementsprechend unterschiedlichen historischen, religiösen und kulturellen Bereichen angehört. Zum anderen macht sie darauf aufmerksam, dass zwischen „Apokalyptik" als religiöser Welt- und Geschichtsdeutung und der literarischen Gattung „Apokalypse" zu unterscheiden ist.

Im Blick auf ersteres lassen sich Merkmale nennen, die solche Texte miteinander teilen, die der Apokalyptik zuzurechnen sind oder in denen sich apokalyptische Motive finden. Michael Wolter macht allerdings darauf aufmerksam, dass es weder im frühen Judentum noch im frühen Christentum die Selbstbezeichnung „Apokalyptiker" gegeben hat – anders als etwa „Christ" oder „Gnostiker". „Apokalyptik" sei demzufolge kein soziologisch fassbares Phänomen, etwa im Sinn einer „Strömung" oder einer „Bewegung" (Wolter 2009, 433). Dem ist zweifellos zuzustimmen, gleichwohl ist der Begriff durchaus geeignet, spezifische Merkmale religiöser Geschichtsdeutungen und damit eine bestimmte Sicht auf das Verhältnis von Gott und Geschichte zu erfassen.

Diese lässt sich so charakterisieren, dass die irdische Geschichte eingebettet ist in eine transzendente Wirklichkeit, von der dazu auserwählte Menschen Kenntnis erhalten, die sie anschließend schriftlich mitteilen. Dies geschieht in Form von Visions- und Auditionsschilderungen, in denen der Geschichtsverlauf als Vernichtung der gegenwärtigen Welt durch kosmische Katastrophen, ein göttliches Gericht, in dem die Gottlosen bestraft und die Gerechten belohnt werden, sowie die Aufrichtung der ewigen Herrschaft Gottes in einer neuen Weltordnung geschildert werden. Damit verbunden ist die Vorstellung von der Auferstehung der Toten, die zuerst im Buch Daniel begegnet und dort als doppelte Auferstehung zur Verurteilung bzw. zum ewigen Leben gedacht ist.[1]

Die Vernichtung der gegenwärtigen Welt wird häufig in drastischen Bildern ausgemalt, denen die künftige Welt in nicht minder leuchtenden Farben gegenübergestellt wird. Die bildreiche Sprache, in der das Vernichtungshandeln Gottes sowie die herrliche Zukunft der Gerechten beschrieben werden, ist ein charakteristisches Merkmal der apokalyptischen Literatur. Die Schilderungen von Vernichtung und Bestrafung sowie von Neuschöpfung und Belohnung wirken dadurch besonders eindringlich und stellen die Wirklichkeit unter das Vorzeichen eines universalen göttlichen Handelns, dem niemand ausweichen kann.

In jüdischen Apokalypsen werden häufig herausgehobene Repräsentanten der Geschichte Israels – etwa Henoch, Mose, Baruch, Daniel oder Esra – als Empfänger göttlicher Offenbarungen dargestellt. Ihnen werden auf Himmelsreisen Einblicke in die göttliche Welt und den Geschichtsverlauf bis zum endzeitlichen Gericht gewährt, die ihnen oft durch einen Deuteengel erklärt werden und die sie anschließend schriftlich mitteilen. Es handelt sich

[1] Dies begegnet etwa auch in 1.Hen 102-103, einem Teil der „Epistel Henochs", dem letzten Teil des 1. (äthiopischen) Henochbuches (1.Hen 91-104). In anderen Texten, etwa in 2.Bar 30, kann auch von einer Auferstehung nur der Gerechten die Rede sein, wogegen die Gottlosen im Totenreich verbleiben.

Gleichnis vom vierfachen Ackerfeld

Gleichnis vom Unkraut unter dem Weizen

bei den jüdischen Apokalypsen demnach um pseudepigraphe Literatur.

Historischer Entstehungskontext des apokalyptischen Denkens ist die Situation des jüdischen Volkes im 3. vorchristlichen bis etwa zum 1. christlichen Jahrhundert. Oft wird es deshalb mit den Erfahrungen politischer Unterdrückung und Bedrohung der eigenen Identität in Zusammenhang gebracht, von denen das jüdische Volk in dieser Zeit betroffen war. Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, wollte man die apokalyptische Literatur nur als „Krisenphänomen" auffassen. Merkmale, die sich einer apokalyptischen Weltsicht zurechnen lassen, finden sich in diversen jüdischen Texten des genannten Zeitraums, nicht nur in der apokalyptischen Literatur im engeren Sinn (vgl. DiTomaso 2009, 326-328).[2]

„Apokalyptik" lässt sich demnach als eine spezifische Form von Geschichtstheologie beschreiben, in der eine intensive Spannung zwischen der jenseitigen, göttlichen und der gegenwärtigen, irdischen Welt zum Ausdruck kommt. Sie hat sich in Texten verschiedener Provenienz niedergeschlagen, die für sich in Anspruch nehmen, über die künftige Welt zu informieren und die Gegenwart im Horizont dieses Wissens zu deuten. Die Intention besteht vor allem darin, die Adressaten zu bestärken, auch in Situationen eines als extrem gesteigert wahrgenommenen Kontrastes zwischen irdischer und göttlicher Wirklichkeit am Bekenntnis zum Gott Israels festzuhalten. Apokalyptisches Denken ist demnach letztlich darauf gerichtet, eine Antwort auf die Theodizeefrage zu geben: Wie kann Gott gerecht sein, wenn dies in der gegenwärtigen Wirklichkeit nicht erfahrbar ist? Damit wird nicht zuletzt eine ethische Intention verfolgt, nämlich dazu zu motivieren, die Orientierung an Gott und seinen Geboten auch dann nicht aufzugeben, wenn dem kein glückliches irdisches Dasein korrespondiert.

Apokalyptik im Urchristentum

Die deutlichste Aufnahme apokalyptischen Denkens im Urchristentum findet sich in der Offenbarung des Johannes. Sie stellt sich in die Tradition frühjüdischer apokalyptischer Literatur, wobei der Verfasser seine Botschaft mehrfach als „Prophetie" bezeichnet (1,3; 19,10; 22,7.10.18f.). Die Schrift, deren Verfasser sich mit seinem Namen „Johannes" nennt (1,4.9; 22,8), ist als Brief an sieben Gemeinden in der Asia gestaltet, die in 1,4 genannt und dann in Kap. 2–3 noch einmal einzeln angeschrieben werden. In 22,21 findet sich sodann ein brieflicher Schluss.

Die Perspektive der Offb ist gekennzeichnet durch die Überzeugung, dass Gott und Jesus Christus die Macht über die Geschichte haben, die Macht des Satans dagegen gebrochen ist. In einer himmlischen Vision, die dem zum Thron Gottes entrückten Johannes zuteil wird, wird in mehreren Visions- und Auditionszyklen die Vernichtung der gegenwärtigen Welt geschildert, an deren Stelle ein neuer Himmel und eine neue Erde tre-

[2] Zu letzterer sind z. B. das kanonische Buch Daniel, die Schriften der Henochliteratur, die Apokalypse Abrahams, die Himmelfahrt des Mose, das 2. (syrische) Baruchbuch und das 4. Esrabuch zu rechnen. Aber auch das 2. Makkabäerbuch, Texte aus Qumran und die Weisheit Salomos enthalten apokalyptisches Denken. Dieses findet sich auch in Fortschreibungen prophetischer Texte, etwa in der sogenannten „Jesaja-Apokalypse", Jes 24-27, und in Sach 9-14.

Gleichnis vom Fischnetz

Gleichnis vom Schalksknecht

ten (21,1). Voraussetzung dafür ist der Sieg Gottes über den „Drachen", der auf die Erde geworfen wird und dort seinen Kampf gegen die Auserwählten Gottes fortsetzt (Offb 12,9-17). Diese widergöttliche Macht wird durch die beiden Tiere repräsentiert, die in Kap. 13 genannt werden. In 17,5 ist von Babylon, der „Mutter der Huren", die Rede, die die Erde mit Unzucht verdirbt und dafür gerichtet wird (19,2). Damit ist vermutlich auf das Römische Reich angespielt, das von seinen Bewohnern Loyalität erwartete, die sich in kultischer Verehrung des Kaisers und Akzeptanz lokaler Behörden ausdrückte. Die Offb bringt demgegenüber zur Geltung, dass das „Tier" Gott lästere, Krieg gegen die Heiligen führe und diejenigen, deren Namen nicht „im Lebensbuch des Lammes" geschrieben sind, es anbeten werden (13,6-8).

Die Offb stellt ein spezifisches Zeugnis urchristlicher Geschichtstheologie dar. Sie nimmt Sprachformen und Motive aus der jüdischen Apokalyptik auf und verwendet sie innerhalb einer Geschichtsdeutung, die von dem zum Thron Gottes erhöhten Jesus Christus ausgeht, der sowohl als „geschlachtetes Lamm" (5,6.12; 13,8) als auch als „Löwe aus dem Stamm Juda", der den Sieg errungen hat (5,5), bezeichnet wird. Die Situation frühchristlicher Gemeinden in der Asia am Ausgang des 1. Jahrhunderts wird damit in den Horizont einer Geschichtsperspektive gerückt, die von dem auferweckten und erhöhten Jesus Christus her den Geschichtsverlauf in universaler Weise in den Blick nimmt. Dabei wird die Situation der Adressaten auf die Konfrontation von Kaiserkult und Christusbekenntnis zugespitzt und damit eine bestimmte Deutung des Verhältnisses von Römischem Reich und christlichem Glauben vorgenommen.

Apokalyptisches Denken findet sich auch in anderen Schriften des Neuen Testaments. Dazu gehört in zentraler Weise die Aussage über die Auferweckung Jesu Christi von den Toten, die sich in ältesten Bekenntnisformulierungen findet (etwa 1Kor 15,4; Röm 10,9; Lk 24,34 u.ö.) und als Ausgangspunkt des christlichen Glaubens überhaupt gelten kann. Die Auffindung des leeren Grabes und die Vermittlung der Osterbotschaft an die Frauen werden in den Evangelien, besonders bei Matthäus, mit apokalyptischen Motiven (Mt 28,1-8: Erdbeben, himmlischer Bote im leuchtenden Gewand, Öffnung des Grabes als Theophaniegeschehen) ausgemalt. Die Vorstellung der Auferstehung von den Toten steht mit der Entstehung apokalyptischen Denkens im Judentum in engem Zusammenhang. Sie beantwortet die Frage, wie Gott Gerechtigkeit schafft, gerade dann, wenn sie sich im irdischen Leben nicht eingestellt hat. Im Bekenntnis zur Auferweckung Jesu Christi von den Toten, die zugleich die Auferweckung der an ihn Glaubenden verbürgt (vgl. 1Thess 4,14; 1Kor 15,20-28), drückt sich demnach die Überzeugung aus, dass Gott Jesus Christus gegenüber seinen Widersachern ins Recht gesetzt und das durch sein Wirken vermittelte Heil bestätigt hat. Die Auferweckung Jesu Christi wird damit als Geschehen aufgefasst, durch das Gott in endzeitlich relevanter Weise in den Geschichtsverlauf eingegriffen hat. Dass Gott an Jesus Christus seine Macht zur endzeitlichen Totenauferweckung bereits im irdischen Geschichtsverlauf erwiesen hat, bedeutet zugleich, dass im Endgericht diejenigen gerettet werden, die sich zu ihm bekennen.

Apokalyptisches Denken im Neuen Testament setzt die soeben skizzierte Konstellation stets voraus. So werden etwa in der Rede Jesu über die Endzeit (der sog. „synoptischen Apokalypse"; Mk 13; Mt 24; Lk 21) apokalyptische Motive wie endzeitliche Drangsal, kosmische Katastrophen und das Erscheinen des Menschensohnes zum Sammeln der Auserwählten genannt und auf die Parusie Jesu bezogen. Die Bezeichnung Jesu als „Menschensohn" nimmt dabei auf Dan 7,13f. Bezug, wo von einer himmlischen Gestalt „wie ein Menschensohn" die Rede ist, die von Gott die Autorität erhält, das Gericht durchzuführen. Von einer solchen Gestalt ist auch in den Bilderreden der Henochliteratur (Hen 37-71) sowie in 4Esr die Rede. Mit der Anwendung dieser Vorstellung auf Jesus wird sein Wirken in den Horizont seiner endzeitlichen Wiederkunft gerückt, auf die die Glaubenden vorausblicken.

Auch die apokalyptische Vorstellung eines Gerichts nach den Werken begegnet im Neuen Testament an verschiedenen Stellen. Intensiv wird sie im Matthäus-Evangelium ausgemalt. Die Gerichtsgleichnisse schärfen dabei die Notwendigkeit ein, sich an die Worte Jesu zu halten; das Bild vom großen Weltgericht (Mt 25,31-46) stellt Jesus als endzeitlichen Richter dar, der die Menschen nach ihren Taten einteilt in solche, die ewige Qual erleiden, und solche, die zum ewigen Leben eingehen werden. Auch hier ist vorausgesetzt, dass Jesus in der Autorität Gottes lehrt und seine Lehre deshalb den Weg zum endzeitlichen Heil weist.

Paulus kann zur Veranschaulichung der endzeitlichen Ereignisse ebenfalls apokalyptische Motive aufgreifen. In 1Thess 4,14-16 und 1Kor 15,51f. stellt er die endzeitliche Totenauferweckung in den Kontext von Ereignissen mit apokalyptischen Zügen (Ertönen der Posaune Gottes, Verwandlung, Entrückung). Die Verwendung apokalyptischer Termini und Vorstellungen ist gegenüber ausführlichen apokalyptischen Schilderungen durchaus sparsam, bedient sich aber aus diesem Repertoire. Die Auferweckung Jesu markiert auch bei Paulus den Anbruch der Endzeit und stellt die Glaubenden in die Spannung von bereits erfolgter Rettung und zukünftiger Herrlichkeit (Röm 8,18-39).

Ausgangspunkt des apokalyptischen Denkens im Urchristentum ist das Auftreten Jesu selbst. Die Botschaft Jesu war davon bestimmt, die Gegenwart Gottes in seinem eigenen Wirken zu vermitteln, was in der Konsequenz bedeutete, dass er denjenigen, die sich seiner Botschaft verschlossen und nicht in die Gemeinschaft seiner Nachfolger eintraten, das Gericht Gottes ansagte. Das kommt in Stellen wie Lk 7,22f./Mt 11,4-6; Lk 10,8-12/Mt 10,12-15 oder Lk 10,13-15/Mt 11,21-23 zum Ausdruck, wo das Gegenüber von Annahme Jesu und Heil einerseits, Ablehnung seiner Person und Verwerfung andererseits veranschaulicht wird. Apokalyptisches Denken im Urchristentum gründet somit letztlich auf der Überzeugung, dass im Wirken Jesu Christi Gottes endzeitliches Heil angebrochen ist, dem das endzeitliche Gericht über diejenigen, die dieses Heil ablehnen, korrespondiert; dass Gott mit der Auferweckung Jesu Christi von den Toten den irdischen Geschichtsverlauf unter das Vorzeichen seiner endzeitlichen Vollendung gestellt hat; dass die Glaubenden bereits gerettet sind und diese ihre Rettung bis zur endgültigen Offenbarung der Herrlichkeit Gottes bewahren müssen.

Schluss

Apokalyptische Texte wirken heute oft abständig und rätselhaft. Mitunter dienen sie auch als Grundlage für Spekulationen über ein bevorstehendes Weltende und damit verbundene Katastrophen. Um diese Literatur auch in unserer Zeit mit Gewinn zu lesen, muss man sich deshalb zunächst verdeutlichen, dass es sich um antike Texte handelt, die die Wirklichkeit im Licht des Glaubens an den Gott Israels – in christlicher Perspektive: im Horizont seiner Offenbarung in Jesus Christus – deuten. Dazu nehmen sie Welt und Geschichte in ihrer Gesamtheit in den Blick und schildern die Durchsetzung von Gottes Macht und seiner Gerechtigkeit. Das Fremde, Visionäre, mitunter auch irritierend Gewalttätige dieser Texte darf deshalb nicht darüber hinwegtäuschen, dass die bleibende Herausforderung der apokalyptischen Weltsicht darin besteht, die Wirklichkeit in ihrer Totalität im Horizont des Geschichtshandelns Gottes zu deuten. Apokalyptisches Denken leistet darum auch für Theologie und Glauben der Gegenwart einen wichtigen Beitrag.

Literatur

Collins, John J.: Introduction: Towards the Morphology of Genre, in: Apocalypse: The Morphology of a Genre (Semeia 14), Missoula 1979

Collins, John J.: The Apocalyptic Imagination, Grand Rapids 2. Aufl. 1998

Collins, John J.: Apocalypses, Apocryphal, in: EBR 1, 2009, 316-318

Collins, John J. (Hg.): The Oxford Handbook of Apocalyptic Literature, Oxford 2014

DiTommaso, Lorenzo: Apocalypses and Apocalypticism, III. Judaism, A. Second Temple and Hellenistic Judaism, in: EBR 1, 2009, 325-337

Early Christianity 4/2013, Heft 1: Apokalyptik und das Neue Testament

Käsemann, Ernst: Zum Thema der urchristlichen Apokalyptik, in: Ders. Exegetische Versuche und Besinnungen II, Göttingen 3. Aufl. 1968, 105-131 (zuerst ZThK 54/1962, 257-284)

Lücke, Friedrich: Offenbarung des Johannes oder Allgemeine Untersuchungen über die apokalyptische Litteratur überhaupt und die Apokalypse des Johannes insbesondere, Bonn 2. Aufl. 1852 (1. Auflage 1832)

McGinn, Bernard / Collins, John J. / Stein, Stephen J. (Hg.): The Encyclopedia of Apocalypticism (3 Volumes), New York 1998

Wolter, Michael: Apokalyptik als Redeform im Neuen Testament, in: Ders.: Theologie und Ethos im frühen Christentum. Studien zu Jesus, Paulus und Lukas, WUNT 236, Tübingen 2009, 429-452 (zuerst NTS 51/2005, 171-191)

Dr. Jens Schröter ist Professor für Neues Testament an der Theologischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.

Zukunftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen

Von Amina Fraij

Die Zukunftsvorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu kennen, ist sowohl für den Bereich der Jugendforschung als auch für Personen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, ein wichtiger Aspekt. In der Studie „Jugend.Leben 2012“ wurden Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen im Alter zwischen zehn und 18 Jahren repräsentativ zu unterschiedlichen Bereichen ihres Lebens befragt. Auch Fragen nach ihrer Einschätzung zu konkreten gesellschaftlichen Problemen sowie die eigenen persönlichen Zukunftsaussichten wurden beantwortet. Umfassende Ergebnisse zu der Studie sind in der Publikation von Maschke u. a. (2013) „Appsolutely smart“ nachzulesen.

Im Folgenden wird bezugnehmend auf die Befunde von Maschke u. a. (2013) und auf Grundlage der Daten der Studie „Jugend.Leben 2012“ die Sichtweise der Kinder und Jugendlichen auf die Zukunft beschrieben. Anschließend werden die vorgestellten Erkenntnisse in die aktuell bestehenden theoretischen Erklärungen eingebettet. Zuletzt erfolgen ein Resümee und eine Interpretation der Ergebnisse.

Befunde aus „Appsolutely Smart“

Knapp die Hälfte (49 Prozent) der Zehn- bis 18-Jährigen sehen der Zukunft ihres eigenen Lebens „eher gemischt (mal so – mal so)“ und ein weiterer großer Teil (47 Prozent) blickt ihrer Zukunft „eher zuversichtlich“ entgegen. Nur ein geringer Teil von knapp fünf Prozent denkt, dass ihre Zukunft „eher düster“ sein wird. Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind vernachlässigend gering (vgl. Maschke u. a. 2013, 203f.).

Die Einschätzung der eigenen Zukunft unterscheidet sich nach dem Alter der Befragten. Viele Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren blicken ihrer Zukunft „eher gemischt“ entgegen (siehe Abbildung 1). Vor allem die 16- bis 18-Jährigen sehen die eigene Zukunft optimistisch.

Anders sind die Antworten, wenn danach gefragt wird, „wie das Leben in unserer Gesellschaft weitergehen wird“ (vgl. Abbildung 2). Die Befragten konnten zwischen den Antworten „eher zuversichtlich“ und „eher düster“ wählen. Insgesamt sind 36 Prozent der Kinder und Jugendlichen der Meinung, die Zukunft des gesellschaftlichen Lebens sieht „eher düster“ aus. Wird nach Alter differenziert, zeigt sich allerdings, dass die Älteren (16 bis 18 Jahre) die gesellschaftliche Zukunft mit 56 Prozent signifikant häufiger als „eher düster“ einschätzen. Die 13- bis 15-Jährigen blicken mit 38 und die Zehn- bis Zwölfjährigen mit 19 Prozent deutlich seltener „eher düster“ in die gesellschaftliche Zukunft (vgl. Maschke u. a. 2013, 205f.).

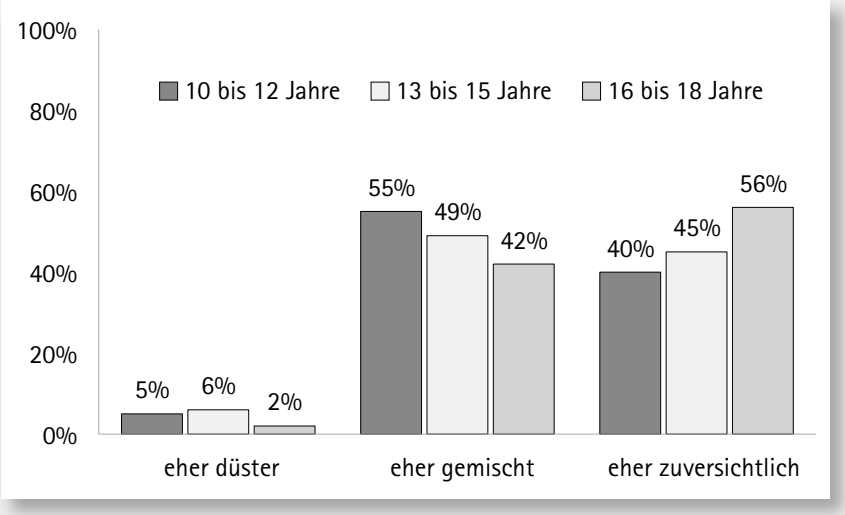
In „Jugend.Leben 2012“ wurde zudem nach konkreten gesellschaftlichen Problemen gefragt, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Konkrete gesellschaftliche Probleme

Bezogen auf eher apokalyptische Anzeichen bzw. gesellschaftlich/menschlich bedrohliche Ereignisse wurden für diesen Beitrag folgende Aussagen nach Altersgruppen betrachtet: „Technik und Chemie werden die Umwelt zerstören“, „Es wird gelingen, die Umweltprobleme zu lösen“, „Gewalttätige Konflikte werden das Leben zunehmend verunsichern“ und „Die Menschen werden friedlicher und gewaltfreier zusammenleben“. Die Zehn- bis 18-Jährigen konnten ihre Einschätzung dahingehend abgeben, ob das Ereignis bestimmt oder wahrscheinlich eintritt bzw. ob das Ereignis bestimmt nicht oder wahrscheinlich nicht eintritt. Die folgenden Analysen finden sich für die Zehn- bis Zwölfjährigen in Maschke u. a. (2013, 207) wieder. Dort wurden jedoch die Altersklassen 13 bis 15 sowie 16 bis 18 Jahre gemeinsam betrachtet. In dem vorliegenden Beitrag werden sie getrennt dargestellt.

In Abbildung 3 wurden sowohl die negativ formulierten Fragen (z. B. dass die Umwelt zerstört wird) als auch

Abbildung 1:
„Man kann ja die Zukunft, wie das **eigene** Leben weitergehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen. Wie ist das bei dir?"



Kinder und Jugendliche: 10-18 Jahre, n=920

Quelle: Maschke u. a. 2013, 205.

die positiv formulierten Fragen (z. B. dass die Umweltprobleme gelöst werden) veranschaulicht. Dabei wurden die Antworten „das tritt bestimmt ein" und „das tritt wahrscheinlich ein" zusammengezählt und prozentual dargestellt. Ein geringer Prozentsatz bei den positiv formulierten Aspekten – „Es wird gelingen, die Umweltprobleme zu lösen" und „Die Menschen werden friedlicher und gewaltfreier zusammenleben" – ist entsprechend so zu interpretieren, dass diese Punkte pessimistisch gesehen werden.

Bei der Frage nach ihrer Einschätzung zur *Umweltzerstörung durch Chemie und Technik* teilt sich bei den Zehn- bis Zwölfjährigen die Meinung. Genau die Hälfte sieht diesem Problem optimistisch entgegen die andere eher pessimistisch. Ab Beginn der Jugendphase (mit ca. 13 Jahren) werden die Ansichten auch hier pessimistischer. Weit über die Hälfte der 13- bis 15-Jährigen und zwei Drittel der 16- bis 18-Jährigen gehen davon aus, dass Technik und Chemie die Umwelt bestimmt oder wahrscheinlich zerstören werden. Die Altersgruppen unterscheiden sich statistisch signifikant voneinander. Mit zunehmendem Alter wird häufiger davon ausgegangen, dass Technik und Chemie die Umwelt zerstören werden (vgl. Abbildung 3).

Auch hinsichtlich der *Lösung von Umweltproblemen* sind die Zehn- bis Zwölfjährigen optimistischer. Diese optimistische Einschätzung nimmt ebenfalls (im Trendvergleich) mit zunehmendem Alter ab und wandelt sich in eine pessimistische Bewertung. Vor allem die Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren unterscheiden sich in diesem Punkt um rund 13 Prozent noch einmal deutlich von den 13- bis 15-Jährigen. So sind auch hier die älteren Jugendlichen deutlich (und statistisch bedeutsam) pessimistischer als die Jüngeren (vgl. Abbildung 3).

Dass *gewalttätige Konflikte das Leben zunehmend verunsichern* werden, denkt über alle Altersgruppen hinweg mindestens die Hälfte der Zehn- bis 18-Jährigen. Aber es zeigt sich ein signifikanter und prozentual recht großer Unterschied zwischen den Zehn- bis Zwölfjährigen und 13- bis 18-Jährigen. Der Unterschied zwischen den 13- bis 15-Jährigen und den 16- bis 18-Jährigen ist vergleichsweise gering (vgl. Abbildung 3).

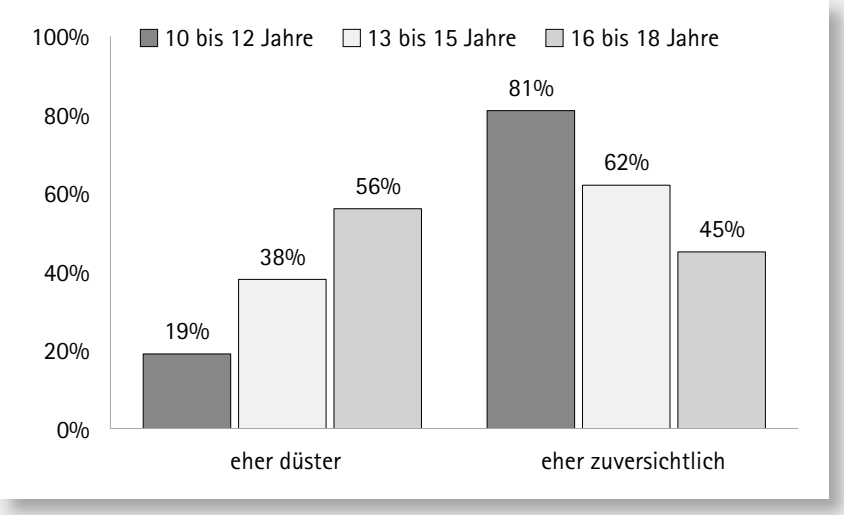
Die pessimistischste Aussicht auf die gesellschaftliche Zukunft der Jugendlichen gilt der Aussage, dass die *Menschen friedlicher und gewaltfreier zusammenleben* werden. Das glauben Jugendliche zwischen 13 und 15 Jahren zu nicht ganz einem Drittel und rund 20 Prozent der zwischen 16- und 18-Jährigen. Bei den Befragten zwischen zehn und zwölf Jahren zeichnet sich auch hier eine eher gespaltene Meinung ab (die Hälfte denkt, dass dies geschehen wird, die andere nicht) und sie unterscheiden sich deutlich von den Jugendlichen. Auch diese Altersunterschiede sind statistisch signifikant (vgl. Abbildung 3).

