

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Gerald Ebert/Angelika u. Jens-Peter Jebsen:	INFORMATIVES Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche PTI Sachsen: Neuland unterm Pflug
Peter Fauser:	GRUNDSÄTZLICHES Praktisches Lernen
Martin Hollenbach/ Joachim Kreter: Evelyn Schneider: Heinz-Otto Schaaf:	PRAKTISCHES Kirche und Kirchen – ein konfessionell kooperatives Projekt Ein Fisch ist mehr als ein Fisch Erntedank im Kindergarten
Dietmar Peter:	KONTROVERSE – OFFEN GESAGT „Handlung“ als Grundkategorie der Sonderpädagogik
Aus der Synode:	Evangelische Schulen?!
Jürgen Uhlhorn: Philipp Hautle:	GEMEINSAMES AUS SCHULE UND GEMEINDE Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Kirche und Schule Ökumene und Religionsunterricht in der Schweiz
	WISSENSWERTES Bücher und Medien Erinnerung an den Sinai/Eindrücke einer Reise Neue Kollegen im RPI Neue Ausstellung im RPI: „Die Grenze fällt“ Veranstaltungshinweise

Nr. 2 / 2. Quartal 1992

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

rpi

Inhalt:

Jörg Ohlemacher:	Editorial	1
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	2
Gerald Ebert/Angelika u. Jens-Peter Jebesen:	PTI Sachsen: Neuland unterm Pflug	6
	GRUNDSÄTZLICHES	
Peter Fauser:	Praktisches Lernen	7
	PRAKTISCHES	
Martin Hollenbach/ Joachim Kreter:	Kirche und Kirchen – ein konfessionell kooperatives Projekt	17
Evelyn Schneider:	Ein Fisch ist mehr als ein Fisch	24
Heinz-Otto Schaaf:	Erntedank im Kindergarten	30
	KONTROVERSE – OFFEN GESAGT	
Dietmar Peter:	„Handlung“ als Grundkategorie der Sonderpädagogik	31
Aus der Synode:	Evangelische Schulen?!	34
	GEMEINSAMES AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Jürgen Uhlhorn:	Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Kirche und Schule	36
Philipp Hautle:	Ökumene und Religionsunterricht in der Schweiz	37
	WISSENSWERTES	
	Bücher und Medien	41
	Neue Kollegen im RPI	44
	Neue Ausstellung im RPI: „Die Grenze fällt“	44
	Erinnerung an den Sinai/Eindrücke einer Reise	44
	Veranstaltungshinweise	45

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Geralt Ebert / Angelika und Jens-Peter Jepsen, PTI Naumburg, Charlottenstr. 1

Ilka Kirchhoff, Memelstr. 10, 3056 Rehburg-Loccum

Joachim Kreter, Vor der Höhe 17, 3057 Neustadt 1

Dr. Gerald Kruhoffer, Pastorenkamp 7, 3056 Rehburg-Loccum

Pastor Dipl. Päd. Michael Künne, Hohe Str. 21, 3078 Stolzenau

Dr. Michael Meyer-Blanck, Marktstr. 25, 3056 Rehburg-Loccum

Dietmar Peter, Am Bahnhof 1, 3170 Gifhorn

Pastor Heinz-Otto Schaaf, Münchelhäger Str. 8, 3056 Rehburg-Loccum

Eberhard Sievers, Alte Dorfstr. 28, 3056 Rehburg-Loccum

OLKR i.R. Jürgen Uhlhorn, Karl-Serbent-Str. 15, 3003 Ronnenberg 3

Uwe Wolff, Lahrweg 3, 3152 Ilsede

Impressum:

Der „Loccumer Pelikan“ wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum;

er erscheint vierteljährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Institutes und seiner Arbeitsfelder. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den Loccumer Pelikan regelmäßig kostenlos, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum.

Redaktion: Thomas Klie, Joachim Kreter, Michael Künne, Jörg Ohlemacher.

Layout: Michael Künne

v.i.S.d.P.: Michael Künne

Verlag: RPI Loccum

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, Postfach 21 64, 3056 Rehburg-Loccum 2.

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

„Schule ist ... ein Teil des Lebens.“ Von dieser Voraussetzung her versucht Peter Fauser in seiner Forderung nach praktischem Lernen „eine Antwort auf den in der gesellschaftlichen Entwicklung und der Schule selbst liegenden *Erfahrungsschwund*“ zu geben. Mit diesen Leseproben möchte ich Sie zur Lektüre des Grundsatzbeitrages in diesem Heft einladen; denn in der neuen Diskussion um *Reformen der Schule* sind Begriffsklärungen dringend nötig. Es reicht einfach nicht aus, sich mit Formeln zu begnügen, unter denen leicht jede(r) etwas anderes versteht. „Praktisches Lernen“ oder „Handlungsorientierung“ stehen jetzt schon in der Gefahr, zu Schlagworten zu verkommen, bevor die mit ihnen verbundenen innovativen Ansätze überhaupt ausformuliert sind. – Wichtig sind solche Klärungen auch, wenn es darum geht, Legitimationen und Profile für mögliche Gründungen von *Evangelischen Schulen* zu gewinnen. Den Stand der Diskussion in dieser Sache dokumentieren wir mit den wichtigsten Auszügen aus den Vorlagen des Bildungsausschusses bei der Frühjahrssynode 1992. Einen weiteren Klärungsversuch in Sachen „Handlungsorientierung“ unternimmt D. Peter auf dem Hintergrund der einschlägigen sonderpädagogischen Literatur.

In den praktischen Unterrichtsvorschlägen werden zwei erprobte Planungen für die Orientierungsstufe vorgestellt, die erste für einen *konfessionell-kooperativen* Unterricht, in dem an einem zwischen den Konfessionen kontroversen Thema versucht wird, kooperativ zu arbeiten; die zweite Planung enthält einen Vorschlag zur *symbol-didaktischen* Erschließung des Themas „Fisch“ – zur Nachahmung empfohlen.

Einen eigenen Reiz hat der Vergleich der Beiträge von J. Uhlhorn und Ph. Hautle: Uhlhorn im Rückblick auf seine Tätigkeit als Schulbeauftragter der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen berichtet über wohlgeordnete partnerschaftliche Verhältnisse zum Staat, – Hautle gibt als Schulbeauftragter der katholischen Diözese St. Gallen einen Überblick über 26 unterschiedliche Regelungen zum Religionsunterricht in den 26 Kantonen der Schweiz. Die Konfrontation mit so unterschiedlichen, geschichtlich ge-



wachsenen Verhältnissen macht nachdenklich im Hinblick auf die *europäische Integration*, bietet aber zugleich Anregungen und Perspektiven.

Wenn Sie diese Ausgabe des Pelikan als Ferienlektüre erreicht, liegt Pfingsten hinter uns, haben wir um die Gabe des Heiligen Geistes gebetet und gesungen und dürfen (wie vorher) mit seiner Realität rechnen. Vielleicht entdecken Sie etwas von seinem Wirken in Ihrem Urlaub ...

Im Namen des RPI Loccum grüßt Sie herzlich

Ihr

Dr. Jörg Ohlemacher
– Rektor –

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Regionalisierte Lehrerfortbildung wird teuer

(rb) Hannover - Wahrscheinlich der Finanzlage des Landes zum Opfer fallen wird die im Kultusministerium bestehende Absicht, die Lehrerfortbildung stärker zu regionalisieren durch die Bildung von 15 Lehrerfortbildungszentren. Hierfür würden diverse neue Anrechnungs- oder Verfügungsstunden gebraucht werden, die kaum zu erübrigen sind. So ist jeweils an eine Geschäftsstelle gedacht, die eine Leiterin und bis zu drei Fortbildungsberater erfordern würde. Von der Regionalisierung eines Teils der Fortbildung verspricht man sich mehr Ortsnähe, aber auch mehr Flexibilität. Es ist daran gedacht, die Zentren dem Lehrerfortbildungsinstitut (NLI) des Landes in Hildesheim zuzuordnen, das auch die Abrechnung von den Bezirksregierungen übernehmen würde. Das Programm soll von einem besonderen Ausschuß in Zusammenarbeit mit dem Hildesheimer Institut gestaltet werden. Wahrscheinlich kann mit dem Projekt erst 1994 begonnen werden, wobei sich eine Erprobung anböte mit zunächst nur wenigen Zentren, die von den Lehrern in ihrer Freizeit gestaltet werden könnten.

rb/Jahrgang 1992/Nr. 59 v. 25.03.92

Bildungsgefälle bezweifelt

(rb) Hannover - Der Leiter des Gymnasiums in Bad Essens, Dr. Voigt, ist jetzt anhand konkreter Beispiele aus dem Osnabrücker Umland gegen die These des Kultusministeriums angetreten, die aus Zahlenmaterial des Instituts

für Entwicklungsplanung und Strukturforschung zur Analyse des Schul- und Hochschulsystems den Schluß gezogen hatte, es habe sich ein erhebliches Stadt-Land-Gefälle offenbart, das zum verstärkten Angebot weiterführender Bildungsgänge in der Fläche zwingt, etwa in Gestalt der kleinen Gesamtschule. Voigt hat dazu Zahlenmaterial aus der Untersuchung herangezogen, das für die Stadt Osnabrück 44 Prozent aller Kinder des siebenten Schuljahrgangs als Gymnasiasten ausweist, während es im Landkreis Osnabrück nur 20,9 Prozent seien. Die Untersuchung habe dabei die Wohnbevölkerung der Städte und Landkreise herangezogen und die Schülerzahlen der in diesen Städten und Kreisen gelegenen Gymnasien, doch habe sie dabei die „Pendler“ unter den Schülern nicht mitgerechnet, die fast ausnahmslos vom Land in die Stadt kämen. So gingen aus Wallenhorst mit einer Wohnbevölkerung von 20.000 etwa 90 Prozent der Gymnasiasten der Klasse sieben auf Gymnasien in die Stadt. Sie würden in der Untersuchung der Stadt gutgeschrieben, als Nenner aber dem Landkreis angelastet.

rb/Jahrgang 1992/Nr. 72 v. 11.04.92

Kommunen bleiben bei „deutlicher Kritik“

(rb) Hannover - In der Anhörung zum Kindergarten gesetz haben die kommunalen Spitzenverbände „erhebliche Änderungen“ gegenüber dem Vorentwurf anerkannt, doch bleiben sie bei ihrer „deutlichen Kritik an der starken Regelungsdichte des Entwurfs“ sowie

an den Vorschriften über neue Standards und nicht zuletzt über die personelle Besetzung. Da diese Standarderhöhung einhergehe mit einer im Ergebnis unzureichenden Kostenbeteiligung des Landes, sollte man sich fragen, ob angesichts des Defizits von 30.000 Kindergartenplätzen nicht eine Bedarfsdeckung vordringlich sei. Die Stellungnahme bleibt dabei, daß der Landesgesetzgeber Bundesrecht überschritte, wenn er die Förderung von Kindergärten auf Gemeinden übertrage. Bei der Personalqualifikation sollte die Konkretisierung nicht zu weit gehen, weil schon heute erhebliche Probleme bestünden, Personal zu gewinnen. Die Regelungen über Freistellungszeiten u.a. seien eine „eklatante Verletzung“ des Selbstverwaltungsrechts. Wenn die Zuständigkeit für Kindergärten bei den Gemeinden liegen solle, sei die Zuweisung an Planungskompetenz an die Kreise unpraktikabel. Die vorgesehene 20prozentige Mitfinanzierung des Landes bei bestimmten Personalkosten sei gerade angesichts der Regelungsdichte unangemessen; vermißt werde eine Mitfinanzierung der Sachkosten. Bei den Investitionen fehlten Aussagen über eine konkrete Kostenbeteiligung.

Der Städte- und Gemeindebund hat dem Kultusminister ergänzend im Gefolge einer Umfrage mitgeteilt, daß bei den noch fehlenden 40.000 Kindergartenplätzen heute von einem Investitionsvolumen von mindestens einer Mrd DM statt 800 Mio DM ausgegangen werden müsse. Die Möglichkeiten, neue Plätze durch kostengünstigen Umbau zu schaffen, gingen stark zurück, so daß vermehrt Plätze neugebaut werden müßten, was bei 25 Plätzen zwischen 625.000 und 750.000 DM bedeute.

rb/Jahrgang 1992/Nr. 89 v. 09.05.92

Integrationsklassen nur im Einvernehmen

(rb) Hannover - In der jüngsten Fassung der Schulgesetznovelle, die jetzt auf dem Weg ins Kabinett den Ressorts zur Mitzeichnung vorliegt, ist ein Einvernehmen mit dem Schulträger vorgesehen für die Einrichtung von Integrationsklassen an Schulen des Primarbereichs und des Sekundarbereichs I; in diesen Klassen sollen SchülerInnen mit sonderpädagogischem Bedarf gemeinsam mit nicht beeinträchtigten SchülerInnen unterrichtet werden können. Zu den Voraussetzungen für das Einvernehmen gehören ein geeignetes pädagogisches Konzept und die nötigen organisatorischen, sächlichen und personellen Voraussetzungen. Mit dem „Einvernehmen“ in dieser Frage ist eine Forderung der kommunalen Spitzenverbände erfüllt worden. Die fortbestehende Sonderschule soll zugleich Förderzentrum sein für Unterricht und Erziehung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die andere Schulen besuchen. Entgegengekommen ist das Ministerium auch in der Frage von Empfehlungen über Umfang und Ausgestaltung der Schulgrundstücke und Schulanlagen sowie über die Einrichtung der Schulgebäude und die Ausstattung der Schulen mit Lehr- und Lernmitteln. Solche Empfehlungen sollen vom Kultusministerium nur zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft der kommunalen Spitzenverbände gegeben werden können.

rb/Jahrgang 1992/Nr. 91 v. 31.05.92

Medienzentrale bietet Material zum „Jahr mit der Bibel“ an

Norheim (epd). Die Evangelische Medienzentrale Norheim hat zum „Jahr mit der Bibel“ umfangreiches Arbeitsmaterial zusammengestellt. Eine Auswahl von Büchern, Unterrichtseinheiten, Folien und Dias, die zum Bibellesen anregen sollen, wird im aktuellen „Medienbrief“ vorgestellt und kommentiert. Die Evangelische Medienzentrale bietet Schulen, Gemeinden und Einzelpersonen insgesamt rund 3.000 theologische Bücher und didaktische Materialien zum Ausleihen an.

Gut sieben Jahre nach ihrer Gründung droht der Einrichtung nun allerdings das Aus. Ende Oktober ist die Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für eine Diplom-Bibliothekarin ausgelaufen. Die Zwischenfinanzierung der Stelle durch den Kirchenkreis Norheim endet im April. „Und ehrenamtlich“, meint der Beauftragte des Kirchenkreises für die Medienzentrale Pastor Martin Weskott, „läßt sich die Arbeit nicht mehr bewältigen.“ (bO314/27.02.92) epd Nr. 34/92

Präses Schmude kritisiert Sendung „Kumpanei mit der Stasi?“ „Massive Unfairneß“ im Umgang mit der evangelischen Kirche

Hannover (epd). Der Präses der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Jürgen Schmude, hat die ARD-Sendung „Kumpanei mit der Stasi?“ vom vergangenen Freitag scharf kritisiert. In einem am Montag von der EKD in Hannover veröffentlichten Schreiben an die Chefredaktion Fernsehen des Westdeutschen Rundfunks warf Schmude den Verantwortlichen „massive Unfairneß“ vor. In der Sendung der Reihe „Gott und die Welt“ seien zwar Kritiker und Ankläger der evangelischen Kirche in der DDR zu Wort

gekommen, jedoch kein Sprecher der Kirche selbst.

So sei in einem Beitrag glauben gemacht worden, daß der Thüringer Bischof und frühere Vorsitzende des DDR-Kirchenbundes, Werner Leich, ein freundliches Verhältnis zu Erich Honecker unterhalten habe, schreibt Schmude. Dabei habe Leich den Staatsratsvorsitzenden bei einem Treffen Anfang März 1988 intern und öffentlich mit Vorwürfen und Forderungen brüskiert, woraus eine weitere, bleibende Verstimmung des Staates über die Kirche entstanden sei.

Im Fall des als Stasi-Mitarbeiter beschuldigten früheren Greifswalder Bischofs Horst Gienke sei verschwiegen worden, daß dessen Verhalten in der Kirche auf breite Kritik gestoßen sei. Ein im Film gezeigter Appell des Berliner Generalsuperintendenten Günter Krusche zum Mitmachen beim Ost-Berliner Kirchentag 1987 sei keine Aufforderung zur Unterordnung unter den SED-Willen gewesen. Er habe sich in Wahrheit gegen die Verdrängung der Christen aus gesellschaftlichen Bereichen gerichtet. Der Präses kritisiert ferner, daß in einem Beitrag über die Prager Christliche Friedenskonferenz nicht darauf hingewiesen wurde, daß diese „unter Kirchenleuten als abgestempelt galt“ und in der Kirche ohne Bedeutung gewesen sei.

(bO344/03.03.92) epd Nr. 37/92

Kirche soll zum Erhalt von Auschwitz beitragen Gemeinde appelliert an Bremischen Evangelischen Kirchentag

Bremen (epd). Mit einem „angemessenen Beitrag“ soll sich die Bremische Evangelische Kirche (BEK) an einer Hilfsaktion zum Erhalt des früheren Konzentrationslagers Auschwitz-Birkenau als Gedenkstätte beteiligen. Das fordert die Heiligegeist-Gemeinde im Bremer Stadtteil Neue Vahr in einem Antrag an den BEK-Kirchentag, der in der kommenden Woche im Gustav-Heinemann-Bürgerhaus in Bremen-Vegesack zusammentreten wird. Einen entsprechenden Appell soll die Kirche außerdem an gesellschaftliche, regierungsverantwortliche und wirtschaftliche Institutionen in der Bundesrepublik richten, und zwar insbesondere an Firmen, die „durch Auschwitz profitiert haben“.

In Auschwitz-Birkenau seien mehr als eine Million Menschen ermordet worden. Das Lager gelte weltweit als Symbol für den Holocaust an den Juden und sei deshalb auch in die UN-Liste der Welt Denkmäler aufgenommen worden, begründet die Gemeinde ihren Antrag. Das Bekenntnis zur Deutschen Vergangenheit und zur Verantwortung der Christen mache es erforderlich, das Lager zu erhalten, das wegen starker Temperaturschwankungen und Feuchtigkeit zu verfallen drohe.

Etwa 74 Millionen Mark seien erforderlich, den Verfall zu stoppen. Die Hälfte davon wolle die Bundesregierung zur Verfügung stellen. Der Norddeutsche Rundfunk habe zu einer Spendenaktion aufgerufen, damit umgehend mit den Arbeiten begonnen werden könne.

(bO473/19.03.92) epd Nr. 48/92

Diakonie und Caritas kümmern sich gemeinsam um Aussiedlerkinder In der Caprivi-Kaserne in Osnabrück leben zur Zeit 400 Aussiedler

Osnabrück (epd). Ein gemeinsames Betreuungsprogramm für Aussiedlerkinder, die der-

zeit im Osnabrücker Grenzdurchgangslager Caprivi-Kaserne leben, haben das Diakonische Werk im evangelisch-lutherischen Kirchenkreis Osnabrück und der Diözesan-Caritas-Verband konzipiert. Beide Wohlfahrtsverbände haben ihr vorher zweigleisig und konfessionell getrenntes Konzept aufgegeben, um durch eine Koppelung eher den Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, sagte Elke Eilers, im Diakonischen Werk verantwortlich für die Organisation, gegenüber dem Evangelischen Presbiterat.

Viele Eltern hätten durch notwendige Behördengänge oder Teilnahme am Sprachunterricht keine Zeit für ihre Kinder. Jetzt werden die Sieben- bis 14jährigen vormittags und nachmittags betreut. „Wir wollen in partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Kindern spielen, lernen und ihre Entwicklung fördern“, betonten die Erzieherinnen beider Wohlfahrtsverbände. Dazu gehöre auch, sie mit der deutschen Sprache vertrauter zu machen. Außerdem bemühen sich Diakonie und Caritas, die Eltern und Großeltern in das Betreuungsprogramm mit einzubeziehen. Seit das Grenzdurchgangslager auch Landesaufnahmestelle und Landeswohnheim ist, leben dort Aussiedler-Familien bis zu vier Monate lang. Zur Zeit wohnen etwa 400 Menschen in der Caprivi-Kaserne.

(bO494/23.03.92) epd Nr. 50/92

„Im Knast ist der Schließer dein Herr und Gott“ Evangelische Jugend und Gefangene stellten Videoprojekt vor

Göttingen (epd). „Mitgeschnitten?“ ist eine Frage, die sich junge Gefangene der Jugendanstalt Leineberg in Göttingen gegenseitig stellen, wenn es um das Verständnis der Abläufe und Strukturen einer Jugendstrafanstalt geht. Mitgeschnitten haben „Knackis“ und Mitglieder der Göttinger Evangelischen Jugend bei ihrem dokumentarischen Spielfilm „Mauern im Kopf“, der am Dienstag abend vom Premierenpublikum mit lang anhaltendem Applaus bedacht wurde.

Zwei Jahre haben 150 Beteiligte an der 77minütigen Videofassung gearbeitet. Das Drehbuch hat eine Gruppe junger Gefangener erarbeitet: Mike kommt in Göttingen an. Kalle nimmt sich seiner an und erklärt dem Neuankömmling die Zusammenhänge, wie man sich zu verhalten hat, um bei Schließern und Mithäftlingen nicht anzuecken und in den Genuß der Vergünstigungen zu kommen. Stadtausgang ist das höchste Ziel. Doch davor steht die Klippe des Aufsehers: „Der Schließer ist dein Herr und Gott.“ Und noch eines muß Mike von Kalle lernen: „Jeder denkt zuerst an sich, und ich denke an mich.“

Die Dialoge kennzeichnen die Spannungen einer Gruppe, die sich eben nicht freiwillig in einer Jugendanstalt zusammenfügen muß. „Die Darstellungen geben bewußt einen subjektiven Eindruck der Gefangenen wieder“, erklärt Siegfried Löprick, Sport- und Freizeitleiter der Jugendanstalt. Gemeinsam mit Reinhard Bükker, Diakon des Evangelischen Stadtjugenddienstes Göttingen, realisierte Löprick dieses Videoprojekt.

Als „Fernsehen von Jugendlichen für Jugendliche“ beschreibt Löprick den pädagogischen Ansatz. „Die Gefangenen haben so eher die Möglichkeit, sich selbst zu reflektieren. Dies geht so einfacher als in einem aufgesetzten Gespräch mit einem Psychologen.“ Auch sollten die Jugendlichen mit der Filmarbeit „kapieren, warum sie hier gelandet sind“, sagt Bük-

ker: „Sie haben auch gelernt, darüber zu reden.“

Zwei Jahre war Martin auf dem Leineberg: „Alkoholprobleme haben mich hergebracht.“ Neben der Mitarbeit in der Drehbuchgruppe hat Martin seinen Hauptschulabschluß nachgeholt. Martins Einsicht: „Mir hat der Knast nicht geschadet. Ich habe die Hilfe angenommen, die mir geboten wurde.“ Der Film, so Löprick, zeigt, „wie es drinnen abgeht“. Er soll auch das Vorurteil ausräumen, offener Vollzug sei „Hotelvollzug“. Die Kopien können über die Kreis- und Landesbildstellen ausgeliehen werden. Um den Kreis der Zuschauer noch zu vergrößern, verhandelt das Team derzeit mit dem NDR, um auch bei einem großen Fernsehpublikum Diskussionen über Strafvollzug anzuregen.

(b0506/24.03.92),

Rainer Freudenberg (epd), epd Nr. 51/92

Inhalte von „Werte und Normen“ nicht allein Staat überlassen

Oldenburg (epd). Ein vollwertiges Regelfach „Werte und Normen“ mit entsprechend ausgebildeten Lehrern forderte Dietmar Pohlmann, Religionspädagoge im Oldenburger Oberkirchenrat, in einem am Montag veröffentlichten Interview der Oldenburger Nordwest-Zeitung. Damit dieses Fach für Schüler, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, gesellschaftswirksam vermittelt werden könne, sollten die Lehrer etwas von Philosophie, Religionswissenschaften und Soziologie verstehen. Bei der Feststellung der Inhalte, sagte Pohlmann, dürfe nicht der Staat allein einen allgemeinen Werte-Unterricht bestimmen. Den Kirchen, Gewerkschaften und sonstigen gesellschaftlichen Kräften müsse ein Mitspracherecht eingeräumt werden.