Krieg und Frieden – Wünsche, Ängste und Sorgen Zehn- bis 18-Jähriger

Im Rahmen von „Jugend.Leben 2012" wurden Kinder und Jugendliche mit dem Impuls „Wie stelle ich mir meine persönliche Zukunft und meinen weiteren Lebensweg vor? Meine Wünsche, Hoffnungen, meine Sorgen und Ängste" gebeten, einen kleinen Aufsatz zu schreiben. Diesen Personen wurden die zuvor aufgeführten Fragen allerdings nicht vorgelegt, um u. a. ihre Aufmerksamkeit nicht auf bestimmte Aspekte zu fokussieren (zum Design der Studie siehe Maschke u. a. 2013, 272).

Insgesamt gesehen gehen die Befragten in ihren Aufsätzen auf viele unterschiedliche Aspekte ein. Ihr Fokus liegt – entsprechend dem Impuls – auf dem eigenen Schul- und Berufsabschluss, einem guten Job,

Abbildung 2:
„Man kann ja die Zukunft, wie das Leben **in unserer Gesellschaft** weitergehen wird, eher düster oder eher zuversichtlich sehen. Wie ist das bei dir?"



Kinder und Jugendliche:
10-18 Jahre, n= 920

Quelle: Maschke u. a. 2013, 206.

Heiraten, Familie, Gesundheit, aber auch beispielsweise auf Konflikten und Krieg. Exemplarisch sollen hier einige Aussagen aus den verschiedenen Altersklassen genannt werden, um einen Einblick zu skizzieren, mit welchen Wünschen, Ängsten und Sorgen sich die Kinder und Jugendlichen unter anderem beschäftigen.

Ein elfjähriges Mädchen hat in ihrem Aufsatz u. a. geschrieben: *„Ich stelle mir die Zukunft vor, dass es mehr Frieden in der Welt gibt."*

Auch eine Zwölfjährige beschreibt (etwas detaillierter), was sie sich für ihre Zukunft wünscht: *„Ich wünsche mir erstmal in der Zukunft Frieden auf der ganzen Welt. Auch dass die Menschen nicht nur an sich selber denken, sondern hilfsbereiter, freundlicher, sozialer werden. Keine Hintergedanken – einfach mal die Menschen in Ruhe lassen und nicht versuchen ihnen das Leben schwer zu machen. Ich möchte auch keine gesundheitlichen Probleme haben/bekommen und mit meiner eigenen Familie gut leben können in einer schöneren Welt."*

Während die beiden Antworten von Kindern eher auf dem Wunsch oder Glaube an eine bessere, friedliche Welt beruhen, sieht dies bei den Antworten der Jugendlichen anders aus. Ein Junge, 15 Jahre, hat in seinem Aufsatz seine Sorgen kundgetan: *„Ich mache mir Sorgen über das Leben der Menschen in Zukunft und die daraus resultierenden Konflikte; ich hoffe dass die Länder, deren Volk revolutioniert, Einsicht zeigen und keinen Krieg mit den Weststaaten anfangen."*

Auch ein 18-Jähriger sorgt sich: *„… Unruhen Nahost sowie Entwicklung China, Korea, neue Krisenherde, vor allem vor einem Dritten Weltkrieg und die Vernichtung der Menschheit durch sich selbst. Ich weiß, hört sich apokalyptisch, übertrieben und unrealistisch an, aber ich sehe und deute hier nur die Gegenwart, ich bin Realist!"*

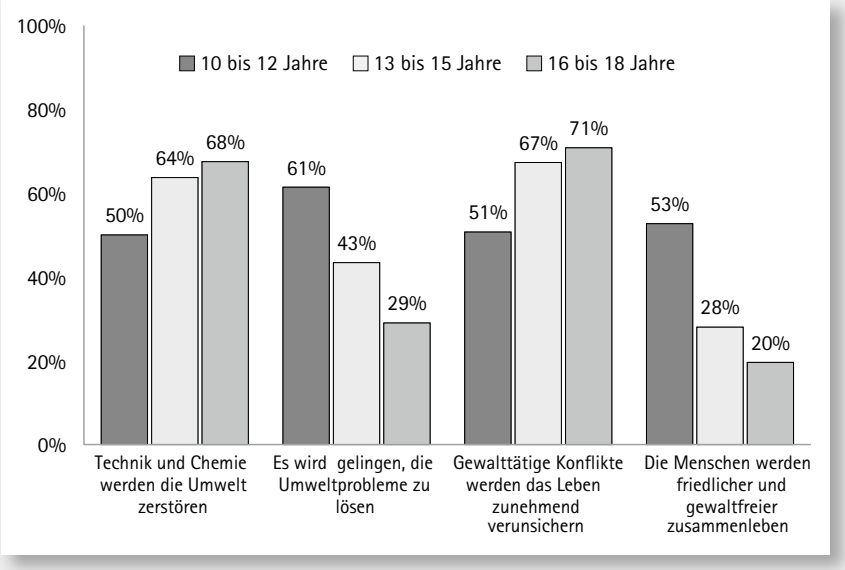
Der Übergang in die Jugendphase und Entwicklungsaufgaben

Die unterschiedlichen Antworten der Jugendlichen und Kindern bei den standardisierten Fragen sowie die Thematisierung bei den Aufsätzen lassen sich mit sogenannten Entwicklungsaufgaben im Jugendalter erklären. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde erstmals in den 1950er Jahren von Havighurst veröffentlicht und insbesondere ab den 1970er Jahren kontinuierlich überarbeitet (vgl. Quenzel/Hurrelmann 2011, Moser 2010). In diesem theoretischen Ansatz geht es um gesellschaftliche Erwartungen, die in verschiedenen Altersphasen an Individuen herangetragen werden, und die individuell bewältigt werden müssen. Hurrelmann und Quenzel (2012, 28) unterscheiden, bezugnehmend auf Havighurst (1953), vier Entwicklungsaufgaben von Jugendlichen: Der Jugendliche erarbeitet sich, zukünftig die Rolle …

- eines (qualifizierten, fähigen, gebildeten, etc.) Berufstätigen einnehmen zu können. (‚Qualifizieren')
- eines Familiengründers (sprich: selbst Elternteil zu sein) einnehmen zu können. (‚Binden')
- eines Konsumenten (Nutzung von Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten, etc.) einnehmen zu können. (‚Konsumieren')
- eines (politisch partizipierenden, etc.) Bürgers einnehmen zu können. Hierzu wird das Werte- und Normensystem ausgeprägt und zunehmend in Übereinstimmung mit gesellschaftlichen Konventionen gebracht. (‚Partizipieren')

Die Beunruhigungen und Sorgen der Jugendlichen hinsichtlich gesellschaftlicher und globaler Ereignisse, wie sie in den hier präsentierten Daten deutlich werden,

Abbildung 3:
„Jetzt kannst du einmal die Zukunft vorhersagen. Wie wird es in Zukunft mit uns weitergehen?" (Das tritt „bestimmt" / Das tritt „wahrscheinlich" ein)



Kinder und Jugendliche: 10-18 Jahre, n=920

Quelle: Maschke u. a. 2013, 207; Studie „Jugend.Leben 2012"; eigene Berechnungen

stellen die Heranwachsenden vor das Problem, wie sie bestimmte Ereignisse deuten und bewerten sollen und wie sie sich – auch aktiv – zu diesen verhalten sollen. Die zuvor beschriebene Entwicklungsaufgabe ‚Partizipation' scheint dem weitestgehend zu entsprechen, dass die Jugendphase von der Herausforderung geprägt ist, sich bestimmte Werte und Normen durch Aushandlungsprozesse anzueignen und sich (politische) Partizipationsmöglichkeiten zunehmend zu erschließen. Dadurch, dass Probleme, Konflikte und Kriege, wie sie beispielsweise u. a. durch die Medien an die Jugendlichen herangetragen werden, „in ihrem Ausmaß und ihrer Verbreitung als schwer einschätzbar und in ihrer Erscheinungsform als nicht beeinflussbar wahrgenommen werden" (Hurrelmann/Quenzel 2012, 214), können sie den Jugendlichen als Anstoß für persönliche und soziale Auseinandersetzungen mit Normen und Werten („Was halte ich davon?") sowie mit Überlegungen zu Partizipationsmöglichkeiten („Was kann ich dagegen/dafür tun?") dienen.

Dass sich in der Jugendphase hinsichtlich der Zukunftsvorstellungen die Akzente tatsächlich verschieben, dafür finden sich in den präsentierten Daten entsprechend Hinweise. Interessant ist, dass Kinder gesellschaftlichen Problemen eher optimistisch gegenüberstehen (siehe Abbildung 2), während die Jugendlichen diesbezüglich pessimistischer sind. Bzgl. der Sicht auf das eigene Leben verhält es sich genau umgekehrt – die Älteren sind hier optimistischer (siehe Abbildung 1). Maschke u. a. (2013, 206f.) interpretieren diesen Befund dahingehend, dass Kinder einerseits zwar wissen, dass sie für ihr eigenes Leben verantwortlich sind oder sein werden, dass ihnen aber diesbezüglich noch adäquate Bewältigungsstrategien fehlen. Andererseits scheinen aber aus ihrer kindlichen Perspektive gesellschaftliche Probleme nicht in ihr persönliches künftiges Handlungsfeld als Erwachsene zu gehören. In der Jugendphase erarbeiten sich die Heranwachsenden nun nicht bloß adäquate Bewältigungsstrategien für ihr eigenes Leben (was sie diesbezüglich zumindest positiver stimmt), sondern sie erarbeiten sich zunehmend ein bürgerliches Bewusstsein, dass sie selbst einst die gesellschaftliche Verantwortung mit tragen werden. Gegebenenfalls fehlt ihnen aber die Vorstellung bzw. die Strategie, wie es möglich sein soll, einst als Bürger selbst Einfluss auf gesellschaftspolitische Prozesse und damit auf die Zukunft von Gesellschaft nehmen zu können (was sie diesbezüglich negativer stimmt).

Resümee und Interpretation

Abschließend ergibt sich für die hier vorgestellte Datenlage der Befund, dass der positive Glaube an Lösungen von Problemen und Frieden sowohl die Zehn- bis Zwölfjährigen als auch die 13- bis 15-Jährigen häufiger als wahrscheinlicheres Szenario ansehen, als dies bei den älteren Jugendlichen (16 bis 18 Jahre) der Fall ist. Größere Gefahren sehen vor allem die älteren Jugendlichen. Aber auch bei den 13- bis 15-Jährigen findet sich Krieg und Umweltzerstörung zunehmend als durchaus mögliche Zukunftsvorstellung. Auch die Zitate machen deutlich, dass Kinder und Jugendliche sich über die Zukunft auf globaler Ebene sorgen und dies mitteilen. Während die Ängste und Sorgen bei den Jüngeren eher als Wunsch beschrieben werden, dass es Frieden und eine „schönere Welt" gibt, werden sie bei den Älteren anhand von konkreten Vorkommnissen und deutlicher als Besorgnis geäußert.

Vor dem Hintergrund der Entwicklungsaufgaben können die Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass Jugendliche zwischen 13 und 15 in einer Art Mittelposition

stehen. Sie nehmen im Rahmen ihrer „Partizipation“ zunehmend potenzielle Gefahren – medial oder durch Gespräche mit älteren Jugendlichen und Erwachsenen vermittelt – wahr. Sie benennen die Konfliktgebiete, verfolgen die Nachrichten und setzen sich mit den Inhalten auseinander. Dennoch haben viele aus dieser Altersgruppe (13 bis 15 Jahre) – wie die Befragten zwischen zehn und zwölf Jahren – den positiven Glauben daran, dass Probleme gelöst werden und das Zusammenleben friedlich sein wird.

Amina Fraij M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel und arbeitete an der Studie „Jugend.Leben 2012“ mit.

Literatur

Maschke, Sabine/Stecher, Ludwig/Coelen, Thomas/Ecarius, Jutta/Gusinde, Frank: Appsolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben, Bielefeld 2013

Moser, Sonja: Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen, Wiesbaden 2010

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 11. vollständig überarbeitete Auflage Weinheim und Basel 2012

Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus: Entwicklungsaufgaben und Schulerfolg: Stehen geschlechtsspezifische Bewältigungsmuster hinter dem Bildungserfolg von Frauen?, in: Hadjar, Andreas (Hg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten, Wiesbaden 2011

Havighurst, Robert James: Human Development And Education, New York 1953

Der Zeiger an der Weltenuhr

Apokalyptik in Kirchen und Gemeinschaften der Neuzeit – Ein Überblick

Von Hansjörg Hemminger

Die Welt ging schon oft unter

Ab 1826 predigte in England der anglikanische Geistliche Edward Irving (1792-1834) die baldige Wiederkehr Christi. Um ihn entstand eine Anhängerschaft, die „Irvingianer“. Durch Propheten wurden zwölf Apostel gewählt, zu deren Lebzeiten Christus wiederkehren sollte. 1836 wurden die „geistlichen und weltlichen Häupter der Christenheit“ aufgefordert, sich in der angebrochenen Endzeit der Führung dieser Apostel zu unterstellen – mit dem vorhersehbaren, nämlich keinem, Ergebnis. 1855 starben drei der zwölf Apostel, die Erwartung der „katholisch-apostolischen Bewegung“ war gescheitert. Über viele Spaltungen und Lehränderungen ging daraus die Neuapostolische Kirche hervor, die heute mit rund 400.000 Mitgliedern nach den beiden großen Kirchen die größte christliche Gemeinschaft in Deutschland ist.

Die „Second Adventists“ in den USA glaubten, dass Jesus Christus 1874 sichtbar wiederkommen und die 6000 Jahre währende Menschheitsgeschichte beenden würde. Als dieses Datum verstrich, behauptete Nelson H. Barbour, Jesus Christus sei 1874 unsichtbar wiedergekommen. Mit Charles Taze Russell verkündigte er nun, erst 1914 werde das Königreich Gottes sichtbar kommen. Letzterer wurde zum Gründer der Zeugen Jehovas, die sich zuerst „ernste Bibelforscher“ nannten. 1914 deuteten die Bibelforscher den Ausbruch des Ersten Weltkriegs als Erfüllung ihrer Prophezeiung. Doch die Wiederkunft Jesu blieb aus. Die Geschichte wiederholte sich, der neue Präsident Joseph Rutherford lehrte, dass die Herrschaft Christi 1914 unsichtbar im Himmel begonnen habe. Bis heute erwarten Jehovas Zeugen, die in Deutschland rund 250.000 Mitglieder haben, dass die Endzeitschlacht „Armageddon“ bald alle Menschen außer den Zeugen vernichten wird.

1914 wurde Oskar Ernst Bernhardt, ein beruflich gescheiterter deutscher Kaufmann, in England vom Ersten Weltkrieg überrascht. Während der Internierung beschäftigte er sich mit religiösen Fragen. Unter dem Namen Abd-ru-shin (arab.-pers. für „Diener-des-Lichts“) verkündigte er später, er sei der verheißene „Lichtträger“, der „Gralskönig“, der „Besieger Luzifers“ und der „Geist der Wahrheit“. Er habe der Welt die „Gralsbotschaft“ zu verkündigen und das Werk Jesu, an dem dieser gescheitert sei, zu vollenden. Das Ende der Welt sei nahe, aber es bedeute kein Vergehen, sondern eine Reinigung. In absehbarer Zeit werde dadurch ein „neues Geschlecht“ erstehen. Um ihn und seine Familie bildete sich die esoterisch ausgerichtete „Internationale Gralsbewegung“, die bis heute existiert.

In Fátima (Portugal) soll 1917 drei Kindern die Jungfrau Maria erschienen sein. Die Erscheinungen gipfelten in einem Wunder: Die Sonne drehte sich wie ein feuriges Rad und konnte ohne Schaden betrachtet werden.

Jahrzehnte später wurden die „drei Geheimnisse Fatimas“ aufgeschrieben. Der Inhalt ist apokalyptisch in dem eingeschränkten Sinn, dass Maria schreckliche Strafen Gottes für die unbußfertige Welt ankündigt, nicht aber das endgültige Weltgericht. Einem ähnlichen Muster folgen andere katholische Privatoffenbarungen. Derzeit wird „Die Warnung Gottes“ einer Marienseherin offensiv über das Internet verbreitet.

Das protestantisch-fundamentalistische Missionswerk „Mitternachtsruf“ mit Sitz in der Schweiz sagte das angeblich in den apokalyptischen Schriften der Bibel beschriebene Weltende mehrfach für Daten zwischen 1968 und 1990 voraus. Das Werk wurde 1956 von Wim Malgo (1922-1992) gegründet, der sich bei seinen Endzeitberechnungen vor allem an der modernen Geschichte Israels orientierte. Israel war für ihn „der Zeiger an der Weltenuhr“. Das mehrfache Scheitern beirrte das Werk nicht. Bis heute werden aktuelle, politische Ereignisse als Zeichen der Endzeit gedeutet.

Am 21. Dezember 2012 endete ein Zyklus (der 13. Baktun) im Langzeit-Kalender der mittelamerikanischen Maya-Kultur, aber nicht die Zählung als ganze. Für die Maya war der Weltenlauf ein Zyklus aus Zerstörung und Neubeginn, wie für fast alle antiken Kulturen außerhalb der biblischen Tradition. Westliche Esoteriker machten daraus ein apokalyptisches Datum: Der Planet Nibiru werde mit der Erde kollidieren. Es blieb großenteils bei einem Medienereignis, obwohl Ende 2012 zehntausende Touristen zu den Ruinen der Maya-Tempel strömten, und viele Esoteriker sich im südfranzösischen Bugarach sammelten, das angeblich Zuflucht vor dem Weltende bot.

Was ist Apokalyptik?

Unnötig zu sagen, dass sich die obigen Beispiele nahezu beliebig vermehren ließen. Apokalypsen dienen „auch und gerade unter den Bedingungen der Moderne zur Auslegung von Spannungs- und Krisenerfahrungen“. (Nagel 2007, 261). Historiker zählten aus Anlass des Nicht-Untergangs 2012 die dokumentierten Fälle zusammen und kamen zu dem Ergebnis, dass seit dem Ende des Römischen Reiches (476 n. Chr.) 183 mal das Weltende erwartet worden sei. Im Judentum und im Islam gibt es dazu Entsprechungen, da diese im unterschiedlichen Ausmaß an der biblischen Eschatologie teilhaben, in anderen Kulturen und Religionen jedoch nicht.[1] Auch die moderne, esoterische Apokalyptik ist als eine säkularisierte Form der christlichen zu betrachten. In anderer Weise säkular ist allerdings auch der Umgang der erwähnten Sondergruppen mit der biblischen Eschatologie, ebenso wie jener der wissenschaftlichen Theologie. Dazu unten mehr. Die Merkmale der von der neuzeitlichen Säkularität geprägten Bewegungen lassen sich in Grundzügen so beschreiben:

- Die Weltgeschichte verläuft zwischen einem Beginn (Schöpfung) und einem Ziel (Transformation, Reinigung, Neuschöpfung). Die Geschichte wird vom Ende her gelesen, ihr Sinn erschließt sich vom Ziel her.
- Die Weltgeschichte ist eingebettet in eine unsichtbare Wirklichkeit und nur von daher verstehbar. Bibelforscher und Visionäre decken deren verborgene Bedeutung einschließlich eines Zeitplans für die Geschichte auf.
- Am Ende wird die unsichtbare Welt für alle Menschen sichtbar. Ihre Bedeutung wird enthüllt. Gut und Böse werden geschieden, alle Zwischentöne verschwinden. (Apokalypse bedeutet „Enthüllung“, „Entschleierung“.)
- Das Weltende ist als Äonenwechsel, als göttliches Endgericht, als Erneuerung oder Neuschöpfung zu verstehen. Daher kann sowohl die Drohung mit der Vernichtung als auch die Hoffnung auf Erneuerung im Mittelpunkt stehen.
- Bei exklusiven Gruppen wird die Hoffnung auf Erlösung den Mitgliedern zugesagt, die Drohung gilt den Außenstehenden. Die Gemeinschaft dient als „Rettungsarche“ und hilft zur Abwehr von Lebensängsten. Ihre Leiter erhalten Macht über die Anhängerschaft.
- In der biblischen Tradition stehende Bewegungen konzentrieren sich auf die Wiederkunft Jesu als Teil der christlichen Soteriologie. Dazu gehört oft die Proklamation einer endzeitlichen Sammlung der Gläubigen, einer Wiederherstellung der wahren Kirche.
- In den biblizistischen und fundamentalistischen Bewegungen (Adventismus, Darbysmus, teilweise auch Pietismus) ist die Bibel die prophetische Quelle, die den Weltenfahrplan enthüllt. Sie wird nicht durch besondere Berufung, sondern durch „ernste Bibelforschung“ (siehe Charles Taze Russell) enträtselt.

Die Bibel und die Bibeldeuter

Apokalyptische Bewegungen werden durch historische Vorgänge angestoßen, so zum Beispiel die eingangs erwähnte katholisch-apostolische Bewegung durch die gesellschaftlichen Umwälzungen der Industrialisierung in England. Ebenso werden historische Ereignisse im Rahmen des apokalyptischen „Fahrplans“ gedeutet. So erklärte der „Mitternachtsruf“ den Jom-Kippur-Krieg von 1973 zur gottgewollten Erweiterung der Grenzen Israels und Vorbereitung auf die Endzeitschlacht um Jerusalem (Gog und Magog nach Offenbarung 20,8). Oft – wenn auch nicht immer – liefert ein Dispensationalismus die Struktur der Geschichtstheorie. Das bedeutet, dass die Heilsgeschichte als Abfolge von „Haushaltungen“ oder Epochen verstanden wird. Jede Epoche kommt durch das Versagen des Menschen an ihr Ende, während ein Rest treu bleibt. Am Schluss steht das Millennium, die tausendjährige Herrschaft Jesu Christi nach Offenbarung 20,1-10.[2] Ihm geht eine Zeit der Drangsal oder der großen

[1] Die „Götterdämmerung“ der nordischen Mythologie ist eine bemerkenswerte Ausnahme. Sie ist jedoch vermutlich unter dem Einfluss christlicher Vorstellungen entstanden.

[2] Die Fachbegriffe *Millenarismus* und *Chiliasmus* sind grob gleichbedeutend, werden manchmal aber unterschieden.

Gleichnis vom barmherzigen Samariter

Gleichnis vom verlorenen Sohn

Trübsal voraus, in der ein Antichrist die Herrschaft gewinnt. Man beruft sich dabei auf die Endzeitreden Jesu im Matthäus- und Markusevangelium. Der „treue Rest" der Gläubigen wird je nach Auslegung vor, während oder nach der großen Drangsal, auf jeden Fall aber vor dem Millennium, als „Brautgemeinde" in den Himmel entrückt. Nach tausend Jahren folgt das Endgericht, in dem sich das doppelte Schicksal aller Menschen zwischen Rettung und Verdammung erfüllt. Auch das Verhältnis von Judentum und Christentum wird dispensationalistisch verstanden: Die Gemeinde Christi löst Israel als irdisches Volk Gottes ab. Die Verheißung für Israel bleibt jedoch insofern bestehen, als sich in der Endzeit die Juden zu Christus bekehren werden.

Konfessionsgeschichtlich wichtig ist der Unterschied zwischen Prämillenaristen und Postmillenaristen. Erstere glauben, dass Christus bereits nach der Trübsal und vor dem Millennium sichtbar wiederkehren wird, während letztere annehmen, Christus herrsche tausend Jahre lang im Geist und komme erst danach sichtbar wieder. Im Pietismus war ein Postmillenarismus weit verbreitet, meist jedoch ohne die Vorstellung einer großen Trübsal und Entrückung. Die Hoffnung, dass der Geist Gottes am Ende der Geschichte noch einmal mächtig wirken werde, überwog die Angst vor dem Untergang.

Im protestantischen Fundamentalismus setzte sich dagegen der Prämillenarismus durch, der auf John Nelson Darby (1800 bis 1882) und die Bewegung der Plymouth Brethren zurückgeht. Nach ihm werden die wahren Christen vor dem Millennium entrückt, und Christus herrscht über die laue und ungläubige Menschheit bis zum Weltgericht. Auch die Neuapostolische Kirche, deren Bibelverständnis nicht fundamentalistisch ist, vertritt diese Vorstellung. In den früheren apokalyptischen Bewegungen spielte sie dagegen kaum eine Rolle. Vor Darby wurde die große Trübsal eher als vergangen betrachtet und mit der Zerstörung des Tempels 70 n. Chr. verbunden, so auch von den Reformatoren. Man kann sich fragen, welche soziale und seelische Funktion die Idee einer Entrückung (englisch „rapture") heute für die protestantisch-fundamentalistisch geprägten Christen in den USA erfüllt? Wie wichtig sie ist, zeigt der Erfolg der Romanserie „Left Behind" von Tim LaHaye und Jerry B. Jenkins zwischen 1995 und 2007. Sie schildert im Stil populärer Fantasy-Literatur die prämillenaristische Apokalyptik: Menschen verschwinden ohne Spur, die Zurückbleibenden werden zur Bekehrung aufgerufen. Die Drangsal (englisch „tribulation") besteht aus allerlei Weltkatastrophen, und der Antichrist greift nach der Macht. Die 13 Romane mit Vor- und Nachfolgebänden (insgesamt 16) erreichten eine Auflage von ca. 65 Millionen Exemplaren, mehrere Titel standen auf Platz 1 der nationalen Bestseller-Listen. Inzwischen gibt es vier Verfilmungen von Einzelbänden und ein PC-Rollenspiel, sowie einige kick-off Serien. In Deutschland erschien eine Übersetzung, die aber wenig beachtet wurde, auch nicht in der evangelikalen Bewegung.

Ratlos vor der Apokalyptik

Seit der Aufklärung wurden apokalyptische Vorstellungen aus der Hauptkultur verbannt. In einem „wissenschaftlichen Weltbild" gab es für sie keinen Raum mehr. Daran wirkte auch die Theologie mit. Ernst Troeltsch meinte Anfang des

20. Jahrhunderts: „Das eschatologische Bureau hat heute zumeist geschlossen." Man verstand die Eschatologie in verschiedener Weise als geschichtsimmanent bzw. präsentisch, und verwarf die geschichtstranszendente bzw. futurische Perspektive früherer Zeiten. Dies wurde theologisch zwar immer kritisiert (s. Böttigheimer u. a. 2013), aber aus der kirchlichen Verkündigung verschwand die Eschatologie weitgehend. Das gleichzeitige Wuchern der apokalyptischen Rand- und Sondergruppen ist zumindest teilweise darauf zurückzuführen. Denn durch ihre Ächtung gewann die Apokalyptik Protestpotential und wurde in Gemeinschaften zum Thema, denen an der Abgrenzung gegenüber Modernisierungsprozessen lag. Deshalb lesen Biblizisten die Texte der Bibel immer so, als seien sie für die eigene Zeit verfasst. Ginge es nach den Plymouth Brethren und dem „Mitternachtsruf", wäre die Bildersprache der Johannesoffenbarung den Christen viele Jahrhunderte lang verschlossen gewesen, und wäre erst durch Wim Malgo oder John Darby entschlüsselt worden.

So temporär und rationalistisch kann die biblische Eschatologie unmöglich verstanden werden. Aber wie dann? Diese Frage wird in anderen Beiträgen verhandelt werden, hier sei lediglich darauf hingewiesen, dass es sich auch um ein seelsorgerliches Thema handelt. Denn für Christen erschließt sich ihre eigene Lebensgeschichte ebenso vom Ziel her wie die Weltgeschichte. „Die Welt ist wie ein Bild, auf Goldgrund gemalt; und wir sind die Figuren des Bildes. Solange du die Bildebene nicht verlässt … vermagst du das Gold nicht zu sehen." (C.S. Lewis 1954, 176). Warum, erklärt Kierkegaard (1923, 203): „Es ist ganz wahr, was die Philosophie sagt, dass das Leben rückwärts verstanden werden muss. Aber darüber vergisst man den andern Satz, dass vorwärts gelebt werden muss." Die Geschichte Gottes mit uns, die Geschichte Gottes mit der Welt, können nicht „vorwärts" rational entschlüsselt werden. Man kommt, eingebettet in das zeitliche Dasein, nicht über die Sprache des Symbols und der Bilder hinaus. Deshalb muss die eigene Geschichte mit Gott immer neu erzählt werden, so wie sie sich im Vollzug entfaltet. Ebenso muss die biblische Apokalyptik immer wieder neu erzählt werden, so wie sich uns der Weltenlauf darstellt. Das widerstrebt dem neuzeitlichen Verlangen nach verlässlichem Wissen, mit dem man über sein Leben und die Welt verfügen will. Der biblizistische Bibeldeuter macht sich deshalb (scheinbar) Gottes Geheimnis zum Besitz, Glaube wird für ihn zum Wissen. Und manche Theologien lassen deshalb die Geschichte Gottes in der Geschichte aufgehen, die wir zu verstehen meinen. Das eine ist seelsorgerlich so unfruchtbar wie das andere. Das „Buch mit sieben Siegeln" (Offenbarung 5,1-2) tun nicht wir auf, Gott sei Dank. Denn unsere Geschichte ist viel mehr, als wir uns vorstellen, die Weltgeschichte ebenso.

Dr. Hansjörg Hemminger war bis 2013 Weltanschauungsbeauftragter der Ev. Landeskirche Württemberg.

Literatur

Böttigheimer, Christoph / Dziewas, Ralf / Hailer, Martin (Hg.): Eschatologie in ökumenischer Verantwortung, Beihefte zur Ökumenischen Rundschau 94, 2013

Gasper, Hans / Valentin, Friederike (Hg.): Endzeitfieber – Apokalyptiker, Untergangspropheten, Endzeitsekten, Freiburg i. Brsg. 1997

Kierkegaard, Sören: Die Tagebücher, Innsbruck 1923

Lewis, Clive S.: Über den Schmerz, München 1954

Nagel, Alexander-Kenneth: Siehe, ich mache alles neu?, in: Schipper, Bernd U. / Nagel, Alexander-Kenneth / Schipper, Bernd U. / Weymann, Ansgar (Hg.): Apokalypse – zur Soziologie und Geschichte religiöser Krisenrhetorik, Frankfurt/M. 2008

VELKD (Hg.): Handbuch religiöse Gemeinschaften und Weltanschauungen, Gütersloh 2006 (Neuausgabe im Druck 2015)

Schipper, Bernd U. / Plasger, Georg (Hg.): Apokalyptik und kein Ende?, Göttingen 2007

Herzlich willkommen in der Lernwerkstatt!

Engagierte Kolleginnen bereiten für Sie **Ausstellungen** zu folgenden Themen vor:
März bis November 2015: **Wunder gibt es immer wieder …**
November 2015 bis März 2016: **Lernen an Biografien**

Termine für die „**Werkstatt Religionsunterricht**":
10. – 12. September 2015: **Religion in Klasse 1** (Beginn 15.30; Ende: 13 Uhr – Kosten: 30 €)
18. – 19. November 2015: **Andachten und Gottesdienste** (Beginn: 10 Uhr; Ende: 13 Uhr – Kosten: 15 €)

www.rpi-loccum.de/material/lernwerkstatt

Terminanfragen:
Sekretariat für den Bereich Grundschule
Angelika Rietig
Tel.: (05766) 81-162

Inhaltliche Information und Begleitung: Dozentin für den Bereich Grundschule
Beate Peters
Tel.: (05766) 81-183

lernwerkstatt

„Glauben Sie an die Hölle?“

Eine katholische Antwort

Von Maria Herrmann

Ich liebe Heavy Metal. Zu der Zeit, in der man als Heranwachsende mindestens einmal am Tag Türen hinter sich zu schlägt und danach lautstark Musik aus dem schrecklich unaufgeräumten Jugendzimmer dröhnt, konfrontierte ich Familie und Nachbarn mit kreischenden Gitarrensoli, krachenden Bässen und doppelt angeschlagenen Basstrommeln. In der Region, in der ich aufwuchs, war die Jugendszene geprägt von der Heavy Metal Kultur. Wir trugen schwarz, tauschten sogenannte Bootlegs, besuchten kleine und große Konzerte und reisten im Sommer zu Festivals. Meinen Eltern hingegen machten neben der erhöhten Grundlautstärke zuhause vor allem die vielen Totenköpfe auf meinen T-Shirts Sorgen.

Noch heute fasziniert mich diese Szene, obwohl ich mittlerweile auch vermehrt vielfältigere Musik höre, mich anders kleide und Dinge, wie zum Beispiel die Rolle der Frau im Heavy Metal, kritisch betrachte. Meine Türen schließe ich heute sorgfältig. Aber: Mich fasziniert diese Szene, weil ich dort viele leidenschaftliche, verbindliche und warmherzige Menschen kennen gelernt habe, die heute noch gute und treue Freunde sind. Mich fasziniert diese Szene, weil sie so extrem ist. Extrem laut, extrem dunkel, extrem polarisierend.

Und mich fasziniert sie auch, weil in ihr die Rede von der Hölle so viel Platz einnimmt. Gerade weil man sich die Hölle nun mal auch laut, dunkel und polarisierend vorstellen kann. Vielleicht ein bisschen wie bei einem Slayerkonzert, das wie ein Soundtrack zu Michelangelos Jüngstem Gericht daher kommt.

Doch ohne dieses Thema banalisieren zu wollen – sowohl in einer Konzertarena, als auch im Verkündigungsdienst, in dogmatischen Traktaten und in allem dazwischen ist Folgendes für mich entscheidend: Die Rede von der Hölle darf kein Instrument des Machtmissbrauchs sein. Und: die Hölle ist kein Selbstzweck. Das lässt sich zum Beispiel in einem unserer konfessionellen Grammatikbücher, dem Katholischen Erwachsenen Katechismus, daran erkennen, dass die Rede von der Hölle im Zusammenhang mit und unter der Überschrift der Verheißung des ewigen Lebens steht.

Ich nähere mich gedanklich diesem Verhältnis von – nennen wir es – Himmel und Hölle so an, dass die Hölle unserer Hoffnung, unserem Glauben und unserer Liebe Deutungshorizont, Relevanz und eine unvergleichliche Dynamik verleiht.

Die Frage nach dem ewigen Leben und mit ihr, die nach der Hölle ist also eine, die sich im Jetzt noch nicht und doch schon stellt. Sie ist eine eschatologische Frage. Sie ist eine Frage, die unser Handeln Gott, unseren Mitmenschen und uns selbst gegenüber in die Tiefe der Zeit rückt und über sie hinaus deutet. Diesen endzeitlichen Horizont in den Blick zu nehmen, ist etwas ganz und gar Biblisches und gleichzeitig etwas, das wir in unserer »Echtzeit« verlernt zu haben scheinen. Und vielleicht ist das auch der Grund, warum wir uns gerade in einer so aufgeklärten Zeit noch immer oder immer noch so schwer tun mit dieser Hölle.

Nochmals also anders formuliert: Ich glaube, dass die Hölle so etwas darstellt wie eine theologische Tiefenschärfe. Im wahrsten Sinne des Wortes. Wie bei einer guten Photographie wird vor dem Hintergrund der Hölle erst das sichtbar, was wir als auf Christi Tod getauftes Volk Gottes als Grund von Hoffnung, Glaube und Liebe sehen: Den Auferstandenen selbst.

Diese Spannung und Erkenntnis erlauben es uns aber eben gerade nicht, die *unscharfen* Teile aus diesem Bild herauszuschneiden. Keine »billige Hoffnung«, sondern eine »die der Furcht nicht entbehrt«.[1] Hoffnung, die unserem Handeln, Leben und Lieben Tiefenschärfe verleiht. Hoffnung, die unsere Gottes- und Menschenbeziehung in den Fokus rückt. Hoffnung, die ganz und gar österlich ist. Hoffnung auf Leben, trotz und gerade mit dem Tod.

Ja, ich glaube an die Hölle. Weil ich an den Himmel glaube. Weil ich Ostern ernst nehmen und gerecht werden möchte. Und weil ich ahne, wie laut die Hölle sein kann.

Dipl. Theol. Maria Herrmann ist Referentin für das ökumenische Projekt Kirche² im Fachbereich Missionarische Seelsorge im Bistum Hildesheim.

[1] Vgl. H.U. von Balthasar, Theodramatik IV: Das Endspiel, Einsiedeln 1983, 243-293.

„Glauben Sie an die Hölle?“

Eine evangelische Antwort

Von Dirk Stelter

Es gibt die Hölle. Das weiß das Kind, das regelmäßig in den Keller muss und dort von der übermächtigen Hand des Vaters verprügelt wird. Das weiß die Jugendliche, die das verweinte Gesicht ihrer Klassenkameradin, der sie das Smartphone gestohlen hat, nicht aus dem Kopf kriegt. Dumpf, stechend, brennend, unentrinnbar. Äußerste Pein. Sei es durch Schlimmes, das andere uns zufügen. Sei es durch eigene Schuld. „Es ist die Hölle“, sagen wir dazu.

Unser Leben ist eben nicht nur als Chilly-Willy-Welle zu surfen. Andere können uns das Leben zur Hölle machen. Und wir können unser Leben verfehlen, durch eigene Schuld.

Wenn man die christliche Lehre von der Hölle – als eine Konsequenz des Endgerichts am jüngsten Tag[1] – bedenkt, dann nicht ohne solche diesseitigen Höllenerfahrungen. Sonst ist es wohlfeil, sie als lächerliches Märchen abzutun. Denn die Hölle steht für die Hoffnung der Opfer, dass Gott, indem er Unrecht bestraft, Gerechtigkeit durchsetzt. Sie steht für den Ernst, dass wir für unser Tun und Lassen Rechenschaft ablegen müssen: Nicht jede Entscheidung ist die zwischen Ketchup oder Mayo; auf manche kommt es wirklich an.

Wird aber die Lehre von der Hölle von dieser Hoffnung der Opfer losgelöst, hat sie heillose Folgen: Christus als Weltenrichter wird zu einem rachsüchtigen Buchhalter. Das kann einerseits bedeuten, dass Mächtige, die sich als von Gott eingesetzt darstellen, sich als verlängerter Arm dieses strafenden Christus inszenieren: Sie schüren Angst vor der Hölle und legitimieren damit ihre Macht. Andererseits kann es bei denen, die sich dieser Angst ergeben, zu einer Haltung führen, die Friedrich Nietzsche „Ressentiment“[2] nennt: Ich beuge mich Drohungen und versuche mir einzureden, dass ich die Art, wie ich lebe, selbst will. Die eigene Unzufriedenheit bricht besonders dann hervor, wenn ich sehe, wie andere sich nicht an die durch angedrohte Strafe eingehämmerten Normen halten. Einen besonders fragwürdigen Ausdruck findet diese Haltung in dem Gedanken, dass denen im Himmel ihre Seligkeit dadurch „noch erfreulicher ist“, dass sie „die Strafe der Gottlosen vollkommen schauen“.[3]

Gegen diese sich verselbständigenden Hölle-Spekulationen und neben die biblischen Aussagen zum Endgericht tritt das biblische Zeugnis von Gottes universalem Heilswillen: Gott hat kein Gefallen am Bestrafen, sondern an unserem Heil. Jesu Gleichnisse vom Verlorenen unterstreichen die überschwängliche „Freude im Himmel über einen Sünder, der Buße tut“ (Lukas 15,7). Martin Luthers reformatorische Erkenntnis bestand darin, dass Gottes Gerechtigkeit nicht die ist, die Gott fordert, sondern die, die Gott schenkt. Er schenkt sie, wenn wir unser Unvermögen zugeben und uns seiner Gnade anvertrauen, im Glauben daran, dass Jesus Christus unsere Sünden auf sich genommen hat. Nach Römer 5,6 „ist durch die Gerechtigkeit des Einen für alle Menschen die Rechtfertigung gekommen, die zum Leben führt“.

Die Realität der Macht der Hölle einerseits und die Gewissheit des Heils andererseits fasst ein lutherisches Osterlied so in Worte: „Die Höll‘ und ihre Rotten / die krümmen mir kein Haar, / der Sünden kann ich spotten, / bleib allzeit ohn‘ Gefahr. / Der Tod mit seiner Macht / wird nichts bei mir geacht’: / er bleibt ein totes Bild, / und wär er noch so wild.“[4]

Pastor Dirk Stelter ist Ökumenebeauftragter im Haus kirchlicher Dienste der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers

---

[1] Das Endgericht mit doppeltem Ausgang lehren die Artikel II und XVII des Augsburger Bekenntnisses.

[2] Friedrich Nietzsche, Zur Genealogie der Moral, in: Giorgio Colli und Mazzino Montinari (Hg.), Kritische Studienausgabe, Bd 5, 2. Aufl. 1988, 270-274.

[3] Thomas von Aquin: Summa theologica III, Supplement, Frage 94. Zitiert nach: Die deutsche Thomas-Ausgabe: vollständige, ungekürzte deutsch-lateinische Ausgabe der Summa theologica / Thomas von Aquin. Übers. von Dominikanern und Benediktinern Deutschlands und Österreichs. Hrsg. vom Kath. Akademikerverband. Bd. 36: Die letzten Dinge: Supplement 87-99, 181. – Ich zitiere Thomas hier nicht als römisch-katholischen Theologen, sondern als Exponenten einer gemeinsamen abendländischen Theologie.

[4] Paul Gerhard: Auf, auf, mein Herz, mit Freuden, Strophe 4 (Evangelisches Gesangbuch Nr. 112).

Faszination Apokalypse

Oder: Wie bringe ich die Katastrophe mit dem Reich Gottes zusammen? Unterrichtsideen für die Sekundarstufe II

Von Kirsten Rabe

Die Apokalypse fasziniert

Gewaltige und eindrucksvolle Bilder vom drohenden Weltuntergang, Katastrophenszenarien, „Mitleid und Furcht", wie sie einst Lessing für die Tragödie konstatierte – in sicherem medialen Abstand, vom Zuschauerraum aus.

Der Grund für den drohenden Weltuntergang: letztlich der Mensch. Die große Hoffnung: der Held, der diese Welt rettet, nach allem erfahrenen Unrecht die Gerechtigkeit wiederherstellt und die Menschheit gebrandmarkt, aber geläutert aus den apokalyptischen Szenarien wiederaufstehen lässt. Die Rollen von Gut und Böse sind für gewöhnlich klar definiert. Und von vornherein steht fest: Auch der Gute verstrickt sich in Schuld, auch ein Guter kann und wird die Katastrophe nicht überleben. Die gerechte Sache fordert Opfer.

Jugendliche sind mit solchen Geschichten und Bildern aus ihrer medialen Welt vertraut. Ob Kinofilm, Jugendroman, Computerspiel: Den drohenden Weltuntergang schaut man sich gern aus sicherer Entfernung an oder versucht gar, ihn durch geschickte Spielzüge aufzuhalten und selbst zum Helden zu werden. *www.moviepilot.de* beispielsweise präsentiert eine Liste der „besten Endzeitfilme"[1]; *12 Monkeys* und *Children of men* stehen unter den ersten drei, ebenso ein Film für die jüngeren Kinobesucher: *Wall-E – Der Letzte räumt die Erde auf*. Klassiker wie *1984* fehlen ebenso wenig wie *The day after Tomorrow* und *2012*, den „Die Welt" in ihrem Kulturteil kommentierte mit: „2012 – Roland Emmerich zerstört wie kein zweiter."[2] Analoge Listen finden sich zu Romanen, Comics und Computerspielen.

[1] Siehe www.moviepilot.de/filme/beste/genre-endzeitfilm?page=3.

[2] Siehe www.welt.de/kultur/article5132105/2012-Roland-Emmerich-zerstoert-wie-kein-Zweiter.html.

Die Verwendung apokalyptischer Motive war schon immer beliebt. Nicht allein, weil es fasziniert, am Schrecken aus sicherer Distanz Anteil zu nehmen, sondern wohl vor allem, weil diese Motive existenzielle Ängste und Hoffnungen des Menschen gleichermaßen ansprechen. Und weil sie bei aller Katastrophalität eine Hoffnung auf Gerechtigkeit versprechen – durch jemanden, der sie (von außen) schaffen kann.

Apokalyptische Motive müssen eingeordnet und bewertet werden können

Wenn man mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II im Unterricht die Frage nach Zukunft stellt, ist häufig eine intensive und persönliche Auseinandersetzung mit ihren eigenen Ängsten und Hoffnungen und daraus resultierenden Haltungen und Handlungen möglich. Die Jugendlichen zeigen im Blick auf Zukunft gleichermaßen ein Bewusstsein der Gefährdung von Welt und Mensch sowie menschlicher Gemeinschaft und Solidarität.

Je nach religiöser Sozialisation vertreten die Schülerinnen und Schüler ganz unterschiedliche Vorstellungen des persönlichen wie universalen Endes. Dabei sind Gerichts- und Strafvorstellungen überraschend präsent – sowohl aus einer Überzeugung, wie man sie aus Familie und Gemeinde mitbringt, als auch in der distanzierten und nicht weiter überprüften Wiedergabe dessen, „was Bibel bzw. Kirche sagen".

Biblische apokalyptische Bilder werden nicht selten unreflektiert übernommen und scheinen das zu bestätigen, womit Gegenwartskultur spielt. Von der Johannesapokalypse hat man schon einmal gehört – spätestens, seit Marie in „Jesus liebt mich" versucht hat, die apokalyptischen Reiter aufzuhalten. Und Jesu

Endgerichtsrede in Mt 25 erinnert an die mittelalterlichen Altarbilder, die man aus Klasse 7/8 kennt, wo man über Luthers reformatorische Entdeckung gesprochen hat.

Theologisch wie religionspädagogisch ist es unbedingt notwendig, diese apokalyptischen Bilder der biblischen Texte einordnen und bewerten zu können, will man nicht ein lebensfeindliches Gerichtsdenken in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler festgesetzt wissen und eine diffuse Vermischung apokalyptischen Denkens und der Rede vom Reich Gottes in der Abiturprüfung hören.[3]

Apokalyptik und das Reden vom Reich Gottes

Es handelt sich hier um zwei unterschiedliche Denkmodelle von Zukunft, die innerhalb der Bibel nebeneinander stehen, sogar innerhalb ein- und desselben Evangeliums. Während die Apokalyptik davon überzeugt ist, dass der neue Äon den alten Äon ablösen wird, der notwendig und unaufhaltsam auf seinen Untergang zuläuft und den Menschen passiv auf die Wende von außen, die durch Gott geschehen wird, warten lässt[4], sieht der Gedanke des „Schon jetzt und Noch nicht", wie er für Jesu Reden vom Reich Gottes prägend ist, ein heilsames und Gemeinschaft stiftendes Wirken Gottes mitten in dieser Welt, das auch den Menschen dazu auffordert, im Sinne jesuanischer Nachfolge zu leben und zu wirken.

Weiterhin denkt Apokalyptik im Dualismus von Gerechten und Ungerechten; erstere müssen das Leiden aushalten, bis die bessere Welt eintritt, und werden gerettet, letztere werden vernichtet. Die Botschaft vom Reich Gottes dagegen ist eine deutlich positive: Auch dem fragmentarischsten und unvollkommensten Menschen steht es offen. Hier lassen sich im Unterricht exemplarisch die Gleichnisse „Vom anvertrauten Geld" (Mt 25,14-39) und „Von den Arbeitern im Weinberg" (Mt 20,1-16) vergleichen.[5] Der Verfasser des Matthäusevangeliums setzt beide Denkmodelle nebeneinander, deren Spannung nur aufgelöst werden kann, wenn den Schülerinnen und Schülern bewusst wird, dass hier versucht worden ist, die damals unterschiedliche Zuhörerschaft in den Blick zu nehmen: diejenigen, für die apokalyptisches Denken untrennbar mit ihrem bisherigen jüdischen Leben verbunden gewesen ist und diejenigen, die sich aus unterschiedlichen Gründen auf die neue „Idee" der – theologisch gesprochen – präsentischen Eschatologie eingelassen haben.

Apokalyptisches Denken entstand und entsteht noch heute in Zeiten der Bedrückung und des Leidens, aus dem existenziellen Gefühl von Ungerechtigkeit heraus und dem Wunsch, (ein) Gott möge diese Ungerechtigkeit auflösen und seiner Verheißung treu bleiben (vgl. hier **M 6**). Entsprechend radikal erscheint der Dualismus derer, die die Rettung bzw. Vernichtung „verdient" haben.

Die Bilder des Danielbuches (**M 3**) setzen diesen Dualismus zwischen dem jüdischen Volk und den vier großen Fremdmächten, den Babyloniern, Medern, Persern und Griechen, für die die schrecklichen Tiere sinnbildlich stehen, und die dann durch den, „der uralt war" und dessen Thron Feuerflammen waren, gerichtet und vernichtet werden. Dem Menschensohn, der nach dem Gericht „mit Wolken des Himmels" erscheint, werden dann durch den Uralten auf dem Thron ein neues Reich und alle Macht verliehen. Die Verfasser dieses biblischen Textes konnten diese Vision viel später aufschreiben (und dann rückdatieren), weil sie wussten, dass diese vier Reiche untergegangen waren und es nicht vermocht hatten, das Volk Gottes zu stürzen.

Die neutestamentlichen apokalyptischen Texte sind ebenfalls in einer Zeit der existenziellen Bedrängnis und vor allem in der Parusie-Erwartung entstanden: „Sag uns, wann wird das sein? An welchen Zeichen erkennen wir, dass du wiederkommst und das Ende der Welt bevorsteht?", fragen die Jünger Jesus im Matthäusevangelium (**M 4**). Nun ist die römische Besatzungsmacht „das Scheusal der Entweihung", das „im Heiligtum steht", den Tempel zerstört und Israels Selbstverständnis angreift. Und es ist die Verfolgung derer, „die ihr euch zu mir bekennt", die drastische Bilder des Untergangs zeichnet.

Ideen für den Unterricht

Grundsätzlich sollte eine Unterrichtssequenz, die sich mit Formen apokalyptischen Denkens auseinandersetzt, im Kontext der Rede vom Reich Gottes stehen. Nur, wenn Schülerinnen und Schüler beides unterscheiden können, lassen sich biblische Basistexte wie Mt 25 (Vom Weltgericht) und Offb 21 (Das neue Jerusalem)[6] und verbindliche Grundbegriffe wie „präsentische und futurische Eschatologie" und „Gerechtigkeit"[7] sachgemäß einordnen.

Schülerinnen und Schüler bemerken die Widersprüchlichkeit der biblischen Texte in diesem Kontext von selbst. Erfahrungsgemäß versuchen sie, die verschiedenen Vorstellungen von Zukunft und zudem das sehr unterschiedliche Menschen- und Gottesbild dieser Denkrichtungen irgendwie zu vereinbaren, bemerken aber, dass das nur schwer gelingt und „Bibel" aus ihrer Sicht wenig glaub-

---

[3] Im Blick auf Unterricht steht damit die Förderung insbesondere folgender Kompetenzen im Zentrum:
a. *prozessbezogen*: religiöse Motive und Elemente in Texten, ästhetisch-künstlerischen und medialen Ausdrucksformen identifizieren und ihre Bedeutung und Funktion erklären; biblische Texte, die für den christlichen Glauben grundlegend sind, methodisch reflektiert auslegen; theologische Texte sachgemäß erschließen (Kerncurriculum, 18);
b. *inhaltsbezogen*: die Botschaft vom Reich Gottes erläutern; darstellen, inwiefern biblische Hoffnungsbilder die Wahrnehmung der gegenwärtigen Welt verändern (Kerncurriculum 25 bzw. 27). Mit Rückgriff auf das Kerncurriculum der Sek I sei hier außerdem auf die Unterscheidung lebensförderlicher und lebensfeindlicher Formen von Religion verwiesen, in denen die Deutung der Apokalyptik ein wesentlicher Aspekt ist.

[4] Hier beispielsweise und ausführlich ein vergleichender Überblick bei Nocke: Eschatologie, 30-39.

[5] Dieser Vergleich wird unter Aufgabe 3 zu M 4 aufgenommen.

[6] Kerncurriculum, 26.

[7] Kerncurriculum, 24.26.

würdig macht bzw. unhinterfragt hingenommen werden müsse. Die historisch-kritische Perspektive auf die entsprechenden Perikopen motiviert die Schülerinnen und Schüler und ermöglicht auch einen neuen und reflektierten Blick auf die Verwendung apokalyptischer Motive in der Gegenwartskultur.

Im Folgenden werden Ideen für die Auseinandersetzung *mit apokalyptischem Denken* vorgestellt. Die Einbettung dieser Bausteine in den Gesamtkontext der Botschaft Jesu vom Reich Gottes muss für den individuellen Unterrichtsgang entschieden werden.

Einstiegsmöglichkeiten

Zwei unterschiedliche Beispiele, die in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ansetzen, sind Suzanne Collins' Dystopie „Die Tribute von Panem" und der Kinofilm „Children of men" aus dem Jahr 2006 (Regie: Alfonso Cuarón; FSK 16).

„Die Tribute von Panem"

Das vorliegende Kinoplakat (**M 1a**) zeigt Katniss Everdeen: mit Pfeil und Bogen, der Waffe, die sie exzellent beherrscht, gerüstet zum Kampf gegen das Kapitol. Der Betrachter steht direkt hinter ihr und fühlt sich mit hineingenommen in diese Szene, mit auf den Weg durch das Publikum, das auf grandiose Unterhaltung wartet: „Die Welt wird euch zusehen."

Wer Roman und Film kennt, weiß, dass hier sowohl die Straße zum Kapitol als auch die in die tödliche Arena herauszulesen sind. Das Kapitol herrscht über Panem, den „postapokalyptischen Überwachungsstaat"[8], der aus 13 Distrikten besteht. Um die Macht des menschenverachtenden Regimes unter Präsident Snow präsent zu halten, finden die alljährlichen Hungerspiele statt, bei denen jeweils zwei Jugendliche eines Distriktes in die Arena geschickt werden und so lange gegeneinander kämpfen, bis ein Sieger bleibt. Spielemacher sorgen dafür, dass das Publikum im Kapitol gut unterhalten wird: Sie beeinflussen die Gegebenheiten in der Arena vom Bildschirm aus. Assoziationen zu Gladiatorenkämpfen im alten Rom sind hier ebenso wenig zufällig wie die zu Casting-Show und Dschungel-Camp im Privatfernsehen. Suzanne Collins hat hier eine erschreckende Mediensatire entworfen, die nicht nur die Frage nach medialer Macht, sondern letztlich auch die nach medialer Wirklichkeit und Wahrheit stellt.