(b0643/13.04.92) epd Nr. 64/92

Für Hirschler gibt es kein Christentum außerhalb der Kirche Hannoverscher Bischof in Göttingen zu Protestantismus in Europa

Göttingen (epd). Ein von der Kirche losgelöstes Christentum könne es nicht geben, da es auf diese Weise keine gestaltende Kraft habe. Diese Auffassung vertrat der Landesbischof der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Horst Hirschler, am Donnerstagabend in Göttingen. Hirschler sprach auf Einladung der Evangelischen Studentengemeinde (ESG) zu der Frage „Was bringt der Protestantismus in die Einigung Europas ein?“ Unter dem Aspekt der Neuordnung Europas wollte sich Hirschler vor etwa 60 Zuhörern im Saal der ESG nicht ohne weiteres auf den Protestantismus beschränken. Der Landesbischof sieht jedoch nach dem Ende des Eisernen Vorhangs vielfältige Aufgaben für die Protestanten. Ein Schulkind in Wittenberg, berichtete Hirschler, habe bei einer Kirchenbesichtigung vor dem Kreuz gefragt: „Ist das Spartaikus?“ Wenn „in Kernlanden der Reformation“ 70 bis 80 Prozent der Bevölkerung noch nie etwas von Kirche gehört hätten, so sei das schon eine Herausforderung für die evangelische Kirche.

Ein kirchenfernes Christentum halte er letztlich nicht für möglich, sagte Hirschler. Gerade die Erfahrung in den ehemals sozialistischen Staaten zeige, daß ohne eine Kirche am Ende

auch die Formen distanzierter Christlichkeit verschwänden. Von einer Re-Christianisierung Europas - wie kürzlich aus dem katholischen Bereich zu hören - wollte Hirschler aber nichts wissen. Das sei ein viel zu technischer Begriff. Man müsse sich vielmehr zunächst auf die protestantischen Prinzipien besinnen, die die Freiheit des Christenmenschen begründeten. Die Volkskirche ist für den Landesbischof mehr denn je die angemessene Form für die des evangelischen Christentums. Hirschler stellt sich eine Kirche auf breiter Basis vor, in der jeder über seine Nähe oder Ferne zu ihr selbst entscheiden kann. Um die Volkskirche im Westen stehe es aber auch nicht zum besten, sagte Hirschler: „Da braucht nur ein Steuererhöhungswind zu kommen, schon schnellten die Kirchengänge in die Höhe.“ Hirschler möchte die Volkskirche aber einer Bekenntnis- und Freiwilligkeitsgemeinde nach amerikanischem Vorbild vorziehen. Dort habe man bestenfalls zehn Prozent engagierter Leute. Der Rest aber stehe draußen.

(b0764/01.05.92) epd Nr. 75/92

Fünf evangelische Gymnasien in Ungarn

Budapest (Ungarn), 5. März 1992 (Iwi) - Die Evangelisch-lutherische Kirche in Ungarn (ELKU) verfügt seit neuestem über fünf Gymnasien. Nach der Wiedereröffnung des traditionsreichen Faszor-Gymnasiums in Budapest im Jahre 1989 und der Rückgabe des ehemaligen Lyzeums in Sopron (Odenburg/Westungarn) im letzten Jahr kam es nun in den ostungarischen Provinzstädten Nyiregyháza und Orosháza zur vollständigen bzw. zur Teilübergabe. Nach teilweise zähen Verhandlungen gelang auch in Budapest die Rückgabe des früheren lutherischen Lyzeums am Deák Platz. Alle lutherischen Schulen - darunter viele Grundschulen - waren Ende der 40er Jahre vom kommunistischen Regime enteignet und verstaatlicht worden. Seit der politischen Wende in Ungarn im Jahre 1990 laufen Rückgabe- und Entschädigungsverhandlungen mit der neuen demokratischen Regierung. Wie ELKU-Bischof Bela Harmati auf Anfrage erläuterte, habe der Lehrkörper an den kürzlich rückerworbenen Schulen im allgemeinen keine Entlassungen zu befürchten. Auch könne jeder Schüler bleiben. Lediglich für Neuzugänge bzw. Bewerbungen seien Aufnahmeprüfungen vorgesehen. Allerdings würden die Direktionsstellen neu besetzt.

Lutherische Welt-Information 8/92 v. 05.03.92

Großbritannien: Überkonfessionelle Kirche eröffnet

Milton Keynes (Großbritannien), 9. April 1992 (Iwi) - Königin Elisabeth II., das Oberhaupt der anglikanischen Kirche von England, hat am 13. März in der britischen Ortschaft Milton Keynes die erste überkonfessionelle Kirche des Landes eröffnet. In dem Gotteshaus können Anglikaner, Katholiken, Methodisten, Baptisten und Reformierte zum ersten Mal unter einem Dach Gottesdienst halten. Als „Meilenstein auf dem Weg zu christlicher Einheit“ würdigte Kardinal Basil Hume in seiner Eröffnungsansprache den Kirchenbau. Die Katholiken sollten hier zwar unter demselben Dach mit anderen Konfessionen, aber nicht gemeinsam zur gleichen Zeit mit ihnen Gottesdienst feiern. Der anglikanische Pfarrer

Hugh Cross, der die Idee zum gemeinsamen Kirchenbau hatte, zeigte sich gegenüber dem Rundfunksender BBC trotzdem optimistisch: „Diese Kirche bietet Vielfalt in der Einheit und weist in die Zukunft“, sagte Cross. Der anglikanische Superintendent von York, George Austin, befürchtet dagegen, gemeinsame Gotteshäuser könnten die christliche Botschaft verwässern: „Wir nähern uns Gott auf verschiedene Weise. Manche bevorzugen den charismatischen Weg mit Tanz und Umarmung, andere möchten beim traditional-formalen Gottesdienst bleiben“, sagte Austin. Er befürchte, daß auf diesem Wege „eine gesichtslose, graue Religion“ entstehen könne, die niemanden befriedige.

Lutherische Welt-Information 12/92 v. 9.4.92

Deutschland: Verständigung zwischen Christen und Muslimen

Hannover (Bundesrepublik Deutschland), 16. April 1992 (Iwi) - Bei den Bemühungen um Frieden zwischen den Völkern und den Religionen will die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) der islamischen Welt ein „verlässlicher Partner“ sein. Wie der EKD-Ratsvorsitzende, Landesbischof Klaus Engelhardt, in einem am 26. März veröffentlichten Brief an die muslimischen Mitbürger zum Ende des Fastenmonats Ramadan schrieb, vertragen sich die religiösen Überzeugungen sowohl der Christen als auch der Muslime nicht mit Feindbildern. Gerade jetzt nach dem Golfkrieg und angesichts der wachsenden Spannungen in Osteuropa sei eine Verständigung nötig, die dem Frieden diene, so Engelhardt. Daß die Muslime mit dem gemeinsamen Fasten ihre Hingabe an Gott und die Gemeinschaft ausdrückten, verfolgte die evangelische Kirche mit „Respekt“, betonte der Ratsvorsitzende. Da Muslime in dieser Zeit intensiver als sonst den Koran lesen, wies er auch darauf hin, daß die Christen in diesem Jahr versuchen, sich der Bibel als der „Quelle ihres Glaubens“ besonders zu vergewissern. Der islamische Fastenmonat Ramadan endet am 4. April. Lutherische Welt-Information 13/92 v. 16.04.92

Hirschler für Militärseelsorge und Kriegsdienstverweigerer zuständig

Hannover (Bundesrepublik Deutschland), 16. April 1992 (Iwi) - Für die Fragen der Militärseelsorge und der Kriegsdienstverweigerer wird im Rat der EKD künftig der Bischof der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, Horst Hirschler, zuständig sein. Das oberste Gremium der EKD berief den Leiter der mit 3,4 Millionen Mitgliedern größten deutschen Landeskirche als Nachfolger des am 26. November gestorbenen kurhessisch-waldeckischen Bischofs Hans-Gernot Jung zum Vorsitzenden seines Beirates für die evangelische Militärseelsorge. Gleichzeitig wurde Hirschler zum Beauftragten für Fragen der Kriegsdienstverweigerung ernannt, um - wie es in einem vom Kirchenamt der EKD in Hannover veröffentlichten Kommuniqué heißt - „den seelsorgerlichen und friedensethischen Auftrag sowohl der Militärseelsorge als auch der kirchlichen Begleitung der Kriegsdienstverweigerer sichtbar zu machen“. Hier war sein Vorgänger der pfälzische Kirchenpräsident Werner Schramm (Speyer).

Lutherische Welt-Information 13/92 v. 16.4.92

UNO: Der Erde droht die Vernichtung

Genf, 21. Mai 1992 (Iwi) - Der Erde droht nach Angaben der Vereinten Nationen (UNO) die Vernichtung durch den Menschen. Das Tempo der Umweltzerstörung nehme immer mehr zu, betont das Umweltprogramm der Vereinten Nationen (UNEP) in seinem am 8. Mai 1992 in Genf vorgelegten Bericht über die ökologische Entwicklung in den vergangenen 20 Jahren. Danach werden Luft und Wasser immer schmutziger und immer mehr Wälder vernichtet, die Wüsten denen sich aus, der nutzbare Boden wird geringer, die Ozonschicht dünner, und Tier- und Pflanzenarten werden ausgerottet. In den vergangenen 20 Jahren sei keines der Umweltprobleme gelöst worden, beklagten UN-Vertreter in Genf.

Mehr als eine Milliarde Menschen müssen dem Bericht zufolge in Städten verpestete Luft atmen, in zahlreichen europäischen Städten, darunter Paris, Athen und Madrid, würden die Grenzwerte für Schadstoffe bei weitem überschritten. In Europa habe auch die Wasserverschmutzung ein derartiges Ausmaß erreicht, daß bereits jeder vierte Europäer Trinkwasser mit einem Nitratgehalt über dem EG-Grenzwert nutzen müsse.

Für die zunehmende Luftverschmutzung wird vor allem der Verkehr verantwortlich gemacht. Die Zahl der Autos habe sich in den vergangenen 20 Jahren verdoppelt. 75 Prozent der europäischen Wälder seien durch Luftverschmutzung schwer beschädigt. Allein im Mittelmeerraum würden jedes Jahr bis zu einer Million Hektar Wald durch Waldbrände vernichtet. Weltweit rechnen die Experten mit einer Zerstörung von jährlich mehr als 16 Millionen Hektar Wald.

Die Meere werden zunehmend leergefischt, so das Umweltprogramm. Über 90 Millionen Tonnen Fische werden demnach pro Jahr gefangen. Bei 100 Millionen pro Jahr könne sich der Fischbestand nicht mehr natürlich erneuern. „Ein Viertel der Tier- und Pflanzenarten wird in den nächsten 20 bis 30 Jahren ausgerottet“, heißt es in dem Bericht. Jeden Tag würden 100 bis 300 Arten ausgerottet. Die UN-Organisation beklagt in diesem Zusammenhang, daß bei den Verhandlungen über die Konvention zum Schutz der Artenvielfalt keine Fortschritte erzielt worden seien. Diese Konvention sollte ebenso wie die Klimakonvention bei der UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro im Juni verabschiedet werden.

Der Bericht weist zudem darauf hin, daß jährlich mehr als 330 Millionen Tonnen Giftmüll produziert werden, davon über 80 Prozent in den USA. Zwischen 200.000 und 300.000 Tonnen giftige Abfälle würden pro Jahr aus West- und Osteuropa transportiert, heißt es weiter. „Alle fünf Minuten passiert ein Giftmülltransport eine Grenze in Europa.“

Auch Industrieabfälle und -katastrophen haben dem Bericht zufolge deutlich zugenommen und zu einer weiteren Vergiftung von Luft, Boden und Wasser sowie zu gesundheitlichen Schäden bei Hunderttausenden von Menschen geführt. Das schlimmste Unglück in den letz-

ten beiden Jahrzehnten war danach die Atomkatastrophe von Tschernobyl. Jede Woche gebe es einen Unfall im Routinebetrieb der insgesamt 423 Kernkraftwerke.

Der Bericht weist auch auf die zunehmende Umweltzerstörung in Ost- und Mitteleuropa hin. Gerade die Menschen in den Kohlefördergebieten in Polen, der CSFR und Ostdeutschland litten unter gefährlichen Giften und industriellen Abgasen. Die Krebsarten seien in diesen Industriegebieten besonders hoch, die Lebenserwartung kürzer als im übrigen Europa.

Lutherische Welt-Information 16/92 v. 21.05.92

Kindergarten, Schule, Gemeinde Suche nach gemeinsamen Wegen in der Religionspädagogik

Loccum. Religionslehrerinnen und -lehrer, Erzieherinnen, Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren sind in den verschiedenen Altersstufen an der religiösen Erziehung der Kinder und Jugendlichen beteiligt - eine große und lohnende Aufgabe, die alle Kräfte fordert! Wieviel Engagement und Phantasie alle Beteiligten in diese Arbeit einbringen, wird sehr deutlich, sobald man in die einzelnen Einrichtungen Einblick nimmt. Aber was wissen Lehrerinnen und Lehrer über die religiöse Erziehung im Kindergarten? Und umgekehrt: Wissen die Erzieherinnen etwas über den Religionsunterricht in den Schulen, der das fortführt, was sie begonnen haben? Wie sieht es mit dem Konfirmandenunterricht aus? Das Gespräch aller Beteiligten hilft möglicherweise, die isolierte Betrachtung der Fragen und Probleme zu überwinden und gemeinsam über Lösungen nachzudenken.

Im Kirchenkreis Sarstedt hat sich ein Arbeitskreis gebildet, der unter der Leitung von Superintendentin Schwetje und in Zusammenarbeit mit dem RPI Loccum dieses Vorhaben konkretisiert hat. An einem besonders schwierigen Thema - „Gottes Geist, ganz schön windig“ - wollte man das breite Spektrum - religionspädagogischer Arbeit kennenlernen: Welches ist die theologische Grundaussage, die sich durch alle Altersstufen hindurchzieht? Und was ist jeweils altersspezifisch neu in den verschiedenen Einrichtungen einzubringen? Ein Arbeitskreis, der aus Mitarbeitern aller religionspädagogischen Bereiche des Kirchenkreises besteht, bereitete sich in mehreren Zusammenkünften und einer Fortbildungstagung in Loccum gründlich vor und lud vom 11. bis 13.05.92 zu religionspädagogischen Tagen nach Sarstedt ein. Neben einem Einführungsvortrag von Professor Emmelius und anschließendem Meditationsabend zur Einstimmung, gab es zahlreiche Hospitationsmöglichkeiten in Kindergärten, Schulen und Konfirmandenunterricht.

Entscheidend jedoch scheint mir zu sein, daß endlich die Möglichkeit genutzt wurde, miteinander zu reden und sich gegenseitig in den unterschiedlichen Arbeitsfeldern in Schule und Gemeinde wahrzunehmen. Ein hoffnungsvoller Beginn! EZ, Hildesheim v. 31.05.92

„Kontakte zwischen Schule und Kirche fortsetzen“ Arbeitsstagung zum Thema Religionsunterricht

Bramsche. „Ins Gespräch kommen - Religionsunterricht ohne Kirche?“ Zu diesem Arbeitsthema trafen sich auf Einladung des Ausschusses des Kirchenkreistages für „Jugend, Schule und Bildung“ 25 Lehrerinnen und Lehrer, Diakoninnen und Diakone sowie Pastoren des Kirchenkreises Bramsche im Gemeindehaus von St. Martin.

Der Referent, Professor Dr. Reinhold Mokrosch von der Theologischen Fakultät in Osnabrück, hielt einen einleitenden Vortrag zu dem Thema, das anschließend in zwei Arbeitsgruppen diskutiert und durch die Erfahrungen des Religionsunterrichtes und der Gemeindesituationen vor Ort erweitert wurde.

Der gemeinsame religionspädagogische Auftrag von Schule und Kirche wurde betont und der Wunsch nach einer Fortsetzung der Kontaktgespräche zwischen Kirche und Schule von beiden Seiten geäußert. Die Mitglieder der die Tagung vorbereitenden Gruppe, Frau Elisabeth Zeidler (Fachberaterin für Ev. Religion), Renate Schiller (Lehrerin), Manfred Steininger (Diakon), Eckard Siggelkow (Superintendent), werden in Zusammenarbeit mit dem Religionspädagogischen Institut der Landeskirche in Loccum weitere Begegnungen anbieten.

Bramscher Nachrichten 1.6.92

Nachruf auf Elisabeth Thieme

Der Ständige Ausschuß der Jahreskonferenz für evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen trauert um **Elisabeth Thieme**.

Sie hat sich über Jahrzehnte hinweg auf vielen Ebenen für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen eingesetzt. Erinnert sei hier besonders an ihre Mitarbeit in der Synode der Hannoverschen Landeskirche, ihre Arbeit als langjährige Vorsitzende des Ständigen Ausschusses, ihre Tätigkeit als Fachleiterin für den evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen am Studienseminar in Braunschweig und ihre Mitwirkung in Richtlinienkommissionen.

Allen, die sie dabei kennengelernt haben, ist sie als eine Persönlichkeit in Erinnerung, der die Sache des Religionsunterrichts Herzensangelegenheit war, weil für sie die religiöse Dimension untrennbar zur Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit dazugehörte.

Wir sind dankbar dafür, daß wir mir ihr zusammenarbeiten durften und werden uns bemühen, in ihrem Sinne weiterzuwirken.

Die Jahreskonferenz für ev. RU an Berufsbildenden Schulen

GRUNDSÄTZLICHES

Peter Fauser

Praktisches Lernen¹

I. Praktisches Lernen und Schulreform

Wenn man heute über praktisches Lernen spricht, findet man in der Regel, so meine Erfahrung, Interesse und Zustimmung. Das ist noch nicht lange so. Besonders im gymnasialen Bereich sind unsere Argumente oft auf taube Ohren oder beißende Polemik gestoßen.² Das ist anders geworden. Als Forderung an die Schule, Bildung im anthropologisch umfassenden Sinne zu ermöglichen, wird praktisches Lernen – über die Schularten und Schulstufen hinweg – breit akzeptiert³, nicht nur als Such- und Sammelbegriff⁴, auch als Methode, als Bereicherung des Schullebens oder sogar als pädagogisches Prinzip⁵. Bundesweit sind Projekte und Förderungsinitiativen entstanden, die im Zusammenwirken von Schule, Administration und Wissenschaft und mit Hilfe der Robert Bosch Stiftung das praktische Lernen zu unterstützen suchen. Wiederholte Förderpreis-Ausschreibungen in mehreren Bundesländern und direkte Einzelförderung haben in beeindruckender Qualität und Vielfalt Erfahrungen mit praktischem Lernen sichtbar werden lassen, erprobte Beispiele weitervermittelt und neue Möglichkeiten der Bereicherung schulischen Lernens eröffnet. Aus der Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft sind Bücher hervorgegangen, die das praktische Lernen fächerbezogen konkretisieren und mit der fachdidaktischen Diskussion verbinden.⁶ Aufsätze in Zeitschriften, Ausstellungen⁷, Vorträge und Fortbildungsveranstaltungen in großer Zahl kommen hinzu. Der vor etlichen Jahren erstmals formulierte Grundgedanke des praktischen Lernens⁸ ist seither auch von uns historisch, schultheoretisch und didaktisch bewußter fortgeführt worden⁹, und vor allem die Entwicklung in der Schule hat vieles deutlicher gemacht. Das Praktische Lernen steht als Reforminitiative nicht allein. Eine Wiederentdeckung von Konzepten und Praxisberichten aus der Reformpädagogik, von Dewey¹⁰, Kerschen-

steiner, Montessori, Geheeb, Reichwein u.a., hat in jüngerer Zeit eingesetzt.¹¹ Zudem trifft sich praktisches Lernen mit verschiedenen anderen Ansätzen wie dem erfahrungsorientierten Unterricht, der Öffnung der Schule bzw. der „community education“, den Konzepten offenen Unterrichts in der Grundschule und dem Projektlernen.¹² Nicht zuletzt kommt praktisches Lernen der Einsicht entgegen, daß die Schulreform sich von ihrer Fixierung aus Systemfragen lösen und in regionalpolitisch orientierter Perspektive den Entwicklungschancen der „Schule in der Region“ – wie das Stichwort in Bayern lautet –, also der einzelnen Schule mehr Raum und Aufmerksamkeit geben muß.¹³ Denn praktisches Lernen setzt auf den Lebensbezug der Schule, und dazu gehört es allemal, Voraussetzungen und Chancen der Schulumwelt nicht nur im Sinne abstrakt begriffener gesellschaftlicher Bedingungen, sondern des Ortes, der Region und der Menschen in der konkreten Umgebung der Schule für das Lernen aufzunehmen und für die Qualität der Schule nutzbar zu machen.¹⁴ Nochmals: Praktisches Lernen wird als pädagogisch hilfreiches Konzept für den Unterricht, für die Schule und über die Schule hinaus weithin akzeptiert.

Das heißt nicht, daß es keine Kontroversen gäbe; im Gegenteil. Ein erstes Beispiel ist die bildungspolitische Bewertung des praktischen Lernens. Anerkannt wird zumeist, daß mit dem praktischen Lernen auf eine Einseitigkeit der großen Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre pädagogisch angemessen geantwortet wird. Diesen Reformen wird auch von ihren Verteidigern, denen ich mich entschieden zurechne, vorgehalten, sie seien einem gewissermaßen zu schlichten Fortschritts-Modernismus gefolgt und hätten auf einen direkten Zusammenhang gesetzt zwischen Wissenschaft, Technik, Demokratisierung, Bildung und wirtschaftlichem Wachstum.¹⁵ Als charakteristisch für das damalige Fortschrittsdenken wird heute das Überschießen einer wissen-



schaftlich-technischen Rationalität angesehen. Eine solche Charakterisierung gibt zweifellos eines der Grundmotive der 60er Jahre richtig wieder, erfaßt aber bei weitem nicht alle Schubkräfte der damaligen Situation. Man müßte noch weiter zurückblicken auf den sog. „Sputnik-Schock“, auf den wirtschaftlichen Aufschwung in den 50er Jahren, auf den Kalten Krieg, die Beatles, die Studentenrevolte, und noch weiter auf das Ende des zweiten Weltkrieges und die Hitlerzeit, ja auf das reformbewegte erste Drittel unseres Jahrhunderts, um den Zeitgeist der 60er Jahre und die darin virulenten Tiefenströmungen angemessen verstehen zu können. Erst ein solches differenziertes Bild könnte nämlich vermeiden helfen, daß man heute das praktische Lernen und verwandte Reformkonzepte, in der Art einer trivialpsychologischen Geschichtsdeutung, wie einen inneren Pendelschlag interpretiert, der sich aus der einseitigen Auslenkung der vorangegangenen Bewegung nun als deren notwendige Konsequenz in der Gegenrichtung ergibt. Im Licht dieser historischen Trivialpsychologie erschiene dann die jetzige Reform als eine innere Reform, als Reform von unten, mit schulpraktischem Realismus gesättigt, ohne überzogene „Begabungs“-Vorstellungen – es gibt halt Kinder, die lernen durch die Hand –, für manche vielleicht auch als eine „Reform“, die den sog. harten Kern von Schule – den Fachunterricht – zum Glück unberührt läßt. Ein bißchen praktisches Lernen bekommt jeder Schule und ist nicht sehr bedrohlich. Dies wäre also eine insgesamt praktische Reform im Gegensatz zu der primär theoretisch-wissenschaftlich begründeten und angeleiteten Reform der 60er und 70er Jahre – einer Reform, bei der bekanntlich die Wissenschaftsorientierung zum einheitsstiftenden Prinzip erhoben werden sollte, und zwar in doppelter Hinsicht: als Wissenschaftsorientierung allen Lernens und als Verwissenschaftlichung der curricularen und organisatorischen Reformprozesse (Deutscher Bildungsrat 1969, S. 21 u.ö.; 1970, S. 32f., S. 165 u.ö.; Baethge 1975, S. 258f.). Die leichtfüßige und falsche Erklärung dafür, daß vieles anders gekommen ist als erhofft oder befürchtet, bestünde dann darin, man habe damals fälschlich auf Theorie gesetzt statt auf Praxis.

Mit einer derartigen Deutung bewegt man sich bereits in einer unserem Denken tief eingepprägten Spur, einer schlichten Zweigleisigkeit der Unterscheidung von Theorie und Praxis, in die auch die Auseinandersetzung mit dem praktischen Lernen immer wieder hineingerät. Diese Zweigleisigkeit läßt „Theorie“ und „Wissenschaft“ auf der einen Seite zusammenfallen und bringt sie pauschal in eine bildungstheoretisch und gesellschaftlich folgenreiche Gegenstellung zur Praxis auf der anderen Seite. Praktisches Lernen wird dann als ein körperliches Tun aufgefaßt und in Gegensatz zu einem theoretischen Lernen als geistiger Tätigkeit gebracht. Wir finden uns mit dem praktischen Lernen dann auf ganz merkwürdige Weise zwischen den Fronten der Schulreform und -politik: Einig sind sich die Kritiker darüber, daß praktisches Lernen nicht das Ganze der Bildung ausmachen könne; dem stimmen wir zu. Uneins sind sich die Kritiker darüber, in welchem Sinne das praktische Lernen beschränkt sei; m.a.W., wie praktisches Lernen bildungstheoretisch, schulpädagogisch und bildungspolitisch zu verstehen sei und wo es hingehört. Manche verdächtigen praktisches Lernen einer ideologischen Rückkehr zu vordemeren, wissenschafts- und aufklärungsfeindlichen Ganzheitsvorstellungen oder zu einem romantisierten Arbeitsbegriff und klagen von daher didaktische Reflexion, Kritik und offensive Modernität ein; anempfohlen wird uns mit Berufung auf Dewey oder Habermas der Handlungsbegriff, weil er, so die These, die Tradition der Aufklärung, des autonomen Subjekts und mündigen Bürgers weit besser repräsentiere als der Praxisbegriff.¹⁶ Gewarnt wird dabei von dieser Seite auch vor ordnungs- und standespolitischem Mißbrauch des praktischen Lernens.

Diese Warnung hat eine auch von uns bekämpfte Position im Auge, derzufolge praktisches Lernen denen zudedacht wird, die „unterhalb“ der Realschule oder des Gymnasiums beschult werden. Hier wird zumeist das traditionelle bürgerliche

Gymnasium des 19. Jahrhunderts (keineswegs das Gymnasium Humboldts) zum Maß der Bildungsfähigkeit und Begabung erhoben und wie ein anthropologisch begründetes Schulideal vorausgesetzt.¹⁷ Mit wachsender Bildungsferne und mangelnder Begabung steigt dann die Bedeutung und das Eigenrecht des praktischen Lernens. Diese aus Standesdenken geborene bildungstheoretische Dogmatik werde ich nicht weiter diskutieren. – Davon unberührt bleibt die Erfahrung und Einsicht, daß praktisches Lernen sich durchaus auch als ein Lernweg verstehen läßt, der für viele, wenn nicht für alle Kinder und Jugendlichen einen Zugang zum Lernen überhaupt eröffnen kann. Die Einsicht in diese grundlegende und in die methodische, nämlich im Wortsinne wegbereitende Leistung praktischen Lernens besagt aber in keiner Weise, seine Bedeutung erschöpfe sich in der reinen Wegbereitung, die eigentliche Bildung also fange erst an, wenn man das praktische Lernen und die davon möglicherweise erhofften therapeutischen Wirkungen nicht mehr nötig habe. Bei solchen Argumenten wird das praktische Lernen als bloße Voraussetzung der Bildung angesehen und als solche bloße Voraussetzung bildungstheoretisch abgewertet. Das eigentlich Menschliche der Bildung, das Höherwertige, wird folglich im Abstrakten, Intellektuellen, sogenannten Theoretischen gesehen. „Was man mit den Sinnen, gar mit den Händen berührt hat“, so Horst Rumpf (1983), dient dann lediglich dazu, „Material anzuliefern, damit die begrifflich-symbolische Stufe nicht ins Leere gebaut wird“ und „ist nichts als Voraussetzung, damit die Begriffe auch etwas haben, wovon sie sich abstoßen. Und die Richtung des Lernens ist einsinnig, es geht von dem sinnlichen Rohmaterial selbstverständlich zu den abstrakt-theoretischen Einsichten“ (S. 593). Solche Bewertungen enthalten einen falschen Umkehrschluß: Die Bildungsbedeutung und der anthropologische Rang des praktischen Lernens wird durch einen Umkehrschluß abgewertet, der die Voraussetzung oder den Grund deshalb als minderwertig ansieht, weil etwas anderes oder späteres darauf aufbaut oder nachfolgt – als ob der Keller oder die Grundmauern eines Hauses weniger wert wären als das Dach.

Mit einem Vergleich will ich das Gemeinte noch mehr herausheben: Man wird kaum bestreiten, daß zum vollen Verständnis der „Metamorphosen“ von Richard Strauss die Kenntnis von Mozart, Brahms oder Mahler gehört – zumindest müßte man Beethovens „Eroica“ kennen, weil sie von Strauss zitiert wird und erst von diesem Zitat her der Sinn ganz zu erschließen ist. Oder, um ein anderes Beispiel zu wählen, daß man, um die postmoderne Architektur richtig zu verstehen, etwas über die Herkunft der dabei aufgegriffenen oder ironisierten Stilelemente wissen sollte. Verfehlt wäre es freilich, angesichts der Strauss'schen Musik die von Beethoven oder Mozart als hinfällig abzuwerten. Im Gegenteil: Hermeneutisch ist es selbstverständlich, nicht nur das Spätere vom Früheren, sondern auch das Frühere vom Späteren her anzugehen. Als Erkennende blicken wir ohnehin immer zurück. Wer die „Kindertotenlieder“ von Gustav Mahler gehört hat, dem tritt die Zauberflöte von Mozart neu und glücklicher entgegen als zuvor.

Festhalten will ich dies: Auch und gerade wenn praktisches Lernen als Voraussetzung, Methode, als Grundlage von Bildung schlechthin akzeptiert wird, fällt es weithin doch außerordentlich schwer, eine ursprüngliche, nicht abgeleitete Bildungsbedeutung des Praktischen anzuerkennen und zu begründen. Diese Schwierigkeit wird ungewollt auf den Begriff gebracht, wenn bei Seminaren oder Vortragsveranstaltungen immer wieder verlangt wird, über praktisches Lernen solle nicht theoretisch gesprochen werden; sondern praktisches Lernen könne allein praktisch vermittelt werden. Hier wird dann Praxis überhaupt nicht mehr in ein Beziehungsverhältnis zur Theorie und zum Denken gebracht oder wenigstens als Vorstufe der Bildung aufgefaßt, sondern in einen unüberbrückbaren Gegensatz zur Theorie gestellt. Praxis erscheint dann als sprachlose, geistferne, erkenntnis- und gedankenfremde Gegensphäre bloßer Sinnlichkeit, in die man nur durch blindes Tun eintauchen kann – ein Numinosum, von dem man mit heiligem Schauer ergriffen wird, ohne es jedoch begreifen zu können.

II. Lernen

Ein zweiter Fragenkreis betrifft nicht die schul- und bildungspolitischen Einschätzungen des praktischen Lernens, sondern das Verständnis des Lernbegriffs. Dessen theoretischer Reichweite und Grenzen gilt der nun folgende Abschnitt.¹⁸ Wenig kontrovers verlaufen Diskussionen über praktisches Lernen dann, wenn sie sich auf das mit dem Begriff des praktischen Lernens verbundene Verständnis von Lernen beziehen. Lernen wird dabei als produktive Leistung des einzelnen aufgefaßt, nicht als ein bloßes Aufnehmen von Wissen oder als die Verinnerlichung dessen, was uns in der äußeren Welt widerfährt. Lernen ist also nicht der bloße Gegenabdruck guter und schlechter Erfahrungen. Lernen wird vielmehr als Prozeß gesehen, der wesentlich das eigene Tätigsein voraussetzt und als Form und Ausdruck eines vom Lernenden her gelenkten Aufbaus von inneren Strukturen zu verstehen ist. Lernen kann – wie Forschung und wissenschaftliches Arbeiten – als inneres Überschreiten der Erfahrung hin zur Theorie begriffen werden, eine Auffassung von Lernen, die sich im Projekt Praktisches Lernen darin niederschlägt, daß „Erkunden und Erforschen“, etwa als historische Spurensuche, in die Förderungsbedingungen und den Begriff des Praktischen Lernens Eingang gefunden haben.¹⁹ Lernen ist deshalb auch nicht einfach der Gegenabdruck, das Gegenstück des Lehrens. Die Absichten des Lehrenden und die schulischen Inhalte können vielmehr durch das Lernen unterlaufen, umgedeutet, durchkreuzt und übergangen werden.²⁰ Schule und Unterricht, Belehrung und Anleitung sind ohne Zweifel wichtige, aber nicht die einzigen Quellen des Lernens. Wie aus diesen Quellen geschöpft wird, welche Bedeutung dem Lernen von ihnen her zufließen kann, das wird durch vieles mitbestimmt – durch die Familiensituation, das Temperament, die Begabung, die offenen und heimlichen Miterzieher vom Fernsehen über die Welt des Konsums und der Freizeit bis zu den Freunden und Mitschülern. Vor allem aber – und darin treffen sich heute die Lerntheorien verschiedenster Provenienz, vom Behaviourismus über die kognitive Psychologie und die Entwicklungstheorien analytischer Herkunft bis zu sozialökologischen Konzepten der Sozialisationsforschung –, vor allem wird Lernen durch die selbstbestimmte, aktive Auseinandersetzung des Lernenden mit der vorfindlichen Kultur bestimmt. Die Kultur wird uns nicht einfach eingepreßt; die Welt bildet sich uns nicht von sich her nur ein, sondern unsere innere Verfassung, unser Weltbild, unsere Welt-Anschauung ist Ausdruck und Folge der durch eigene Aktivität gesteuerten Wechselwirkung mit der Welt. Lernen ist von daher schon an sich aktiv-produktiv, und in diesem Sinne ist Lernen auch an sich praktisch und nach innen und außen auf Veränderung des Vorgefundenen angelegt. Daß dies so ist, daß nachfolgende Generationen nicht einfach das alte Lied fortspielen, sondern eine neue Melodie suchen und andere Rhythmen, daß sie aus dem eingefleischten Metrum und den liebgewordenen Wendungen des kulturellen Geschmacks heraustreten wollen – darin gibt das Lernen sich als Medium der Autonomie und der Freiheit des Menschen zu erkennen. Daß alles menschliche Lernen in diesem Sinne als eine unvorgreifliche und im Kern unverfügbare Tätigkeit, als menschliche Praxis zu verstehen ist, darüber also sind sich die Wissenschaften vom Menschen ziemlich einig. Schließlich ist dies auch eine Einsicht, der sich die Schule immer wieder mehr oder weniger erfolgreich zu öffnen versucht hat, und eine Einsicht, die in die einheimischen Begriffe der Pädagogik, den Begriff der Selbsttätigkeit und den der Bildsamkeit von Anfang an aufgenommen worden ist. Beim Begriff der Selbsttätigkeit wird dieser Bezug im Wort selbst ausgedrückt, beim Begriff der Bildsamkeit wird er deutlich, wenn man sich klarmacht, daß damit bei Herder oder Humboldt vor allem die Fähigkeit zur Selbstbildung gemeint ist.²¹

Faßt man den Begriff des praktischen Lernens von dieser Seite her ins Auge, dann scheint das Adjektiv „praktisch“ lediglich eine Prozeßqualität besonders hervorzuheben, die mit dem Begriff des Lernens normalerweise schon als selbstverständlich vorgegeben erscheint und mitgedacht wird,

gleichwohl aber der Schule – und nicht nur der Schule allein – immer wieder aus dem Blick gerät, nämlich Aktivität und Selbststeuerung.

Indessen geht es mit dem praktischen Lernen um mehr und anderes. Mit dem praktischen Lernen soll der Begriff des Lernens nicht nur hinsichtlich seiner Prozeßqualität eine pädagogisch angemessene und zeitgemäße Fassung erhalten. Es geht nicht nur darum, das, was im Lernen an sich schon enthalten ist, neu ins Bewußtsein zu heben oder an vergessene Bedeutungen zu erinnern. Auch wenn das heute allgemein anerkannte Lernverständnis den Aspekt des eigenen Tätigseins und den aktiven Charakter des Lernens als grundlegend ansieht: Beim praktischen Lernen geht es uns nicht nur um eine prozeßtheoretisch orientierte Neubestimmung des Lernens zugunsten des Subjekts. Einerseits ist zwar diese Bestimmung des Lernens pädagogisch folgenreich und untermauert wichtige, auch mit dem praktischen Lernen, vertretene Anliegen. Ich nenne die Forderung, Schülerinnen und Schüler sollten an der Gestaltung des Lernprozesses beteiligt werden oder die Notwendigkeit, Unterricht zu individualisieren, also persönliche Erfahrungen und Hintergründe einzubeziehen.²² Andererseits bleibt aber eine solche Bestimmung des Lernens als subjektgesteuerte Operation formal und abstrakt. Ein beliebiger Aktivismus oder Praktizismus läßt sich von daher nämlich nicht von einer inhaltlich bestimmten und bildungstheoretisch begründeten Aneignung von Fähigkeiten und Kenntnissen unterscheiden. Es ist dann dasselbe, ob man sich mit dem Auswendiglernen sinnloser Silbenfolgen für einen Test beschäftigt oder eine Fremdsprache lernt ... M.a.W.: Ein solches, prozeßtheoretisch aufgefaßtes Lernverständnis ist didaktisch unterbestimmt.

Ein weiterer Mangel eines solchen prozeßtheoretischen Verständnisses von praktischem Lernen liegt im unterbestimmten Verhältnis zwischen innerer und äußerer Aktivität. Besonders die kognitive Entwicklungspsychologie hat detailliert gezeigt, wie im Laufe der Kindheit und Jugendzeit äußeres Tun – d.h. ein mit körperlicher Betätigung einhergehendes Handeln – immer mehr verinnerlicht wird. Denken läßt sich von daher (etwa mit Freud) als ein Probehandeln im Inneren auffassen, ein Handeln, das den Bewegungsapparat gewissermaßen einklammert. Diese Auffassung eröffnet vielfältige Einsichten; sie ruft beispielsweise – vielleicht überraschend – die Verwandtschaft des Denkens mit Traum, Spiel und Phantasie in Erinnerung; wie das Denken, so sind nämlich auch Traum, Spiel und Phantasie weitgehend von der äußeren Umwelt abgekoppelt und bilden einen Aktivitätstypus, bei dem die subjektiven Innenverhältnisse gegenüber der objektiven Welt absolut dominieren können. Die gleiche Überlegung läßt auch verstehen und begründen, daß im Strafrecht ein Unterlassen, d.h. ein objektives Nichttun dem einzelnen dennoch als persönliches Handeln zugeschrieben werden kann. Es soll nun keineswegs die Berechtigung bestritten werden, ein „inneres“ Tun als Subjekt-Aktivität, als selbstbestimmt, frei, hoch bedeutsam und insofern als wirklich betrachten zu können. Aber im Extrem läßt diese Betrachtungsweise die innere, keinem Beobachter zugängliche „Praxis“ und das tatsächliche Handeln zusammenfallen. Aktiv kann ein Lernen auch genannt werden, wenn es ganz aus inneren, symbolischen Operationen besteht. Von hier aus ist dann der Weg zu einer Rechtfertigung der Buch- und Stoffschule nicht mehr weit – und, um eine etwas provokative Analogie ins Spiel zu bringen – eine Grenzbestimmung zwischen Phantasie, Spiel, Traum und Geisteskrankheit nicht möglich. Gemeinsam haben sie mit der Stoff- und Buchschule das Prinzip der Realitäts- und Lebensferne.

Ich fasse zusammen: Vom Lernbegriff her allein läßt sich das praktische Lernen als pädagogischer Begriff noch nicht ausreichend bestimmen. Dieser Versuch greift in drei Hinsichten zu kurz:

1. bei der Unterscheidung zwischen inneren und äußeren Tätigkeiten,
2. bei der Frage nach den Inhalten,
3. bei der Begründung einer ursprünglichen, nicht abgeleiteten Bildungsbedeutung der Praxis.

Dies lenkt den Blick notwendigerweise auf den zweiten Begriff, der das Praktische Lernen bestimmt, den der Praxis.

III. Praxis

Schon alltagssprachlich ist der Begriff der Praxis vieldeutig; auch wissenschaftlich ist seine Verwendung alles andere als einheitlich, seine Bedeutungsspanne ist vielmehr enorm: „Praxis“ heißen die Räumlichkeiten, in denen Ärzte und heilende Berufe oder Juristen und verwandte beratende Berufe ihrer Tätigkeit nachgehen; „Praxis“ dient als Bezeichnung für eine durch berufliche Erfahrung untermauerte Kompetenz – das ist z.B. gemeint, wenn gesagt wird, jemand verfüge über eine enorme berufliche Praxis oder einfach: jemand habe Praxis; nicht zuletzt ist „Praxis“ ein Fundamentalbegriff für die „vita activa“, das menschliche Tätigsein.

Besonders auffällig ist die fast paradox zu nennende wertmäßige Polarisierung des Praxisbegriffes. Als Inbegriff für Tüchtigkeit, erfahrungsgesättigte Kompetenz, Bodenhaftung und alltagsfesten Realismus hat der Begriff der Praxis seinen Sitz gleichsam mitten im Leben und ist deswegen durch das Pathos der Lebensdienlichkeit in höchstem Maße positiv aufgeladen. Dies wird noch unterstrichen, wenn der Praxisbegriff polemisch gegen die Theorie ins Feld geführt wird; der sprichwörtliche Praxischock nach einer theoriebestimmten Ausbildung, die vielbeklagte Praxisferne des akademischen Studiums, die berühmte „graue Theorie“ sind Topoi, die diesem Muster folgen. Kant hat als Gegenkritik dazu – anlässlich der Auseinandersetzung über seine Sittenlehre – eine Abhandlung verfaßt mit dem bezeichnenden Titel: „Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“.²³

Auch Lehrerinnen und Lehrer kokettieren nicht ungern mit dem bekenntnishaft vorgebrachten Eingeständnis, sie seien ja schließlich „nur“ Praktiker – wohl wissend, daß sie den sog. Theoretiker damit psychologisch entwaffnen.

Nicht ohne weiteres ist vor diesem Hintergrund verständlich, daß im gleichen Atemzug dennoch immer wieder behauptet wird, die Theorie sei es doch, die der Praxis sagen müsse, was zu tun und vor allem, wie alles im einzelnen zu bewerkstelligen sei. Hier wird der Theorie eine überlegene praxissteuernde und praxisbestimmende Orientierungs- und Anleitungsfunktion zugeschoben. Gerade auch in der Pädagogik hat dieses Argument Tradition. Das ist zwar typisch für das moderne Denken, aber dennoch erstaunlich, weil dabei das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis wie ein Anwendungsverhältnis gedacht wird, als eine technische Rationalität, die gerade der Erziehung ganz unangemessen ist.

Schließlich darf nicht unerwähnt bleiben, daß die selbstverständliche Wertschätzung von Praxis als einem Fundus erprobten Könnens und geprüften Wissens in erheblicher Spannung steht zum gesellschaftlichen und kulturellen Rang der verschiedenen Berufs- und Tätigkeitsfelder. Hier gilt im großen und ganzen: je weniger praktisch, desto angesehener. Die sog. geistigen Berufe stehen in der Wertschätzung bekanntlich an der Spitze. Diese gesellschaftliche Abwertung der Praxis hat zweifellos mit der Trennung zwischen Hand- und Kopfarbeit zu tun, was keine Erfindung der Moderne ist. Diese Bemerkungen zum Praxisbegriff sollten nicht nur an den Wortgebrauch der Konventionalsprache erinnern. Auch aus der fachlichen Diskussion des Praxisbegriffs lassen sich vielmehr Unterscheidungsprobleme heraushören, die dem Alltagsverständnis durchaus ähnlich sind. Schon das Alltagsverständnis läßt zweierlei erkennen. Erstens, daß der Begriff Praxis immer wieder auf eine Seinsordnung, eine Ontologie verweist, d.h. eine Gesamt- oder Grundvorstellung über Wesen und Bestimmung des Menschen in der Welt, und auf die Frage zu antworten sucht, wie er sich zu dieser Welt erkennend und handelnd verhalten kann. Über diese Wahrnehmung des Menschen als Erkennender und Handelnder hinaus geht es, besonders auffällig, wenn Praxis in Polarität zu Theorie gesehen wird, auch um die gesellschaftliche und kulturelle Rangordnung menschlicher Tätigkeiten und Lebensformen.

Beim Nachdenken darüber können wir uns offenbar schlecht der Neigung entziehen, unser Erkennen, Wollen und Denken, als inneres Tätigsein von physischen Eingriffen in die objektive Welt als einem davon unterschiedenen äußeren Tätigsein

kategorial abzusetzen. Diese Unterscheidung drängt sich wie eine Bewußtseinsatsache von hoher Evidenz auf. Zudem unterscheiden wir nicht nur – durch einen psychologischen Egozentrismus – unser subjektiv-individuelles Inneres vom sprichwörtlichen Rest der Welt, sondern wir unterscheiden – durch einen evolutionären Anthropozentrismus – auch zwischen der nichtmenschlichen Welt und der Welt des Menschen. Diese ist durch Sprache und Bewußtsein mit unserem Inneren auf andere Weise verbunden als die nichtmenschliche Welt. Es kann so gesehen nicht überraschen, daß sich durch die gesamte Begriffstradition eine grundlegende Unterscheidung zwischen diesen drei Praxisdimensionen zieht: Das innere Tätigsein, der Umgang mit Menschen und der Umgang mit der nichtmenschlichen Welt werden durchgängig als kategorial verschieden aufgefaßt – mit der bekannten neuzeitlichen Konsequenz einer Selbstdeutung des Menschen, sich, aus der Natur herausgetreten, in einer dauerhaften Gegenstellung zur Natur zu wähen, von der aus ihre Gesetze erkannt, ihr Gang vorherbestimmt und ihre Ausbeutung ins Werk gesetzt werden könne.

Das ist der Ort, sich die historischen Grundlagen und Umdeutungen des Praxisbegriffs wenigstens knapp zu vergegenwärtigen. Es zeigt sich dabei nicht nur ein durchgehender roter Faden kategorischer Unterscheidungen, sondern auch unübersehbar eine Art begrifflicher Verfallsgeschichte, erkennbar als anthropologische Engführung des Praxisverständnisses. Gemeint ist mit „Engführung“ zum einen die Abwertung der Praxis im Sinne eines äußeren Tätigseins als unfrei und von geringem Wert, zum anderen ein Verständnis von Praxis als bloße Anwendung in der Theorie gefundener Gesetzmäßigkeiten.