Die Macht des Kapitols wird bedroht durch Katniss, Protagonistin der Romantrilogie und auf den Seitenbannern der Plakatszene zu sehen mit Peeta Melark, ihrem Verbündeten. Roman und Film erzählen die Geschichte einer Revolution gegen ein menschenverachtendes Regime, das mit allen Mitteln und Möglichkeiten der medialen Welt Unrecht ausübt und sich davon auch noch unterhalten lässt. Dabei bleiben „die wahren Waffen" „Intellekt, Intuition und das Wissen um die Macht von Gesten und Bildern".[9] Das Symbol des brennenden Spotttölpels, Blickfänger des Plakates, ist Sinnbild für Katniss und ihren Kampf für die Gerechtigkeit.[10]

Filmplakat „Die Tribute vom Panem"

Ihr Kampf hat Konsequenzen. Der Romanauszug (**M 1b**) zeigt Katniss zu Beginn des dritten Teils: Die Rache Präsident Snows ist offensichtlich: Distrikt 12 ist vernichtet. Katniss erkennt ihre eigene Verstrickung in Schuld: am Tod zahlreicher Menschen, am Zwang zur Flucht für die wenigen Überlebenden, für die Todesangst, in der jeder von nun an leben muss. Der Leser weiß: Sie gehört zu den Guten, sie ist die Heldin, die die Macht des Kapitols vernichten und eine gerechte Herrschaft möglich machen soll. Zugleich trägt sie ihre eigenen Wunden davon und kann nicht frei von Schuld bleiben: „Ich habe dich getötet. Und dich. Und dich."

„Children of men"

Ein alternativer Einstieg in die Unterrichtssequenz wäre die Auseinandersetzung mit Alfonso Cuaróns dystopischem Science-Fiction-Thriller „Children of men" (Trailer-

[8] David Kleingers: Die Tribute von Panem, Spiegel-online vom 17. November 2013.

[9] Ebd.

[10] Interessant ist hier die Nachricht bei Focus online vom 15.11.2014: Die Botschaft des Films, den Kampf um „Menschenrechte und eine gerechtere Verteilung des Wohlstands zwischen Arm und Reich zu kämpfen", habe dazu geführt, dass Demonstranten in Thailand die Geste der Aufständischen im Film, den Drei-Finger-Gruß, als Protest gegen das eigene Militär genutzt haben.

Text unter **M 2**), der im gleichnamigen Roman von P.D. James seine Vorlage hat.

Der Zuschauer befindet sich im Jahr 2027 und das Ende

Filmplakat „Children of men", 2006

der Menschheit ist absehbar. Die Frauen bekommen seit 18 Jahren keine Kinder mehr, die Welt ist in Hoffnungslosigkeit und Chaos versunken. Großbritannien will sich im Gegensatz zum Rest der Welt nicht geschlagen geben und grenzt sich militärisch ab. Flüchtlinge, die dort Zuflucht suchen, werden zu Feinden erklärt, verfolgt und weggesperrt. Innerhalb des Landes herrschen polizeiliche Gewalt und Terror.

Die terroristische Untergrundorganisation „Fishes" kämpft unter der Führung von Julian gegen den Polizeiterror und für die Rechte der Flüchtlinge. Und als es ausgerechnet Kee, eine der illegalen Flüchtlinge ist, die als erste Frau nach 18 Jahren schwanger ist, liegt es in den Händen der Fishes, Kee zum rettenden Boot des Human Project zu bringen. Dahinter stehen, so heißt es, „die größten Köpfe der Welt", die „für eine neue Gesellschaft" arbeiten. Wer genau das ist und vor allem, wo es diese neue Gesellschaft geben soll, wird im Film nicht beantwortet. Deutlich wird nur, dass es ganz apokalyptisch gedacht nicht in der gegenwärtigen sein wird. Das Boot verschwindet am Ende mit Kee und dem Neugeborenen auf dem Meer.

Zur zentralen Retter-Figur der Handlung wird Theo, von dem sich Julian 20 Jahre zuvor getrennt hat, nachdem sie ihren gemeinsamen Sohn verloren haben. Julian bittet Theo um seine Hilfe, und die Aufgabe, Kee und das Baby zu retten, wenden seine Resignation und Verbitterung in den Willen, dieser Welt Hoffnung entgegenzusetzen. In dieser modernen Weihnachtsgeschichte wird er zu einer Parallelfigur des Josef. Kee, Theo und das Baby können dem Kriegsschauplatz, auf dem sich die Kämpfe zuspitzen, entkommen und erreichen das Boot. Theo selbst stirbt am Ende des Films und wird ebenso wenig wie der Zuschauer erfahren, wo (und ob) das verheißungsvolle Boot ankommen wird.

Nach einer Annäherung über den Trailer(text) des Films, der Schülerinnen und Schüler schulen kann, Motive zu erkennen und Handlungsoptionen zu antizipieren, lässt sich der Film mit arbeitsteiligen Beobachtungsaufträgen ansehen und erarbeiten. Hier lohnen sich insbesondere der Blick auf die Adaption der biblischen Weihnachtsgeschichte (zentral hier die Stallszene im Film); auf das Symbol des Bootes, hinter dem das Ziel einer neuen Gesellschaft steht, von dem aber doch offen bleibt, ob und wo es ankommen wird; auf die Namensgebung von Menschen und Organisationen. Über die moderne Weihnachtsgeschichte angefragt ist letztlich auch der aktuelle Umgang mit Flüchtlingen.

Blick in die biblischen Texte

Um die apokalyptischen Motive in Roman und Film[11] einordnen zu können, sollte sich ein Blick in entsprechende biblische Texte anschließen. Aufgrund seiner eindrücklichen Metaphorik bietet sich hier ein Auszug aus Dan 7 an (**M 3**). Nach dem Austausch erster Eindrücke der Visionen können die Schülerinnen und Schüler durch ein eigenständiges Fortsetzen des Textes bei V. 17 selbst versuchen, die prophetisch erzählten Bilder zu entschlüsseln und den apokalyptischen Charakter dieses Textes erklärbar zu machen. Der Blick in den weiteren Text sowie den Entstehungskontext wird mögliche Vermutungen der Schülerinnen und Schüler bestätigen, dass es hier in irgendeiner Form um Bilder für bedrohliche Feinde und den Wunsch nach einem gerechten Richter geht, der die Bedrängnis beendet.

Im Vergleich beispielsweise zu Jesu Endzeitreden bei Mt (**M 4**) kann deutlich werden, dass apokalyptisches Denken weiterhin präsent war, den Blick aber von der Frage der Volkszugehörigkeit hin zum Menschen an sich wendet. Es ist notwendig, im Unterricht auch für die ausgewählten apokalyptischen Texte des Zweiten Testaments den Sitz im Leben zu klären und deutlich zu machen, in welchem Verhältnis das Reden vom Reich Gottes zur Apokalyptik steht. Dass es hier nicht um eine lebensfeindliche, vernichtende Botschaft geht, sondern um den „Schrei nach Gerechtigkeit" (Söding, **M 6**).

[11] Wer keinen fiktionalen Einstieg wählen möchte, kann alternativ aktuelle Nachrichten auf ihre Verwendung apokalyptischen Vokabulars hin untersuchen lassen. Journalisten bedienen sich gern dieser Bilder, ohne dabei zwangsläufig deutlich zu machen, dass im Begriff der Apokalyptik ursprünglich immer eine metaphysische Ebene mitgedacht ist.

Anthropologische Grundmuster erkennen

Max Beckmann, *Sieg des Christus*, 1941.
© VG Bild Kunst, Bonn 2015.
Bildquelle: www. johannesoffenbarung.ch

Je nach Zeit und Schwerpunktsetzung ließe sich mit Schülerinnen und Schülern ein Gang durch die (Kultur-) Geschichte machen. Sie würden erkennen, dass apokalyptische Vorstellungen immer dann auftauch(t)en, wenn der Mensch sich bedroht fühlt. Dystopien in Film und Buch, aber auch Kunst sind schon immer ein Spiegel der Zukunftsängste und -hoffnungen gewesen. Exemplarisch sei eine der Steinzeichnungen Max Beckmanns zur Johannesapokalypse gezeigt (**M 5**). Beinahe wie in einem mittelalterlichen Szenario sieht man Christus, wie er mit Krone und Schwert geschmückt, stolz und erhaben, scheinbar rücksichtslos über die sterbenden oder bereits toten Menschen hinwegreitet. Er hat das Chaos besiegt. Die Steinzeichnungen Beckmanns sind aus dem Jahr 1941. Selbstredend eine Zeit, in der die Hoffnung, die Gerechtigkeit möge sich angesichts der Unmenschlichkeit durchsetzen, allgegenwärtig war.

Kirsten Rabe ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Gymnasium und Gesamtschulen.

Literatur

„Die Tribute von Panem – Mockingjay“. Aufruf zum Aufstand: Postapokalyptisches Action-Spektakel im Kino (Focus online vom 15. November 2014)

Dunn, George und Nicolas Michaud (Hg.): Die Philosophie bei Die Tribute von Panem. Hunger Games – Liebe, Macht und Überleben, Weinheim 2013

Kleingers, David: „Die Tribute von Panem – Catching Fire“. Sie zeigt den Mächtigen den Vogel. (Spiegel online vom 17. November 2013)

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Berufliche Gymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg, Hannover 2011

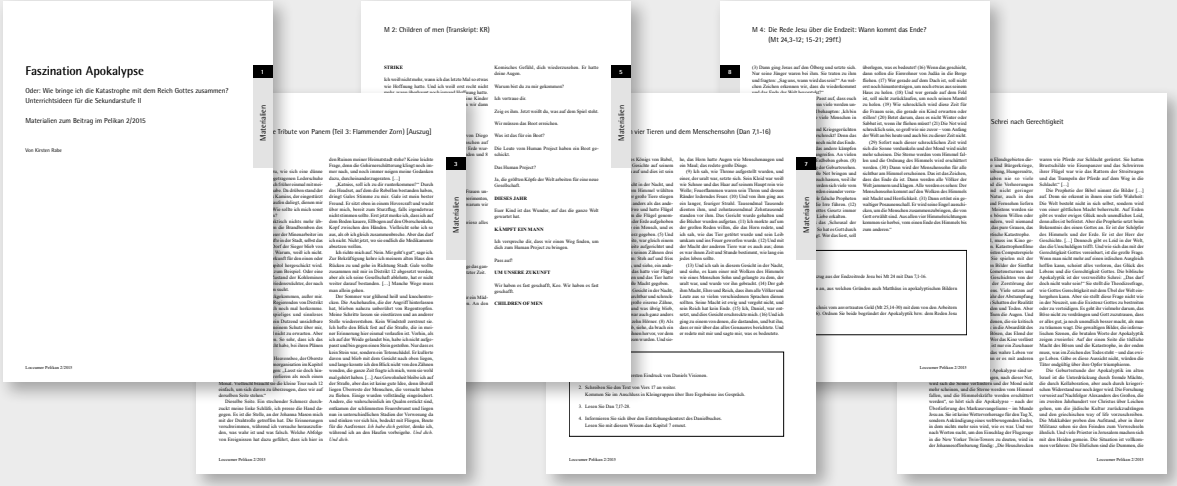
Nocke, Franz-Josef: Eschatologie, 7. Aufl. Düsseldorf 2005

Spreckelsen, Tilman: Der unendliche Spaß an der Apokalypse. Weltuntergang, wohin man liest: Die amerikanische Autorin Suzanne Collins vollendet ihre „Panem“-Trilogie. Das Buch zeigt eine düstere Welt, für die sich nicht nur jugendliche Leser begeistern. (faz.net vom 19. Januar 2011)

zeitzeichen 11 (2012): Apokalyptik

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel sind im Internet unter www.rpi-loccum.de/pelikan abrufbar.



Loccumer Pelikan 2/2015

Apokalypse im Film

Von Inge Kirsner

Ein paar grundlegende Überlegungen zu Beginn

Der Mensch wird durch Maschinen ersetzt; ein großer Planet trifft auf die Erde; eine rätselhafte Krankheit lässt die Sehkraft der Menschen erlöschen:

Filmische Visionen über eine mögliche Zukunft der Erde sind ein Spiegel der Gesellschaft, in dem Tendenzen der Gegenwart aufgenommen und weitergedacht werden.

Aus der „Lust am Untergang" ist ein eigenes Filmgenre geworden. Zuletzt ließ Christopher Nolan in „Interstellar" seine Astronauten nach einem neuen Planeten für die Menschen suchen, da die Erde nicht länger bewohnt werden konnte; 2013 ließ Roland Emmerich immerhin das Weiße Haus einstürzen („White House Down", USA 2013). Das hat der Sindelfinger Emmerich bereits 1996 getan, und zwar in dem Film „Independence Day", in dem die Menschen erfolgreich eine Invasion feindlicher Aliens aus dem All besiegen konnten.

Der an den Kinokassen unglaublich erfolgreiche „Independence Day" war der Startschuss für eine Renaissance des Katastrophenfilms im Kino. Bis zur Jahrtausendwende zeugen zahlreiche weitere Hollywood-Produktionen wie „Deep Impact" (Mimi Leder, USA 1998), „Armageddon" (Michael Bay, USA 1998) etc.[1] von dem wiedererwachten Interesse v. a. der amerikanischen Populärkultur am Weltuntergang. In diesen amerikanischen Produktionen wird die Vielfalt der Geschichten und Visionen autoritär auf eine Weltanschauung bzw. Großgeschichte fixiert.

Verstehen wir apokalyptische Visionen als Symbolisierungen nachhaltiger seelischer und sozialer Erschütterungen[2], so stellen entsprechende Dramatisierungen eine Bewältigungsstrategie traumatischer Erfahrungen dar. Sie bauen erzählerisch eine rettende Distanz zwischen den beteiligten Personen und der übermächtigen Realität des Bösen auf und bannen so seine destruktive Kraft. Als Symbolisierungen nachhaltiger Krisen können apokalyptische Visionen somit auch heilende Kräfte bergen.[3]

Neben der potenziell heilenden Kraft einer apokalyptischen Vision gibt es nach ethischen und ästhetischen Aspekten noch weitere systematische Funktionen:

1. Medien können die oben genannte autoritäre Struktur apokalyptischer Rede nutzen, um ihr Publikum politisch und/oder religiös zu manipulieren. Dies wird, wie es in „Independence Day" geschieht, mithilfe von Überwältigungsästhetik versucht. Ethische und ästhetische Ideologiekritik kann zur Entdramatisierung des Pathos beitragen.
2. Neben religiösem und politischem Interesse kann die Konjunktur apokalpytischer Motive und Stilfiguren auch Ausdruck kommerziellen Verwertungsinteresses sein. Medienkritische Auseinandersetzung kann den Blick schärfen für ästhetische Manipulation der Aufmerksamkeitslenkung, die, wie oben, sich einer manipulativen Ästhetik bedient.
3. Schließlich kann die apokalyptische Visualisierung auch Zeichen sein für die wache Sensibilität gegenüber potentiellen und von Menschen mitverschuldeten Krisen. Dann hat der Film eine prophetische Funktion und ermöglicht den Betrachtenden neue Sichtweisen. Im Sinne einer solchen doppelten Realitätsansage halten solche Filme die Spannung zwischen Untergang und Neuanfang in der Schwebe.

Ein Beispiel dafür ist die Verfilmung eines Romans von José Saramago aus dem Jahr 1995, der ganz – oder, wie im Folgenden vorgestellt, mit Ausschnitten – im Religionsunterricht zum Thema „Apokalypse im Film" bearbeitet werden kann.

Beispiel für einen Apokalypse-Film im RU: „Die Stadt der Blinden"

(Fernando Mereilles, Brasilien/Japan/Kanada 2008)

Die Ampel schaltet auf Grün, doch ein Auto bleibt stehen, mitten auf einer verkehrsreichen Straße; alle hupen, fluchen, überholen – irgendwie.

Ein Blick in das blockierende Auto offenbart einen verstörten Mann, der immer wieder die Hände vor das Gesicht schlägt, hilflos herumtastend. „Ich kann nichts mehr sehen!" Der Mann am Steuer hat von einem Augenblick auf

[1] Vgl. Müller, Josef/Zwick, Reinhold (Hg.), Apokalyptische Visionen. Film und Theologie im Gespräch, Schwerte 1999.

[2] Vgl. Martin, Gerhard Marcel, Weltuntergang. Gefahr und Sinn apokalyptischer Visionen, Stuttgart 1984, 47-60 und 73-82.

[3] Vgl. Loretan, Matthias/Martig, Charles, Weltuntergang im Film, in: Müller/Zwick, a.a.O., 1999, 47-95, 50f.

den anderen sein Augenlicht verloren. Der freundliche Passant, der den Hilflosen anspricht und nach Hause geleitet, wird den Schlüssel behalten und das Auto des Blinden stehlen; ein geringes Delikt im Vergleich zu dem, was folgt, als epidemieartig immer mehr Menschen schlagartig erblinden. Die Folge dieser Epidemie ist der Zusammenbruch der Zivilisation, und deutlich wird, dass wir in einer visuellen Welt leben, in der Informations- und Warenströme hautsächlich über das Auge laufen. Fällt der Sehsinn aus, läuft auch sonst nichts mehr. Im Vorteil sind hier die Immer-Schon-Blinden, da sie sich besser in dieser Welt auskennen.

„Der Zustand der Welt erfüllt mich mit großer Angst und Sorge, da bahnt sich eine Katastrophe an, um die sich niemand zu kümmern scheint. Wir müssen die Art, wie wir leben und konsumieren, radikal verändern, bewegen uns aber immer weiter in dieselbe Richtung", resümiert der brasilianische Regisseur Fernando Mereilles die Intention seines Filmschaffens.[4] Diese apokalyptische Grundstimmung kommt in der Verfilmung des Romans von José Saramago am stärksten zum Ausdruck. Im Gegensatz zum meist furiosen Auftakt vieler Endzeitdramen kündigt sich hier das Grauen, wie die oben beschriebene Anfangsszene zeigt, ganz leise an. Was bedeutet es, in einer Mediengesellschaft und somit aufs Visuelle ausgerichteten Welt, in der das Auge das wichtigste Organ der Wahrnehmung darstellt, plötzlich das Augenlicht zu verlieren? Es ist der Untergang, zunächst der persönlichen, dann auch der ganzen westlichen, zivilisierten Welt. Die Zivilisation zeigen Mereilles wie auch Saramago als dünne Schicht, gleich darunter lauert die Barbarei, die sich zunehmend ungehindert Bahn bricht.

„Ich werde blind", denkt am Ende ihrer Odyssee die einzig Sehende, die ihre Gruppe, von einer Notgemeinschaft zur Wahlfamilie geworden, schließlich sicher in ihrer (ehemaligen) Wohnung untergebracht hat. Sie hat zuviel gesehen: Hunde, die aus Nahrungsmangel Leichen fressen; ‚natürlich' Blinde, die ihre Vorerfahrung in den Dienst skrupelloser Tyrannen stellen, eine Welt, die von der Natur zurückerobert wird und in der die Menschen, sich als evolutionärer Fehltritt erweisend, einander ausrotten. Blind sein wäre eine Gnade gewesen, und blind werden wäre die natürliche Konsequenz, nachdem sie, mit der zweifelhaften Gabe des Sehens gesegnet, die anderen gerettet hat, die gerade wieder staunend anfangen, die Dinge mit ihren Augen wahrzunehmen – die sie zuvor (so) nicht gesehen haben.

Am Ende des Films, das in der Wohnung der letzten Sehenden spielt, sehen wir, wie der erste Blinde sein Augenlicht wiedererlangt und damit den anderen Hoffnung gibt.

Apokalypse des Kinos?

Sehenden Auges blind zu sein, dieses Motiv hat Platon in seinem Höhlengleichnis ausgeführt, das die Matrix für mehrere Romane Saramagos (am dichtesten in „Das Zentrum") darstellt. Das Kino bildet strukturell die Höhle Platons nach, und ein Kinostück zu machen, das annähernd dieses (Nicht)-Sehen abbildet, das hat Filmemacher Mereilles geschafft. Die Welt, in der die Sehenden ihr Augenlicht verlieren müssen, um zu erkennen, was Leben ausmacht, was Liebe ist, was die Welt zusammenhält, geht am Ende nicht unter; Keimzelle der Hoffnung bildet die kleine Gemeinschaft, die, einander solidarisch begleitend, einander erkannt hat und so in der apokalyptischen Umwelt überleben kann.

Die ganze Welt retten, wie es die US-amerikanischen Helden tun, ist ihnen versagt; aber sie werden einander zur Welt.

Werfen wir nun einen kurzen Blick zurück auf jene US-amerikanischen Helden: Diese sind auch nicht mehr das, was sie einmal waren. Die Superhelden scheinen zugleich mit den Twin Towers zu Fall gekommen zu sein und haben sich davon nicht mehr erholt. Der dunkelste Held von allen ist Batman, der in „The Dark Knight" (Christopher Nolan, USA 2008) einen so starken Abschied genommen hat, dass niemand an (s)eine Rückkehr glauben mochte. Um Gotham City, exemplarisch für die ganze Welt, zu retten, musste er seinen Heldenstatus opfern, fremde Schuld auf sich nehmen, um der Menschheit ihren Glauben an das Gute und somit ihre Überlebensfähigkeit zu erhalten. Aber nun kehrt das Böse zurück – denn solange Batman lebt, wird er die dunklen Mächte anziehen.

Die Düsternis von „Dark Knight", in dem „der tragische Held den Kampf gewonnen, die moralische Schlacht jedoch verloren hat"[5], konnte von seinem Sequel kaum übertroffen werden. Das Austreiben des Heroischen aus dem Helden jedoch wird in „The Dark Knight Rises" (Christopher Nolan, USA 2012) perfektioniert. Als heroisch könnte am Ende lediglich sein (allerdings von ihm selbst inszenierter, also *gefakter*) Opfertod gedeutet werden, als er die von Bösewicht Bane scharf gemachte Atombombe mit dem Batmobil aus Gotham herausschafft (durch den *Autopiloten* jedoch gerettet wird).

In der gesamten Batman-Trilogie Nolans herrscht eine apokalyptische Grundstimmung, die den Eindruck vermittelt, dass es bestenfalls um Verlängerung des Bestehenden und schon lange nicht mehr um Rettung geht.

Diese Einschätzung wäre mit den Schülerinnen und Schülern zu diskutieren; hat sich auch ansonsten das Heldenbild verändert (außerhalb der S-F u.a. Apokalypsefilme, so z.B. James Bond)? Welche Ursachen sind in amerikanischen Filmen ausschlaggebend für den (drohenden) Weltuntergang? Kommt die Bedrohung von außen wie in „Mars Attacks", ist sie Folge von Klimaveränderungen, die von Menschen mitverursacht wurden („The Day After

[4] „Wir sitzen alle im selben Auto". Der brasilianische Regisseur Fernando Mereilles über die Internationale des Kinos, den Zustand der Welt und seinen neuen Film „360", Gespräch mit Anke Sterneborg in: epd Film 8/2012, 18-23, 23.

[5] Schnelle, Frank: Filmkritik zu „The Dark Knight Rises", epd-Film 8/2012, 41.

Tomorrow“) oder stellt das Szenario eine Verbindung zwischen äußeren und inneren Faktoren dar (wie in der „Alien“-Tetralogie, wo Menschen die außerirdische Kraft militärisch nutzbar machen wollen)? Ist es der *Umgang* der Menschen mit einer plötzlichen Veränderung, der die Katastrophe herbeiführt, wie in „Die Stadt der Blinden“?

Erarbeitung der „Stadt der Blinden“ im RU

Um die Apokalypse-Thematik im RU einzuführen, empfiehlt es sich, ohne großen Kommentar zunächst die Anfangsszene des Films „Die Stadt der Blinden“ zu zeigen.

Der Film hat die FSK-Altersfreigabe ab 12, kann also ab Klasse 6 eingesetzt werden (mit den zwei im Folgenden vorgestellten Ausschnitten); eine Sichtung des gesamten Films empfiehlt sich erst ab Klasse 9.

Erster Filmausschnitt:
Anfang von „Die Stadt der Blinden“ (0.00 bis 03.16)

Nach der etwa dreiminütigen Anfangsszene kann ein kurzes Perzept (Wahrnehmungsprotokoll), das anschließend besprochen wird, mit folgenden Leitfragen geschrieben werden:

- Was habe ich gesehen?
- Was geschieht in und mit einer Stadt, in der die Menschen ihre Sehkraft verlieren?
- Wie wird die Geschichte (folglich) weitergehen?

Alternativ dazu ist natürlich auch ein offenes Filmgespräch denkbar. Dies wird weitergeführt mit der Frage, welche Filme den Schülerinnen und Schülern zum Thema „Weltuntergang“ einfallen. Auf Basis dieses Vorwissens wird im Folgenden gemutmaßt, welches Ende die Geschichte wohl haben wird.

Die verschiedenen Entwürfe werden miteinander verglichen; vielleicht ergibt sich aus den Ergebnissen, dass amerikanische Filme eher zum Happy End tendieren, während europäische oder, wie in diesem Fall, mit verschiedenen Ländern koproduzierte Filme zu einem offenen, wenn nicht gar „schlechten“ Ende neigen.

Im Anschluss an Vergleich und Diskussion wird das Ende des Films geschaut.

Zweiter Filmausschnitt:
Schluss von „Die Stadt der Blinden“ (die letzten 3 Min.)

Eventuelle Verständnisfragen müssen geklärt werden (es gibt nur eine Person, den Patienten „Zero“, der vom Anfang des Films bekannt ist; die anderen Personen sind erst nach und nach dazugekommen). Dann wird das Ende diskutiert und mit den Erwartungen verglichen.

In der nächsten Schulstunde wird das Thema „Sehen/Nichtsehen“ nochmals aufgegriffen und kann, in höheren Klassen, durch die Lektüre von José Saramagos „Das Zentrum“ (Reinbek bei Hamburg 2002, 373-379) und Platons „Höhlengleichnis“ vertieft werden.

„To see“ – „erkennen“ wäre das Motto einer dritten Stunde: Zeichen der Zeit deuten können: Apokalyptische Filme können prophetische Funktion haben, sie sind – neben ihrem Unterhaltungswert, der „Lust am Untergang“ – Seismographen gesellschaftlicher Entwicklungen. Die zuvor mit den Schülerinnen und Schülern gesammelten Filme werden daraufhin befragt, welche Zeichen darin gesehen und wie gedeutet wurden. In Kl. 7 beispielsweise, wo der Prophet „Amos“ auf dem Lehrplan steht, werden die prophetischen Bilder des Amosbuches mit den Filmbildern des Untergangs verglichen. Welche Bilder hätte Amos heute gewählt?

Es sind zunehmend düstere Bilder, wie sie auch in gegenwärtigen Apokalypsefilmen Gestalt gewinnen – allen voran in „Die Tribute von Panem“, der kongenialen Verfilmung der Trilogie von Suzanne Collins (2008-2010). Die weibliche Amazone Katniss ist hier zugleich ein zutiefst verunsicherter und verängstigter Teenager, der eine Welt, die bereits einmal untergegangen ist und zwischen deren Trümmern die Menschen vegetieren (alle, bis auf einige, die im Wohlstands-„Kapitol“ leben), aus der Bevormundung durch eine Herrschaftselite befreien soll. Der Film stellt die pragmatische Einschätzung der Gegenwart dar, in der eine überforderte Jugend zugleich zum Hoffnungsträger wird.

Hoffnung worauf? Die Alternativen sind nicht sehr verlockend; die Rebellen werden angeführt von einer Präsidentin (gespielt von Julianne Moore, die auch die Sehende in der „Stadt der Blinden“ verkörpert), die vor keinem Mittel zurückschreckt, um den Krieg zu gewinnen; Katniss wird funktionalisiert, sie weiß darum und versucht sich am Ende in der ‚neuen´ Welt, die sich von der alten nur unwesentlich unterscheidet, irgendwie einzurichten. Entspricht diese filmische Vision dem Lebensgefühl heutiger Jugendlicher?

Dr. Inge Kirsner ist Hochschulpfarrerin in Ludwigsburg und Privatdozentin für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Universität Paderborn.

Filmographie (verwendete und verwendbare Filme):

Alien (Ridley Scott, GB/USA 1979), FSK 16
Alles, was wir geben mussten (Mark Romanek, GB/USA 2012), FSK 12
Blade Runner (Ridley Scott, USA 1982), FSK 16
Children of Men (Alfonso Cuarón , USA/GB 2006), FSK 16
Die Stadt der Blinden (Fernando Mereilles, Brasilien/Japan/Kanada 2008), FSK 12
Die Tribute von Panem (Gary Ross, USA 2012), FSK 12
Gattaca (Andrew Niccol, USA 1997), FSK 12 (sehr empfehlenswert zu Gentechnologie)
Interstellar (Christopher Nolan, USA 2014), FSK 12
Mars Attacks (Tim Burton, USA 1996), FSK 12
Melancholia (Lars v. Trier, Dänemark/Schweden/Frankr./Deutschl. 2013), FSK 12
Solaris (Steven Soderbergh, USA 2002), FSK 12
Terminator 2 (James Cameron, USA/Fkr. 1991), FSK 16
The Dark Knight (Christopher Nolan, USA/GB 2008), FSK 16
The Day After Tomorrow (Roland Emmerich, USA 2004), FSK 12

Wenn in Geschichten Gottes neue Welt aufblitzt

Mit Kindern über Gleichnisse nachdenken

Von Beate Peters

Mit Kindern apokalyptischen Vorstellungen nachzugehen, wird im Sinne religionspädagogischer Zielsetzungen eher nicht lernförderlich sein. Apokalyptische Schreckensszenarien und Gut-Böse-Zuschreibungen wollen analysiert und symbolisch gedeutet werden und erfordern ein hohes Reflexionsniveau, wenn sie gewinnbringend bearbeitet werden sollen. Geht man von Zukunftsvorstellungen der Kinder selbst aus, offenbart sich ein interessanter Befund: Wie die Studie „Jugend.Leben 2012“ (vgl. Fraij, in diesem Heft, S. 58ff.) zeigt, entwickeln Kinder per se eher hoffnungsvolle Zukunftsvorstellungen in Bezug auf die Welt insgesamt.

Nicht nur in wöchentlichen Erzählkreisen wird allerdings deutlich: Kinder im Grundschulalter nehmen durchaus sehr tiefgehend Krisensituationen in persönlichen und auch in globalen Zusammenhängen wahr und lassen sich emotional oft stark dadurch berühren. Doch in der Regel sind ihre Vorstellungen auf überschaubare Zeiträume bezogen, entwickeln sich Geschichtsverständnis und die Vorstellung von Zukunftsperspektiven doch erst im Laufe der Zeit differenzierter.

Eher doch wird es hilfreich sein, Kindern durch Geschichten, die Hoffnung machen und deutlicher auf das Hier und Jetzt bezogen werden können, Stärkung anzubieten und Potenziale des eigenen Handelns vor Augen zu führen. Dabei steht nicht die Komplexität der großen weiten Welt im Vordergrund, sondern der Fokus wird auf Aspekte gelenkt, die das unmittelbar wahrnehmbare Leben betreffen.

Geschichten vom Reich Gottes bebildern in vielfältiger Weise Vorstellungen von einer Welt, die nicht allein durch menschliche Maßstäbe und Werte geprägt wird, sondern in der ein gutes erfülltes Leben in der Nähe Gottes möglich ist. Die Evangelien bieten eine Vielzahl an Gleichnissen, die – angelehnt an Erfahrungen mit der Natur oder mit Menschen – in eine eigene Erzählwelt einladen, die oft bekannte Wirklichkeitserfahrungen aufnimmt, diese aber überraschend wendet und überbietet. Innerhalb der Gleichniserzählungen ereignet sich etwas, das in der Alltagswelt häufig gerade nicht so zu finden ist. Im Sinne einer metaphorischen Gleichnisauslegung ereignet sich im Gleichnis selbst etwas, das das Reich Gottes innerhalb des Erzähl- und Wahrnehmungsgeschehens präsent macht. Das Himmelreich komme im Gleichnis als Gleichnis, so formuliert z. B. Wolfgang Harnisch in Anlehnung an Hans Weder (vgl. Harnisch 2002, 15). Gleichniserzählungen laden dazu ein, in den Handlungsverlauf einzusteigen, sich in die Handlung verwickeln zu lassen und aus der Perspektive der Protagonisten heraus mitzuerleben, was ihnen widerfährt. In überraschenden Zufällen erfahren Figuren darin oft, dass ihnen etwas oder jemand begegnet, der eine lebensförderliche Wende auslöst (z. B. begegnet dem verlorenen Sohn der Vater überraschend aufgeschlossen und herzlich). Ohne dass auf Sperriges, Schwieriges verzichtet wird, wird meist eine hoffnungsvolle Perspektive eröffnet, die neues Leben ermöglicht.

Deshalb laden Gleichnisse dazu ein, sie in Szene zu setzen und durchaus unterschiedliche Erfahrungen aus den Perspektiven der Figuren heraus nachzuvollziehen, um Bekanntes, Widersprüchliches und auch Hoffnung Machendes zu entdecken. Es lohnt sich, mit Kindern lange und intensiv in der Handlungsebene zu bleiben, um Resonanzräume im eigenen Leben zu nutzen.

Theologisch betrachtet beinhaltet die Vorstellung des „Reiches Gottes“ präsentische und futurische Aspekte. Es geht sowohl um ein Leben bei Gott im Hier und Jetzt als auch um die Vision eines zukünftigen, im Hier und Jetzt nicht erreichbaren gelingenden Lebens in unmittelbarer Nähe zu Gott. Für die unterrichtliche Umsetzung wird der präsentische Aspekt als Anknüpfungspunkt im Mittelpunkt stehen, der zwei wesentliche Bereiche berührt: Die Frage danach, was hält und trägt und Hoffnung macht (nach Gott/Jesus Christus fragen) sowie die Frage

nach der Gestaltung des Lebens im Hier und Jetzt und dem entsprechenden eigenen Anteil (Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen).

Mögliche Kompetenzen für den 3. und 4. Schuljahrgang können sein:

- Die Schülerinnen und Schüler wissen, dass Jesus Gottes neue Welt verkündet und gelebt hat. (Nach Jesus Christus fragen)
- Die Schülerinnen und Schüler können ihre Fragen nach Gott und ihre Gottesvorstellung zu bestimmten Geschichten und zu eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen. (Nach Gott fragen)
- Die Schülerinnen und Schüler kennen biblische Texte, die davon erzählen, dass Gott dem Menschen Verantwortung zutraut und übergibt. (Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen)

Vor der Durchführung einer Unterrichtssequenz gilt es zu bedenken, welche sprachliche Formulierung genutzt werden soll: „Reich Gottes" impliziert ein Königreich und könnte den Charakter des ganz anderen betonen. Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, von „Gottes neuer Welt" zu sprechen. Diese Formulierung, die auch im Kerncurriculum verwendet wird, setzt beim Bekannten an: Wir leben in der Welt. Gleichzeitig impliziert sie, dass es etwas Neues geben könnte. Dieses Neue knüpft aber an dem Vertrauten an und lässt offen, ob dieses verändert oder gänzlich erneuert wird.

Mit einem Gleichnis-Erzählkoffer Gottes neuer Welt auf der Spur

Um zu verdeutlichen, dass Gleichnisse einer Erzählgattung angehören und Aspekte von Gottes neuer Welt in den Mittelpunkt rücken, bietet es sich an, für den Unterricht einen gemeinsamen Rahmen zu schaffen. Zum Beispiel könnten in einem Geschichten-Koffer Requisiten bzw. Symbole für verschiedene ausgewählte Gleichnisse zusammengestellt und nach und nach präsentiert werden. Um für die Kinder den Bezugspunkt, d. h. die Frage nach dem Reich Gottes, nachvollziehbar zu machen, könnte die Gleichnisthematik zum Beispiel folgendermaßen eingeführt werden (je nach Klassensituation und Konzentrationsfähigkeit gekürzt):

„Wo kann man eigentlich Gott in der Welt finden? Schon immer haben Menschen darüber nachgedacht. Als Jesus lebte, wünschten sie sich, dass Jesus alles zum Guten verändern und endlich Gottes Welt sichtbar werden sollte. „Wo ist sie denn nun, die Welt Gottes?", fragten diejenigen, die Jesus nicht vertrauten. Jesus sagte nicht: „Schaut doch her, hier ist sie, die Welt Gottes!". Er machte es anders: Er brachte die Menschen zum genauen Hinsehen, zum Hinhören und zum Nachdenken. Deshalb antwortete er nicht direkt. Er erzählte Geschichten von Gottes neuer Welt. –

Diese Geschichten werden bis heute erzählt. Man kann darin versteckt etwas von Gottes neuer Welt entdecken. Aber man muss hinsehen, hinhören und nachdenken …
Ich habe schon viel über die Geschichten nachgedacht und einige für euch ausgewählt. Die habe ich hier in meinem Geschichtenkoffer versteckt. Vielleicht finden wir in den Geschichten auch etwas über Gottes neue Welt."

In den folgenden Ausführungen wird anhand zweier Gleichnisse beispielhaft entfaltet, wie mit Schülerinnen und Schülern einer dritten Klasse gearbeitet werden kann. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler den Handlungsablauf verschiedener Gleichnisse kennen und entsprechende Gleichnisinhalte auf die Frage nach Gottes neuer Welt beziehen können.

Je nach zeitlichen Möglichkeiten könnte sich jedes Kind selbst einen Gleichniskoffer bzw. eine kleinere Gleichniskiste (Schuhkarton) herstellen, der im Laufe der Zeit mit entsprechenden Symbolen und Bildern der behandelten Gleichnisse gefüllt wird. Auch die Frage nach der Außengestaltung könnte der Beschäftigung mit den Gleichnissen dienen: Wie soll die Kiste gestaltet sein, wenn sie von Gottes neuer Welt erzählen soll?

Beispiel 1: Alles muss klein beginnen – die Geschichte vom kleinen Anfang und großen Ende

Die Geschichte vom Senfkorn ist das kürzeste Gleichnis, das vom Wachstum eines winzig kleinen Senf-Körnchens zum großen Senfbaum erzählt, in dem die Vögel ihr Nest bauen. Dieses Wachstumsgleichnis bebildert auch die Kraft, die sich schon in den Anfängen des Reiches Gottes verbirgt und macht Hoffnung auf eine Entwicklung zu einem guten, lebensdienlichen Ende hin. Die Entwicklung vom Kleinen zum Großen ist Kindern nahe, nehmen sie doch ihr eigenes Wachstum wahr und sind sie oft sehr interessiert an Naturereignissen. Das Bild vom Senfbaum wird nicht von allen Kindern sogleich auf das Reich Gottes hin gedeutet werden können. Im Religionsunterricht der Grundschule geht es aber darum, Bilder und Geschichten anzubieten, denen ein großes Deutungspotenzial zu eigen ist, das es im Laufe der Zeit zu entdecken und auf Situationen des Lebens hin zu befragen gilt. In einer ersten Unterrichtssequenz zur Frage nach dem Reich Gottes sowie in späteren Einheiten sollte immer wieder die Frage nach Deutungsmöglichkeiten angeboten und gemeinsam bedacht werden, um die Prozesshaftigkeit der Suche nach Bedeutungen zu unterstützen und verschiedenen Denkniveaus der Kinder gerecht zu werden.

Erster Schritt:
Vom winzig kleinen Körnchen

Wir bilden einen Sitzkreis um eine vorbereitete Mitte: In ein braunes Tuch habe ich vor dem Unterricht vier Hände

voll Blumenerde gelegt und das Tuch so zu zusammengenommen, dass in der Mitte vier Zipfel sichtbar sind. Spontan äußern sich einige Kinder: „Das ist ja heute ganz schön braun in der Mitte." „Vielleicht ist da Erde drin." „Aber wieso ist sie eingepackt?" Ich nehme das Päckchen aus der Mitte, gebe es im Kreis herum und bitte die Kinder, nur zu fühlen und evtl. zu riechen, ohne etwas zu sagen. Anschließend lege ich die verpackte Erde zurück und wähle vier Kinder aus, die nacheinander vorsichtig jeweils einen Zipfel ziehen dürfen. Diese stille Phase konzentriert die Kinder und macht sie offenbar gespannt auf das Kommende. Ich öffne den Gleichniskoffer nur ein wenig und suche – mit der Hand auffällig tastend – nach einer kleinen vorbereiteten Schachtel. Nur diese hole ich heraus und zeige sie den Kindern. „In dieser kleinen Schachtel steckt die kürzeste Geschichte, die ich euch jemals erzählt habe. Aber es steckt eine große Kraft in ihr. Vielleicht entdecken wir etwas darin über Gottes neue Welt. – Beinahe könnt ihr die Geschichte sogar selbst erzählen. Schließt bitte die Augen und öffnet eine Hand. Ich lege jedem und jeder den Anfang der Geschichte in die Hand. Fühlt mal genau, ohne zu gucken."

Als jedes Kind ein Samenkörnchen in der Hand hält, äußern sich wiederum die Kinder spontan: „Äh, das ist ja klein!" „Ist vielleicht Gottes Welt, weil sie so klein ist. Man sieht sie ja fast nicht." „Ach dafür ist die Erde da, dass wir die Körnchen da rein legen!" Damit kein Körnchen verloren geht, legen wir nun tatsächlich die Körnchen in den kleinen Erdhaufen in der Mitte. „Da liegen sie nun, die Körner. Und – wie denkt ihr geht nun die Geschichte?" Ich bitte die Kinder, die in dieser Klasse gut zusammenarbeiten können und überwiegend gern schreiben, sich zu zweit zusammenzutun und eine kurze Geschichte zum Samenkorn zu schreiben.

(Eine Möglichkeit der Erarbeitung für Klassen, in denen sich das selbstständige Schreiben nicht anbietet, ist die Erarbeitung durch eine Verklanglichung, an der alle Kinder beteiligt werden. Klassen, die gut selbstständig arbeiten können, könnte der kurze Text **M 1** für eine Gruppenarbeit zur Verfügung gestellt werden. Mit Klassen, in denen eine stärkere Lenkung sinnvoll ist, könnte das Gedicht **M 2** gemeinsam verklanglicht werden.)

In dieser Klasse ist allen Geschichten schließlich gemein, dass aus dem Körnchen etwas wächst. Wir arbeiten heraus, dass zum Wachstum Licht, Wasser, Erde und viel Zeit nötig sind. Schließlich erzähle ich das Gleichnis in Anlehnung an Luther und die Kinder reagieren kurz darauf: „Die Geschichte ist ja fast so wie unsere." „Irgendwie komisch, dass aus so einem winzigen Samenkorn so ein riesiger Baum wird!" Zur musikalischen Illustrierung singen wir den Refrain des Liedes „Alles muss klein beginnen" von Gerhard Schöne (**M 3**) und machen am Ende jeder Zeile entsprechende Geräusche:

Zum Abschluss der Stunde überlegen wir Titel für die Geschichte: „Vom Kleinen zum Großen" „Ein Wunder – es wächst!" „Aus einem Samenkorn wird was!"

Zur Vorbereitung der Hausaufgabe bespreche ich mit den Kindern, wie man ein Daumenkino herstellt und biete als Option eine Vorlage zum Kolorieren an (**M 4**). Es bebildert das Wachstum, kann zur Wiederholung in der Folgestunde genutzt und später als Erinnerung in einer eigenen Gleichniskiste aufbewahrt werden.

Zweiter Schritt:
Von Körnchen und Baum zur Frage nach Gottes neuer Welt

Als stummen Impuls lege ich in der Folgestunde wieder das braune Tuch mit Erde und Samenkörnern in die Mitte. (Ggf. können hier Samenkörner genutzt werden, die schnellwachsend sind wie z. B. Kresse, so dass schon Veränderungen sichtbar sind.) Daneben lege ich ein großes Fragezeichen, das als Zeichen für das gemeinsame Fragen und Nachdenken eingeführt ist, und ein Schild mit der Aufschrift „Gottes neue Welt". „Hä, versteh ich nicht! Sollen in Gottes neuer Welt Bäume wachsen?" Ich bitte die Kinder, noch mal an die ganze, wenn auch kurze Geschichte zu denken. Ein Kind wiederholt den Ablauf, so dass der Prozess des Werdens in den Blick gerückt wird. „Vielleicht wird Gottes Welt auch mal ganz groß." „Aber vielleicht muss sie erst wachsen." „Vielleicht ist sie ganz klein. Man sieht sie gar nicht. Aber wo soll sie dann sein?"

Ich ermutige die Kinder, der Frage nach Gottes neuer Welt auf der Spur zu bleiben und bei dem anzufangen, was wir kennen.

Wir überlegen: „Was beginnt klein und unscheinbar und endet groß und schön?"

„Gibt es auch etwas zwischen Menschen, das man nicht sehen kann, das klein und unscheinbar beginnt und groß und schön endet?" Sehr unterschiedlich sind die Antworten der Kinder, manche sehr konkret und angelehnt an die Bilder des Gleichnisses. Andere zeugen von Transferleistungen: „Irgendwie ist das doch auch so mit Freunden. Also zuerst muss man sich mal genauer kennen. Dann spielt man vielleicht mal zusammen. Und dann wird man immer mehr befreundet. Und dann hat man irgendwann einen guten Freund."

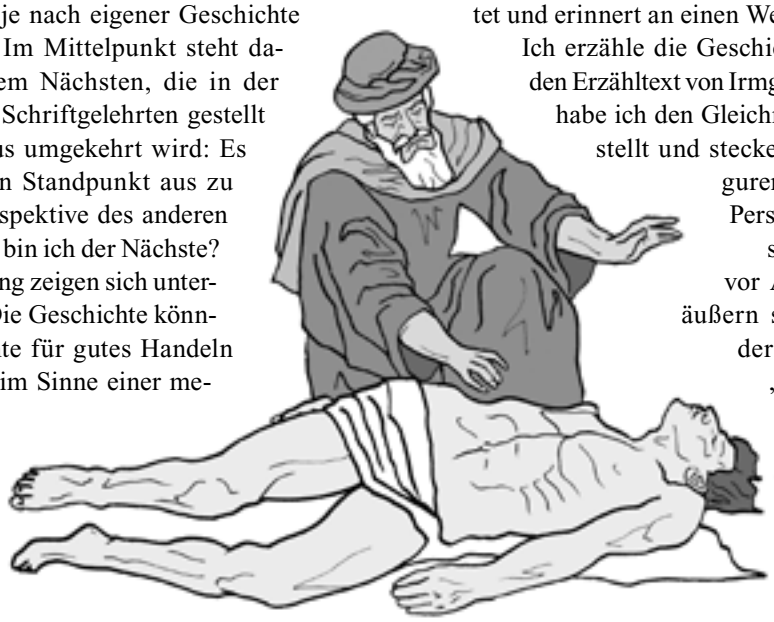
Zur weiteren Auseinandersetzung biete ich verschiedene Aufgaben an, die nach Möglichkeit den unterschiedlichen Lernmöglichkeiten der Kinder entsprechen. Deshalb wähle ich sowohl Aufgaben, die in der Ebene der Geschichte bleiben, als auch Aufgaben, die darüber hinausgehen:

- Suche dir eine Partnerin oder einen Partner. Erzählt die Geschichte noch einmal und nutzt dafür Instrumente, die ausdrücken, was passiert.
- Das Samenkorn erzählt seine Geschichte. Schreibe sie auf: *Ich bin ein kleines Samenkorn. Wenn ich in die Erde komme, ist es dunkel um mich herum. Damit ich wachsen kann, brauche ich …*
- Jesus erzählt die Geschichte. Seine Freunde überlegen: Was will Jesus eigentlich damit sagen? Schreibe ein Gespräch der Freunde auf.
- „Mit Gottes neuer Welt ist es wie mit einem kleinen Samenkorn, das zum großen Baum wird." Wie würdest du diesen Satz erklären?

Beispiel 2:
Ansehen und Angesehen werden – die Geschichte von einem, dem Ansehen zufiel

Ein weiteres Gleichnis soll hier beispielhaft entfaltet werden, so dass der prozesshafte Charakter der Bearbeitung der Frage nach dem Reich Gottes deutlich wird. Ich wähle das lukanische Gleichnis vom barmherzigen Samariter aus, in dem es um die Frage der Zuwendung von Menschen, ihren Beziehungen und Vorurteilen geht. Anders als das Gleichnis vom Senfkorn entfaltet es in einem dramaturgischen Handlungsaufbau die Entwicklung einer Situation und den Umgang verschiedener Charaktere mit ihr, mit denen man sich – je nach eigener Geschichte – identifizieren kann. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage nach dem Nächsten, die in der Rahmenhandlung von Schriftgelehrten gestellt und am Ende von Jesus umgekehrt wird: Es gilt nicht, vom eigenen Standpunkt aus zu sehen, sondern die Perspektive des anderen einzunehmen: Für wen bin ich der Nächste? In der Geichnisauslegung zeigen sich unterschiedliche Akzente: Die Geschichte könnte als Beispielgeschichte für gutes Handeln gedeutet werden, aber im Sinne einer metaphorischen Deutung könnte der Akzent auch stärker auf das unerhörte Ereignis der Zuwendung gelegt werden, so dass dieser Zu-Fall aus der Perspektive des Verletzten als Erlebnis des Reiches Gottes gedacht wird. Ich möchte die Geschichte so anbieten, dass Kinder sich in verschiedene Perspektiven hineindenken und aus der Perspektive des Verletzten die Wirkung des Handelns der anderen Personen assoziieren sollen. Der Unterricht zielt also nicht im Sinne von Beispielgeschichten auf unmittelbare Konsequenzen im eigenen Handeln, doch soll durchaus die Empathie gefördert werden. Außerdem soll am Ende das Gleichnis auf Aspekte von Gottes neuer Welt hin befragt werden.

Als Anknüpfungspunkt und Zugangsweise wähle ich die Frage nach dem Ansehen und Angesehenwerden, weil sie ein elementares Bedürfnis jedes Menschen betrifft. Gerade in Jesus-Geschichten lassen sich viele Begegnungen auf die Frage des Ansehens hin bedenken. In den Unterricht baue ich zur Wahrnehmungsschulung kleine Übungen zum Sehen, genauen Hinschauen und gegenseitigen Ansehen ein, um so auch die Klassengemeinschaft und das Selbstwertgefühl einzelner zu stärken. – In dieser Geschichte lassen sich viele Aspekte des Ansehens finden, z. B. sehen die Vorbeigehenden den Verletzten an und sofort weg oder der Samariter sieht über die Grenzen des Fremdseins hinweg und das Leid des Verletzten direkt an. – Zur Weiterführung können der Aspekt des Ansehens und die Frage nach dem Nächsten und dem Fremden vertieft werden. Auf dieser Grundlage kann schließlich wiederum ein Zusammenhang zur Frage nach Gottes neuer Welt hergestellt werden.



Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter
© Illustration: Stefan Peters

Erster Schritt:
Szenische Darstellung im Gleichniskoffer

Für diese Geschichte öffne ich den Koffer und lege ein schwarzes Tuch über die Rückwand. An der vorderen Kante des Koffers habe ich einen zehn Zentimeter langen, drei Zentimeter hohen Streifen aus Styropor befestigt, der für die Befestigung von Stabfiguren (**M 5**) benutzt werden kann. Der gesamte Bodenbereich ist grünbraun gestaltet und erinnert an einen Weg.

Ich erzähle die Geschichte in Anlehnung an den Erzähltext von Irmgard Weth (**M 6**). Dabei habe ich den Gleichniskoffer vor mich gestellt und stecke entsprechend die Figuren fest. Dabei bleibt die Personenkonstellation besonders eindrücklich vor Augen. Wie gewohnt, äußern sich die Kinder nach der Erzählung spontan: „Ganz schön ätzend, da so zu liegen!" „Und zu denken, gleich stirbt man!" „Hatten die sowas Wichtiges vor, dass die beiden Männer nicht mal genauer geguckt hatten?" „Vielleicht hatten die auch Angst, dass das nur vorgespielt ist vom Verletzten und sie auch überfallen werden." „Dass gerade der Ausländer hilft, ist ja auch merkwürdig." Wir überlegen, was der eigentlich genau anders macht als die beiden anderen:

„Der guckt genau hin." „Der nimmt sich Zeit." „Der versorgt den Verletzten." Gemeinsam singen wir das Lied „Wo ein Mensch Vertrauen gibt" (**M 7**) und überlegen, inwiefern das Lied etwas mit der Geschichte zu tun hat und inwiefern in der Geschichte aus einer Wüste ein Garten geworden ist.

Zweiter Schritt:
Perspektiven übernehmen und selbst in die Rollen schlüpfen

In der folgenden Phase kann aus einer Auswahl an Aufgaben gewählt werden:

- Gestaltet ein Standbild, in dem alle Personen aus der Geschichte vorkommen. Bildet eine Fünfergruppe. Überlegt gemeinsam, wie und wo die Personen sich platzieren sollen. Bestimmt dann, wer von euch der Standbilderbauer sein soll und legt die übrigen Rollen

fest. Der Standbildbauer soll am Ende drei Fotos von eurem Standbild machen.
- Suche dir eine Person aus der Geschichte aus und nimm dir ein passendes Figuren-Bild. Klebe die Figur auf und beschrifte eine Gedankenblase für sie mit ihren Gedanken zu der Szene auf dem Weg zwischen Jerusalem und Jericho.
- Male eine Bildergeschichte als Konturengeschichte in schwarz-weiß. Überlege zuerst, wie viele Bilder du brauchst, um die Geschichte verständlich zu erzählen. Nimm dir einen Papierstreifen und teile ihn in die passenden Abschnitte ein. (Du kannst ein Zickzack-Büchlein falten oder eine Geschichtenrolle gestalten.)
- Stell dir vor, der Verletzte schreibt einen Brief aus der Herberge an seinen Freund, in dem er erzählt, was er gerade erlebt hat. Was schreibt er? Übernimm diese Aufgabe und schreibe selbst den Brief.

In der Präsentationsphase stellen die Kinder ihre Ergebnisse vor und erhalten Rückmeldungen von den anderen in Bezug auf die Nachvollziehbarkeit. Nach Möglichkeit werden Standbilder erneut gestellt, so dass geäußert werden kann: „Was sehe ich?" „Was denken die Personen?"

Dritter Schritt:
Ansehen erleben und in der Geschichte entdecken

Eine weitere Stunde beginnt mit einer Übung zum Ansehen: Wir singen erneut das Lied „Wo ein Mensch Vertrauen gibt". Dabei darf ein Kind beginnen aufzustehen und ein zweites ansehen, das daraufhin ebenfalls aufstehen und ein anderes ansehen darf. Dieses verfährt wiederum ebenso mit einem weiteren Kind und so weiter. Kinder, die bereits ein Kind angesehen haben, stellen sich in einer Reihe an, die gleichzeitig zur Vorbereitung der nächsten Übung dient. Wir singen weiter, bis schließlich jedes Kind in der Reihe steht.