Allgemein bekannt ist die antike Herkunft des Praxisbegriffs. Bekannt ist auch, daß der Begriff maßgeblich von Aristoteles geprägt wurde, den Otfried Höffe jüngst als den wohl bedeutendsten Philosophen der Geschichte bezeichnet hat – eine Supernova am Philosophenhimmel, von der auch Fixsterne wie Kant überstrahlt werden.²⁴ Der Praxisbegriff ist seit Aristoteles aus der Philosophie nicht mehr wegzudenken. Auch für die sog. „Meisterdenker“ der Neuzeit und der Moderne von Descartes über Kant, Hegel und Marx bis zu Hans Jonas oder Jürgen Habermas bildet das Praxisproblem einen Dreh- und Angelpunkt ihrer philosophischen Systeme. Der Rückgang auf Aristoteles ist dabei nicht nur von rein historischem Belang; vielmehr vollzieht sich seit geraumer Zeit eine Renaissance der praktischen Philosophie.²⁵ Das bedeutet im Kern den Versuch, vernünftiges Denken und Handeln in Wissenschaft, Ethik, Recht und Politik als eine innerweltliche Aufgabe, d.h. als Aufgabe und Möglichkeit menschlicher Praxis neu zu begründen. Dies schließt ein, unser Verhältnis zur inneren und äußeren Natur nicht allein dem lieben Gott oder der Evolution zu überlassen, sondern als Herausforderung an die menschliche Ethik zu verstehen, d.h. politisch und ökonomisch zu instrumentieren. Schon diese wenigen Hinweise lassen erkennen, von welcher Seite her die vielleicht wichtigste, auch begriffsgeschichtlich begründbare Antwort auf Kritiker des praktischen Lernens Unterstützung zu erwarten ist. Ich meine damit dies: „Praxis“ wird, nicht nur in der philosophischen Tradition der Vergangenheit, sondern auch und erneut in der Gegenwartsdiskussion von der praktischen Vernunft her gedacht und als Kern vernünftigen menschlichen Tätigseins verstanden, d.h. ganz und gar nicht als Praktizismus, als Basteln, Handwerkelei oder theorie- und geisternes Alltagsgeschäft. Eine solche Auffassung von Praxis als Inbegriff menschlicher Vernünftigkeit wird untermauert angesichts der zeitgeschichtlichen Situation, in die seine Einführung und Entfaltung bei Aristoteles fällt. Zeitgeschichtlich ist die umfassende Deutung des Praxisbegriffs durch Aristoteles nämlich als ein – nicht zuletzt gesellschaftspolitisch motivierter – Versuch zu verstehen, dem Recht der Theorie gegenüber den Praktikern des beruflichen und politischen Alltags Geltung zu verschaffen und ihren Rang gegen eine uns wohlvertraute Polemik über die Nutzlosigkeit des Theoretisierens hochzuhalten. Der entscheidende Schritt besteht darin, das Philosophieren als eine der menschlichen Tätigkeiten, als eine Praxis darzustellen, Theorie damit als inner-

weltliche menschliche Leistung und nicht als reine Offenbarung jenseitiger göttlicher Ideen aufzufassen.²⁶

Aristoteles geht es also mit seiner Bestimmung des Praxisbegriffs als universellem Oberbegriff insgesamt um eine gesellschaftliche Aufwertung theoretischer Arbeit, nicht um eine Abwertung anderer Praxis – auch wenn dies aufgrund der griechischen Gesellschaftsordnung als Konsequenz auch der aristotelischen Position nicht ausbleiben konnte. Festhalten will ich zweierlei. Erstens: Aristoteles faßt theoretische Arbeit als Teil und Ausdruck menschlicher Praxis. Hiermit ist der Grund gelegt für die Möglichkeit, Erkenntnis und Suche nach Wahrheit als menschliche Aufgabe wahrzunehmen, als innerweltliche, diesseitige Chance und Herausforderung. Modern gesprochen: Aufklärung wird zur Aufgabe menschlicher Praxis, zur Zielsetzung menschlicher Vernunft in der Geschichte. Mitentscheidend für die Sprengkraft dieses Gedankens ist es sodann, daß Aristoteles die Praxisformen, also auch den Rang der Theorie, nach dem Grad ihrer Unabhängigkeit von wesensfremden Bedingungen bewertet. Am wenigsten wert ist daher die einfache körperliche Arbeit, weil sie unweigerlich an die natürlichen Abläufe gebunden ist, am wertvollsten ist das reine Denken, das sich von allen Zwängen freimachen kann und in dieser Hinsicht auch die Politik überbietet, die als Raum des Handelns freier Männer die gesellschaftlichen Sphäre der Freiheit konstituiert. Theorie ist damit Ausdruck menschlicher Freiheit, und Aufklärung kann als eine rationale Selbstbefreiung des Menschen gesehen werden.

Hieraus folgt weiter, daß Aristoteles wie Plato Theorie nicht als anthropologischen Komplementärbegriff der Praxis verstehen. Theorie ist nicht so etwas wie die kognitive Innenseite der Praxis oder die kausal orientierte Anwendungswissenschaft für die Praxis. Diese Vorstellung gehört der Neuzeit an. Für die Antike ist die Theorie selber eine Praxis – die verschiedenen menschlichen Praxen verhalten sich zueinander wie Kunst und Literatur oder wie Schreiner- und Maurerhandwerk. Die eine Praxis kann die andere nicht direkt anleiten. So auch nicht die theoretische Praxis die anderen Praxen. Sondern unterscheiden sie sich durch ihre Tätigkeitsfelder und Intentionen. Theorie intendiert Wahrheitssuche, Praxis richtiges Handeln – eine Unterscheidung, die übrigens heute etwa bei J. Habermas in der Differenz zwischen theoretischem und praktischem Diskurs wieder aufscheint.

Wenn ich im Blick auf Aristoteles von „Aufklärung“ spreche, dann muß man sich allerdings etwas Zweites klarmachen: Aufklärung ist hier allenfalls als Erkenntnisprogramm, nicht aber als gesellschaftlicher Entwicklungsbegriff, als geschichtsphilosophische Kategorie im Sinne der Moderne zu verstehen. Aufklärung hat hier mit gesellschaftlicher Gleichheit oder mit gewaltenteiliger Demokratie nichts zu tun. Die Antike sieht nämlich die Praxis- und Lebensformen in einer festen gesellschaftlichen Rangordnung. Ich beziehe mich im folgenden vor allem auf die Untersuchung Hannah Arendts – *Vita activa* – die als Wiederaufnahme aristotelischer Überlieferung heute, drei Jahrzehnte nach ihrem Erscheinen, besondere Aktualität hat (1983/1958).

Bei Arendt werden Arbeiten, Herstellen und Handeln als Kategorien aufgefaßt, durch die sich die „*conditio humana*“, die menschliche Bedingtheit analysieren und die menschliche Existenz als eine tätige Existenz bestimmen läßt. Um die Bedingtheit des Menschen im praktischen Tätigsein aufzuweisen, geht Hannah Arendt dem geschichtlichen Bedeutungswandel von Arbeiten, Herstellen und Handeln seit der Antike nach. Arendt greift also hinter die moderne Gesellschaft und deren Praxis- und Arbeitsverständnis zurück und zeigt auf diese Weise, daß der moderne Arbeitsbegriff, der unser Denken heute vor allem bestimmt, selbst einen historisch begrenzten Zuschnitt aufweist. Daß Arendt dabei den Arbeitsbegriff auf die Antike bezieht, die dafür keine wörtliche Entsprechung kannte, bedeutet erstens eine Ausfaltung des Herstellungsbegriffs (*poiesis*) und insofern eine Bereicherung des Praxisverständnisses, das nun über die bloße Trennung von Herstellen und Handeln (*poiesis* und *praxis*) hinauskommt. Das erweist sich dann zweitens im Blick auf den

geschichtlichen Längsschnitt als theoretischer Gewinn, weil die Veränderungen des Menschenbildes im Lichte sowohl der gesellschaftlichen Praxis als auch der philosophischen Selbstdeutungen an Differenziertheiten gewinnen. M.E. ist das analytische Potential der politischen Theorie und Anthropologie Arendts noch bei weitem nicht ausgeschöpft. Wesentlich für die Tragfähigkeit ist freilich, daß sich für die Kategorie der Arbeit in der Antike, wo kein Wort, so doch eine reale Entsprechung nachweisen läßt; dieser Nachweis gelingt Arendt zweifellos. Der theoretische Gewinn beruht auf der Formulierung einer anthropologischen Kategorie, die, gerade im Verhältnis zu den anderen Tätigkeitskategorien, eine eigene, unverwechselbare, nicht auf anderes zurückführbare Erfahrungsqualität und Praxisform beschreibt. Arendts Kritik der Neuzeit und deren anthropologischer Gehalt, das sollten diese Bemerkungen unterstreichen, sind nur zu verstehen, wenn man sich den von ihr vorgenommenen kulturgeschichtlichen Vergleich in seinen Grundzügen vor Augen führt. Das soll mit ganz wenigen Strichen geschehen.

Grundlegend ist zunächst, wie gesagt, daß in der Antike die Tätigkeiten des Arbeitens, Herstellens und Handelns eine Rangordnung bilden, die, gleichsam zwischen der Natur und den Göttern, die Lebensordnung auch des menschlichen Gemeinwesens festlegt. Das Handeln und mit ihm zusammengedacht das Sprechen ist diejenige Form der *vita activa*, die an der Spitze dieser Rangordnung steht. Es ist die Nähe zur *vita contemplativa*, zur philosophischen Praxis (also der Theorie), die das Handeln und Sprechen über die anderen Tätigkeiten erhebt. Arbeit und Herstellen gelten als eines freien Mannes unwürdig, denn sie dienen der reinen Lebenserhaltung oder gehorchen einem bloß praktischen Nutzen. Als solche an sich unfreien, verzweckten Tätigkeiten bleiben sie an die private Sphäre des Haushaltes, des *oikos* gebunden und auch die, die sie verrichten – Frauen und Sklaven – sind unfrei. Handeln und Sprechen dagegen konstituieren die *polis* als die öffentliche Sphäre der Freien und Gleichen.

Pädagogisch zentral ist, daß Arendt mit Arbeiten, Herstellen und Handeln nicht nur subjekttheoretisch gefüllte Tätigkeiten ohne Kontext beschreibt, sondern Praxisformen in ihrer geschichtlichen Veränderung herausarbeitet und auf diese Weise Erfahrungsqualitäten greifbar macht, die zum Menschen gehören – und deshalb die *conditio humana* ausmachen. Es sind Erfahrungen, die wir, salopp gesagt, brauchen, in der Moderne aber zu verlieren drohen. So wird mit dem Begriff der Arbeit im Sinne Arendts eine wesentlich andere Tätigkeits- und Erfahrungsqualität beschrieben als mit Herstellen und Handeln. Arbeit ist an die zyklische Form biologischer Vorgänge gebunden, an Geburt und Sterben, Wachstum und Verfall, Erzeugung und Verbrauch. Was durch Arbeit hervorgebracht wird, hat keinen Bestand; Arbeit ist daher auch ein Synonym für Mühsal und Knechtschaft. Wer in diesem Sinne nur Arbeit verrichtet, bleibt an den Kreislauf der Natur gefesselt und so gesehen unfrei, man könnte sagen, er kann den Status des Tieres nicht wesentlich überwinden. Herstellen dagegen erzeugt Güter des Gebrauchs und Werke von Dauer. Die Produkte des Herstellens sind nicht in den natürlichen Kreislauf einbezogen, und es entsteht durch den Menschen eine dem Stoffwechsel der Natur abgezwungene objektive Gegenwart. Nicht das leibhaftige Dasein, die Notdurft oder der Verfall sind wesensbestimmend für das Herstellen, sondern die Erfahrung des Menschen, der sich in Objekte veräußern und dadurch als Subjekt erst erfahren kann. Das Handeln schließlich läßt den Einzelnen in die mitmenschliche Welt der Persönlichkeit und der Geschichte eintreten. Soviel zur Antike.

Die Neuzeit bringt in Arendts Sicht eine Umkehrung der antiken Lebensordnung mit sich. Diejenige Praxis, die in der Antike den Haushalt als den Bereich der Unfreien definiert, die Arbeit, läßt als Folge ihrer Entprivatisierung nun die Sphäre entstehen, die in der Moderne als das Reich der Freiheit angesehen wird – die bürgerliche Gesellschaft. Nicht von ungefähr wird deshalb in der bürgerlichen Gesellschaft „Freiheit“ verfassungsrechtlich und politisch zentral als Freiheit von staatlichen Eingriffen in jene Bereiche verstanden,

die wesentlich durch die Arbeit, ihre Nutzung und Organisation bestimmt sind.²⁷

Der von Arendt beschriebene Wandel läßt sich im übertragenen Sinne als Befreiung durch Arbeit und Befreiung von der Arbeit deuten: Die Arbeit, und die, die sie verrichten, treten aus dem Privaten ans Licht der Öffentlichkeit. Arbeit wird auf diese Weise auch gesellschaftlicher Organisation und Rationalisierung zugänglich. Die industriellen Revolutionen sind nichts anderes als Ausdruck und Folge der gesellschaftlichen Rationalisierung, m.a.W. der rationalen gesellschaftlichen Organisation der Arbeit. Diese gesellschaftliche Rationalisierung der Arbeit zieht eine Befreiung des Menschen von der Mühsal der Arbeit und von der Fessel der Natur nach sich. Die Freiheit von Arbeit ermöglicht so schließlich – und hier zeigt sich die Interdependenz der verschiedenen Teilprozesse der gesellschaftlichen Modernisierung – schulische Bildung für alle. Diese Rationalisierung erweist sich als zweischneidig: Nicht anders als das Lernen durch die Institution Schule, so wird Arbeit durch die Industrialisierung zur Erwerbsarbeit und dem Leben, der Praxis und dem menschlichen Handeln entfremdet. Die Produktion, das Herstellen, wird zum Zwang. Und das Handeln gerät unter das Diktat der entfesselten technischen und bürokratischen Systeme (vgl. Lenhardt 1984).

Verschärft wird die Problematik dadurch, daß nicht nur die stürmische Entwicklung von Wissenschaft und Technik, sondern auch die neuzeitlichen Subjekttheorien das Verhältnis von Theorie und Praxis in ein ganz neues Licht rücken. Theorie wird, schlicht gesagt, zur Erkenntnis der Kausalgesetze der Natur und des Herstellens und damit allmählich vor allem als Anwendungswissen auch in der menschlichen Praxis gefaßt. Diese prekäre Umdeutung hat auch Kant nicht aufzuhalten vermocht, obwohl er den Begriff der Theorie für die Erkenntnis der außermenschlichen Natur und deren Gesetze reserviert und im Unterschied dazu die Sphäre des menschlichen Handelns als – nicht kausal bestimmte – Praxis begreift. Im Gegenteil: Dieser Dualismus befestigt als Dualismus von Kausalität und Freiheit die Gegenstellung von Theorie und Praxis auch im Blick auf den Menschen selbst und kann nicht verhindern, daß auch der Mensch unter Gesichtspunkten der Kausalität erforscht und zu „behandeln“ versucht wird.²⁸

Arendt kennzeichnet die Folge dieser Entwicklung vor allem als einen durchgreifenden Erfahrungsschwund. Die Befreiung von der Arbeit wird mit einem Erfahrungsschwund bezahlt, der alle anderen Tätigkeitsformen des Menschen in seinen Sog zieht und der die *conditio humana*, die Bedingtheit der menschlichen Existenz als einer tätigen Existenz, insgesamt erschüttert.

IV. Die anthropologische Enge der Schule

An dieser Stelle richtet sich das Augenmerk fast von selbst auf die Schule, die in ihrer heutigen Gestalt wesentlich eine Erfindung der Moderne ist. Von Anfang an hat bei der Begründung des Praktischen Lernens die anthropologische Einseitigkeit des Lernangebots der Sekundarschulen eine wichtige Rolle gespielt. Diese Einsichtigkeit hat etwas mit der geradezu traumhaften historisch-gesellschaftlichen Erfolgskarriere des Typus der Buch- und Stoffschule und mit dem Wandel der Kindheit in der Moderne zu tun, und sie läßt sich vor dem Hintergrund des bisherigen besonders gut verstehen. Darauf ist nun einzugehen.

Die „Erfolgskarriere“ der „Stoffschule“, wie ich diesen Typus abkürzend nenne, beginnt historisch in der Aufklärungszeit im Übergang zur Moderne, also vor etwa 200 Jahren. Die Schule erweist sich als Faktor und Folge der Aufklärung und der gesellschaftlichen Modernisierung. Sie verleiht durch die Vermittlung der „Kulturtechniken“ die Eintrittskarte in die bürgerliche Gesellschaft.²⁹ Eine allgemeine Teilhabe an deren zentralen Bereichen wie Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst und eine Mitarbeit am Fortschritt dieser Gesellschaft ist ohne Schulbildung nicht vorstellbar. Der staatlich garantierte Unterricht in einer öffentlichen Pflichtschule erfaßt im

Laufe der Zeit alle Kinder. Und immer mehr Kinder und Eltern streben höhere Schulabschlüsse an. Die Schule bewältigt die, historisch gesehen, explosionsartig wachsende Nachfrage durch ein einfaches Rezept der Rationalisierung. Sie vergrößert ihre pädagogische Provinz durch Anlagerung von Parzellen, die, wie Bienenwaben, das Muster des Elementarunterrichts lediglich wiederholen – im Prinzip jedenfalls: neue Fächer und Inhalte werden, wie ursprünglich Schreiben, Rechnen und Lesen, als Belehrung von Kindergruppen durch einzelne Lehrerinnen und Lehrer inszeniert. Tafel, Kreide, Schulstrafen und Zensuren genügen als Organisationsmittel.

Dabei bahnt sich eine anthropologische Krise der Schule von Anbeginn sozusagen auf ihrer Hinterbühne an. Angelegt ist diese Krise in derselben Tendenz, der die Schule ihren Erfolg verdankt, in der Rationalisierung des Lernens.³⁰ Dessen universelle Durchsetzung ist es, die mit dem Erfolg der Schule zugleich das Lernen gefährdet. Das liegt daran, daß die Rationalisierung dem Lernen etwas Wesentliches entzieht: primäre, aus eigener Tätigkeit und eigenem Mitvollzug der Praxis gewonnene Erfahrung. Bei diesem „Entzug“ wirken Gesellschaft und Schule zusammen: Im Übergang zur Moderne löst sich die Einheit von Leben, Arbeiten und Lernen auf. Die Industrialisierung ermöglicht das Ende der Kinderarbeit und Schulbildung für alle, verkürzt aber zugleich das Lernen um



die Erfahrung der Arbeit. Sie führt zu einer „Verinselung“ der Generationen.³¹ „Lernen“ wird immer mehr nur noch als Schultätigkeit der Kinder verstanden, als Wissenserwerb, der mit Hilfe der psychologischen und pädagogischen Wissenschaft rationalisiert wird, ebenso wie die Arbeit durch industrielle Produktion.

Dabei beherrscht das traditionell gymnasiale Bildungsverständnis – die bürgerliche Literalität – den Geist der Lehrpläne und bleibt maßgebliche Orientierung für die Vorstellung vom „Gebildeten“, für die Geringschätzung der beruflichen Bildung und für die Schullaufbahnentscheidung der Eltern. Zugespitzt bedeutet somit die bienenwabernartige Ausdehnung der Schule, daß immer mehr Kinder sich immer länger mit immer mehr vom gleichen beschäftigen: mit Schulstoff.

Anthropologisch gesehen führt diese einseitige Modernisierung in eine prekäre Situation. Zeuge hierfür sei der konservative Philosoph Odo Marquard: Modernisierungen bestehen, so Marquard, „in der – partialen – Ersetzung der Herkunfts- welten durch experimentell geprüfte und technisch erzeugte Sachwelten, die ihrerseits ... den austauschbaren Menschen verlangen auf Kosten seiner traditionellen Verschiedenartigkeiten. Der Mensch wird nun auch lebensweltlich zum Sachverständigen und das, was ist, zur Sache: zum exakten Objekt, zum technischen Instrument, zum industriellen Produkt, zur ökonomisch kalkulierten Ware.“ (1987 S. 104).³²

Dies gilt auf eigene Weise auch für die Schule, tritt doch an die Stelle der Erfahrung die Belehrung, oder, in der zuge- spitzten Formulierung Marquards, eine „Kultur des Erfah- rungsersatzes“, nämlich des „erfahrungsentlasteten – erfah- rungsentfernten – Erfahrungserwerbs, den man heute meint, wenn man 'lernen' sagt“ (S. 84). Die Schule beschleunigt ihrerseits, das ist die These, den gesellschaftlichen Prozeß, bei dem „immer schneller immer mehr zur Sache“ wird – in der Schule zur Sache der Belehrung, zum Lerngegenstand, zum Unterrichtsstoff. Marquard bezeichnet die so entstehende Stellung des modernen Menschen als „Weltfremdheit“. Ein Begriff, der auf die Paradoxie hinweisen will, daß die mit der Aufklärung einsetzende Säkularisierung, die Verweltlichung und Verwissenschaftlichung, den Menschen durch den damit verbundenen Erfahrungsverlust in eine Weltfremdheit führt. Vor diesem Hintergrund läßt sich verstehen, daß ein altes Problem der Schule – ihre Lebens- und Erfahrungsferne – angesichts einer progressiv gewordenen Erfahrungsarmut der gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt heute anthropolo- gisch dramatisiert wird. Zu fragen ist heute, wie die Schule als ganze in die *conditio humana* eingreift. Die Schule findet heute nämlich eine pädagogische Lage vor, die gegenüber der Zeit vor 200 Jahren eine grundsätzlich neue Aufgabenbe- stimmung unerläßlich macht. Stark vereinfacht: Zunächst trat die Schule mit ihrem Lernangebot neben die Erfahrung im alltäglichen Leben. Sie konnte für ihren Unterricht einen Fundus primärer Erfahrungen voraussetzen, einen Bereich des im Alltag vertraut Gewordenen, und sich darauf be- schränken, den Kindern mit der Schriftkultur, der „bürgerli- chen Literalität“, das ihnen Ferne und Fremde nahezubringen und sie so über ihre unmittelbare Erfahrung hinauszuführen. Heute trifft die Schule auf eine grundlegend andere Situation. Für Kinder scheint von ihrem Angebot kaum mehr etwas neu, fremd oder gar aufregend, mindestens durch die Medien ist ihnen vieles auch tatsächlich begegnet, und zwar span- nender und unterhaltsamer, als dies in der Schule möglich ist. Gleichzeitig ist die außerschulische Umwelt insgesamt so durchrationalisiert worden, daß Kinder wichtige primäre Erfahrungen nicht mehr machen können. Die Medien bieten hier keinen Ersatz, denn es ist ein Leben aus zweiter und dritter Hand, das von den Medien geboten wird, gerade nicht Erfahrung. Salopp gesprochen: Die Kinder bringen heute in die Schule nicht mehr die praktische Erfahrung der kleinen, aber vertraut gewordenen Welt mit, sondern die große Welt in der Konserve. Horst Rumpf hat diesen Übergang sinnfällig als Weg vom „Fisch zum Fischstäbchen“ charakterisiert.³³

V. Schluß

Unsere Forderung nach praktischem Lernen kann somit als eine Antwort auf den in der gesellschaftlichen Entwicklung und der Schule selbst liegenden Erfahrungsschwund ver- standen werden. Diese Antwort ist mit vielen Unsicherheiten verbunden, nicht zuletzt deshalb, weil schwer abschätzbar ist, wie die gesellschaftliche Praxis und wie die Arbeitswelt sich verändern werden. Tatsächlich setzen wir darauf, daß die pädagogischen Möglichkeiten der Schule von den de- struktiven Folgen der gesellschaftlichen Modernisierung nicht völlig aufgerieben werden, daß die Schule, mit anderen Wor- ten, über ein Eigenpotential verfügt, das es zuläßt, im Lernen Erfahrungen zu ermöglichen und den Entfremdungsprozessen der Moderne, wenn nicht gänzlich zu entgehen, so doch sinn- und perspektiveneröffnende Bildungsprozesse entgegenzusetzen. Die Schule muß ein Lernangebot eröffnen, das auf die Chan- cen und Grenzen der gewandelten außerschulischen Situati- on antwortet. Dieses Angebot kann nicht mehr allein in einem erfahrungsarmen Fachunterricht bestehen. Die Schule bedarf dringend einer tiefgreifenden Korrektur ihrer einseitig ge- bliebenen Modernität durch praktisches Lernen. Diese For- derung gewinnt noch zusätzliches Gewicht durch jugendpä- dagogische Überlegungen: Schulzeit und Jugendzeit fallen heute fast in eins zusammen. Schule kann deshalb nicht mehr einseitig nur als Vorbereitung auf ein Leben außerhalb und nach der Schule angesehen werden; Schule ist vielmehr

ein Teil des Lebens. Sie darf deshalb nicht nur Lern- und Stoffschule sein, sondern muß sich auch als Lebens- und Erfahrungsraum gestalten. Sie muß heute beides bieten, Wissen und Erfahrung. Ich nenne drei Paradigmen praktischer Erfahrung:

1. Arbeit als ökologische Erfahrung
Die Erfahrung der Arbeit bezieht sich auf das, was dem Menschen als Unverfügbarkeit der Natur begegnet und auf seine Selbsterfahrung im leibhaftigen Dasein. Die Bildungsbedeutung der Arbeit liegt so gesehen in dem, was formelhaft als das Paradigma der ökologischen Er- fahrung bezeichnet werden kann.
2. Herstellen als ästhetische und technische Erfahrung
Die Erfahrung des Herstellens bezieht sich auf die Gegen- ständlichkeit, die Objektivität der Welt – der Produkte, der Werke, an denen der Mensch sich im Herstellen bildet, und auf die Selbsterfahrung der Subjektivität. Die Bil- dungsbedeutung des Herstellens läßt sich so bezeichnen als das Paradigma der ästhetischen und technischen Er- fahrung.
3. Handeln als personale und politische Erfahrung
Die Erfahrung des Handelns bezieht sich auf das Politi- sche und die Person. Die Bildungsbedeutung des Handelns liegt so gesehen im Paradigma der personalen und der politischen Erfahrung. Sie erwächst aus der Beteiligung an öffentlichen Aufgaben des Gemeinwesens und bedeutet insofern die Erfahrung von Aufklärung als Humanisie- rung der Gesellschaft in der menschlichen Geschichte. Insgesamt ist hier zu fragen, welche Chancen die Schule bietet und nutzen kann, soziales Handeln als Grundform personaler Existenz in sein Recht einzusetzen – Handeln als Sprechen, Interagieren und Spielen, aber auch als „Ernstfall“, als unwiderrufliche Verwicklung in das sozia- le Leben und als moralisches Problem. Es geht dann um das Potential menschlicher Erfahrung und praktischer Sittlichkeit, das im Sprechen und Handeln der Personen liegt.

Arbeiten, Herstellen und Handeln stehen in dieser Betrach- tung idealtypisch für paradigmatische Erfahrungsqualitäten, die jede für sich mit einem humanen Eigensinn verbunden sind, aber zusammen das menschliche Tätigsein bedeuten. Bei der Arbeit habe ich von der ökologischen Erfahrung ge- sprochen, beim Herstellen von der ästhetischen und techni- schen Erfahrung und beim Handeln von der personalen, poli- tischen und institutionellen Erfahrung. In diesen Tätigkei- ten ist der eigenständige Bildungssinn der Praxis zu entfalten und in der Ermöglichung dieser Tätigkeiten liegt eine päd- agogische Chance und Aufgabe für die Schule.³⁴

Abschließend und rückblickend läßt sich nun noch einmal verdeutlichen, was ich eingangs als Verfallsgeschichte des Praxiskonzepts bezeichnet habe: erstens die Abwertung der menschlichen Praxis als unfrei und zweitens die technische Koppelung von Theorie und Praxis. Beides hängt zusammen: Die Abwertung der Praxis beruht darauf, daß zunächst durch die griechische Lebensordnung, dann durch die moderne Unterwerfung des Praktischen unter die Steuerungsmacht der wissenschaftlich-technischen Rationalität, in zwei epoch- alen Schritten die Distanzierung von der Natur einseitig, wenn auch verständlich als wachsende Unabhängigkeit und Humanisierung verstanden wird. Dabei wird das Spektrum menschlicher Bildung und Kultur von beiden Seiten her eingeengt: von der Seite der äußeren Tätigkeiten her durch eine anthropologische Unterschätzung der Bedeutung leibhaftiger Erfahrung und leibhaftigen Tätigseins, von der Seite der inneren Tätigkeiten aber zugleich auch: Denken oder Theorie wird mehr und mehr auf Erkenntnis nach naturwissen- schaftlichem Vorbild eingeschränkt. Es bleibt dann als Leit- bild der Moderne mit Arendts Worten *homo faber*, der Her- stellungsmensch, der auf die Produktion der künstlichen Welt fixiert, die freien, aber nicht weniger menschlichen Möglich- keiten des Spiels und der Kunst, des freien interpretierenden Denkens und Kommunizierens, – und der in der instrumen- tellen Distanzierung von der Welt die Aussöhnung mit der inneren und äußeren Natur aus dem Sinn verliert. Insgesamt plädieren wir mit dem praktischen Lernen also dafür, die

Engführungen des neuzeitlichen Bildungsverständnisses aufzuheben, der Praxis und der Erfahrung der Praxis im weiten Sinne wieder Geltung zu verschaffen und damit im Gegenzug das Lernen und das Denken wieder für Theorie im eigentlichen Sinne zu befreien.

Anmerkungen

1. Dieser Text lag einem Vortrag am Religionspädagogischen Institut Loccum zugrunde.
2. Wenn ich die Erste Person Plural verwende, dann um auszusagen, daß das Projekt Praktisches Lernen von einer inzwischen großen Gruppe von Personen sowie von zahlreichen Institutionen unterstützt wird. Besonders denke ich dabei an die Initiatoren aus der Robert Bosch Stiftung sowie aus der Akademie für Bildungsreform und der ihr zugehörigen Projektgruppe Praktisches Lernen.
3. Vgl. z.B. Frommer/Körsgen 1989; Hurrelmann 1988; Lersch 1988; als Beispiel für eine um das praktische Lernen als Kern angelegte Materialsammlung Spies u.a. 1990.
4. In diesem Sinne ist der Begriff von uns eingeführt worden und nach wie vor gemeint (Fauser u.a., Hrsg., 1983, S. 7ff.; Fauser u.a. 1988, S. 739).
5. Vgl. Hiller 1990, der Projekte praktischen Lernens danach unterscheidet, ob sie auf eine methodisch-didaktische Verbesserung des Unterrichts, eine Bereicherung des Schullebens oder eine institutionelle Erweiterung der Schule – etwa durch Werkstätten – hinauslaufen.
6. Edelhoff/Liebau 1988; Fauser/Konrad/Wöppel 1989; Gidion/Rumpf/Schweitzer 1987; Münzinger/Liebau 1987.
7. Ausstellungen der Akademie für Bildungsreform fanden statt im Jahr 1983 anlässlich der ersten Tagung „Praktisches Lernen in der Schule“ in Königstein, 1985, 1987 und 1989 bei den Preisverleihungen des „Förderpreises Praktisches Lernen“ in Stuttgart, Kassel, Berlin und Düsseldorf, 1987 bei der Tagung „Entwicklung der Schule durch praktisches Lernen“ in Soest, 1989 beim Grundschulkongreß in Frankfurt sowie 1990 beim Kongreß der DGfE in Bielefeld.
8. Fauser, P./Fintelmann, K.J./Flitner, A.: Praktisches Lernen zur pädagogischen Begründung. In: Fauser u.a. (Hrsg.) 1983, S. 127-147.
9. Vgl. Schulz 1989, 1990; Flitner 1987, 1990; Lersch 1988; Projektgruppe Praktisches Lernen 1986a, 1986b, 1988a, 1988b, 1988c, 1990; Fauser/Muszynski (Hrsg.), 1988; Fauser 1986.
10. Vgl. Bohnsack 1988.
11. Vgl. Oelkers 1989.
12. Kasper u.a. 1989; zum Verhältnis zwischen praktischem Lernen und verwandten Reformkonzepten vgl. Projektgruppe 1988.
13. Vgl. Fend 1986; Fauser 1986, 1989a, 1989b.
14. Vgl. Arbeitskreis Qualität der Schule 1988.
15. Flitner 1977; Hornstein 1971; Rumpf 1985.
16. Duncker 1989; Schulz 1989, 1990.
17. Eine solche Auffassung kann nicht nur aus dem politischen Ziel einer Stabilisierung des dreigliedrigen Schulsystems erwachsen; K. Hurrelmann (1988a, 1988b) glaubt, daß der Zustrom zum Gymnasium auch weiterhin ungebrochen anhalten wird und deshalb die verbleibenden Sekundarschulen so nachhaltig geschwächt werden, daß sie – im Sinne einer Flucht nach vorn – als nicht-selektive Sekundarschule integriert und mit einem berufsorientierend-praktischen Profil versehen werden sollten (vgl. dazu Projektgruppe 1988, S. 742f.). Merkwürdigerweise wird im Bildungsbericht 1990 des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Literatur zum praktischen Lernen pauschal dem Kapitel: „Die Hauptschule – Sorgenkind der Entwicklung“ zugeordnet (S. 450).
18. Vgl. Lernen '86; Aebli 1987; Brüggem 1988; Marotzki 1988; Fauser, in: Fauser/Muszynski 1988.
19. Mit dieser Erweiterung des Begriffs nähern wir uns den wortgeschichtlichen Wurzeln des Lernens an: Das Verb „lernen“ steht bedeutungsgeschichtlich in enger Verbindung zu „lehren“. Beide leiten sich vom gotischen „leisan“ (im Sinne von „erfahren“) ab. Der Wortzweig „lehren“ verweist auf einen alten waidmännischen Ausdruck, „der sich auf das ausspüren des wildes und auch des feindes bezog“. Damit ist „unser Wort zufrühest auf den älteren weidmann bezogen gewesen, der dem jüngeren der spur des wildes erkennen und beachten lehrte“ (Grimm 1885, S. 559).
20. Lernen ganz und gar als bloße Konsequenz bewußter Intentionen aufzufassen, greift ebenso zu kurz wie sein Verständnis als eine im wesentlichen latent ablaufende Internalisierung von Funktionen, wie es etwa mit dem Konzept des „heimlichen Lehrplans“ nahegelegt wird (Zinnecker 1975); Lernen bezieht sich immer auf die gesamte Umwelt, also auf bewußte ebenso wie auf unbewußt wirksame Motive und Intentionen. Im Generationenverhältnis dürfte eine gerade noch pädagogisch entscheidende Möglichkeit des Lernens darin liegen, daß beim Lernenden die Grenzen zwischen bewußt und unbewußt, intentional und funktional, neu und anders gezogen werden als beim Lehrenden.
21. Zu den Begriffen Bildsamkeit und Selbsttätigkeit vgl. Benner 1987, S. 49ff.
22. Vgl. Bohnsack 1984.
23. Kant 1793 (Akademie-Ausgabe, Bd. VIII, Berlin), S. 273-313).

24. Höffe 1971.
25. Vgl. Bubner 1971, 1984; Riedel (Hrsg.) 1972; Schnädelbach (Hrsg.) 1984; Kuhlmann (Hrsg.) 1986.
26. Bien 1989; Höffe 1971, 1987.
27. Vgl. Herrlitz u.a. 1981, S. 16ff.; Huber 1960ff.
28. Kleger 1989.
29. Herrlitz, H.G. u.a. 1981; Lundgreen, P. 1980/81.
30. Rumpf, H. 1981.
31. Flitner, A. 1984; Coleman, J.S. 1986.
32. Marquard, O. 1987.
33. Rumpf, H. 1983.
34. Es liegt mir daran, zu betonen, daß das Projekt Praktisches Lernen keineswegs von den Überlegungen Hannah Arendts ausgegangen ist und den Begriff des praktischen Lernens auf der Basis der Anthropologie Arendts definiert hat; es scheint mir aber deutlich zu sein, daß mit Arendt der Praxisbegriff produktiv weiterentwickelt und die Erfahrungen mit dem praktischen Lernen theoretisch durchdrungen werden können. Der Brückenschlag zur gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskussion (Klafki 1986; Mollenhauer 1987) ist erst noch zu leisten (vgl. Fauser 1988).

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max Planck Institut für Bildungsforschung:* Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler. Reinbek 1990.
- Arbeitskreis „Qualität der Schule“:* Schulleben und Schulorganisation, hrsg. v. Steffens, U., Bargel, T. (H. 4). Wiesbaden 1988.
- Aebli, H.:* Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Stuttgart 1987.
- Akademie für Bildungsreform:* Entwicklung der Schule durch praktisches Lernen? Ein Symposium. Soest 20.-22.11.87. Eigendruck Tübingen 1988.
- Arendt, H.:* Vita activa oder vom Tägigen Leben. München 3. Aufl. 1983 (Original 1958 unter dem Titel „The Human Condition“).
- Baethge, M.:* Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. In: Roth, H./Friedrich, D. (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme – Perspektiven – Prioritäten. (Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 50. Teil 1). Stuttgart 1975, S. 253-302.
- Benner, D.:* Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und München 1987.
- Bien, G.:* Praxis, praktisch. I Antike. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.) 1989, Sp. 1277-1287.
- Bohnsack, F. u.a.:* Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht. Weinheim 1984.
- Bohnsack, F.:* Erfahrungsqualität im Unterricht. John Deweys Begriff „experience“ und sein Beitrag zum „praktischen Lernen“ in der Muttersprache. In: Gidion, J./Rumpf, H./Schweitzer, F. 1987, S. 194-206.
- Brüggen, F.:* Lernen – Erfahrung – Bildung oder: Über Kontinuität und Diskontinuität im Lernprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 299-314.
- Bubner, R.:* Theorie und Praxis. Eine nachhegelsche Abstraktion. Frankfurt 1971.
- Ders.:* Geschichtsprozesse und Handlungsnormen. Frankfurt 1984.
- Coleman, J.S.:* Die asymmetrische Gesellschaft. Weinheim 1986.
- Deutscher Bildungsrat:* Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969.
- Ders.:* Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Duncker, L.:* Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule. Langenau-Ulm 1987.
- Ders.:* „Handgreiflich“ – „Ganzheitlich“ – „Praktisch“? In: Neue Sammlung 29 (1989), S. 59-75.
- Edelhoff, C./Liebau, E. (Hrsg.):* Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht. Weinheim und Basel 1988.
- Fauser, P.:* Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim und Basel 1986.
- Ders.:* Nachdenken über pädagogische Kultur. In: Die Deutsche Schule 81 (1989), S. 5-25. (a)
- Ders.:* Auf welche Schule schicke ich mein Kind? In: Forum E 42 (1989), H. 5/6, S. 8-16. (b)
- Fauser, P./Fintelmann, K.J./Flitner, A. (Hrsg.):* Lernen mit Kopf und Hand. Berichte und Anstöße zum praktischen Lernen in der Schule. Weinheim und Basel 1983/2. Aufl. 1990.
- Fauser, P./Flitner, A./Konrad, F.-M./Liebau, E./Schweitzer, F.:* Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 730-748.
- Fauser, P./Konrad, F.-M./Wöppel, J. (Hrsg.):* Lern-Arbeit. Arbeitslehre als praktisches Lernen. Weinheim und Basel 1988.
- Fauser, P./Muszynski, H. (Hrsg.):* Lebensbezug als Schulkonzept? Ein deutsch-polnisches Gespräch über praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim und München 1988.
- Fend, H.:* „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 275-293.

- Flitner, A.:* Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- Ders.:* Isolierung der Generationen. In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 345-355.
- Ders.:* Für das Leben – Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays. Weinheim und Basel 1987.
- Ders.:* Schulreform und praktisches Lernen. Erscheint in: Neue Sammlung 30 (1990), H. 3.
- Frommer, H./Körsgen, S.:* Über das Fach hinaus. Fächerübergreifender Unterricht, praktisches Lernen, pädagogische Tradition, Düsseldorf 1989.
- Gidion, J./Rumpf, H./Schweitzer, F. (Hrsg.):* Gestalten der Sprache. Deutschunterricht und praktisches Lernen. Weinheim und Basel 1987.
- Grimm, J./Grimm, W.:* Deutsches Wörterbuch. Bd. 6. Leipzig 1885 (1984).
- Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H.:* Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts. 1981.
- Hiller, G.G.:* Bildungsunternehmen ohne Erwerbscharakter? Überlegungen zum praktischen Lernen. Erscheint in: Neue Sammlung 30 (1990), H. 3.
- Höffe, O.:* Praktische Philosophie – das Modell des Aristoteles. München/Salzburg 1971.
- Ders.:* Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt 1979/3. Aufl. 1987.
- Ders.:* Politische Gerechtigkeit. Grundlegung einer kritischen Philosophie von Recht und Staat. Frankfurt 1987.
- Homstein, W.:* Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S. 285-314.
- Huber, E.F.:* Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Stuttgart 1960ff.
- Hurrelmann, K.:* Schulische „Lernarbeit“ in Jugendarbeit. Zur Verbindung von theoretischem und praktischem Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 763-782.
- Kant, I.:* Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Akademie-Ausgabe Bd. VIII. Berlin 1793. S. 273-313.
- Kasper, H. u.a.:* Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituation. Braunschweig 1989.
- Klafki, W.:* Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1985.
- Ders.:* Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 455-476.
- Huber, H.:* Praxis, praktisch. III. Kant bis 20. Jahrhundert. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.) 1989, Sp. 1295-1307.
- Kobusch, Th.:* Praxis, praktisch. II. Mittelalter und frühe Neuzeit. In: Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.) 1989, Sp. 1287-1295.
- Kuhlmann, W. (Hrsg.):* Moralität und Sittlichkeit. Das Problem Hegels und die Diskursethik. Frankfurt 1986.
- Lenhardt, E.:* Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt 1984.
- Lernen – Ereignis und Routine.* (Jahresheft IV, hrsg. v. Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett). Seelze 1986.
- Lersch, R.:* Praktisches Lernen und Bildungsreform. Zur Dialektik von Nähe und Distanz zur Schule zum Leben. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 781-798.
- Lundgreen, P.:* Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. 2 Bände. Göttingen 1980/81.
- Marotzki, W.:* Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese – Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 331-346.
- Marquard, O.:* Apologie des Zufälligen. Stuttgart 1987.
- Mollenhauer, K.:* Korrekturen am Bildungsbegriff. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 1-20.
- Münzinger, W./Liebau, E. (Hrsg.):* Proben auf's Exempel. Praktisches Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften. Weinheim 1987.
- Oelkers, J.:* Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim und München 1989.
- Projektgruppe Praktisches Lernen (Hrsg.):* Serie „Praktisches Lernen“. In: Pädagogik 40 (1988), H. 9ff.
- Projektgruppe Praktisches Lernen:* Praktisches Lernen in der Schule – Erfahrungen und Perspektiven. Ein Werkstattbericht. In: Die Deutsche Schule 78 (1986), S. 426-436.
- Dies.:* Schul-Praxis. Erfahrungen und Perspektiven praktischen Lernens. In: Arbeitskreis „Qualität von Schule“ 1988, S. 37-51. (a)
- Dies.:* Erfahrungen mit praktischem Lernen. Eine Übersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 749-769. (b)
- Riedel, M. (Hrsg.):* Rehabilitierung der praktischen Philosophie. 2 Bände. Freiburg 1972.
- Ritter, J./Gründer, K. (Hrsg.):* Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 7. Basel 1989.
- Rumpf, H.:* Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981.
- Ders.:* Die Schule, der Körper und das handgreifliche Tun. Über eine notwendige Wiederbelebung. In: Neue Sammlung 23 (1983), S. 585-599.
- Ders.:* Die Bibel der Verschulung. Ein Rückblick auf das Gutachten des Deutschen Bildungsrates 1968. In: Kursbuch 80 (1985), S. 119-128.
- Schnädelbach, H. (Hrsg.):* Rationalität. Philosophische Beiträge. Frankfurt 1984.
- Schulz, W.:* Praktisches Lernen als aufgeklärtes Handeln. In: Pädagogik 1989, H. 7/8, S. 61ff.
- Ders.:* Praktisches Lernen und didaktisches Reflektieren. Erscheint in: Neue Sammlung 30 (1990), H. 3.
- Spies, W.E./Fintelmann, K.J./Lersch, R.:* Praktisches Lernen: Warum? Wie? (Praktisches Lernen in der Schule. H. 1, hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle Praktisches Lernen NW.) Soest 1990.
- Zinnecker, J. (Hrsg.):* Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim und Basel 1975.

Anstößiges

Zusammenhang

Na, wie wars heute in der Schule
ganz gut
was habt ihr denn gehabt
Religion
wovon habt ihr denn gesprochen
von Angst haben und so
wovor hast du denn Angst
Thomas hat gesagt, er hat Angst,
wenn er im Bett liegt
und die Mutter machts Licht aus
deshalb braucht er doch keine Angst
zu haben
Meine ich auch
Und was hat das mit Religion zu tun
weiß ich doch nicht

Modern

Was suchst du denn
Was Interessantes für Religion für
morgen
Ich hab da so'ne Dia-Reihe „Versu-
chung in der Wüste“
Die kapieren die schwierige Unter-
scheidung nicht
Hast du schon mal das Modell „Pe-
trus der Zweifler“ probiert
Werden sie bloß hin- und hergerissen
Gut ist ja die Schulfunksendung
„Schöpfung“
Dann halten sie mir bloß ihre Natur-
wissenschaft dagegen
Was suchst du denn
Was mit Problemen

Argumente

So was muß sich der Junge nun
jede Woche anhören
Na und
Daß Jesus zum Himmel gefahren
wäre
Er bleibt
Der wird richtig manipuliert
Er bleibt
Und der heilige Geist wäre dann
wieder runtergekommen
Er bleibt trotzdem
Das nenn ich religiöse Indoktrination
Ich sage dir: er bleibt
Außerdem könnte er dir gut in der
Stunde im Geschäft helfen
Wir melden ihn ab

E. Sievers

M. Hollenbach, J. Kreter

Kirche und Kirchen

– ein konfessionell-kooperatives Projekt in der Orientierungsstufe –

Vorbemerkungen

Dieser Beitrag bietet keine Theorie eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, es wurden noch nicht einmal das Für und Wider oder ein Vergleich mit anderen Formen und Zielen von Religionsunterricht erörtert. Es wird lediglich versucht, Formen eines Religionsunterrichts zu dokumentieren, bei dem evangelische und katholische Lehrerinnen und Lehrer kooperiert und evangelische und katholische Schülerinnen und Schüler voneinander gelernt haben. Und dies nicht an einem Gegenstandsbereich, der vor allem das Gemeinsame dokumentiert, sondern gerade an der Unterrichtseinheit „Kirche und Kirchen“, der die Unterschiedlichkeit der beiden großen Konfessionen thematisiert und für Schülerinnen und Schüler deutlich werden läßt, um zur begründeten Auseinandersetzung mit der eigenen und mit der anderen Konfession anzuregen (vgl. Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht in der Orientierungsstufe, S. 107). Die einzelnen Unterrichtsstunden, bis auf eine, die ausführlich dargestellt ist, werden in diesem Beitrag nur kurz skizziert. Dieser Unterricht ist von den beteiligten Schülerinnen und Schülern und Lehrerinnen und Lehrern als positiv erlebt worden und soll deshalb zu ähnlichen Vorhaben anregen.

Das leitende Interesse der Lehrerinnen und Lehrer, die diesen Unterricht geplant und durchgeführt haben, war, die jeweils andere Konfession für die Schülerinnen und Schüler an Personen erfahrbar zu machen und darüber miteinander ins Gespräch zu kommen. Die Klärung dieser Frage beschränkte sich hierbei weitgehend auf den phänomenologischen Bereich, so wie es auch in den Richtlinien für den Religionsunterricht in der Orientierungsstufe angelegt ist.

Stundenverläufe im Überblick

Ziel der gesamten Einheit, sowohl im katholischen wie im evangelischen Religionsunterricht, ist es, daß die Schülerinnen und Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Konfessionen kennenlernen sollen. Durch die in Teilen gemeinsam gehaltenen Unterrichtsstunden ist den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, sich

konkret mit der eigenen Konfession auseinanderzusetzen, aber auch Neues über die andere Konfession zu erfahren, um gegenseitig Toleranz gegenüber der anderen einzuüben. Hier ist ein Stück Gemeinschaft erlebbar. Dies gilt gerade auch auf dem Hintergrund eines vertieften Verständnisses der eigenen Konfession.

Da die konfessionelle Bindung und daher die Kenntnis über die eigene Kon-

fession eher gering ist, ist eine begründete Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Konfession erst bei Kenntnis der eigenen möglich. Daraus ergibt sich, daß der gemeinsamen Auseinandersetzung eine Unterrichtseinheit für jede Gruppe über die Besonderheit der eigenen Konfession vorauslaufen sollte, damit ein gewisses Maß an Kenntnis und Identifikation vorhanden ist.

1. Unterrichtsstunde

ev. RU

kath. RU

Diese Unterrichtsstunde wurde von den Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam gehalten. Ziel dieser Stunde war es, Kenntnisse und Erfahrungen von der eigenen Konfession/Kirche gegenüberzustellen. Daraus sollte sich der Inhalt und Verlauf der folgenden getrennt gehaltenen Unterrichtsstunden ergeben. Das Unterrichtsgespräch in dieser Stunde erhob die Einfälle der Schülerinnen und Schüler zu ihrer jeweiligen Kirche. Dabei ergab sich folgende Stichwortsammlung:

Pastor	Priester
Taufe	Taufe
Konfirmation	Beichte
Abendmahl	Kommunion
M. Luther	Maria
ein Gott	Heilige

Im letzten Unterrichtsschritt entschieden sich die evangelischen Schülerinnen und Schüler im wieder getrennten Unterricht der Frage nachzugehen, warum es eine Trennung der Kirche gegeben habe, während die katholischen Schülerinnen und Schüler entschieden, ihre Erfahrungen mit Beichte und Kommunion zu bearbeiten, um die Ergebnisse der Arbeit dann der jeweils anderen Gruppe vorzustellen und darüber in ein Gespräch zu kommen.