Ich beginne mit der zweiten Übung bei dem Kind, das als letztes seinen Platz verlassen durfte. Ich schaue dem Kind in die Augen, gebe ihm die Hand und sage: „Schön, dass du da bist, …!" Dann wechsle ich zum nächsten Kind in der Reihe und verfahre ebenso. Das erste Kind folgt mir und schaut dem Kind ebenfalls in die Augen, gibt ihm die Hand und sagt den Satz. Dieses Kind schließt sich uns an und verfährt ebenso. Wir gehen weiter in der Reihe und geben auf diese Weise jedem Kind die Hand. Wer am Ende der Reihe angekommen ist, setzt sich auf seinen Platz.

Dort sprechen wir darüber, wie es ist, wenn man ansieht und angesehen wird. Dabei kann auch Unangenehmes zur Sprache kommen. – Ich öffne den Gleichniskoffer und stecke wieder die Figuren zur Geschichte auf. Daneben stecke ich nun ein kleineres Fragezeichen-Schild und ein Schild mit dem Wort „Ansehen". Die Kinder überlegen und benennen, wo sie in der Geschichte Ansehen wahrnehmen. „Vielleicht muss einer von denen, die den Verletzten nicht richtig ansehen, zu Hause was Dringendes ansehen." „Vielleicht sieht einer von den beiden auch zu Hause sein Herz an und merkt, dass er nicht richtig hingeguckt hat."

Vierter Schritt:
Vom Ansehen zur Frage nach Gottes neuer Welt

Wieder lege ich neben den Gleichniskoffer das bekannte Fragezeichen und das Schild „Gottes neue Welt". Einige Kinder haben schnell Ideen: „Vielleicht sieht man sich in Gottes neuer Welt gut." „Ja, wahrscheinlich wird da keiner einfach liegen gelassen." „Da sieht man, wenn einer Hilfe braucht." „Und man hilft dem auch so richtig."

Ich ergänze ein Klassenfoto neben dem Fragezeichen. Nach anfänglichem Zögern beziehen die Kinder die letzten Äußerungen auf die Klasse: „Manchmal ist das bei uns ja auch so, dass einer Hilfe braucht." „Und wenn man Glück hat, kriegt man auch Hilfe."

Nach einigen weiteren Äußerungen lege ich zusätzlich ein Daumenkino und ein paar Samenkörner in die Mitte. Ich frage direkt: „Was könnte Gottes neue Welt mit uns zu tun haben?" „Hm. Also, wir können so klein wie ein Samenkorn anfangen. Zum Beispiel in der Pause und können nicht einfach weggucken." „Oder wenn jemand was nicht kapiert, dann können wir helfen. Vielleicht kapiert in einer anderen Klasse trotzdem nicht jeder alles. Aber das Kapieren ist schon ein bisschen gewachsen."

Die Antwortversuche auf die Frage nach Gottes neuer Welt können in diesem Sinne mitwachsen – im Rahmen einer Unterrichtssequenz und darüber hinaus im Laufe der Grundschulzeit. Wenn es gelingt, dadurch eine Fragehaltung zu fördern und die Lust daran zu unterstützen, sich auf Bedeutungssuche zu begeben, ist Grundlegendes zur religiösen Bildung beigetragen.

Im besten Falle bleiben Kinder als Heranwachsende selbstständig auf der Spur der Fragen – vielleicht auch mithilfe einer Gleichnis-Kiste, mit der sie Verbindungen zwischen Erinnerungen an Selbsterstelltes in ihrer Schulzeit, Inhalten zum Nach-Denken, dem Hier und Jetzt und der Perspektive der Hoffnung herstellen können.

Literatur

Baldermann, Ingo: Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien, Neukirchen-Vluyn 1999
Harnisch, Wolfgang: Die Gleichniserzählungen Jesu, 3. Auflage 2002
Weth, Irmgard: Neukirchener Kinderbibel, Neukirchen-Vluyn 16. Auflage 2008
Müller, Peter u. a.: Die Gleichnisse Jesu. Ein Studien- und Arbeitsbuch für den Unterricht, Stuttgart 2002
Zimmermann, Ruben (Hg.): Kompendium der Gleichnisse Jesu, Gütersloh 2007

Beate Peters ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Grundschule.

M 1: Vom Senfkorn

Mit Gottes neuer Welt ist es wie mit einem Samenkorn:
Erst fällt es in die Erde und stirbt.
Doch dann, ohne dass wir, du und ich, es sehen können,
entsteht daraus ein neuer Spross.
Und der Spross bahnt sich den Weg zum Licht,
wächst und wächst,
bricht durch die Erde,
wächst und wächst,
verzweigt sich,
wird ein kleines Bäumchen,
vermehrt seine Zweige und Äste
und
eines Tages ist es ein großer Baum.
Und die Vögel bauen in seiner Krone ein Nest.

M 5: Vorlage für Stabfiguren (von Stefan Peters)

Die Stabfiguren sollen das Augenmerk auf die wichtigen Personen lenken und mit Bedacht an den passenden Stellen (mit einem Stab versehen) in die Styropor-Platte gesteckt werden. Es geht dabei nicht um die Illustrierung des gesamten Handlungsablaufs.

M 6: Erzähltext: Vom barmherzigen Samariter (bearbeitet nach Irmgard Weth)

Einmal ging ein Mann von Jerusalem nach Jericho hinab. Er wanderte an steilen Bergen und an tiefen Schluchten vorbei.

Plötzlich kamen Räuber aus ihrem Versteck hervor. Sie stürzten sich auf den Mann, schlugen auf ihn ein, plünderten ihn aus und machten sich eilig davon.

Da lag nun der Mann verlassen am Wegrand, halb tot. Doch hörte er Schritte.
Jemand kam den Weg herab.
Er kam vom Tempel, wo er gebetet hatte.
„Bestimmt hilft er mir!“, dachte der Verletzte.

Aber der Mann rührte ihn nicht an.
Er ging schnell weiter und ließ ihn liegen.

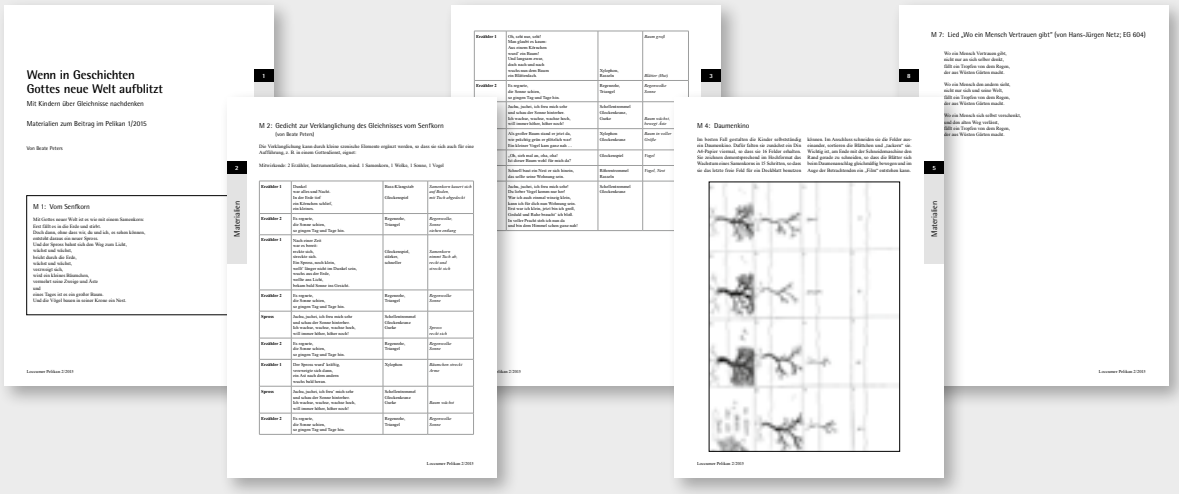
Stunden vergingen.
Da hörte er wieder Schritte.
Wieder kam jemand den Weg herab.
Auch er kam vom Tempel, wo er gearbeitet hatte.
„Bestimmt hilft er mir!“, dachte der Verletzte.
Aber der Mann blieb nicht einmal stehen.
Er ging vorbei.

Viele Stunden vergingen.
Der Verletzte hatte schon alle Hoffnung verloren.
Da – er horchte auf.
Jemand ritt auf einem Esel das Tal herauf.
Doch es war ein Ausländer.
Ein Samariter, das konnte man schon von Weitem erkennen.
„Na, der wird mir nicht helfen!“,
dachte der Verletzte am Wegrand.
„Der gehört ja gar nicht zu unserem Land.“

Da blieb der Esel stehen.
Der Samariter stieg ab.
Er kam auf ihn zu.
„Du Armer!“, sagte der Samariter und schaute ihn an.
„Was haben sie mit dir gemacht?“
Er beugte sich über ihn, wusch das Blut mit Öl und Wein ab und verband seine Wunden.
Dann hob er ihn vorsichtig hoch und setzte ihn auf den Esel.
Behutsam führte er den Esel den steilen Weg hinauf und brachte ihn zur nächsten Herberge.
Dort hielt er an.
Er trug den Verletzten ins Haus und pflegte ihn.
Am nächsten Morgen rief er den Wirt, gab ihm zwei Silbermünzen und bat ihn:
„Sorge gut für den Mann! Und pflege ihn, bis er gesund ist!
Und wenn du noch mehr Geld brauchst, will ich’s dir bezahlen, wenn ich zurückkomme.“

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel sind im Internet unter www.rpi-loccum.de/pelikan abrufbar.



Zukunft gestalten – zwischen Weltbedrohung und Selbstinszenierungszwang

Eine Unterrichtsidee für die Sekundarstufe I

Von Dietmar Peter

Fantasien und Bilder vom Untergang der Welt verursachten zu allen Zeiten und in nahezu allen Kulturkreisen große Ängste und übten gleichzeitig eine gewisse Faszination auf Menschen aus. Häufig werden sie mit dem Begriff der Apokalypse assoziiert. Präzise ist dieses im biblischen Sinne nicht. In der christlichen Theologie ist mit dem Wort „Apokalypse" zunächst eine literarische Gattung gemeint. In der apokalyptischen Literatur werden spezifische Endzeit- und Zukunftserwartungen zusammengefasst. Ausgangspunkt entsprechenden Denkens ist das Leiden der Menschen an der eigenen Lebenssituation und die Wahrnehmung einer tiefen Ohnmacht. Der Mensch erlebt die Welt als böse und voller Unheil und schreibt dieses der Abwesenheit Gottes zu. Dabei handelt es sich allerdings um kein endgültiges Geschehen, sondern um eine Art Durchgangsstadium auf dem Weg zur Erlösung durch Gott. Im Diesseits gibt es kein Heil mehr. Dieses wird im Jenseits erwartet. Die Hoffnung auf eine zukünftige bessere Welt steht im Zentrum. Apokalyptische Vorstellungen im biblischen Sinne können entsprechend als positive Geschichtsdeutung gelesen werden.

Als Christen wissen wir mit Paulus, dass die Gestalt dieser Welt vergehen wird. Andererseits vertrauen wir darauf, dass Gott seine Liebe zu dieser Welt dadurch offenbarte, dass er seinen Sohn in unsere Welt sandte. „Christlicher Glaube ist Weltbejahung, die durch Weltverneinung hindurchgeht."[1] Diese Weltbejahung macht einen wesentlichen Unterschied zu apokalyptischen Vorstellungen aus. Hoffnung richtet sich nicht allein auf eine neue Welt jenseits des Untergangs. Christlicher Glaube gibt diese Welt nicht auf, sondern hofft auch in der Katastrophe. Grund der Hoffnung ist das Kommen Jesu in diese Welt. Der Glaube hat sich zu bewähren „im Protest und im praktischen Einsatz gegen alles Katastrophische, das die Welt apokalyptisch werden lässt"[2]. Christlicher Glaube vertraut darauf, dass Gott in dieser Welt da ist. Das macht Mut und Hoffnung in allem Leid und trotz allen Leidens. In diesem Sinne vertrauen Christen darauf, dass diese Welt eine Zukunft hat und dass sie für ihre Gestaltung mitverantwortlich sind.

Für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I stellt sich die Zukunftsfrage in besonderer Weise. Die Loslösung von den Eltern verlangt eigene Schritte in eine ungewisse Zukunft. Die Weichen so zu stellen und die Zukunft so anzubahnen, dass das eigene Leben gelingt, ist eine der großen Herausforderungen des Jugendalters. Fragen wie z. B. „Wie wird meine Zukunft aussehen?", „Wie kann ich sie gestalten?" oder „Gibt es in dieser Welt eine Zukunft für mich?" sind bedeutsam. Und sie stellen sich massiver als noch vor zwanzig Jahren. Medial werden täglich unzählige Nachrichten über die Verletzbarkeit der Welt, über globale Krisen, Kriegsszenarien, Seuchen und Terror als Vorschein einer Apokalypse auf die Monitore in die Jugendzimmer übertragen. Parallel wird eine scheinbar paradiesische Welt gezeigt. In dieser Welt suggerieren eine mächtige Werbeindustrie und mehr oder weniger begabte Entertainerinnen und Entertainer Jugendlichen, dass allein Schönheit und selbst gemachter Erfolg die Voraussetzung für eine gelingende und befriedigende Zukunft sind. Entsprechend hoch sind die Ansprüche und der Druck, das eigene Leben zum Erfolgsmodell zu machen.

Die Last der Zukunft ist erheblich. In Zeiten der Säkularisierung trägt die tröstende Botschaft der Rechtfertigungslehre ebenso wenig wie die Hoffnung einer apokalyptisch gedachten Verfügungsgewalt Gottes über das Ende der Welt und die damit verbundene Hoffnung auf eine gerechtere Zukunft. An die Stelle Gottes tritt der Mensch, der sowohl für das Ende der Welt als auch für eine zukünftige Rettung der Menschheit die Verantwortung zu übernehmen hat. Versagt der auf sich gestellte Mensch, gibt es keine Zukunft.

Was hier für die Welt gesagt wird, gilt ebenso für den Einzelnen. Eine glückliche Zukunft wird als machbar dargestellt. Sie wird allerdings an die Möglichkeit des

[1] Ulrich H. J. Körtner: Zukunft als radikal Neues. In: Zeitzeichen 11/2012, 35.

[2] ebd.

Individuums gebunden, sich gut zu inszenieren. Erfolg und Glanz warten scheinbar insbesondere auf diejenigen, denen es gelingt, sich selbst immer wieder neu, originell und unverwechselbar zu erfinden. Versagt der auf sich gestellte Mensch, scheint alle Zukunft grau. In der Spannung zwischen dem katastrophischen massenhaften Leiden in der Welt und den Verheißungen einer Erfolgs- und Wellnesswelt gilt es für Jugendliche, sich zu verorten. Gegen alles Ungenügen und gegen alles Sinn- und Trostlose gilt es, für die eigene Zukunft eine tragfähige Perspektive zu finden.

An dieser Stelle ist der Religionsunterricht gefordert. Trotz aller Gefühle individueller Unvollkommenheit, trotz allen Leidens in dieser Welt gilt die Zusage der Liebe Gottes (Joh 3,16), der als Jesus von Nazareth in diese Welt gekommen ist. „Der *adventus* Gottes ermöglicht die Erfahrung einer neuen Zukunft inmitten aller Zukunftslosigkeit."[3] Der Glaube an Jesus Christus entlässt den Menschen nicht aus seiner Verantwortung für diese Welt. Die Welt ist dem Menschen nicht nur Gabe, sondern gleichzeitig immer auch Aufgabe.

Der Unterricht

Die erstellten Unterrichtsmaterialien haben zum Ziel, die nachstehenden prozessbezogenen Kompetenzen der niedersächsischen Kerncurricula anzubahnen:

- Situationen erkennen und beschreiben, in denen existenzielle Fragen des Lebens bedeutsam werden,
- bereit sein, die Perspektive des anderen einzunehmen und in Bezug zum eigenen Standpunkt zu setzen.[4]

Verbunden damit sind folgende Unterrichtsintentionen:

- Die Schülerinnen und Schüler äußern ihre Zukunftsvorstellungen, denken über die Grundsätze für das eigene Leben nach und vergleichen diese untereinander sowie mit vorgegebenen Lebensgrundsätzen.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen anhand eines Beispiels, dass die eigene Zukunft nicht komplett planbar und von unvorhersehbaren Ereignissen abhängig ist.
- Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die individuellen Einstellungen und Erfahrungen Folgen für die Gestaltung der eigenen und der Zukunft anderer Menschen haben.
- Die Schülerinnen und Schüler arbeiten Aspekte heraus, die sich für die Gestaltung der eigenen Zukunft als tragfähig erweisen können.

Einstieg

Einleitend wird das Foto (**M 1**) als stummer Impuls gezeigt. Die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler werden nicht kommentiert. In einem zweiten Schritt werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, eine eigene Antwort auf die Frage „Wie stellt ihr euch eure Zukunft vor?" zu formulieren und anonym auf kleine Zettel (DIN-A-6) zu schreiben. Die Zettel werden eingesammelt und von der Lehrkraft vorgelesen. Die Schülerinnen und Schüler nehmen Stellung zum Gehörten und äußern ihre Eindrücke. Die Methode ermöglicht einen offenen Einstieg und gibt erste Auskünfte über die Zukunftsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Die Vorstellung, die ausgefüllten Zettel in zehn Jahren bei einem Klassentreffen noch einmal vorzulesen und mit der Wirklichkeit zu vergleichen, ist ein erster Denk- und Gesprächsimpuls.

Baustein A

Leben ist nicht vollkommen planbar. Kleine oder große Ereignisse erfordern immer wieder Veränderungen des eigenen Weges. Ob Menschen bereit sind, die Zukunft dieser Welt mit zu gestalten, ob sie ihrem christlichen Glauben dabei etwas zutrauen, ob sie bei der Gestaltung der Zukunft eher selbstbezogen sind oder ob sie sich hilflos in ihr Schicksal fügen, verdeutlicht sich in Aussagen über das eigene Leben. Entsprechende Lebensgrundsätze stehen im Zentrum der folgenden Phase.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten zur Erarbeitung die Aussagen mit den Lebensgrundsätzen verschiedener Menschen (**M 2**). In dieser Phase haben die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit zwanzig Minuten Zeit, um die Aussagen zu erschließen, über ihren eigenen Lebensgrundsatz nachzudenken und diesen aufzuschreiben. Anschließend kommen die Schülerinnen und Schüler in Dreiergruppen zusammen, vergleichen die Aussagen der fiktiven Personen, stellen sich ihre eigenen Lebensgrundsätze vor und beantworten die Fragen des Arbeitsblattes. Schließlich werden die Gruppenergebnisse im Plenum vorgestellt und zusammengefasst. Hierbei sollte u.a. herausgearbeitet werden, dass Lebensgrundsätze Konsequenzen für die Gestaltung des eigenen Lebens haben.

Baustein B

In der folgenden Phase wird ein Junge (Kyo) vorgestellt, der das Unglück von Fukushima überlebt hat. Einleitend wird den Schülerinnen und Schülern die Dramatik des Ereignisses vor Augen geführt. Entsprechende Filmsequenzen können bei Youtube (www.youtube.com) eingesehen werden. Im Anschluss steht die Anbahnung einer Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit Kyo im Mittelpunkt. Dazu wird das Foto (**M 3**) gezeigt. Die Schülerinnen und Schüler äußern sich zu dem Foto und stellen Vermutungen über die Situation von Kyo an. Die Lehrkraft weist darauf hin, dass das Unglück plötzlich und unvorhersehbar über die betroffenen Menschen hereinbrach und Kyo bis zu dem Tag des Unglücks ein ganz normales Leben gelebt hat. Gemeinsam stellen die

[3] ebd.

[4] Vgl. z. B.: Niedersächsisches Kultusministerium: Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5-10. Oberschule. Evangelische Religion. Hannover 2013.

Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe Vermutungen darüber an, wie das Leben von Kyo ausgesehen haben könnte und schreiben im Anschluss in Dreiergruppen einen möglichen Tagesablauf von Kyo am 10. März (Tag vor dem Unglück) auf (**M 4**). Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt und dienen als Vorgeschichte der nächsten Phase.

Baustein C

In der folgenden Phase werden die Geschichte von Kyo und die Lebensentwürfe der in der Vertiefungsphase I eingeführten Personen zusammengeführt. Dazu wird ein vergrößertes Bild von „Kyo" (**M 5**) in die Mitte der Tafel geheftet. Einleitend nimmt die/der Unterrichtende Bezug zu den von den Schülerinnen und Schülern vorgetragenen Tagesabläufen von Kyo und setzt die Geschichte des Jungen mit der Erzählung „Der Tag des Unglücks" (**M 6**) fort.

Im Anschluss an die Erzählung erhalten die Schülerinnen und Schüler in einer ersten Phase genügend Raum, um sich zur Schilderung Kyos äußern zu können und ggf. ihre Betroffenheit zu verbalisieren. Im Anschluss werden die auf DIN-A4 Seiten geschriebenen Namen der Personen des Arbeitsblattes **M 2** um das Foto von Kyo gruppiert. Die Schülerinnen und Schüler teilen sich in Dreiergruppen auf und werden aufgefordert, sich vorzustellen, Kyo würde einen dieser Menschen treffen und sie würden sich über ihre Zukunft unterhalten. Wie würde ein Dialog aussehen? Was käme darin zur Sprache? In einer Austauschrunde bringen die Schülerinnen und Schüler eigene Ideen hierzu ein. Die Lehrkraft könnte weitere mögliche Fragen für die Dialoge einbringen: „Welche Wünsche habe ich im Blick auf die Zukunft?", „Was macht mir Angst?", „Was macht mir Hoffnung?", „Was kann ich im Blick auf die Zukunft beeinflussen?", „Worauf kann ich vertrauen?" oder „Was hilft mir, meine Zukunft zu gestalten?"

Im Anschluss werden die Dialoge in der Lerngruppe vorgestellt. Während der Auswertung sollte deutlich werden, dass die Einstellungen von Kyo und seinen Dialogpartnern sich unterscheiden. Mögliche Gründe hierfür sind im Unterrichtsgespräch zu erheben. Ebenso sollte deutlich werden, dass die eigenen Einstellungen und Erfahrungen Folgen für die Gestaltung der eigenen und der Zukunft von anderen haben.

Ergebnissicherung

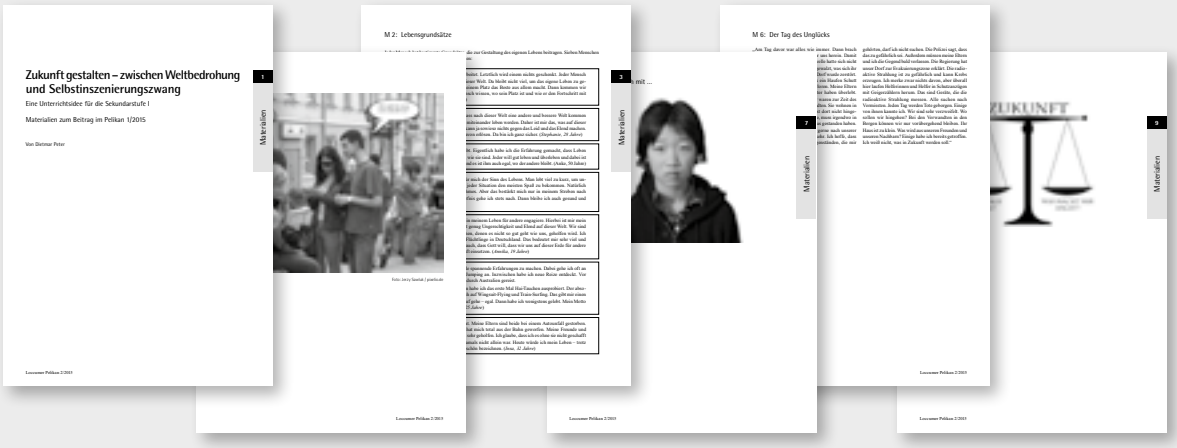
Das Ergebnis des Unterrichtsgesprächs wird im Bild einer sogenannten „Zukunftswaage" (**M 7**) zusammengefasst. Im Zentrum dieser Phase steht die Frage, welche in den Dialogen genannten Aspekte sich für die Gestaltung von Zukunft als tragfähig erweisen. Hier geht es um individuelle Fähigkeiten, ggf. um den eigenen Glauben und um die Erkenntnis des Angewiesenseins auf den Nächsten. Entsprechende Äußerungen der Schülerinnen und Schüler werden in der einen Waagschale gesammelt. In der anderen Waagschale werden Aspekte zusammengetragen, die Ängste verursachen.

Als Ergebnis ist herauszuarbeiten, dass die Befüllung der eigenen „Zukunftswaage" wesentlich zur Gestaltung und zum Gelingen der eigenen Zukunft beiträgt. Dadurch, dass der Mensch sein Leben bejaht und den Willen zur Gestaltung seines Lebens und der Welt zeigt, wird aus abstrakten Zukunftsvorstellungen eigenes, individuelles Leben. Theologisch gesprochen: Gottes Verantwortung für sein Volk in dieser Welt legt dem Menschen Verantwortung für das eigene Leben und das Leben anderer auf.

Dietmar Peter ist stellv. Rektor des Religionspädagogischen Instituts Loccum und Dozent für den Bereich Haupt-, Real- und Oberschule.

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel sind im Internet unter www.rpi-loccum.de/pelikan abrufbar.



M 3

© Norwegian Red Cross/Olav A. Saltbones (CC BY 2.0)

M 4: Kyos Tagesablauf

Bildet Dreiergruppen und stellt euch vor, ihr würdet Kyo treffen und ihn fragen, was er am Tag vor der Katastrophe gemacht hat. Schreibt einen möglichen Tagesablauf von Kyo auf. Stellt euch die Tagesabläufe vor.

Kyos Tagesablauf am 10. März 2011

Am 10. März bin ich um _____ Uhr aufgestanden. Danach _____

„Interessant! – Nix für mich! – Nachdenkenswert!“

Eine Konfi-Tagung zu Zukunftsvorstellungen und Reich Gottes

Von Ulrike Kirschstein

Einer von den Jungen fühlte sich (an diesem Wochenende) zunächst sehr gemobbt. Er kam weinend an und erzählte davon. Der andere, der gemobbt hat, kam im Gespräch dazu, sah das Weinen und spürte, was er da ausgelöst hatte. Er entschuldigte sich und war betroffen, denn das hatte er nicht beabsichtigt. Der vorher Gemobbte erzählte mir dann später freudestrahlend, dass der andere ihn jetzt vor anderen verteidigen und für ihn eintreten würde. – Lassen sich Spuren des Reiches Gottes sichtbar machen im Alltag von heute, besonders im Alltag von Vorkonfirmandinnen und Vorkonfirmanden? Vielleicht sind Konfi-Tagungen mit viel Zeit und intensivem Leben und Arbeiten eine Antwort auf diese Frage. Es lässt sich viel lernen über das Reich Gottes, wie Jesus es verkündigt hat, es lässt sich aber auch erleben. Davon soll im Folgenden berichtet werden, Ausschnitte aus einer Konfi-Tagung, die mit einem gemeinsamen Gottesdienst abgeschlossen wurde.