2.-5. Unterrichtsstunde (im ev. RU)

Die inhaltliche Füllung der Fragestellung nach der Trennung der Kirche ist unter dem Titel „Martin Luther und die Reformation“ erfolgt. Die Erarbeitung der Reformation sollte auf einen grundlegenden Sachverhalt konzentriert werden, der für Schülerinnen und Schüler einer 5. Klasse nachvollziehbar ist. Der Ablassstreit schien dem Unterrichtenden dafür besonders geeignet, weil er sich 1. auf ein konkretes Ereignis zuspitzen läßt, weil er 2. Luthers erstes großes öffentliches Auftreten darstellt, und weil er 3. ganz konkrete und reale Ängste der Menschen und des frühen Luther aufgreift, darüber hinaus 4. eine auch für Kinder anschauliche kirchliche Praxis aufgreift, und er 5. eng mit dem reformatorischen Durchbruch Luthers verknüpft ist.

Allerdings setzt auch das Verstehen des Ablassstreites grundlegende Kenntnisse voraus, die aus einer für die Kinder sehr fernen Zeit stammen. Dazu gehört vor allem die Angst des mittelalterlichen Menschen vor dem richtenden Gott mit seinen Höllen- und Fegefeuerstrafen, Vorstellungen, die sich zwar streckenweise auch in der evangelischen Volksfrömmigkeit erhalten haben, die sich aber bei den Schülerinnen und Schülern (hoffentlich) nicht voraussetzen lassen. Es scheint nicht ganz unbedenklich, den Kindern Gottesvorstellungen zu vermitteln, die Ängste aufgreifen oder hervorrufen, nur um sie als Negativfolie zu benutzen. Häufig bleiben hoch emotional besetzte Inhal-

te – dazu gehört die Angst – sehr viel länger in der Erinnerung, als es die Anlage der Einheit vorsieht. Auf jeden Fall sollte dieser Teil der Einheit den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, sich von den Inhalten zu distanzieren. Daraus ergibt sich, daß die Schülerinnen und Schüler den Ablass gerade in seiner historischen Bedingtheit und so als Anlaß für die Kirchenspaltung begreifen, aber nicht als heute kirchentrennendes Charakteristikum. Der Ablassstreit sollte deshalb als historisches Phänomen behandelt werden, in dem es allerdings um sehr konkrete Erfahrungen und Gefühle von Menschen geht.

In einem weiteren Schritt wurde nun die reformatorische Entdeckung Luthers erarbeitet, die ihn von seiner Angst befreite und einen neuen Zugang zu Gott eröffnete. Es ist sinnvoll, diesen Schritt vor der Behandlung des Ablasswesens durchzuführen, obwohl damit die Chronologie der Reformationsgeschichte durchbrochen ist und der Spannungsbogen von dem mittelalterlichen Gottesbild zum gnädigen Gott abgeschrieben wird, den die Behandlung des Ablasswesens und die Kritik daran in gewisser Weise wiederholt.

Allerdings ist unser Gedankengut, auch das der Kinder, nachreformatorisch, d.h. wir können uns mit dem Ablass nur mit dem heutigen Vorverständnis auseinandersetzen. Deshalb ist es nur konsequent, dieses heutige Verständnis durch die thematische Behandlung Luthers zu festigen und im Anschluß daran mit der Ablasspraxis zu konfrontieren.

Schließlich ist es notwendig, das mittelalterliche Gottesbild auch unmittelbar mit der Entdeckung des gnädigen Gottes zu konfrontieren, ohne den ganz neuen Komplex des Ablasswesens dazwischenschieben. Die Behandlung des Ablasswesens und die Kritik Luthers daran, stellen in dieser Reihenfolge eine Konkretion des vorher in bezug auf das Gottesbild Erarbeiteten dar, die ein vertieftes Verständnis eröffnet.

Daraus ergab sich folgender Aufbau dieser Teileinheit:

1. Stunde:

Die Schülerinnen und Schüler sollten die Person Martin Luthers in ihrer Prägung durch die Zeitumstände, seine Eltern, die Schule, das Studium und die Zeit als Mönch kennenlernen. Die Schülerinnen und Schüler sollten erfahren, mit welchen Ängsten diese Lebensphase besetzt war.

2. Stunde:

Die Schülerinnen und Schüler sollten das mittelalterliche Gottesbild mit den Vorstellungen vom Jüngsten Gericht und vom Fegefeuer kennenlernen.

3. Stunde:

Die Schülerinnen und Schüler sollten die reformatorische Erkenntnis Luthers kennenlernen und verstehen, welche radikale Bedeutung diesem Ereignis für das Leben Luthers zukam.

4. Stunde:

Die Schülerinnen und Schüler sollten die Funktion des Ablasses in einer kon-

kreten Lebenssituation kennenlernen. Sie sollten erfahren, daß die Ablasspraxis in bezug auf die Angst wenig ausgerichtet.

Sie sollten Luthers reformatorische Erkenntnis nachvollziehen und für sich formulieren, um sie in eine Kritik am Ablass umzusetzen.

Eine Überlegung ist abschließend noch zur Behandlung des Ablasses anzustellen. In der Ablasspraxis werden eine ganze Reihe von Mißständen innerhalb der Kirche sichtbar, die gerade auch für Kinder sehr anschaulich wären. Dennoch sollte auf eine Hervorhebung dieser Mißstände verzichtet werden, da sie von dem entscheidenden Punkt, dem sich widersprechenden Verständnis des strafenden bzw. des verzeihenden Gottes, ablenken. Daher sollte sich die Erarbeitung des Ablasswesens auf die Schuldgefühle und die Angst der Menschen vor den Strafen Gottes konzentrieren und den Ablass als ein Mittel zum Straferlaß vorstellen. Zudem kann es nicht darum gehen, die Verwerflichkeit der mittelalterlichen und d.h. implizit auch der katholischen Kirche, darzustellen, vielmehr geht es darum, an einem Punkt den elementaren Einspruch Luthers zu verdeutlichen. Die Konzentration auf die Ablasspraxis hat zudem den Vorteil, daß die katholischen Schülerinnen und Schüler, die ja parallel ihre Erfahrungen mit der Kommunion und damit auch mit der Beichte bearbeiten, die Möglichkeit haben, die heutige Praxis der katholischen Kirche mit Schuld und Schuldvergebung darzustellen und damit die historischen Unzulänglichkeiten ihrer Kirche relativieren.

Von daher erklärt sich auch, wieso der ganze Komplex des Buß- und Beichtwesens, in dem der Ablass seinen historischen und theologischen Ort hat, im Unterricht an dieser Stelle nicht behandelt wurde.

Die 5. Stunde im ev. RU – Das Ablasswesen der Kirche

Darstellung der Medien

1. Hörszene zum Ablass (M 1)

Die Hörszene knüpft an eine alltägliche Situation an: Bauern und ihre Frauen unterhalten sich über den Gottesdienst. Dabei werden Informationen über ihre Situation geliefert. Die Predigt war schön und feierlich, aber sie war auf Latein gehalten und daher nicht zu verstehen. Die Lateinschule ist aber nur etwas für Privilegierte. Ein Bauer hat den Gottesdienst versäumt und weist auf sein schlechtes Gewissen und die Angst vor den Strafen Gottes hin, obwohl er ja durchaus eine einleuchtende Erklärung für sein Verhalten angibt. Einige Vorschläge zur Wiedergutmachung werden genannt: die Fürbitte durch einen Mönch und die Stiftung von Kerzen für die Kirche.

In diese Situation trifft die Ankunft von Tetzl, der mit knappen Worten seine Vollmacht zum Verkauf von Ablässen und dessen Funktion erklärt. Aus der Reaktion der Menschen wird deutlich,

daß sie den Versprechungen Tetzels nicht vollständig Glauben schenken, die Heilsunsicherheit bleibt, allerdings entschließen sie sich dann doch zum Verzicht auf für sie sehr wichtige Dinge, um sich den Ablass und damit ihr vermeintliches Seelenheil zu sichern. Dieses Medium verankert den Ablass auf sehr eindrückliche Weise im Alltag. Vieles von dem, was auch schon im Unterricht behandelt wurde, wird hier aufgegriffen und durch die Szene lebendig gemacht. Die folgende Darstellung des Ablasses durch Tetzels verzichtet auf spektakuläre Details; vielmehr greift Tetzels die Sorgen der Menschen auf und nutzt sie aus. Das abschließende Gespräch der Menschen zeigt ihre Zweifel am Ablass, ob er wirklich Schuld und Strafe vergibt; aber ihre Ängste und Hoffnungen sind so groß, daß sie recht massive Opfer bringen.

2. Folienfolge (M 2)

Die Folienfolge besteht aus zwei Teilen. Die erste Folie zeigt einen Bauern mit einer leeren Denkblase, die zweite einen Gulden, der den Ablass darstellen soll.

Methodische Überlegungen

Als Einstieg eignet sich die „Hörszene zur Ablasspredigt von Johann Tetzels“ (M 1). Indem sie zunächst konkrete Erfahrungen und Gefühle der mittelalter-

lichen Menschen aufgreift, knüpft sie an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler an, überführt dieses aber aus der Theorie in eine lebendige, nachvollziehbare Alltagssituation, die zwar den Schülerinnen und Schülern als solche fremd ist, ihnen aber trotzdem einen Zugang ermöglicht. Über das Vorwissen hinaus geht jedoch die Einführung des Ablasswesens und die Reaktion der Menschen darauf.

Zur Konzentration auf das Wesentliche und gleichzeitig zur Veranschaulichung des Sachverhaltes wird mit Hilfe der Schülerinnen und Schüler die Folienfolge M 2 erarbeitet. Sie lenkt zunächst den Blick auf den Bauern, der den Gottesdienst versäumt hat und deshalb Angst vor Gott empfindet, obwohl er einen triftigen Grund für sein Fehlen vorbringen kann. Mit Hilfe der Hinweise im Text und des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler soll die Angst der Bauern vor der Strafe Gottes in die leere Denkblase eingetragen werden. Nach den zwei Vorschlägen zur Sühne des Vergehens, die in der Szene geliefert werden, geht es nun um den Ablass. Die Schülerinnen und Schüler können erläutern, wer den Ablass ausstellt und welche Funktion er hat (nämlich die Tilgung der Strafen). Zur Veranschaulichung soll der Ablassgulden über die Denkblase mit der Angst des Bauern gelegt werden. Der Ablass deckt gleichsam die Angst und die Strafe zu.

Aber der Fortgang der Szene macht deutlich, daß die Bauern Zweifel an der Wirksamkeit des Ablasses haben. Diese Zweifel veranschaulicht das Folienbild dadurch, daß die Angst durch die Folie mit dem Gulden hindurchschimmert und sie demnach nicht wirklich aufhebt.

Schon in der Hörszene werden Zweifel am Ablass laut. Diese werden durch das jetzt entstandene Folienbild verstärkt. Damit ist die Richtung für den zweiten Teil der Stunde vorgegeben: die Erarbeitung der Kritik. Die Schülerinnen und Schüler haben in der zweiten Stunde der Unterrichtseinheit von dem Hintergrund des Ablasses, dem straffenden Gott, erfahren. In der folgenden Stunde war die Kritik Luthers daran erarbeitet worden. Es muß jetzt ein Impuls erfolgen, der darauf hinweist, daß auch Luther mit dem Ablassprediger Tetzels konfrontiert wurde, aber daß er eine ganz andere Meinung als Tetzels dazu hatte und ihm demnach sicher einiges zu sagen hätte. Dieser Transfer ist auch von den Schülerinnen und Schülern eigenständig zu leisten, so daß an dieser Stelle kleine Zettel verteilt werden mit der Bitte, die Kritik aus der Perspektive Luthers in Einzelarbeit zu formulieren und aufzuschreiben. Das hat folgendermaßen ausgesehen: „Gott läßt sich nicht mit Geld freundlicher stimmen.“ „Der Ablass ist unnötig, weil Gott uns gar nicht bestrafen will.“

Verlaufsskizze

Lernschritte/ Phasen	Medien	Inhalte	Methoden		Bemerkungen
			Lehrerverhalten	SchülerInnen- verhalten	
Motivation Einführung	Hörszene (M 1)	Ablasswesen auf dem Hintergrund	techn. Organisation		Cassettenrekorder Cassette
Erarbeitung	Folienfolge (M 2)	des Zusammenhangs von Angst und mittelalterlichem Leben erste Zweifel an der Wirksamkeit	Impuls: Was habt ihr gehört? ggf. Richtigstellung Einbringen und Beschriften der Folien Zweifel hervorheben	Unterrichtsgespräch tragen das Gehörte zusammen	OHP und Folien Folienstifte
Vertiefung		Luthers Kritik am Ablasswesen Thesenanschlag	Impuls: kontroverse Meinung Luthers Arbeitsauftrag, Zettel	Einzelarbeit Stillarbeit	kleine Zettel
Ergebnisse sammeln			unterbricht und korrigiert Folie	Unterrichtsgespräch tragen eigene Voten vor	
Handeln	Kirchentür		Impuls: Hinweis auf Luthers Thesen strukturiert Aktion	Thesenanschlag heften Zettel an Kirchentür	Kirchentür Reißzwecken

2.-5. Unterrichtsstunde (im kath. RU)

Der Unterricht für die katholischen Schülerinnen und Schüler hat sich inhaltlich auf den für sie zur Zeit wichtigen Bereich der Kommunion und der Beichte bezogen. Ihnen war es besonders wichtig, den evangelischen Schülerinnen und Schülern zu zeigen, an welchen Stellen ihre Konfession für sie deutlich hervortritt. Dieser phänomenologische aber auch inhaltliche Schwerpunkt deutet schon jetzt eine Schwierigkeit für die geplanten folgenden gemeinsamen Stunden mit den evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern an. Während die eine Gruppe die Gründe für eine Trennung der Kirche erhebt und das Profil ihrer Konfession hier über den historischen Zugang erhält, erarbeitet die andere Gruppe besondere Ereignisse, die im Erfahrungsbereich der Schülerinnen



und Schüler mit ihrer Konfession beheimatet sind, je mit ihren positiven aber auch negativen Identifikationsmöglichkeiten.

Im ersten Teil der Einheit des katholischen Religionsunterrichts wurden die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Fest der Eucharistie thematisiert. Sie erzählen sich gegenseitig den Verlauf der Feier und bringen die Symbole (z.B. Kommunionkerze), die sie aus diesem Anlaß

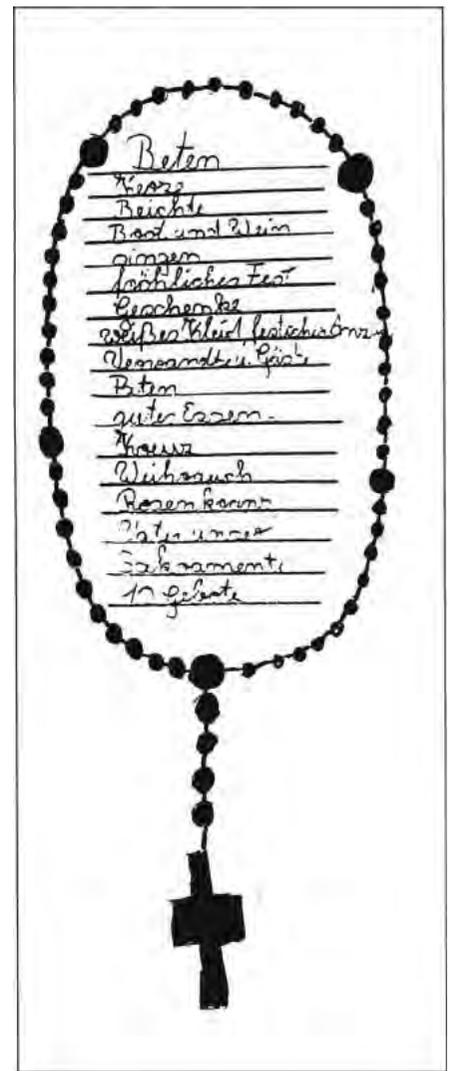
erhalten haben, mit in den Unterricht. Der gesamte Teil dieser Einheit war von dem Wunsch der katholischen Schülerinnen und Schülern geprägt, ihren evangelischen Mitschülerinnen und -schülern ihre Erfahrungen mitzuteilen. Sie zeichneten dazu Rosenkränze, die von ihnen mit ihren Erinnerungen an das Fest verziert wurden. Darüber hinaus wollten sie einen Eindruck von der Feierlichkeit vermitteln, indem sie die Bilder ihrer persönlichen Feiern den anderen Schülerinnen und Schülern vorstellten.

Der zweite Teil der Einheit thematisiert ihre Beichteerfahrungen, die sie durch den Erstkommunionsunterricht und das Halten der Beichte gesammelt hatten. Der Umgang mit persönlicher Schuld und das Bekenntnis ihrer Sünden als Sünden stand im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Anhand von Bildern „Deine Schuld ist dir vergeben“ wurde dieses Thema Unterrichtsgegenstand. Dabei wurde für alle noch einmal deutlich, welche Schwierigkeiten jeder/jede einzelne damit hatte und hat, Verhaltensweisen zu benennen, die der Beichte bedürfen. Die Unsicherheit, aber auch die befreiende Wirkung dieses Sakramentes wurden als mitteilenswert für die folgenden gemeinsamen Stunden mit allen evangelischen und katholischen Schülerinnen und Schülern angesehen.

6.-8. Unterrichtsstunde (gemeinsamer Unterricht)

In der ersten gemeinsamen Stunde berichteten die katholischen Schülerinnen und Schüler über ihre Kommunion, was sich in der Kürze der Zeit als schwierig erwies, da den evangelischen Schülerinnen und Schülern die eigene Erfahrung damit völlig fehlte. Dennoch war gerade das positive Erleben dieser Feier, die anhand der Fotoalben, der Symbole, die Schülerinnen und Schüler mitgebracht hatten und des Gesangbuchs für alle Beteiligten sehr eindrücklich. Gerade dieser Teil des Unterrichts, der die katholischen Schülerinnen und Schüler als Experten erschienen ließ, führte zu einer starken Identifikation mit der eigenen Konfession.

Die evangelischen Schülerinnen und Schüler erläuterten im folgenden die historischen Ereignisse, die zum Theaterschlag Luthers in Wittenberg führten. Diese Zusammenhänge, die in der Konsequenz zur Kirchenspaltung führten, waren den katholischen Schü-



lerinnen und Schülern bis zu diesem Zeitpunkt unbekannt und führten über die Thematisierung des Ablasses zur Frage, wie mit der eigenen Schuld umgegangen wird. Gerade dieser Gesichtspunkt war in der „Beichtfrage“ bei den katholischen Schülerinnen und Schülern noch gegenwärtig, so daß hierüber ein intensives Gespräch möglich wurde. In dessen Verlauf wurden die Gemeinsamkeiten der beiden Konfessionen ebenso benannt, wie die feste institutionelle Beichtpraxis in der katholischen Kirche.

Den Abschluß dieser Einheit bildete ein Besuch in einer evangelischen und in einer katholischen Kirche, an der auch die Pfarrer beteiligt waren. Hervorzuheben ist, daß die katholischen Schülerinnen und Schüler anregten, ihre Erfahrungen auch anderen evangelischen Schülerinnen und Schülern vorzustellen, was deutlich macht, daß die Identifikation mit der eigenen Konfession gerade in Spiegelung mit der jeweils anderen verstärkt worden ist.

1. Frau: Das war mal wieder eine schöne Predigt!
 2. Frau: Und so schön feierlich.
 3. Frau: Nur verstanden habe ich kein Wort.
 4. Frau: ... wenn er nur nicht immer alles auf lateinisch sagen würde.
 1. Bauer: Nun ja, vielleicht lernt unser Sohn ja mal lesen und schreiben.
 4. Frau: Aber Geld, um ihn auf die Lateinschule schicken zu können, haben wir ja doch nicht.
 2. Bauer: Ach, wißt ihr, was der Priester sagt, wird schon alles richtig sein, auch wenn wir es nicht verstehen.
 3. Bauer: (kommt von der Seite) Guten Morgen.
 4. Bauer: Guten Morgen. Warum warst du denn nicht im Gottesdienst?
 3. Bauer: Ich hatte so viel auf dem Feld zu tun.
 5. Bauer: Aber höre mal! Das kann Gott aber doch nicht gefallen, wenn du den Gottesdienst versäumst.
 6. Bauer: Wie willst du das denn wieder gutmachen?
 3. Bauer: Ach, ich habe ja auch ein schlechtes Gewissen. Warum nur ist Gott so streng?
 7. Bauer: Du hast doch einen Bruder, der Mönch ist, der kann ja für dich beten.
 5. Frau: Du kannst ja auch am nächsten Sonntag ein paar Kerzen für die Kirche stiften. Vielleicht verzieht Gott dir dann.
 Bote: Platz! Platz! Macht Platz für den Abgesandten des Papstes!
 1. Bauer: He, he, schubs doch nicht so!
 1. Frau: Ich will auch was sehen!
 2. Bauer: Ich war zuerst hier!
 Bote: Platz! Platz! Macht Platz für den Abgesandten des Papstes!
 2. Frau: Wer ist denn das?
 3. Frau: Und was soll der Kasten dort?
 4. Bauer: Was er da wohl drin hat?
 5. Frau: Wohl wieder einer, der unser Geld will!
 Bote: Seid ruhig, Leute, der Abgesandte des Papstes will zu euch sprechen.
 Tetzl: Hört gut zu, was euch der Abgesandte des Papstes vorzutragen hat: Wir, Leo der Zehnte, Römischer

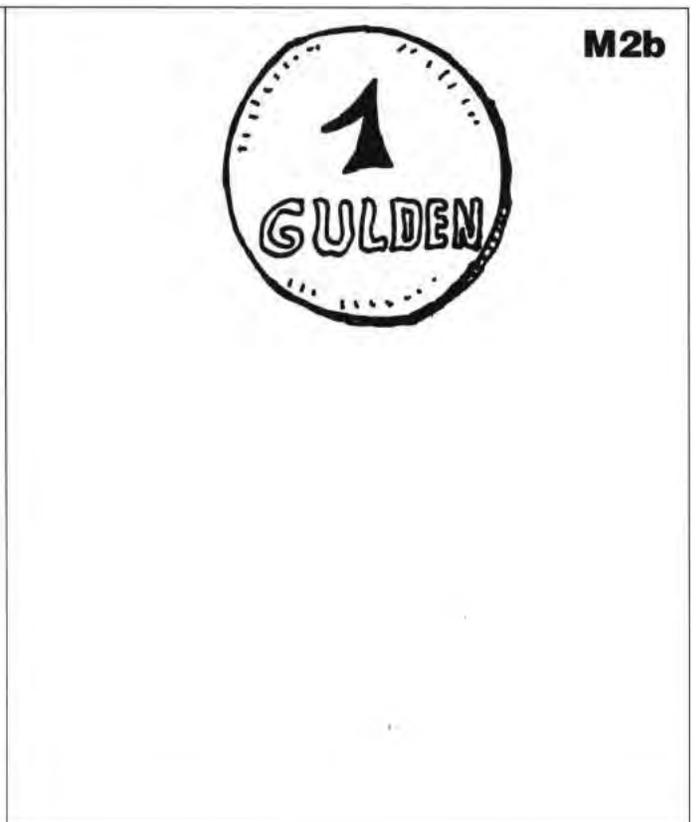
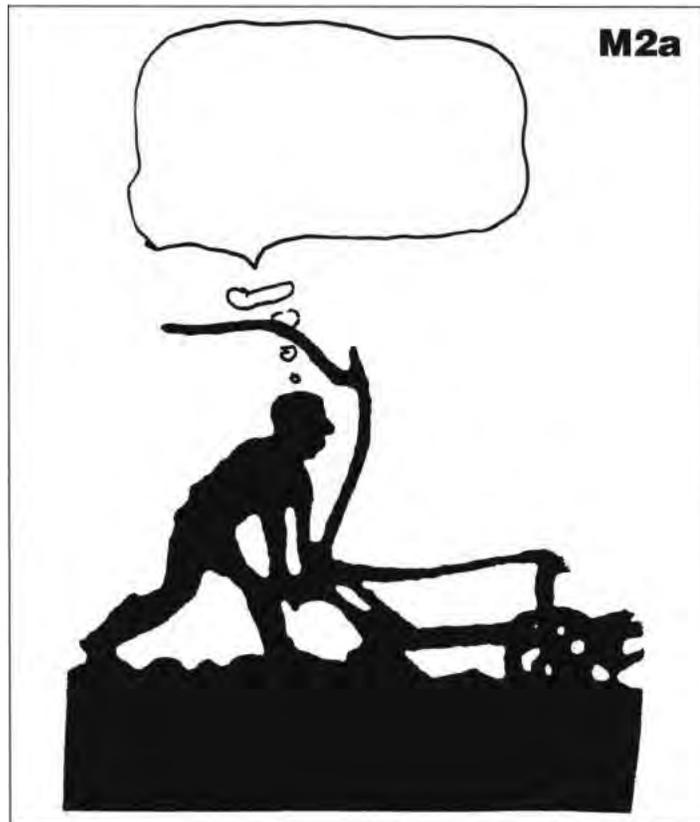
Papst, haben den Herrn – Hut ab, du Flegel, wenn ich mit dir rede – Wir, Leo, der Zehnte, haben dem Herrn Johann Tetzl – das bin ich, du Dummkopf – dem Herrn Johann Tetzl die Vollmacht gegeben, reichen Ablass zu erteilen. Ich, Johann Tetzl, kann freisprechen von allem Bösen, was einer begangen hat und was einer vorhat zu tun. Ich kann eure Seelen aus dem Fegefeuer retten.
 5. Bauer: Was ist das, ein Ablass?
 6. Bauer: Hat er doch gerade gesagt! Hört doch zu! Wer einen Ablass kauft, braucht sich nicht mehr vor dem Fegefeuer zu fürchten.
 Tetzl: So ist es, mein Sohn! Mit diesem Ablasszettel könnt ihr euch retten. Für einen Gulden wird das Fegefeuer kürzer. Ein Gulden – und Gott ist zufrieden mit euch! Ein Gulden – und ihr seid frei!
 7. Bauer: Stimmt es wirklich, daß der Papst für einen Gulden eine Seele aus dem Fegefeuer holen kann?
 Tetzl: So wahr ich lebe, mein Sohn!
 1. Frau: Ist das wirklich wahr? Wer einen Ablass kauft, braucht sich vor den Fegefeuerstrafen nicht zu fürchten?
 1. Bauer: Das ist doch alles nur Betrug.
 2. Bauer: Ja, ja, die wollen doch nur unser Geld! Von uns Armen nehmen, das können die da oben!
 2. Frau: Sei doch ruhig. Wer weiß, vielleicht hat er ja doch recht. Und wenn es schon nichts nützt, schaden tut es doch gewiß nichts.
 Tetzl: Wenn das Geld im Kasten klingt, die Seele aus dem Fegefeuer springt.
 3. Frau: Sicher ist sicher, dann kauf ich mir eben keinen neuen Mantel. Hier ist mein Gulden.
 3. Bauer: Und ich verzichte auf ein neues Kalb.
 5. Frau: Ich hole meinen Sparstrumpf.
 Tetzl: Wenn das Geld im Kasten klingt, die Seele aus dem Fegefeuer springt.
 4. Bauer: Ich kauf mir auch so einen Ablass.
 5. Bauer: Ja, wenn es alle tun ...
 6. Bauer: Ich hab nur noch einen halben Gulden.
 Tetzl: Einen ganzen Gulden brauchst du.