Im Mittelpunkt der Planungen für unser Konfi-Wochenende stand ein szenisches Spiel zum Reich-Gottes-Gleichnis vom Schatz im Acker (Mt 13,44). Gemeinsam mit den Jugendlichen wollten wir vor dem Hintergrund aktueller Zukunftsvorstellungen die Wirkung der Rede Jesu vom Reich Gottes (neu) entdecken. Sie sollten ermuntert werden, eigene Deutungen der Rede vom Reich Gottes zu formulieren und die Ergebnisse ihrer Auseinandersetzung in einen Gottesdienst einfließen zu lassen.

Kann man einen Lernprozess initiieren, in dem Jugendliche nicht nur die historische Botschaft Jesu vom Reich Gottes sich aneignen, sondern zugleich einen Transfer zum eigenen Alltag herstellen? Unser Ziel war nicht so weit gesteckt. Zunächst wollten wir gemeinsam mit den Jugendlichen wahrnehmen, welche Vorstellungen von Zukunft sie haben und mit ihnen darüber ins Gespräch kommen. Die unten dargestellten methodischen Bausteine dienen also zunächst vor allem dazu, die bereits vorhandenen theologischen Ideen und Gedanken der Jugendlichen einschließlich ihrer Hoffnungen und Ängste zum Ausdruck zu bringen. Fragt man nach einem Lernfortschritt im Blick auf die Rede Jesu vom Reich Gottes, ist das Ergebnis der Konfi-Tagung in Kurzfassung dies: Für die einen war es eine große Anregung, für die anderen bekannt, die Dritten konnten nicht wirklich etwas mit dem Reich Gottes anfangen. Ich persönlich denke, dass alles, was gesagt und gearbeitet wurde in Theorie und Praxis, in verschiedener Methodik und verschiedenem Erleben, in der Erfahrung der Konfi-Gemeinschaft an diesem Wochenende eine Konkretion erfuhr. Auch an diesem Wochenende wurde eine Spur des Reiches Gottes spürbar in aller Zukunftsangst, die jeder und jede in sich trägt.

Einstieg ins Thema Zukunft und Reich Gottes: Was bringt das neue Jahr?

Eine lange Papierbahn liegt in der Mitte des großen Kreises aus 28 Vorkonfirmanden und Vorkonfirmandinnen und neun Teamern und Teamerinnen. In der Mitte ist „2015“ aufgeschrieben. Die Vorkonfis sind aufgefordert ihre Vorstellungen, Erwartungen, Hoffnungen, Ängste für das neue Jahr darauf festzuhalten. Dies wird ernsthaft betrieben. Die Teamer sind nicht beteiligt – ihre Vorstellungen haben wir im Vorfeld, bei der Vorbereitung auf dieses Wochenende, zusammengetragen. Im Anschluss sind alle aufgestanden, einmal herumgegangen und haben das Geschriebene im Ganzen wahrgenommen. Das Ergebnis bleibt die gesamte Zeit über sichtbar im Raum.

Vier Kategorien kristallisierten sich dabei in der Auswertung heraus und noch ein kleiner, zarter „Anhang“ dazu:

1. Mein direktes Umfeld (… und manches greift auch ein bisschen weiter) Klassenwechsel, 8. Klasse, Klassenfahrt, Aufteilung der Klasse, bessere Noten, voll gut in der Schule sein, Schüleraustausch in die USA, Umziehen, dass meine Familie zusammenhält, mehr Taschengeld, kein Krebs mehr, bessere Krankenhäu-

ser, die Bürgermeisterin wird gefeuert, nicht so viele selbstsüchtige Menschen, Abnehmen, kein Streit, Zusammenhalt, weniger Gewalt, soziale Menschen, wird so wie jedes Jahr.
2. Umwelt: Umweltschutz, weniger Abfall, kein Klimawandel, keine Tierversuche, weniger Delfine in Gefangenschaft, Tierschutz
3. Technik: Mehr Elektroautos, fliegende Autos
4. Die Welt: Weniger Kriege, kein Krieg, mehr Freiheit, kein Ebola, dass alle Menschen gesund sind, je suis charlie, Anschlag in Paris soll enden, keine Ausgrenzung von Farbigen, Impfungen gegen alles.
5. Und ein kleiner „Anhang“: der Beitrag „Freude“.

Der Blick ist stark auf das eigene Leben gerichtet. Schule ist ungemein wichtig. Auch die Familie: Streit und Trennungen kennt man (Trinkerstiefvater, Suizidtod des Vaters, Tod, Krankheit). „Nicht soziales Verhalten“ kennen sie auch gut, haben es auch schon in der Konfigruppe durchleben müssen. Sorge, Zukunftsangst spiegeln sich durchaus deutlich im direkten Lebensumfeld.

Über die Medien sind Probleme der Welt vor Augen (Umweltgefährdung, Tierhaltung, Anschläge, Krankheiten, Flüchtlinge, Krieg). Hier zeigen sich Angst, Unsicherheit, Beunruhigung. Ein wenig futuristisch muten die Beiträge zur Möglichkeit fliegender Autos an. Möglicherweise ist da auch ein großes Zutrauen (Hoffnung?) in die technische Entwicklung angesprochen. Eine „alles wie immer“ Stimme gibt es auch: Da ist weder Zukunftsangst noch Hoffnung, da ist…! Auch die kleine Stimme: „Freude“ taucht auf, die Hoffnung ausstrahlt.

Standbildarbeit zu den eigenen Hoffnungen und Ängsten

Der Gruppenprozess wird intensiviert und die seelsorgliche Bedeutung von Konfirmandenarbeit deutlich, wenn die allgemeinen Formulierungen zur Zukunft mit der Frage nach Ängsten und Bedrohlichem vertieft werden. Wir haben in Kleingruppen intensiv gearbeitet und die Jugendlichen gebeten, Standbilder zu stellen, die dann tatsächlich auch ins Plenum eingebracht werden konnten. Die Methode Standbild ist neu für unsere Gruppe, lässt sich aber im Warming-Up zu Beginn der Tagung vorbereiten und dürfte vielen aus der Schule vertraut sein. Schließlich hat sich die Gruppe entschieden, die Ergebnisse der Arbeit im Gottesdienst gerade durch Standbilder einzubringen. Achtsam konnten in die Gruppe negative Zukunftsbilder geholt und auch zum Ausdruck gebracht werden. Sechs Kleingruppen haben gearbeitet und folgende Themen in den Mittelpunkt gerückt:

- Mobbing, und es geht weiter und weiter;
- Überwachung bei allem, was wir tun;
- Warnung vor einem Dritten Weltkrieg;
- mehr Beteiligung in der Schule;
- kein tolles Jahr – eher Kopf in den Sand stecken;
- Angriff auf freie Meinungsäußerung.

Diese Standbilder wurden im Plenum vorgestellt mit stillen und nachdenklichen Reaktionen bzw. Kommentaren. Die verschiedenen Facetten von dem, was Angst macht und bedrohlich ist, werden sichtbar. Auch die aktuelle Situation des Anschlags in Paris auf charlie hebdo am 7. Januar fließt ein.

Was weißt du über die biblische Rede von der Zukunft? – Welche Farbe haben Himmel und Hölle?

Welche Vorstellungen haben Jugendliche von biblischen Zukunftsansagen und Bildern? Was beschäftigt sie davon heute? Wir wollen mit den Jugendlichen über deren „Theologie“ ins Gespräch kommen und suchen einen Einstieg über die Einzelarbeit: Finde Farben für „Himmel“ und „Hölle“ und halte sie jeweils auf einem DIN A4-Blatt fest.

Die Farbgebung beim Malen ist fast immer ein helles Himmelsblau, am Himmel sind Vögel, Wolken und die Sonne gemalt. Auch Engel haben im Bild Eingang gefunden. Einmal auch eine Ansammlung von Menschen mit Heiligenschein. Zum Thema Hölle standen den Konfis ebenfalls sofort Farben zur Verfügung – manchmal auch eine bestimmte Fratze oder ein Mensch, der im Feuer eingetaucht ist. Schwarz und Rot sind die hervorragenden Farben. Von den Formen her gibt es eher nichts Geordnetes, vielmehr Wirres und Ungeordnetes. Inwieweit die Konfis vom Thema Hölle tatsächlich bestimmt sind, hat sich an diesem Wochenende nicht erschlossen. Sicher jedoch ist keine Angst vor einem Fegefeuer vorhanden – Gott sei Dank.

Verschiedene Einzel- und Kleingruppengespräche schlossen sich an die Betrachtung der Bilder an und auch die Nachfrage, was denn tatsächlich in der Bibel zu „Hölle“ zu finden ist. Folgendes haben wir für die Jugendlichen zusammengefasst:

> Biblisch gibt es keine einheitliche Vorstellung von „Hölle“. Sie spricht von unterweltlichen Aufenthaltsorten bzw. endzeitlichen Straforten. Auch die aus der Umwelt erkennbaren Motive bleiben seltsam unverbindlich in der Vorstellung: Die Gottesvorstellung der Bibel ist auch eher als Mythos distanziert zu bezeichnen.

Im Alten Testament ist vom Aufenthaltsort der Verstorbenen die Rede (z.B. Jes 14,7ff) – „Scheol"/ griech. „Hades" unter der Erde ist der Gegenpol zum Himmel. Später entwickelt sich daneben die Vorstellung eines endzeitlichen Strafortes, die „Gehenna". „Scheol" wird zum vorübergehenden Aufenthaltsort der Toten zwischen Tod und Auferstehung, die „Gehenna" wird ewiger Strafort der im Endgericht Verdammten.

Das Neue Testament knüpft hier an und stellt den Bezug zum Heilswerk Christi her. Christus als Sieger über den Tod ist der, der die Schlüssel des Todes und der Hölle hat (Offb 1,18). Im Endgericht befreit er die Toten aus der „Scheol" und vernichtet den Tod und die Hölle (Offb 20,14). Christus, als der, der als Sieger den Schlüssel zu Tod und Hölle hat, wurde auf diese Weise zur impliziten und expliziten theologischen Grundaussage, die das Thema „Hölle" quasi ummantelt. Der „Schlüssel" wurde dann im Schlussgottesdienst auch kreativ spontan aus einem Klangschalenschlegel angefertigt und sorgte für eine Portion Staunen und Heiterkeit.

Anders als die eigenen Farb-Bilder der Konfis, aber nicht weniger anregend für das Theologisieren, war der Film „Jesus liebt mich", der am Abend der Konfi-Tagung gezeigt wurde. Er stellt weitere, eigene Bilder und Gedanken zu Hölle, Weltuntergang und Reich Gottes / Himmel zur Verfügung.

Szenisches Spiel: Jesus verkündigt das Reich Gottes

Vor dem Hintergrund der eigenen Äußerungen zu Zukunft haben wir die Erarbeitung der Reich-Gottes-Vorstellungen angeschlossen. Wunsch, aber nicht geplantes Ziel war selbstverständlich, dass die Aussagen Jesu über die Zukunft sich als lebensdienlich und hilfreich für die Jugendlichen auswirken und ihnen ermöglichen, die eigenen Zukunftsvorstellungen mit Hilfe dieser Aussagen zu erweitern. Vielleicht gelingt es, das Reich Gottes als Hilfe und Hoffnung im Heute anzubieten.

Für die Erarbeitung haben wir das kurze Gleichnis vom „Schatz im Acker" aus dem matthäischen Sondergut (Mt 13,44) ausgewählt.

> [44] Mit dem Himmelreich ist es wie mit einem Schatz, der in einem Acker vergraben war und von einem Mann entdeckt wurde. Der Mann freute sich so sehr, dass er, nachdem er den Schatz wieder vergraben hatte, alles verkaufte, was er besaß, und dafür den Acker kaufte. (Neue Genfer Übersetzung)

Das Gleichnis leitet den matthäischen Abschluss seiner großen Gleichnis-Rede ein und kann als Überschrift über den abschließenden Kommentar in den Versen Mt 13,44-52 zur gesamten Gleichnis-Rede gelesen werden. Im Zentrum stehen dabei einerseits Schatz, Perle und Fischernetz, aber vor allem die Aktionen der Menschen; im Falle des Schatzes nämlich das Verkaufen des gesamten Besitzes, nur um den Acker mit dem Schatz kaufen zu können. In diesem Gleichnis wird zudem die Reaktion benannt, nämlich die große Freude. Wir wählen diesen Text gerade wegen der beschriebenen Aktion und der Emotion aus, weil sie gute Identifikationsflächen für Jugendliche geben. Zudem bilden Schatz und Acker keine inhaltlichen Verständnis-Hürden wie manche Gleichnisse aus der Land- oder Fischwirtschaft. Immer noch ist ein Schatz auch bei Jugendlichen positiv besetzt. Wie im Matthäus-Evangelium scheint dieser Text auch in unserem Zusammenhang geeignet, die Botschaft Jesu vom Reich Gottes kurz und prägnant zusammenzufassen.

Das Rollenspiel haben wir unter Anleitung durchgeführt. Es arbeitet mit fingierten Personen, die vorher festgelegt wurden (siehe **M 1** Rollenkarten). Die Jugendlichen werden gebeten, sich eine davon auszusuchen und in diese Rolle hineinzuversetzen. Die Rolle von Jesus wird durch die Pastorin übernommen, da es in diesem Spiel nicht um eine Identifikation mit Jesus geht, sondern um eine Auseinandersetzung mit seiner Botschaft. Sicher wäre es auch möglich, die mitspielenden Personen freier durch die Jugendlichen besetzen zu lassen. Die Jugendlichen sollten aber sowohl Distanz als auch Nähe wahren: Sie konnten ihre eigenen Ängste und Hoffnungen direkt in das Rollenspiel mit hineinnehmen bzw. auf die Rollen übertragen, konnten aber auch einen indirekteren Zugang über eine „fremde" Person wählen.

Zur Vorbereitung auf das Rollenspiel braucht es ein eigenes Warming-Up: Jugendliche müssen üben, in eine andere Rolle zu schlüpfen. Hilfreich ist beispielsweise eine Vorstellungsrunde: „Ich stelle mich vor mittels eines persönlichen Gegenstandes." Anschließend können sich die Jugendlichen im Rollenspiel erneut aus der Rolle heraus vorstellen. Jetzt aber, indem jede und jeder sich zusätzlich noch hinter den eigenen Stuhl stellt. Damit wird durch einen Gegenstand bzw. einen Platzhalter und auch körperlich deutlich und damit besser spürbar, dass „ich" jetzt in einer anderen Rolle bin.

Folgende Schritte sind wir gegangen:

1. *Einrichtung einer Szene* am See Genezareth (Nacherzählung der Geschichte): Menschen versammeln sich und tauschen sich über Jesus von Nazareth aus: Was wissen sie, was ist ihr Eindruck von Jesus?
2. *Rollenfindung:* Die Jugendlichen werden geben, sich in diese kleine Szene hineinzuversetzen, anschließend werden mit Hilfe von Rollenkarten (siehe **M 1** Rollenkarten) verschiedene Personen in die Szene geholt. Die Jugendlichen werden gebeten, sich für eine Rolle zu entscheiden. Es gibt Zeit, sich mit den Rollen zu identifizieren, ggf. fragt der Spielleiter nach: Wer bist du? Woher kommst Du?
3. *Rollenspiel:* Die Szene wird mit allen gemeinsam gespielt, die versammelten Personen werden ins Gespräch gebracht: Wer war Jesus von Nazareth? Was erzählt er vom Reich Gottes? Schließlich tritt Jesus selbst auf und erzählt das Gleichnis vom „Schatz im Acker".
4. *Interviews:* Die Szene wird an einer oder zwei Stellen eingefroren. Alle werden gebeten, sich nicht mehr zu bewegen. Dann tritt die Spielleitung hinter jeweils eine der Rollen und befragt sie nach dem eigenen Erleben: Was hat Jesus gesagt? Wie verstehst du das?
5. *Auswertung in Standbildern und Arbeitsblättern:* Abschließend werden die Jugendlichen gebeten, für

sich und in Kleingruppen ihre Auseinandersetzung mit der Botschaft Jesu vom Reich Gottes festzuhalten. Sie füllen die Arbeitsblätter aus (**M 2**) und werden gebeten, in kleinen Gruppen Standbilder zu stellen: Das Reich Gottes ist für uns wie …

Die Standbilder greifen tatsächlich die Hoffnungsvorstellungen vom Beginn der Einheit auf, die all die Zeit über für alle sichtbar aufgehängt waren: Reich Gottes ist damit Aktion, die sich umsetzen lässt und für die alles andere gelassen werden kann: Frieden, kein Krieg, Verstehen in der Familie. Hinzu kommt aus der Rede Jesu die Zusage des Heiles: Reich Gottes ist ein Stück Himmel. Das Reich Gottes ist wie das Paradies: Da sind Palmen, Wasser (der liegende Junge) und Adam und Eva sind da. Es ist wie der Eintritt in den Himmel zu Gott Vater und wie der Eintritt durch die „Eingangspforte". Das Reich Gottes ist ein Miteinander: Reden, Lachen, Diskutieren. Wir halten fest:

- Sich mit dem Reich Gottes zu beschäftigen, ist eine Wissenserweiterung. Eine solche wird geschätzt.
- Das Reich Gottes hat etwas mit der Lebenseinstellung (mehr Zufriedenheit) zu tun.
- Das Reich Gottes ruft Skepsis hervor.
- Das Reich Gottes ruft Staunen hervor.
- Das Reich Gottes hat mit uns selbst zu tun, wenn wir in einer Gemeinschaft miteinander im Gespräch sind.

Das „Reich Gottes" weitergeben und feiern: ein gemeinsamer Abschluss-Gottesdienst

Der Abschlussgottesdienst am Sonntag nimmt das Thema des gesamten Wochenendes in der Zuspitzung der Reich-Gottes-Hoffnung auf. Mit den farbig gemalten Blättern von einmal „Himmel/Reich Gottes" und zum zweiten „Hölle" wird ein Kreuz gelegt: Die Horizontale ist mit den dunklen Bildern zum Thema „Hölle" (weiter gedacht Angst, Weltuntergangsstimmung) gelegt, die Vertikale, die die Welt „durchkreuzt", mit den Bildern zum Thema „Reich Gottes/Himmel".

Vorweg legten die Konfis ihre aus dem Wald mitgebrachten Materialien (Zapfen, Moos, auch ein schon entwurzelter kleiner Baum wird in einen Mülleimer gestellt und mit einem Teelicht versehen zu einem „Weihnachtsbaum") zu einem kleinen Paradiesgarten. In der Begrüßung werden diese „Dekoteile" in ihrer Bedeutung benannt und beschrieben.

Die Standbilder bilden die Predigt des Gottesdienstes: So kann Reich Gottes aussehen, das ist seine Bedeutung – so kann das Reich Gottes schon jetzt seine Spuren hinterlassen (siehe unser angelegter kleiner Paradiesgarten, den wir gestaltet haben; siehe die Möglichkeit des Miteinanders schon jetzt), und es wird vollendet werden in der Zukunft – dann werden wir bei Gott sein.

Lieder, wie „Suchet zuerst Gottes Reich in dieser Welt", „Mercy is falling" und „Vorbei sind die Tränen, das Weinen, der Schmerz" gaben der Botschaft musikalisch Ausdruck.

Ulrike Kirschstein ist Pastorin an St. Ludgeri in Norden und Beauftragte für Konfirmandenarbeit im Kirchenkreis Norden.

M 2: Arbeitsblatt

Konfi-Wochenende: Mercy is falling
Das Reich Gottes

Mein Name: _____

❑ Wenn mein Zettel vorgelesen wird, finde ich das in Ordnung.
❑ Ich möchte nicht, dass mein Zettel vorgelesen wird.

Bitte beantworte folgende Fragen.

1. Welche Rolle habe ich gewählt?

2. Wie habe ich mich in der Rolle gefühlt?

3. Hat sich mein Bild über das Reich Gottes durch das Bibliodrama verändert?

Deinen Zettel bekommst du am Ende zurück.
Danke für deine Antworten.

HINWEIS

Die Materialien zu diesem Artikel sind im Internet unter www.rpi-loccum.de/pelikan abrufbar.

Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er informiert über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er berichtet 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.

Bankverbindung: IBAN: DE36 5206 0410 0000 0060 50, BIC: GENODEF1EK1, Evangelische Bank eG Kassel

Redaktion: Oliver Friedrich (verantwortlich), Dr. Silke Leonhard, Beate Peters, Kirsten Rabe, Dr. Sönke von Stemm, Anne Sator (Layout).

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Bilder und Texte zu ermitteln. Dies ist nicht immer in allen Fällen möglich. Berechtigte Ansprüche werden natürlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Erscheinungsweise: vierteljährlich
Auflage: 10.500
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
Telefon: 05766/81-136, Telefax: 05766/81-184,
E-Mail: rpi.loccum@evlka.de, Internet: www.rpi-loccum.de

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Amina Fraij M. A,
Universität Kassel,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel

Dr. Hansjörg Hemminger,
Im Looch 28, 72270 Baiersbronn

Dipl. Theol. Maria Herrmann,
Bischöfliches Generalvikariat,
Hauptabteilung Pastoral,
Fachbereich Missionarische Seelsorge,
Domhof 18-24, 31134 Hildesheim

Ulrike Kirschstein,
Am Markt 63, 26506 Norden

Dr. Inge Kirsner,
Straßenäcker 45, 71634 Ludwigsburg

Dietmar Peter,
Religionspädagogisches Institut Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Beate Peters,
Religionspädagogisches Institut Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Kirsten Rabe,
Religionspädagogisches Institut Loccum,
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Jens Schröter,
Humboldt-Universität zu Berlin,
Theologische Fakultät, Seminar für Neues Testament,
Burgstraße 26, 10099 Berlin

Dirk Stelter,
Haus kirchlicher Dienste,
Archivstr. 3, 30169 Hannover

EKD-„Jugend predigt"-Preis 2015 und Jugendandachts-Preis 2016

Für eine gute Predigt gilt, was gesagt wird, im gleichen Maße wie, wer das sagt, was anzusagen ist. Eine Predigt gelingt oft, wenn die Predigerin oder der Prediger weiß, wovon er oder sie redet, authentisch und wahrhaftig ist. Dies geschieht, wenn Schülerinnen und Schüler bei Schul- und Jugendgottesdiensten Teile mit gestalten und eben selbst predigen. Dort ereignet sich ein Stück gelebter Religion in nuce, das sich später im Religionsunterricht besonders gut reflexiv anschauen und erschließen lässt.

Zwei Wettbewerbe in diesem und im kommenden Schuljahr bieten Schülerinnen und Schülern diese Möglichkeit.

Die Themen der Wettbewerbe sind „Bäume des Lebens" und „Spread the word". Diese biblischen Motive lassen sich gut in der Lebenswelt von Jugendlichen verankern und mit aktuellen Lebensthemen von jungen Menschen und gesellschaftlichen Herausforderungen verbinden. Ökologie, Schöpfung, Wachsen, Reifen, Zukunft, Hoffnung zeigen solche Verbindungslinien.

Seit 2011 gibt es den Wettbewerb „Jugend predigt" in Wittenberg, ins Leben gerufen vom Zentrum für evangelische Predigtkultur. Jugendliche aus ganz Deutschland kamen nach einer Vorauswahl in die Lutherstadt und arbeiteten mit dem Team des Zentrums für evangelische Predigtkultur intensiv am Text ihrer Predigt und ihrem Predigtauftritt. Das Ergebnis konnte sich sehen lassen: kreative, mutige, inspirierende und nachdenklich stimmende Predigten sind entstanden, die der eigenen Theologie junger Menschen lebendigen Ausdruck geben.

Vom 1. bis 4. Oktober findet in diesem Jahr „Jugend predigt" in Hildesheim statt. Bundesweit sind Jugendliche im Alter von 16 bis 21 Jahren aufgerufen, ihre Predigtbeiträge bis zum 1. August 2015 einzureichen! Die acht Verfasserinnen und Verfasser der gelungensten Predigten arbeiten dann mit professionellen Coaches an ihrer Predigt und Performanz. Am 3. Oktober gibt es um 17 Uhr im Literaturhaus St. Jakobi Hildesheim einen abschließenden Wettbewerb, in dem Predigten einer Jury vorgetragen werden.

Kosten entstehen den Jugendlichen für die Teilnahme am Wettbewerb nicht; Reisekosten werden erstattet. Unter www.jugend-predigt.de finden sich Hinweise zum Erstellen einer Predigt sowie die Ergebnisse der bisherigen Wettbewerbe.Weitere Informationen bei Schulpastor

Peter Noß-Kolbe unter Tel. 05121/9187461 oder peter.noss-kolbe@evlka.de.

Der zweite Wettbewerb „Spread the word …" richtet sich an Schülerinnen und Schüler aus dem Bereich der hannoverschen Landeskirche. Er will junge Menschen motivieren, ihre eigene Sprache in Fragen des Glaubens zu entwickeln und jugendgemäße Bilder zu entwerfen. Ausdrücklich erwünscht ist eine breite Methodenvielfalt der Andachtsformen. Der Jugendandachtspreis 2016 ist ein Projekt im Rahmen der theologischen Nachwuchsförderung. Beiträge können bis zum 29. November 2015 (1. Advent) eingereicht werden. Die Preisverleihung findet am 14. Februar 2016 im Kloster Loccum statt, musikalisch begleitet von der Band „Glasperlenspiel". Auf die Gewinnerinnen und Gewinner warten attraktive Preise (1. Preis: 2.000 Euro). Darüber hinaus werden die besten Teilnehmerinnen und Teilnehmer vom 8. bis 10. April 2016 zu einem Coaching-Seminar mit Schreibwerkstatt in das Michaeliskloster Hildesheim eingeladen. Weitere Informationen unter www.theologie-studieren.de/aktuelles und im Landeskirchenamt Hannover, Nachwuchsförderung Pastor Mathis Burfien Tel. 0511/1241-0 oder mathis.burfien@evlka.de.

Großer Dank an alle Spenderinnen und Spender, Autorinnen und Autoren

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit dem Loccumer Pelikan bieten wir Ihnen eine Fachzeitschrift, die Sie nicht nur über aktuelle Themen der Religionspädagogik informiert, sondern für Sie auch theologische Diskussionen nachzeichnet. In jeder Ausgabe finden Sie Arbeitsanregungen und Arbeitsblätter, Tipps und Ideen für Ihren Unterricht oder Ihre Arbeit in der Gemeinde. Darüber hinaus steht Ihnen ein stetig wachsender Download-Bereich für Unterrichtsmaterialien auf unserer Homepage zur Verfügung. Sicherlich haben Sie schon häufig vom Loccumer Pelikan profitiert.

Sie erhalten den Loccumer Pelikan kostenlos. Gleichwohl wird er zu einem erheblichen Anteil aus Spenden finanziert, ohne die das Erscheinen Ihrer Fachzeitschrift nicht möglich wäre und auf die wir dringend angewiesen sind.

Ich möchte heute die Gelegenheit nutzen, Ihnen für Ihre Spenden zu danken. Ihre Gaben und vielfältigen Rückmeldungen ermutigen uns – das Redaktionsteam und alle Mitarbeitenden im Religionspädagogischen Institut – auch in Zukunft dazu, viel Kraft und Ideen in das Erscheinen des Loccumer Pelikan zu setzen.

Zugleich danke ich auch allen Autorinnen und Autoren aus Wissenschaft und Praxis, die uns ihre Artikel unentgeltlich zur Verfügung stellen und so zum Gelingen eines jeden Heftes beitragen.

Wir werden uns auch in Zukunft darum bemühen, mit dem Loccumer Pelikan religionspädagogisch, theologisch und pädagogisch auf der Höhe der Zeit zu sein und so Ihre Arbeit vor Ort zu unterstützen.