Folienfolge zur Darstellung des Ablasswesens und der Kritik daran

Grundfolie: Bauer mit Denkblase
 Hier sollen die Gedanken des Bauern eingetragen werden:
 z.B. Angst vor dem Strafen Gottes, dem Fegefeuer.

Die Kirche bietet den Ablass an, mit dessen Hilfe die Strafe aufgehoben werden soll. Aber: Die Angst bleibt trotzdem.

Mit Hilfe der Entdeckungen Luthers sollen die SchülerInnen Kritik an diesem Verfahren äußern.



Zwei konfessionelle "Erkennungsmelodien":

1. | Ein fe - ste Burg ist un - ser Gott, / ein
Er hilft uns frei aus al - ler Not, / die
gu - te Wehr und Waf - fen, / } Der alt -
uns jetzt hat be - trof - fen, / }
bö - se Feind / mit Ernst ers jezt meint, / groß
Macht und viel List / sein grau - sam Rü - stung ist, /
auf Erd ist nicht seins - glei - chen.

Ev. Kirchengesangbuch Nr. 201



1. Ein Haus voll Glo - rie schau - et weit ü - ber
al - le Länd, aus ew - gem Stein er -
bau - et von Got - tes Mei - ster - hand.
Gott, wir lo - ben dich, Gott, wir prei - sen dich. O
laß im Hau - se dein uns all ge - bor - gen sein.

Gotteslob Nr. 639

Gebete und Beichte

Hinsichtlich des Gebets sind die beiden Konfessionen einander sehr ähnlich. Jedoch gibt es auch hier Unterschiede, die ins Auge fallen. Beispielsweise sind Katholiken mit dem Vaterunser schneller fertig als Protestanten. Protestanten sind Gebete mit starkem Wiederholungscharakter fremd. Den Protestanten weithin unbekannt sind feste Formen für Beichte und Gewissenerforschung.

Salve Regina

Sei begrüßt, o Königin, Mutter der Barmherzigkeit, unser Leben, unsre Wonne und unsre Hoffnung, sei begrüßt! Zu dir rufen wir, verbannte Kinder Evas, zu dir seufzen wir trauernd und weinend in diesem Tal der Tränen. Wohlan denn, unsre Fürsprecherin, wende deine barmherzigen Augen uns zu, und nach diesem Elend zeige uns Jesus, die gebenedeite Frucht deines Leibes. O gütige, o milde, o süße Jungfrau Maria.

(Elend bedeutet Leben in der Fremde.)

Der Rosenkranz

Das Rosenkranzgebet bringt uns in enge Verbindung mit dem Leben, dem Leiden und der Herrlichkeit Jesu, und es zeigt uns die Stellung, die Maria im Heilswerk hat. Indem der Rosenkranz uns anhält, dies zu betrachten, deutet er unser Leben und hebt es in das Licht des Glaubens. Durch die Wiederholung schafft der Rosenkranz einen Zustand des Betens. Daher ist er eine wichtige Form für die Gemeinschaft und für den einzelnen. Jedes Gesätz beginnt mit dem Vaterunser. Es folgt zehnmal das Ave Maria; nach dem Namen „Jesus“ wird jedesmal das entsprechende Geheimnis eingefügt. Das Gesätz schließt mit dem Ehre sei dem Vater.

Eröffnung

Im Namen des Vaters ... Ich glaube an Gott ... Ehre sei dem Vater ... Vater unser ... Begrüßet seist du, Maria ...
Jesus, der in uns den Glauben vermehre
Jesus, der in uns die Hoffnung stärke
Jesus, der in uns die Liebe entzünde
Ehre sei dem Vater ...

die freudreichen Geheimnisse
Jesus, den du, o Jungfrau, vom Heiligen Geist empfangen hast
Jesus, den du, o Jungfrau, zu Elisabet getragen hast
Jesus, den du, o Jungfrau, (in Betlehem) geboren hast
Jesus, den du, o Jungfrau, im Tempel aufgeopfert hast
Jesus, den du, o Jungfrau, im Tempel wiedergefunden hast

die schmerzhaften Geheimnisse
Jesus, der für uns Blut geschwitzt hat
Jesus, der für uns geißelt worden ist
Jesus, der für uns mit Dornen gekrönt worden ist
Jesus, der für uns das schwere Kreuz getragen hat
Jesus, der für uns gekreuzigt worden ist

die glorreichen Geheimnisse
Jesus, der von den Toten auferstanden ist
Jesus, der in den Himmel aufgefahren ist
Jesus, der uns den Heiligen Geist gesandt hat
Jesus, der dich, o Jungfrau, in den Himmel aufgenommen hat
Jesus, der dich, o Jungfrau, im Himmel gekrönt hat

Beichte **Die Feier der Versöhnung für einzelne**

Begrüßung

Wenn der Beichtende den Beichtstuhl oder das Beichtzimmer betritt, begrüßt ihn der Priester. Dann macht der Beichtende das Kreuzzeichen und spricht:

Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes Amen.

P.: Gott, der unser Herz erleuchtet, schenke dir wahre Erkenntnis deiner Sünden und seiner Barmherzigkeit.

Antwort: Amen.

Der Priester kann nun, wenn es Zeit und Umstände erlauben, ein Schriftwort lesen oder sprechen.

Bekennnis und Genugtuung

Es folgt das Bekennnis der Sünden und das Beichtgespräch, bei dem der Beichtende ein angemessenes Bußwerk zur Genugtuung für seine Sünden übernimmt.

Reuegebet und Lossprechung

Nach einem Bekennnis soll der Beichtende ein kurzes Reuegebet sprechen. Er kann z.B. sagen:

Ich bereue, daß ich Böses getan und Gutes unterlassen habe. Erbarme dich meiner, o Herr.

Der Priester erteilt die Lossprechung mit folgenden Worten:

Gott, der barmherzige Vater, hat durch den Tod und die Auferstehung seines Sohnes die Welt und sich versöhnt und den Heiligen Geist gesandt zur Vergebung der Sünden. Durch den Dienst der Kirche schenke er dir Verzeihung und Frieden.

So spreche ich Dich los von Deinen Sünden und im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes.

Antwort: Amen.

Dank und Entlassung

P.: Dankt dem Herrn, denn er ist gütig.

Antwort: Sein Erbarmen währt ewig.

Dann entläßt der Priester den Gläubigen, der Vergebung seiner Sünden empfangen hat, mit den Worten:

Der Herr hat dir die Sünden vergeben. Geh hin in Frieden.

Nach der Entlassung durch den Priester soll der Gläubige noch eine Danksagung halten. Dazu kann er folgendes Gebet verwenden:

Gebet zur Danksagung

Ich danke dir, Herr, für die Vergebung, die ich erfahren habe,

und für den Mut zu einem neuen Beginn.

Ich danke auch für die Versöhnung mit der Kirche, der ich mit meiner Schuld Schaden zugefügt habe.

Assoziationen

Oft können wir schon auf Antrieb ohne Nachdenken sagen. „Das ist aber evangelisch“ oder „das ist typisch katholisch“. In Ihrer Gruppe können Sie dazu anhand verschiedener Anregungen Gespräche führen.

Im folgenden sind eine Reihe von Wörtern aufgeschrieben. Welche Wörter erscheinen Ihnen „katholisch“, welche „evangelisch“? Welche Wörter passen zu beiden Konfessionen? Welche Wörter sind Ihnen fremd?

Abendmahl, Andacht, Aschermittwoch, B e e r d i g u n g , Beichte, Bibel, Bischof, Brot für die Welt, BRUDER, C A L V I N , Caritas, CHORAL, Dekan, D i a k o n , Diakonisches Werk, E h e , Ehescheidung, E I N H E I T , Einigung, ERSTKOMMUNION, Eucharistie, F A S T E N , feierlich, Firmung, FRONLEICHNAM, G e b e t , GEBOTE, G e i s t , Gemeinde, GLOCKEN, G o t t , HEILIGE, J e s u s , J u g e n d a r b e i t , Jugendgottesdienst, Kardinal, KARFREITAG, K e t z e r , Kirchensteuer, KLOSTER, Konfirmation, Krankenölung, K r e u z , Kruzifix, KURIE, Landeskirchenamt, langweilig, L a t e i n , Lied, LUTHER, Maria, MESSE, M I S E R E O R , modern, NONNE, nüchtern, Oberkirchenrat, Opfer, Orden, Ordinariat, Ordnung, ORGEL, Papst, P a s t o r , Pastorin, PFARRER, Pflicht, Pille, P r ä s e s , PREDIGT, Presbyter, Priester, Prozession, R E F O R M , Revolution, S a k r a m e n t e , Spaltung, S u p e r i n t e n d e n t , streng, TAUFE, tolerant, Trauung, U N I O N , Vatikan, VIKAR, W e i h e , Weihrauch, WEIHWASSER, Zölibat.

aus: Horst Eisel, Reinhard Frieling, Evangelisch und katholisch. Arbeitsmappe für Erwachsenenbildung. Evang. Erwachsenenbildungswerk Rheinland-Süd, Simmern 1985

Ein Fisch ist mehr als ein Fisch

Allgemeine Vorüberlegungen zur Symboldidaktik in der OS

Das Thema Symbole findet sich in den derzeit gültigen Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht in der OS nur implizit, wenn etwa das Ziel des Lernfeldes „Bild- und Gleichnisreden Jesu“ als „Einführen in das Verstehen der Mehrschichtigkeit religiöser Sprache“ genannt wird. Im Entwurf der neuen Rahmenrichtlinien wird „Symbole – Ausdrucksformen des Glaubens“ schon als ein eigenständiges Leitthema formuliert, das dem zweiten der drei großen Lernfelder, „Religion im Gespräch“, zugeordnet wird.

Gerade das immer stärker werdende Interesse an der Vermittlung einer Symbolkunde in der Schule sollte uns aber zunächst einmal auffordern, kritisch nach dem Symbolverständnis 10-12jähriger Kinder zu fragen, und zu überprüfen, ob eine Symbollehre ihrem gerade erstarkenden realistischen Weltverständnis und dem aufkommenden Interesse an Real- und Sachwissen nicht eher entgegenwirkt. M.E. ist dies vor allem eine Frage nach dem symboltheoretischen Konzept, das einer Didaktik zugrunde liegt.

Wenn es darum geht, durch Symbole hinter die reale Welt „in eine andere Wirklichkeit (zu) schauen“, die die Realität zu einem bloßen Durchgangsort werden läßt, und die Gott in einer Welt hinter dieser Welt sucht, laufe ich Gefahr, Kinder zwischen 10 und 12 Jahren nicht nur zu überfordern, sondern auch an ihrer Befindlichkeit vorbeizunterrichten. Sobald aber Symbole eine tiefere Wirklichkeit entdecken helfen und sich in ihnen Grunderfahrungen verdichten und vertiefen, erhalten sie eine weisende, eine wirklichkeiterschließende und eine kommunikative Funktion. In diesem Sinne gebraucht, können Symbole Kindern bei ihrer Suche nach Orientierung und Halt in der Welt eine Hilfe sein. Denn in eben dieser Funktion als „Entdecker der Realität“ werden sie bei der Entwicklung einer Fähigkeit zur Symbolisierung überhaupt erst angewandt.

Schon in frühen Lebensmonaten erlernt ein Kind die Fähigkeit, Objekte von der direkten Wahrnehmung zu trennen, und sie durch Internalisierung auch als existent anzunehmen, wenn es sie nicht sieht. Diese Objektpermanenz nennt Klessmann die „ontogenetische Wurzel der Symbolbildung“. Das innere Bild des abwesenden Objekts selbst ist schon eine erste symbolische Wahrnehmung, die hilft, das diffuse Nebeneinander von An- und Abwesenheit zu ordnen, sowie die Ängste des Verlassenwerdens zu bewältigen. Ein weiterer Schritt bildet das Imitationsverhalten, in dem das

Kind mit imaginären oder situationsfremden Gegenständen den Alltag seiner Lebenswelt reproduziert, und ihn auf diese Weise für sich recht eigentlich begreiflich macht. Hier steht der aktive Gebrauch der vorher passiv integrierten Symbole im Vordergrund, der zu einer Wirklichkeitsdeutung verhelfen soll. Später lernt das Kind, z.B. durch die Symbolsprache der Märchen, diffuse und angsteinflößende Empfindungen und Situationen zu ordnen oder zumindest benennbar zu machen. In dieser Phase wird die bisher noch „privatisierte Symbolik einer öffentlichen Kommunikation unterstellt und erfährt somit eine ideologisch-gesellschaftliche Einordnung“. Hier liegt eine wichtige Voraussetzung der gemeinschaftsbildenden Funktion der Symbole.

Der eben geschilderten individuellen Epigenese steht nun eine allgemeingesellschaftliche Entwicklung gegenüber, die zu einer Symbolfremdheit des heutigen Menschen geführt hat. Ein rationales, vernunftbegabtes Denken ließ die Begegnung mit Symbolen, die eine tiefere, nicht allein rational greifbare Wahrheit vermitteln, verarmen und im Oberflächlichen steckenbleiben. Daß wir in einem visuellen Zeitalter leben, in dem wir ohne Zeichen und Symbole nicht auskommen, scheint dem zu widersprechen. Doch als „Mittel zum Erkenntnis und als Medium des Zusammenfindens der Gemeinschaft werden sie selten gebraucht.“ Die Bedeutungsfülle der Symbole wird nicht mehr oder nur begrenzt wahrgenommen, ihr erfahrungsdeutender Charakter nicht erkannt.

So kann es das übergeordnete Ziel einer Arbeit mit Symbolen sein, Kinder für den Sinngehalt von Symbolen zu sensibilisieren, ihnen Hilfestellung zu geben, Gesagtes hinter Gemeintem (Gezeigtem) aufzuspüren. Das Anliegen einer Symboldidaktik im Religionsunterricht sollte es sein, Schüler/innen zu helfen, „für sich Bibel, theologisches Reden, und christlichen Glauben zusammenzubringen mit ihrem sonstigen Benennen und Deuten der Welt und ihrer Lebenswirklichkeit.“

Aspekte der Bekenntnisbildung

Es gibt schon im NT eine große Anzahl vielgestaltiger Aussagen und Kurzformeln, die Zeugnis- oder Bekenntnischarakter haben. So finden sich einfache formelhafte Elemente wie „kyrios Jesus“, das offene Bekenntnis „du bist der Christus“ Mk. 8,29, sowie der alte Christushymnus in Phil. 2, der

schon eine Reihe dogmatischer Aussagen über die Jesu Gottheit und sein Menschsein, seine Erniedrigung und Erhöhung gegenüberstellt. Eines der wenigen deklatorischen Bekenntnisse, das Jesus als den Gottessohn anerkennt, ist in dem Bericht über die Taufe des äthiopischen Kämmerers App. 8,37 zu finden.

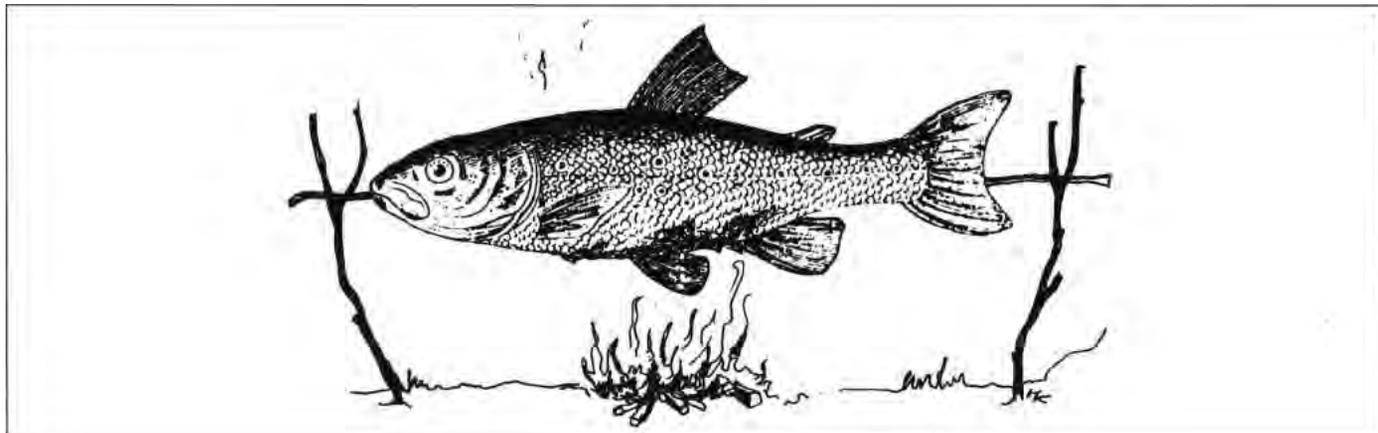
Der Pluriformität der christologischen Kerygmata in apostolischer und nachapostolischer Zeit entspricht eine Vielzahl von Gründen für ihre Entstehung. Gehörte die Taufe noch zu den häufigsten Gelegenheiten, ein Bekenntnis zu sprechen, sowie die vorausgehende katechetische Unterweisung dazu, Lehrsätze von größerer Länge zu formulieren, so verlangte auch die gottesdienstliche Gemeindeversammlung schon bald nach einem dem jüdischen „Höre-Israel“-Credo) entsprechenden einheitlichen Gebetstext. Ein solches festformuliertes Credo ermöglichte Stabilisierung und Gemeinschaftsbildung in bewegter Zeit. Eine wichtige Funktion der Bekenntnisformulierungen ist hier schon deutlich geworden: Sie sind als kurze Zusammenfassungen oder Extrakte der christlichen Botschaft zu verstehen. In ihnen präzisiert sich eine Glaubensaussage, die das Leben, das Sterben und schließlich die Erhöhung Jesu betrifft, und sie läuft hinaus auf die Aufforderung, daß alle Zungen bekennen: „daß Jesus Christus der Herr ist“ Phil. 2,11. Ein in der Taufpraxis oder im Katechumenat angewandtes Credo läßt noch am deutlichsten die Funktion der regula fidei erkennen. Daneben spiegelt sich aber in der Bekenntnisbildung zugleich auch die Notwendigkeit der Abgrenzung und der Gemeinschaftsbildung wider. So tragen die aus polemischen Gründen oder in Verfolgungssituationen formulierten Bekenntnisse schon eher die Bedeutung eines „Symbols“, eines Erkennungs- oder Unterscheidungsmerkmals. Das Urmodell „Jesus ist der Herr“ z.B. kam durchaus auch einer Verweigerung des römischen Kaiserkultes gleich, und stand dem von der Staatsmacht geforderten „der Kaiser ist der Herr“ gegenüber.

Ein Bekenntnis wie das in dem Wort Fisch ΙΧΘΥΣ enthaltene (s. 2.3), gerade auch in Verbindung mit dem Symbol, konnte in den schweren Zeiten der Verfolgung und Unsicherheit eine Verbundenheit unter Christen herstellen, die auf dem Bewußtsein gründet, daß eben der Herr Jesus noch in einer Verbundenheit mit seiner Gemeinde steht. Das Zeichen selbst signalisierte: hier gibt es Menschen, die meinen Glauben, meine Hoffnung teilen.

Aus diesen Schilderungen kann man schließen, daß in den Bekenntnissen die Botschaft von Jesus, dem erhöhten Herrn, in den einzelnen Situationen je neu akzentuiert und aktualisiert wurde. Die Pluriformität der Bekenntnisformeln gibt die Bemühungen bekannt, prägnant und in immer neuem Ansatz das jeweils Entscheidende zu betonen. In diesem Sinne ist das Bekenntnis Glaubensregel und Verkündigung.

deshalb zum Symbol werden, weil es auch zwei Fische waren (Mk. 6,38), mit denen Jesus die große Gemeinschaft sättigte; weil es eine große Menge Fische war, die Petrus zum ersten Mal mit der Vollmacht des Wortes Jesu konfrontierte (Lk. 5,1-11); und nicht zuletzt, weil die Jünger wieder durch einen wunderbaren Fischzug nach Jesu Tod erkannten: der Herr lebt! (Joh. 21,7). Auf diese Weise „partizipiert das

ein gottwohlgefälliger Vertreter Jahwes als Herrscher auf Erden verheißen. In exilischer und nachexilischer Zeit wird von ihm der Anbruch der Heilszeit erwartet. In der Anwendung des Titels „Christus“ auf Jesus erfährt die Messiasvorstellung nun eine Christianisierung. Da das Bild des „Christus“ nach jüdischer Vorstellung für die christliche Gemeinde nicht tragbar ist, wird es nun mit dem Leidensgedanken verbun-



Auffällig ist das Vorherrschen der rein christologischen Zeugnisse. Das läßt darauf schließen, daß der Ausgangspunkt der Bekenntnisformulierung in der Christusverkündigung zu suchen ist. Die zweigliedrigen Formeln spiegeln u.a. die theologischen Reaktionen der Kirche z.B. bei der Heidenmission wider, während die dreigliedrigen Schemata aus dem Bekenntnis zu der in der Taufe empfangenen Gabe des Heiligen Geistes entstanden.