Aus Loccum grüßt sie herzlich

Ihre

Silke Leonhard

Dr. Silke Leonhard
Rektorin

PS:
Sie können das Erscheinen des Loccumer Pelikan jederzeit mit einer Spende auf unsere Konto mit der IBAN DE36 5206 0410 0000 0060 50 bei der Evangelischen Bank eG Kassel unterstützen. Ihre Spende ist steuerlich absetzbar. Vielen Dank.

Buch- und Materialbesprechungen

Rita Burrichter und Claudia Gärtner

Mit Bildern lernen.

Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht
Kösel-Verlag, München 2014
ISBN 978-3-466-37086-3, 272 Seiten, 24,99 Euro

Bilder haben es im Religionsunterricht nicht schwer. Sie sind bei Unterrichtenden aller Schularten beliebt. Sie eignen sich zur Illustration und Vertiefung von Themen, können in der Vielfalt ihrer Zusammenhänge aber auch provozieren und irritieren. Ob sie dabei eine eigene Quelle theologischer Erkenntnis sein können, wie Alex Stock bereits 1996 pointiert gefragt hat, oder dem ästhetischen Lernen im Religionsunterricht lediglich einen eigenen, neuen Erfahrungsraum hinzufügen, gehört zu den spannenden Fragen, die die lesenswerte und überaus anregende Bilddidaktik von Rita Burrichter und Claudia Gärtner von Anfang an begleiten.

Mit Bildern lernen, so lautet der zunächst schlicht und sachlich klingende Titel ihres im letzten Jahr erschiene-

nen Buches. Bilder, die zum Lernen anregen sollen, – das sind in diesem Fall nicht nur „klassische“ Tafelbilder der Kunstgeschichte, wie beispielsweise Die Erschaffung der Tiere von Meister Bertram (1383), sondern auch Bilder der Moderne, wie Horst Antes Großes Ockerbild (1970) oder Daniel Spoerris Fallenbild (1962). In besonderer Weise tun sich in diesem mit über fünfzig farbigen Abbildungen reich bebilderten Buch jedoch die vielen Arbeiten von Konzept-, Foto- und Videokünstlern hervor. Sie machen gerade durch die kunst- und religionsgeschichtlichen Rückbezüge und Vergleiche Lust, sich auf die erweiterten Bildwelten der Gegenwart im Unterricht einzulassen. Denn den Autorinnen geht es besonders darum, darzustellen, wie sich „Religion heute in künstlerischen Arbeiten zeigt.“ [14]

Dank der vielen Bildbeschreibungen, Interpretationen sowie methodischen Hinweisen und Unterrichtsideen lässt sich das Buch gut für den Unterricht nutzen. Freilich geht es den Autorinnen nicht allein darum. Die drei großen Abschnitte des Buches gehen zunächst bilddidaktischen Grundfragen nach, ihnen folgen bildtheologische Grundfragen, und schließlich folgt die Frage nach den unterschiedlichen Lernorten, in denen Bilder durch ihren unterschiedlichen Kontext gedeutet und verstanden werden. Es gilt, unsere Bildwahrnehmung zu schärfen und die vielfältigen religionspädagogischen Chancen, die sich aus der Beschäftigung mit Bildern ergeben, nicht zu übersehen.

Die Einzelfragen der Abschnitte werden nicht allgemein erörtert, sondern jeweils mit eigenen Bildbeispielen dargestellt und auf eine mögliche Unterrichtspraxis bezogen. So wird beispielsweise das grundlegende bilddidaktische Konzept von Gunter und Maria Otto mit einem Bild Die Eltern des Künstlers II (1924) von Otto Dix dargestellt [40] oder das theologische Thema der Schöpfung mit Timm Ulrichs Landschafts-Epiphanie (1972/87) in Verbindung gebracht [114]. Unterrichtende werden angeregt, Bild- und Unterrichtsideen der einzelnen kurzen Kapitel selbst auszuprobieren und weiterzudenken.

Das auf vielerlei Weise anregende Bild-, Text- und Arbeitsbuch, das im Herzen Bildkompetenz als Schlüsselkompetenz eines kritisch-reflektierten Weltzugang zu begreifen sucht [54], lässt, gemessen an seinem praxisbezogenen Anspruch, kaum kritische Randbemerkungen zu. Möglicherweise lässt sich bei der getroffenen Bildauswahl der katholisch-konfessionelle Hintergrund der Autorinnen nicht gänzlich leugnen. Auch das hervorragende Buch von Andreas Mertin und Karin Wendt: Mit zeitgenössischer Kunst unterrichten (2004) sucht man im umfangreichen Literaturverzeichnis vergebens. Die Frage der Interreligiösität wird nur beiläufig aufgriffen, und last but not least fragt natürlich der Praktiker, wo und wie Unterrichtende an die vielen schönen Bilder kommen, um sie ohne Copyright-Verletzung im Unterricht einsetzen zu können …

Doch bleibt es natürlich dabei: ein überaus lesenswertes, ja schönes Buch, das ich in meinem Regal nicht missen möchte.

Steffen Marklein

Benjamin Breutel und Petra Schulz

Gefällt mir! Oder auch nicht. Grenzgänge zwischen Facebook und Religion.

BlickARTist – Religion als Kunst, Bd. 2
Garamond-Verlag, Jena 2014
ISBN 978-3-944830-41-4, 152 Seiten, 14,90 Euro

Beiheft: Didaktik und Praxisvorschläge
ISBN 978-3-944830-42-1, 42 Seiten, 9,90 Euro

Was haben Facebook und Religion gemeinsam? Ersetzt die Nutzung von Facebook Religion? Weist die Sehnsucht, die sich mit Facebook verbindet, auf etwas Religiöses hin oder ist Facebook gar Religion? Diese Fragen stehen am Anfang der Überlegungen von Beutel und Schulz bei ihrem Grenzgang zwischen Facebook und Religion.

Das zweiteilige Werk (ein „Buchband“ mit thematisch-sachlichen Überlegungen wird ergänzt durch ein didaktisches Beiheft mit konkreten Unterrichtsideen zur Anbahnung religiöser Lernprozesse) geht schon in seiner Form ungewöhnliche Wege. Der Buchband nimmt die assoziativen Lese- und Umgangsformen von Facebook auf: Immer wieder finden sich im Text kleine unbeschriebene Kästchen, in denen steht: „Was denkst du gerade?“ oder „Schreibe einen Kommentar“. Die Leserinnen und Leser sollen motiviert werden zu „posten“, was sie gerade über das Gelesene denkt. Außerdem finden sich am Rand Seitenverweise, die auffordern, das Buch nicht in gewohnter Weise von der ersten bis zur letzten Seite zu lesen, sondern durch das Buch zu „springen“ – assoziativ eben, mit Stichworten verbunden, so wie auch der Umgang mit Facebook und Internet oft zum Kreuz- und Querlesen (ver-) führt.

Das, was bei Facebook digital passiert, wird versuchsweise in den analogen Bereich übertragen. Und das funktioniert ausgesprochen gut. Ebenso gut funktioniert es, immer wieder Verbindungslinien zu Erscheinungsformen des Religiösen zu ziehen: Wenn etwa der Versuch, mehrere Tage ohne Facebook zu leben, als Wüstenerfahrung des Alleinseins gedeutet wird oder der Freundschaftsbegriff von Facebook auf den antiken und neutestamentlichen zurückbezogen wird, so erscheint das keineswegs aufgesetzt. Vielmehr werden nachdenkenswerte Linien zwischen christlichen Traditionen und unserer digitalisierten Gegenwart gezogen. Dem Autorenduo gelingt so ein geradezu liebevoller Blick auf beides: Auf das moderne Medium Facebook und die guten alten christlich-abendländischen Traditionen. Kurze und leicht verständliche Texte in beinahe umgangssprachlicher Form machen die Lektüre kurzweilig und zeigen, dass auch schwierigere theologische Fragen in einfache Worte gefasst werden können. Manch ein Prediger könnte sich hier etwas abschauen.

Und wie lässt sich die Idee des Grenzgangs zwischen Facebook und Religion nun für die Praxis fruchtbar machen? Auf diese Frage antwortet das didaktische Beiheft. 19 Praxisimpulse geben reichlich Stoff für die Arbeit mit Gruppen. Jedes Praxiskapitel beginnt mit kurzen didaktischen Hinweisen, formuliert Intentionen der Arbeitseinheit und schlägt eine konkrete Umsetzung vor. Inhaltlich geht es einerseits um die Wahrnehmung des Phänomens Facebook unter verschiedenen Perspektiven andererseits um Brückenschläge zwischen Facebook und Religion, mit dem Ziel, Grenzen zwischen beiden zu überschreiten. Das gelingt nicht immer auf gleich hohem Niveau und wirkt gelegentlich etwas konstruiert, dennoch geben die Praxisimpulse viele Ideen, wie ein Grenzgang zwischen Facebook und Religion beschritten werden kann. Die methodischen Vorgehensweisen gehören dabei zum Standard pädagogischen Arbeitens – besonderer technischer Aufwand muss also nicht betrieben werden. Die Impulse bauen nicht aufeinander auf und können auch einzeln im Unterricht oder der Gemeindearbeit umgesetzt werden. Einige Impulse setzen allerdings Gruppen voraus, in denen es den Gruppenmitgliedern möglich ist, auch persönliche, private Dinge zu äußern. Hierauf sollte bei der Auswahl geachtet werden.

Die Praxisimpulse sind für ältere Schülerinnen und Schüler (etwa ab Klassenstufe 9), für die Erwachsenenbildung und die Gemeindearbeit geeignet. Ein lohnendes Experiment könnte es sein, die Praxisimpulse im Rahmen eines Glaubenskurses einzusetzen.

Der Buchband ist für sich alleine lesbar. Das didaktische Beiheft erschließt sich nur unter Hinzuziehung des Buchbandes. Für Menschen mit und ohne Facebook-Profil eine lohnende Anschaffung und eine anregende Lektüre.

Die Arbeitshilfe „Gefällt mir! Oder auch nicht.“ ist der zweite Band, der in der Reihe BlickArt erschienen ist. Die Reihe hat es sich zur Aufgabe gemacht „Religion in künstlerischer Weise zu erschließen und zur Darstellung zu bringen.“ Die Autorin und der Autor gehen davon aus, dass auf diese Weise theologische Schlüsselbegriffe so aufgenommen werden, dass sie Anschluss finden an die Kommunikation über Sinn- und Orientierungsfragen in einer Gesellschaft, in der Symbolik und Sprache christlicher Religion vielen Menschen fremd geworden sind.

Oliver Friedrich

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Fernstudium Evangelische Theologie:
Neuer Kurs startet im Oktober 2015

Vom 19. bis 22. Oktober 2015 findet das erste Kompaktseminar des Fernstudiums Evangelische Theologie der Universität Hildesheim in Loccum statt. Das Fernstudium richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die berufsbegleitend Evangelische Theologie studieren wollen. Mit dem erfolgreichen Abschluss ist die Erteilung der Fakultas für das Fach Evangelische Religion verbunden.

Die Ausschreibung des Studienganges erfolgte bereits im November 2014 im Nieders. Schulverwaltungsblatt (mit allen Informationen zu den Bewerbungsmodalitäten).

Weitere Informationen unter www.uni-hildesheim.de/de/8537.htm. Anfragen an jochum@uni-hildesheim.de.

Campustag 2015 an der Uni Göttingen

Am 18. Juni 2015 zwischen 9.00 und 16.00 Uhr steht die Theologische Fakultät an der Georg-August Universität Göttingen wieder für Schülerinnen und Schüler offen. „Hast du ein Vorstellung vom Studium der Theologie (Pfarramt) oder Evangelische Religion (Lehramt)?“ – Diese Frage steht im Mittelpunkt des Campustages 2015. Beim Campustag und dem Besuch der Theologischen Fakultät treffen die Schülerinnen und Schüler auf Studierende und Lehrende. Sie können an Lehrveranstaltungen teilnehmen und bei einem Blick hinter die Kulissen Fragen stellen und Zweifel klären. Das Programmfaltblatt kann unter www.kirche-schule.de/dms/kirche_und_schule/nachrichten/2015/Campustag_2015_Flyer/Campustag_2015_Flyer.pdf heruntergeladen werden.

Die Freiwilligenbörse für die Hosentasche
Evangelische Plattform „ein-jahr-freiwillig.de“

Eine Anlaufstelle für Menschen, die Zeit und Arbeitskraft in sozialen Projekte einsetzen wollen: das ist www.ein-jahr-freiwillig.de. „Unser Angebot ist auf mobile Nutzung ausgelegt“, erklärt Timon Müller von der Redaktion, „die erste Freiwilligenbörse für die Hosentasche“. Dazu zählen kostenlose Apps, ein Facebook- und ein Youtube-Kanal. Über 11.000 Stellen bei evangelischen Trägern weltweit hat die Plattform im Angebot. Darüber hinaus gibt es Tipps, Hintergrundinformationen und viele Kontakte. Das Angebot richtet sich an 16- bis 21-Jährige.

BasisBibel als Hörbuch und App: Deutsche Bibelgesellschaft erweitert crossmediale Produktreihe

Die BasisBibel wendet sich an eine neue Generation von Leserinnen und Lesern, denen die klassische Kirchen- und Bibelsprache nicht vertraut ist. Sie punktet mit klaren, prägnanten Sätzen und einer durchgehend rhythmischen Sprache. Neben der gedruckten Version gibt es die Übersetzung jetzt als Hörbuch, als Software in der Reihe „bibel multimedial“, im Internet und als Android-App für Smartphones und Tablets. Mit dem Kombipaket „Buch und App“ weitet die Deutsche Bibelgesellschaft ihre crossmediale Reihe weiter aus. Im Internet: www.basisbibel.de

„Ihre Meinung ist gefragt“
Denkschrift zum Religionsunterricht im Dialog

Inwieweit ist der evangelische Religionsunterricht ein wichtiger Beitrag zur pluralitätsfähigen Schule? Damit

beschäftigt sich die neue Denkschrift der EKD, die jüngst unter dem Titel „Religiöse Orientierung gewinnen“ erschienen ist. Das Papier betont vor allem die dialogische Offenheit des Unterrichts – schließlich geht es um den Ausbau des friedlichen Miteinanders unterschiedlichster Religionen und Weltanschauungen. Interessierte sind eingeladen, sich online mit der Schrift zu befassen und eigene Kommentare und Anmerkungen hinzuzufügen. Die Adresse lautet http://ekd-denkschrift-ru.blogs.rpi-virtuell.net.

Online-Lexikon für Religionspädagogik gestartet
Rund 100 Artikel umfasst das „Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet“ (WiReLex) bereits – jedes Jahr soll es um hundert weitere Einträge ergänzt werden. Konzipiert und betreut wird das kostenlose Angebot von zehn Herausgeber-Teams, die durch die Deutsche Bibelgesellschaft und das Comenius-Institut in Münster unterstützt werden. Das Lexikon wendet sich an Religionslehrer, Gemeindepädagogen, Pfarrer, Dozenten und an Theologiestudenten. Die Adresse lautet: www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex

Grundschulganztag: trilaterale Kooperationen möglich
Braunschweig, Göttingen, Hannover, Oldenburg, Osnabrück und Wolfsburg erhalten die Möglichkeit, Ressourcen für Ganztagsgrundschulen im Rahmen von trilateralen Verträgen einzubringen. Ganztagsschulen können bereits jetzt bilaterale Kooperationen eingehen, um damit außerunterrichtliche Angebote zu gestalten. Nun wird den Ganztagsgrundschulen in den entsprechenden Städten darüber hinaus ermöglicht, mit einer Kommune und einem Kooperationspartner einen Kooperationsvertrag zu schließen. „Ziel der Vereinbarungen ist, Hand in Hand die Qualität der Ganztagsschulen zu verbessern und damit gemeinsam mit den Schulen für die Kinder in Niedersachsen gute Angebote zu erarbeiten“, sagte die Niedersächsische Kultusministerin Frauke Heiligenstadt.

Die Rahmenvereinbarung zwischen den Städten und dem Kulturministerium sieht unter anderem vor, dass die Kommunen den Grundschulen aus einem Pool von Kooperationspartnern die Partner vermitteln, die zur Erbringung von außerunterrichtlichen Angeboten auf Grundlage des jeweiligen Schulkonzeptes am besten geeignet sind. Neben dem Einsatz von Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern stellen die Schulen Anteile des Ganztagsbudgets zur Finanzierung zur Verfügung. Dieses Engagement des Landes wird durch Mittel der Kommunen ergänzt und dient der Finanzierung der Angebote der jeweiligen Kooperationspartner. Damit werden unter anderem auch die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass außerschulische Angebote der Kommunen – z. B. während der Ferienzeiten – besser mit den schulischen Angeboten verzahnt werden.

Veranstaltungen von Juni bis August 2015

■ TREFFPUNKTE

Treffpunkt Konfirmandenarbeit
Die (großen) Fragen des Lebens mit und für Konfis bearbeiten
für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit
15. – 16. Juni 2015
Leitung: Dr. Sönke von Stemm

■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

Spiel mit der Form –
Grundlinien performativer Religionsdidaktik
für Studierende der Evangelischen Theologie an der Universität Göttingen
in Kooperation mit dem Seminar für Praktische Theologie und Religionspädagogik, Universität Göttingen
5. – 7. Juni 2015
Leitung: Dr. Silke Leonhard, Florian Dinger

Konferenz der Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter
Beratung und Beurteilung in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung
für Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter für das Fach Evangelische Religion
15. – 17. Juni 2015
Leitung: Dietmar Peter

Werkstatttagung:
Religionssensible Schule – jugendsensible Kirche
Fortbildung für Beteiligte am konföderierten Projekt „Religion in der Oberschule und Gesamtschule wahrnehmen und begleiten“; Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für den Religionsunterricht in der Sek I und II, Lehrkräfte sowie Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die Religionsunterricht an weiterführenden Schulen erteilen, und alle thematisch Interessierten
17. – 19. Juni 2015
Leitung: Dr. Silke Leonhard, Corinna Deutsch

■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

Einführung in die Religionspädagogik
für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gem. Rundverfügung G14/2000
in Kooperation mit dem Diakonischen Werk evangelischer Kirchen in Niedersachsen e.V.
Anmeldungen über das DWiN, Ebhardtstraße 3 A, 30159 Hannover, Tel.: 0511 / 3 60 42 53, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-nds.de
1. – 5. Juni 2015
Leitung: Frauke Lange, Andrea Lucker

Den Glauben begreifen – Perlen des Glaubens
für Absolventinnen und Absolventen der Religionspädagogischen Langzeitfortbildung
in Kooperation mit dem Diakonischen Werk evangelischer Kirchen in Niedersachsen e.V.
Anmeldungen über das DWiN, Ebhardtstraße 3 A, 30159 Hannover, Tel.: 0511 / 3 60 42 53, E-Mail: Kita-Fortbildung@Diakonie-nds.de
24. – 26. Juni 2015
Leitung: Frauke Lange, Ina Seidensticker

■ GRUNDSCHULE

Wunder gibt es immer wieder …?!
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
11. – 13. Juni 2015
Leitung: Beate Peters

Offene Gespräche im Religionsunterricht kompetent führen
Kurs 2: Ich und die Anderen? Empathie und Zwischenmenschliches
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
Es wird neben dem Eigenbeitrag eine zusätzliche Kursgebühr von 25 Euro pro Kurs erhoben.
15. – 17. Juli 2015
Leitung: Beate Peters, Gerlinde Krehn

Ferienkurs
Die Wahrheit der Märchen – oder:
Mit kleinen Geschichten von den großen Fragen des Lebens erzählen. Eine märchenhafte Einstimmung in die Ferien zum Zuhören und Erzählen
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die in der Grundschule evangelischen Religionsunterricht erteilen
22. – 24. Juli 2015
Leitung: Beate Peters, Dr. Heinrich Dickerhoff

■ HAUPT-, REAL- UND OBERSCHULE

Weiterbildung
Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I
Kurs V: Gleichnisse und Wunder
(geschlossener Teilnehmerkreis)
10. – 12. Juni 2015
Leitung: Dietmar Peter, Dr. Joachim Jeska

■ GYMNASIUM UND GESAMTSCHULEN

Was ein Prophet heute so zu sagen hätte …
für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
8. – 10. Juni 2015
Leitung: Kirsten Rabe

Das ist aber doch Deutschunterricht!
Chancen religionspädagogischer Arbeit mit Kinder- und Jugendbüchern
für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
22. – 24. Juni 2015
Leitung: Kirsten Rabe

Weiterbildung
Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich II
Kurs IV: Die Abiturprüfung im Fach Evangelische Religion vorbereiten, durchführen und reflektieren
(NLQ-Veranstaltungsnummer: 15.27.02)
für Lehrerinnen und Lehrer, die die Weiterbildungsmaßnahme „Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“ erfolgreich abgeschlossen haben (geschlossener Teilnehmerkreis)
1. – 3. Juli 2015
Leitung: Kirsten Rabe, Rudolf Tammeus

Musste Jesus für mich sterben? Theologische und didaktische Herausforderungen der Christologie
für Lehrerinnen und Lehrer sowie Pastorinnen und Pastoren, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen
9. – 11. Juli 2015
Leitung: Dr. Johannes Kubik, Rainer Merkel

■ BERUFSBILDENDE SCHULEN

Neu in der Schule – BBS
Didaktisches Seminar II
für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die aus der Gemeinde an eine Berufsbildende Schulen wechseln, sowie für Vikarinnen und Vikare, die ein Berufsschulsondervikariat absolvieren
Bei Interesse wenden Sie sich bitte zunächst an das Landeskirchenamt, Telefon 05 11 / 12 41 - 607, um in das Programm aufgenommen werden zu können.
8. – 10. Juni 2015
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Dirk Bischoff

Theologisches Update:
Jesus – gelebt, gestorben, auferstanden?!
für Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung „Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen“ sowie alle Interessierte
17. – 19. Juni 2015
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Sabine Berger

Religionslehrkraft – mehr als „nur“ Lehrkraft?
für Referendarinnen und Referendare, die evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen erteilen
22. – 24. Juni 2015
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Heiko Lamprecht
Ort: Goslar, Haus Hessenkopf

■ BIBLIODRAMA

Abrufangebot:
Bibliodrama in Schule und Gemeinde
Sie planen ein Angebot für die Fachkonferenz, einen Fortbildungstag für Erzieherinnen und Erzieher evangelischer Kindertagesstätten und/oder Mitarbeitende in der KU4-Arbeit, oder ein Team von Ehrenamtlichen möchte Bibliodrama kennen lernen? Es besteht das Angebot, einen Bibliodrama-Tag oder -Halbtag zu buchen. Rechtzeitige Absprache ist erforderlich.
Termin nach Absprache
Leitung: Lissy Weidner

Ferienkurs
Gesehen sein
Bibliodrama für mich
für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
22. – 24. Juli 2015
Leitung: Lissy Weidner

■ INKLUSION

He’s got the whole world? –
Inklusive Schulgottesdienste gestalten
für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Rahmen von Inklusion oder Integration evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule erteilen, sowie für Förderschullehrerinnen und -lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Inklusion oder Integration tätig sind oder sein werden
11. – 13. Juni 2015
Leitung: Birte Hagestedt

Kooperatives Lernen in heterogenen Schulklassen
für Lehrerinnen und Lehrer, die im Rahmen von Inklusion oder Integration evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I erteilen, sowie für Förderschullehrerinnen und -lehrer, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in der Inklusion oder Integration tätig sind oder sein werden
25. – 27. Juni 2015
Leitung: Birte Hagestedt

■ LERNWERKSTATT

Abrufangebot
Ein Tag/Nachmittag in der Lernwerkstatt
für Fachkonferenzen Evangelische und Katholische Religion
Termin nach Absprache
Leitung: Beate Peters

■ MEDIENPÄDAGOGIK

Das Bild in Reformation und Gegenwart
Bildideen für den Religionsunterricht
für Lehrerinnen und Lehrer, die in der Sekundarstufe I oder II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
3. – 5. Juni 2015
Leitung: Steffen Marklein, Dietrich Diederichs-Gottschalk

Sommerwerkstatt
Farb(t)räume
für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
in Kooperation mit dem Evangelischen Zentrum für Gottesdienst und Kirchenmusik, Michaeliskloster Hildesheim
22. – 26. Juli 2015
Leitung: Steffen Marklein, Bernd Hillringhaus

■ SCHULSEELSORGE

Weiterbildung Schulseelsorge
Kursreihe X, Seminar 4
für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen (geschlossener Teilnehmerkreis)
25. – 27. Juni 2015
Leitung: Almut Künkel, Astrid Lier

Weiterbildung Schulseelsorge
Kursreihe XI, Seminar 1
für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen (geschlossener Teilnehmerkreis)
9. – 11. Juli 2015
Leitung: Astrid Lier, Hartmut Talke

Kleine Andachten und Schulgottesdienste
für Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung Schulseelsorge sowie für Interessierte
15. – 17. Juli 2015
Leitung: Bettina Wittmann-Stasch, Christine Tergau-Harms

■ AUSBILDUNG DER VIKARINNEN UND VIKARE

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare umfasst drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum sowie ein gemeindepädagogisches Projekt. Schule und Gemeinde werden in den Blick genommen; didaktische und methodische Grundlagen für die Arbeit an unterschiedlichen Lernorten werden erarbeitet und an den Ausbildungsorten Schule und Gemeinde in religionspädagogisches Handeln umgesetzt.

Vikarskurs 2: Bildungsprojekt
20. – 22. Juli 2015
Beginn: 11.00 Uhr
Leitung: Oliver Friedrich

■ KONFIRMANDENARBEIT

Mit Gottes Kraft und Geistesgegenwart
Intervallkurs zur geistlich-seelsorgerlichen Begleitung von Jugendlichen in Schule und Gemeinde
Teilkurs II
für Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren und Ehrenamtliche in der Konfirmandenarbeit
in Kooperation mit dem Zentrum für Gottesdienst und Kirchenmusik am Michaeliskloster Hildesheim
Die Seminare sind nicht einzeln buchbar.
29. Juni – 1. Juli 2015
Ort: Hildesheim
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm, Christine Tergau-Harms

Jahreskonferenz der Beauftragten für die Konfirmandenarbeit
Stark machen – Eltern in der Konfirmandenarbeit
für die Beauftragten für Konfirmandenarbeit in den Kirchenkreisen
16. – 17. Juni 2015
Leitung: Dr. Sönke v. Stemm

Hinweise zum Veranstaltungsprogramm des RPI

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im Jahresprogramm 2015 (Beilage zum Pelikan Heft 4/2014) oder im Internet unter www.rpi-loccum.de. Anmeldungen dort online oder mit der Postkarte im Jahresprogramm.

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist in der Regel 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 eine Anmeldebestätigung per eMail.

Die Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 Euro pro Tag. Ruheständler zahlen den vollen Kursbeitrag. 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 in Höhe von 57,00 Euro bzw. bei nur einer Übernachtung in Höhe von 59,50 Euro.

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.30 Uhr: 4,00 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.

Postvertriebsstück *Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum*

H 7407 Deutsche Post AG Entgelt bezahlt

Besuchen Sie uns im Internet

- **Aktuelle Nachrichten** aus Schule, Gesellschaft und Kirche
- **Unterrichtsmaterialien** für die Arbeit vor Ort
- **Theoriebeiträge** zu Themen der Theologie, Religionspädagogik und Pädagogik
- **Vorträge** aus unseren Tagungen zum „Nachhören" (Podcast)
- Unser aktuelles **Veranstaltungsprogramm**
- Aktuelle Informationen über unsere Arbeit
- Online-Shop (ab Sommer)

Unsere Adresse: www.rpi-loccum.de

Der Pelikan im Internet:
www.rpi-loccum.de/dms/rpi_loccum/Materialpool/Pelikan/Pelikanhefte/pelikan2_15.pdf