Die Darstellung der Entwicklung frühchristlicher Bekenntnisformulierungen läßt nun zwei wesentliche Aspekte deutlich werden, die es festzuhalten gilt: Bekenntnisse sind zusammengefaßte Botschaft des Heilsgeschehens, das sich in Jesus dem Herrn, dem Christus, dem Sohn Gottes, dem Heiland verkörperte. Als solche sind sie aber nicht bloß regulae fidei, sondern auch Träger der Hoffnung, die dieser Christus für die Urkirche war. „Der Herr ist Jesus“ ist Verkündigung und Verheißung in eins.

Systematisch-theologische Überlegungen

Ohne Symbole kommt die religiöse Sprache, kommt die Rede von Gott nicht aus. Durch sie versucht der Mensch, Aussagen über Gott zu machen, die anders für ihn nicht sagbar wären. Symbole sind eine angemessene Sprache für den Glauben. Dabei bedient sich der Mensch einer Begrifflichkeit, bzw. eines Materials, das seiner eigenen Welt entnommen ist. Aber auch diesem Material haftet schon eine Selbstmächtigkeit an, durch die es erst zum Symbol werden kann. D.h. es steht in einem inneren Zusammenhang mit der Sache, die es vertritt. Ein Fisch z.B. konnte

Symbol an der Wirklichkeit dessen, für das es Symbol ist.“ So sind für unsere Überlegungen zwei wichtige Grundeigenschaften eines religiösen Symbols festzuhalten: 1. Das Symbol hat hinweisenden Charakter, d.h. es weist auf eine tiefere Wirklichkeit, die nicht unmittelbar zugänglich ist, und 2. das Symbol partizipiert an dieser Wirklichkeit, in dem es sie repräsentiert und aktualisiert. In dem Symbol Fisch wurde Jesus als der mit Vollmacht Sprechende und Gebende wieder lebendig, er war mitten unter ihnen. Darum konnte das Symbol Fisch sinn- und hoffnungstiftend sein. Biehl nennt noch zwei weitere wichtige Eigenschaften des Symbols, nämlich, daß sie sozial und geschichtlich eingebettet sein müssen. Ich würde die Notwendigkeit der allgemeinen Anerkennung, z.B. des Fisches als christlichem Symbol, sogar dahingehend formulieren, daß das in dem Fisch enthaltene Bekenntnis sogar gemeindebildend war. Ein Fisch an einer Felswand war ein Hinweis, daß sich hier Menschen finden, die gleiche Ängste, aber auch gleiche Hoffnungen haben. Der Fisch wirkte verbindend, war ein Mittel des Zusammenfindens, und als solches gemeindebildend.

Zur Bedeutung des Wortes ἰχθύς

Die eben dargestellte Eignung des Fisches als christliches Symbol sei hier noch durch einige Überlegungen zur Bedeutung des Wortes Fisch (ἰχθύς) ergänzt. Der Fisch eignete sich auch deshalb als Symbolmaterial, weil in seinen Anfangsbuchstaben die christologischen Würtitel Ἰησοῦς χριστός θεοῦ υἱός σωτηρ enthalten sind. Die jüdische Messiasvorstellung ist alt und reicht bis auf Jesaja zurück. In ihr wird

den. Bezog sich diese neue Heilshoffnung zunächst noch auf die nah erwartete Wiederkunft, wurde sie aufgrund der Parusieverzögerung bald auf den erhöhten Herrn übertragen. Die unerfüllte Erwartung der Wiederkunft führte also nicht zu einem Auslöschung der Hoffnung, sondern zu einer Umformung der Messiasvorstellung. Auch wenn er noch nicht erschienen ist, wird Jesus schon jetzt zum Herrn und Christus der Gemeinde. Noch blieb die Hoheitsaussage auf das eschatologische Werk Jesu bezogen. Erst in der hellenistischen Gemeinde erhielt sie eine Anwendung auch auf das irdische Wirken Jesu und konnte mit seinen Wundertaten und Heilungen in Verbindung gebracht werden. Nun allerdings wurde der Titel Messias in gleicher Weise wie der des Gottessohnes verwandt, was zu einer allmählichen Erstarrung des „Christus“ zum Eigennamen führte. Obgleich Jesus Christus schon früh zum Eigennamen wurde, manifestiert sich in diesem „Christus“ seine Entäußerung, seine Erniedrigung und seine Erhöhung zum Herrn. Jesus konnte nur aufgrund seiner Selbstpreisgabe für uns zum Christus werden.

Das Bekenntnis zu Jesus als dem „Sohn Gottes“ weist zum einen auf die dogmatischen Aussagen seiner davidischen Herkunft und seiner Geburt durch die Jungfrau. Doch von größerer Bedeutung waren für die entstehende Kirche die Tatsachen um seinen Tod und seine Auferstehung. In der Geschichte von Leben und Tod dieses Gottessohnes wird Gott selbst offenbar.

Ausgehend von der alttestamentlichen θεῖος ἀνθρωπ- Vorstellung, wurde der Titel rein funktional auf das Erdenwirken Jesu angewandt. Begründet wurde diese Vorstellung mit der Geistverleihung in der Taufe und daneben mit der

Vorstellung der Jungfrauengeburt. Das Gottessohnprädikat, das „die Epiphanie göttlichen Wesens auf dieser Erde beschreibt“, hatte bald den Vorrang vor dem Christustitel, der zum Eigennamen verblaßte.

Die Bezeichnung „Retter“ trägt z.T. alttestamentliche Züge, ist aber auch aus dem Regentenkult abzuleiten, und ist als Ausdruck des Wunsches nach Heil und Rettung in hoffnungsloser und chaotischer Zeit zu verstehen. Die Verbindung des Begriffes mit dem Jesus, der Christus und Sohn Gottes ist, spricht die Glaubensaussage an, die bekennt: in ihm wird uns das Heil zuteil. Dieses Bekenntnis gibt den Glauben an die überragende Bedeutung Jesu auf Erden bekannt, und fügt die eschatologische Aussage hinzu, daß dieser Jesus einst bei Gott für alle Glaubenden als Retter eintreten wird.

Die Wortbedeutung des Symbols Fisch trägt, wie eben dargestellt, wichtige dogmatische und bekennende Aussagen. Die Aufreihung der christologischen Würdetitel ist eine Zusammenfassung wesentlicher Bekenntnisaussagen. In diesem Sinne ist das Symbol Fisch zugleich eine Lehnform, die unverfälschte Tradierung der Glaubensbotschaft ermöglichte und Vergewärtigung der Heilsgeschichte, wie sie in Jesus, dem Christus geschah.

Die Unterrichtseinheit im Überblick

Zu Beginn der Arbeit mit Symbolen möchte ich die Schüler/innen zunächst mit einigen wenigen christlichen Symbolen, Symbolreden oder -handlungen für die Sprache des Glaubens sensibilisieren, statt sie mit einer Vielzahl von Symbolen zu konfrontieren. Bei der Auswahl habe ich darauf geachtet, daß die Schüler/innen die behandelten Symbole in ihrer Lebenswirklichkeit wiederfinden und ihre Aussagen zu einem Teil ihrer Wirklichkeit werden lassen können. Die Symboldidaktik ist weniger ein mehrdimensionaler Prozeß, und als solcher auch dem Grundsatz des handelnden Lernens unterworfen. Die gewählten Symbole sollten sich im Mimenspiel darstellen, kreativ gestalten, musikalisch nachvollziehen oder illustrieren lassen.

Sinnvoll schien es mir, Symbole zu wählen, die in einem inneren Zusammenhang miteinander stehen, dabei aber doch getrennt thematisiert werden können und symboldidaktisch gesehen unterschiedliche Schwerpunkte setzen. So entschied ich mich, in einer Einleitungsstunde zunächst ganz an die Erfahrungen der Schüler/innen anzuknüpfen, indem sie Zeichen und Symbole aus ihrer Umwelt analysieren. Lernziel ist hier, Symbole im Gegensatz zu Zeichen als mehrschichtig und vieldeutig zu verstehen. Auch sollen sie, indem sie ihre Person in einem Zeichen darstellen, erkennen, daß Symbole im-

mer nur fragmentarisch bleiben.

Nach dieser Hinführung folgte eine Stunde zum Symbol Fisch, in der die Situation der ersten Christen zur Sprache kommt, und der Schwerpunkt dieser Symbole als Erkennungszeichen und frühchristliches Bekenntnis herausgearbeitet wird. In der folgenden Stunde konnten die Schüler/innen selbst einen Fisch aus Ton gestalten. Im nächsten Lernschritt mit dem Thema Brot sollen die Schüler neben der Bedeutung des Brotes als Nahrungsmittel auch die symbolische Rede vom Brot des Lebens verstehen lernen. Im Zuge dieses Lernschrittes kann das Abendmahl als eine Symbolhandlung erkannt und später (s. letzte Stunde) in einem gemeinsamen Frühstück nachvollzogen werden. „Hungernde werden satt“ ist Wunsch, Hoffnung, ist Symbol für ein Leben, wie Gott es für uns will. Mit diesem Impuls soll im letzten Teil der Einheit die Geschichte von der Speisung der 5000 als eine Symbolgeschichte vorgestellt werden, in der mit Brot und Fisch, mit Glauben und Vertrauen, mit Teilen und Gemeinschaft eine Zukunftshoffnung wahr wird. Hier wollte ich eine inhaltliche Zusammenführung und Abrundung der vorhergehenden Unterrichtsschritte erreichen. Vertrauen und Gemeinschaft waren Schwerpunkt beim Thema Fisch, Glauben und Teilen beim Brot. Zum Abschluß der Einheit und schon auf Ostern weisen konnte die Klasse – mit selbstgebackenem Brot – gemeinsam frühstücken.

So ergibt sich für das Thema christliche Symbole die folgende Einheit in der Übersicht:

1. Std. Einführung: Zeichen, die uns begegnen.
2. Std. Das geheime Zeichen: Ein Fisch ist mehr als ein Fisch.
3. Std. Basteln eines Fisches aus Ton.
4. Std. Das Brot: Nahrung für Leib und Seele.
5. Std. Hungernde werden satt: Durch Jesus lernen Menschen teilen und vertrauen.
6. Std. Gemeinsames Frühstück – alle werden satt.

Der vorliegende hier ausführlicher dargestellte Unterricht bezieht sich auf die 2. Std. der Einheit.

Didaktische Überlegungen

Analog zu den Stufen der Epigenese eines Menschen finden sich auch Stufen in der Entwicklung des Symbolverständnisses. Einer entsprechenden Zuordnung nach Schweitzer, befinden sich die Schüler/innen im 5. Schuljahrgang u.U. noch in einem eindimensional –

wörtlichen Symbolverstehen, bzw. gerade auf der Schwelle zum mehrdimensional – symbolischen. Das ruft vor Vorsicht und zu großem Einfühlungsvermögen im Umgang mit Symbolen in dieser Altersstufe auf. Denn die Gefahr eines Symbolverständnisses, das den Hinweisscharakter, bzw. die mehrdeutige Sinnhaftigkeit des Symbols nicht erfaßt und damit im wörtlichen Sinn behaftet bleibt, liegt in der Mythologisierung. Das Symbol wird zum „Zauberzeichen“. Aber auch wenn die übertragene Bedeutung eines Symbols bewußt wird, sind es oft die Symbole selbst, denen die sinnstiftende Kraft zugesprochen wird, nicht das, worauf sie verweisen. Die Gefahr der Idolisierung liegt nahe. Die Aufgabe der Symboldidaktik ist es nun, diese allmähliche Entwicklung vom ein- zum mehrdimensionalen Symbolverständnis zu unterstützen und die Schüler/innen zu einem kritischen Symbolverständnis hinzuführen, das auch die Tendenz des Symbols zum Idol erkennt.

Andererseits entwickeln Schüler/innen dieser Altersstufe die Fähigkeit, Wirklichkeit in größeren Zusammenhängen wahrzunehmen, und ihr Interesse an Sach- und Realwissen wächst. Diese beiden Faktoren, ein u.U. stark divergierendes religiöses Vorstellungsvermögen und das neu sich bildende Weltverständnis, muß berücksichtigt werden, wenn ich – um noch einmal an das übergeordnete Lernziel zu erinnern – die Schüler/innen für die Sprache des Glaubens sensibilisieren und ihnen helfen will, diese Rede vom Glauben in ihre Lebenswirklichkeit orientierend einzubinden. Hilfreich bei der Berücksichtigung der o.g. altersspezifischen Aspekte erscheint es mir, „die Verbindung zwischen Symbolen, ihrem Sinngehalt und ihrer Geschichte herzustellen.“

Mit der Auseinandersetzung über die Bedeutung des Symbols Fisch als Bekenntnis eröffne ich den Schüler/innen den Weg zum mehrdimensionalen, abstrakten Denken, mit dem historischen Bezug „binde“ ich das Symbol Fisch so gleich wieder zurück an seinen Ort, seine Entstehung und hoffe so, der Mythologisierung und der Idolisierung entgegenzuwirken. Wenn dabei bei den Schüler/innen in Erinnerung bleibt, daß der Fisch in den ersten Jahren der Entstehung der Kirche ein wichtiges, geheimes Erkennungszeichen und eine Glaubensbotschaft war, die Hoffnung vermittelte, dann ist damit ein wichtiges Lernziel der Stunde erreicht.

Lernziele für diese Unterrichtsstunde

1. Die Schüler/innen sollen in ihrer Entwicklung vom eindimensional – wörtlichen zum mehrdimensional – symbolischen, bzw. eventuell sogar zum kritischen Symbolverständnis ein Stück vorankommen.

2. Sie sollen etwas über die Situation der ersten Christen erfahren.
3. Sie sollen den Fisch als geheimes Erkennungszeichen und als Glaubensbotschaft der ersten Christen kennenlernen.
4. Die Schüler/innen sollen lernen, daß dieses Zeichen keine automatische Wirkung hat, wohl aber eine hoffnung- und gemeinschaftstiftende Kraft.

Methodische Überlegungen

Die Schüler/innen befinden sich noch auf dem Weg zu einem angemessenen Symbolverständnis, so wurde es eben erläutert. Diesen Weg gehe ich mit, d.h. ich möchte ihn in der Stunde nachvollziehen.

Die entstehende Christenheit suchte in den ersten Jahren nach Stabilisierung und Halt, vor allem aber nach Gemeinschaft, die den Mut und die Hoffnung stärkte. Diese Suche war aufgrund der Verfolgungssituation im wörtlichen Sinne zu verstehen: eine Suche nach Anzeichen, nach Hinweisen darauf, wo sich Gleichgesinnte fanden. Der Fisch war ein solcher Hinweis, konnte aber von Nichteingeweihten nicht erkannt werden. Nur für geschulte Augen war der Fisch ein Hinweis, ja in diesen Zeiten ein Bekenntnis zum verbotenen christlichen Glauben. Für andere blieb seine Bedeutung und oft auch seine Erscheinung (in Türecken, Höhlen oder einfach im Sand verwischt) verborgen. Es galt, ihn erst einmal zu entdecken und sodann seine Bedeutung zu entschlüsseln. Ähnlich müssen auch die Schüler/innen des 5. Jahrgangs Zeichen und Symbole entdecken, in ihnen Sinn und Bedeutung aufspüren. Diesen „Entdecker-Weg“ sollen sie gehen mit dem Dia vom Kreuz und dem Fisch. Der Fisch im Kreuz ist durchaus nicht auf den ersten Blick zu erkennen, er muß gesucht werden (wie bei den ersten Christen). Auch ist die Verbindung Kreuz / Fisch zunächst nicht selbstverständlich und muß entschlüsselt werden. Am Ende dieses Lernschrittes soll sich für die Schüler/innen herauskristallisieren: der Fisch war ein Erkennungszeichen der ersten Christen. Während dieser Suche nach dem Zeichen und seinem Sinn gebe ich geographische Informationen, die einen Realitätsbezug herstellen.

Es folgt ein Auszug aus dem Buch „Ein Fisch ist mehr als ein Fisch“, mit dem die Schüler/innen an die Entstehungsgeschichte des Zeichens herangeführt werden: Der Fisch ist ein Zeichen, das nicht jeder verstand. Die Geschichte erscheint mir auch deshalb geeignet, weil der Erzähler die Unwissenheit über das Fischzeichen mit den Schülern teilt, aber Denkanstöße zur Entschlüsselung gibt. Die Schüler/innen können sich mit dem Tuchweber identifizieren und mit ihm nach dem Sinngehalt suchen. Mit dem Tafelanschrieb der Buchstaben FISCH wird der nächste Lernschritt

eingeführt: hinter dem Zeichen verbirgt sich noch mehr. In einzelnen Schritten erarbeite ich nun an der Tafel die inhaltliche Bedeutung des Fischsymbols als Bekenntnis, bzw. als Glaubensbotschaft. Dabei nehme ich Bezug auf das bei vielen Schüler/innen vorhandene Interesse an verschlüsselten Botschaften und Schriften oder an Geheimsprachen, die nur Eingeweihte kennen; zunächst dürfen sie selbst eine Geheimbotschaft formulieren. Mit dem Lied „Ein Fisch, ein Fisch ist mehr als ein Fisch“ möchte ich das Thema zusammenfassen und vertiefen. Themaübergreifend erreiche ich damit möglicherweise die Erweiterung des Symbolverständnisses überhaupt, etwa in dem Sinne: ein Symbol ist mehr, als was man sieht. Diesen Lernschritt werde ich im Sitzkreis auf dem Fußboden gestalten. Im Kreis läßt sich der gemeinschaftsstiftende Charakter des Fischsymbols leichter herausarbeiten. Zudem kann ich die Schüler/innen durch die veränderte Atmosphäre leichter in die Geschichte „hineinziehen“.

Auch die nun folgende Ergebnissicherung mittels Tafelanschrieb durch die Schüler/innen geschieht noch im Sitzkreis. Dabei lasse ich die Schüler/innen weitestgehend selbst formulieren, was wir über den Fisch als Symbol herausgefunden haben. Je nachdem, wie konzentriert sie noch arbeiten, können wir gemeinsam nach einer Überschrift für den Tafelanschrieb suchen, was einer Vertiefung der Ergebnisse gleichkäme. Ggf. gebe ich die Überschrift „Ein Fisch ist mehr als ein Fisch“ vor. Sobald wie möglich, wähle ich eine Gesprächsmethode, in der die Schüler/innen sich gegenseitig auffordern. Dies ist eine Vorform der Diskussion. Außerdem wird für eine Zeit der/die Unterrichten- de ausgeschaltet.

Nun erhalten die Schüler/innen die Aufgabe, den Tafelanschrieb ins Heft zu übertragen. Mir ist eine Heftführung, in der Lernstoff und Ergebnisse fixiert werden, sehr wichtig. Zum einen dient die Eintragung der Vertiefung, zum anderen habe ich festgestellt, daß die Schüler/innen selber gern ein „Produkt“ ihrer Lernanstrengungen in Händen halten. Eine für mich interessante Alternativgestaltung wäre die eines Rollenspiels, das die Situation der ersten Christen aufgreift (z.B. die Suche nach Christen in einer fremden Stadt o.ä.). Allerdings habe ich festgestellt, daß die Schüler/innen auch für freie Rollenspiele, die sie selbst gestalten, sehr viel Vorbereitungs- und Durchführungszeit benötigen. Für eine Doppelstunde wäre diese Methode durchaus denkbar. In einer 45 Min.-Einheit allerdings bleibt nicht genügend Zeit für die Auswertung.

Der Verlauf der Stunde

1. Schritt: Nach der Begrüßung singen wir ein Lied nach Wahl der Schüler/innen. Das soll zur Auflockerung und

Motivierung beitragen, denn die Klasse singt sehr gern.

2. Schritt: Ich führe das Dia vor und bitte die Schüler/innen, es genau zu betrachten und zu beschreiben. Ggf. helfe ich durch genaue Fragen, den Fisch im Kreuz zu entdecken. Während der Beschreibung gebe ich Sachinformationen zu Ort und Zeit etc..

3. Schritt: Möglicher Lehrerimpuls: „Fisch und Kreuz in einem Bild, könnt ihr euch vorstellen, was diese beiden miteinander zu tun haben? Eventuell zählen die Schüler/innen Fischgeschichten aus der Bibel auf. Ziel ist es, den Fisch als Erkennungszeichen herauszuarbeiten, während die Bedeutung (Bekenntnis) noch aussteht.

4. Schritt: Lehrerimpuls: „Ich habe eine Geschichte von einem, der auch nicht weiß, was dieses Zeichen bedeutet.“ Ich bitte die Schüler/innen, im Sitzkreis Platz zu nehmen und lese dann den Auszug der Geschichte vor. In die Geschichte baue ich das Lied ein, um die Melodie vorzustellen. Bei den entsprechenden Textstellen male ich das Zeichen an die Tafel und schreibe die Buchstaben FISCH untereinander an.

5. Schritt: Das Ende der Geschichte ist der Impuls für die nun folgende Entschlüsselung der Botschaft. Zuerst formuliert die Klasse eine eigene Botschaft. Dann gebe ich die beiden Möglichkeiten der Entschlüsselung bekannt: Freund Jesu sucht Christen, und Freund Jesus, Sohn Gottes, Christus und Heiland. Zuletzt schreibe ich das griechische Wort an und entschlüssele auch hier die Botschaft. Die Vielzahl der Formulierungen soll verhindern, daß die Schüler/innen das Symbol nur wörtlich verstehen. Sie sollen erkennen: Der Fisch enthielt für die ersten Christen eine Botschaft, die Hoffnung stiftete und unter der sich Menschen zusammenfanden.

6. Schritt: Möglicher Impuls: „Wir haben jetzt gesehen, daß der Fisch für die ersten Christen viel mehr war, als nur ein Fisch, er hatte eine Bedeutung.“ Mit diesen Worten leite ich das Lied ein, das ich nun mit der Klasse singe. Es faßt das Thema der Stunde zusammen.

7. Schritt: Die Schüler/innen werden aufgefordert, zu sagen, was der Fisch für die ersten Christen bedeutete. Zwei geeignete Sätze werden an die Tafel geschrieben, ggf. auch die Überschrift.

8. Schritt: Die Schüler/innen werden aufgefordert, den Tafelanschrieb ins Heft zu übertragen. Gleichzeitig gebe ich bekannt, daß die Hausaufgabe darin besteht, ein Bild mit Fisch und Kreuz, ähnlich dem Dia, ins Heft zu malen. Erfahrungsgemäß benötigen die Schüler/innen zum Abschreiben viel Zeit. Sind sie früher als erwartet fertig, zeige ich noch zwei weitere Diabilder von der Höhle. Das käme ihrem Sachinteresse und ihrer Neugier entgegen.

Lernschritte/ Phasen	Medien	Inhalte	Methoden		Bemerkungen/ Kommentar
			geplantes Lehrerverhalten	erwartetes Ssverhalten	
Begrüßung Einstieg / (1)	Gitarre	Lied nach Wahl der Ss	L und Ss begrüßen sich und singen gemeinsam ein Lied		das Lied muß nicht thematisch passen
Hinführung / (2)	Diaprojektor Dia (M1)	Dia von Kreuz und Fisch	Leitet ein, fordert zur Bildbeschrei- bung auf, fragt, greift weiter- führende Ant- worten auf, gibt Sachinfos	schauen Bild an u. beschreiben es, entdecken Fisch im Bild	OHP und Folien Folienstifte
Erarbeitung I / (3)	Diaprojektor	„Das geheime Zeichen“	fragt nach Zu- sammenhang von Kreuz und Fisch, gibt Infos zur Situation der ersten Christen	überlegen, zählen evtl. Fisch- geschichten aus der Bibel auf	am Ende dieser Phase sollte d. Lz formuliert sein: Fisch = Erkennungs- zeichen
Ldarbietung / (4)	Gesch. v. Fisch (M2), Kanon	„Nicht jeder kennt das Zeichen“	liest Gesch., führt Lied ein, schreibt tw TA	hören zu	kleine Zettel
Erarbeitung II / (5)	TA	„Ein Fisch ist mehr als ein Fisch“	leitet d. Frage d. Gesch. an Ss weiter, bittet Ss, eine Bot- schaft zu schreiben, analysiert d. Bot- schaft d. Buch- staben, schreibt TA	überlegen, geben Antworten, formu- lieren eine Bot- schaft, hören zu	hier ist d. Lz: Fisch = Glaubens- botschaft
(6)	TA, Gitarre		übt mit Ss das Lied ein	singen mit	das Lied faßt Thema der Stunde zusammen
(7)	TA (M3)		bittet Ss, in 2 Sätzen zu sagen, welche Bedeutung der Fisch für die ersten Christen hatte	formulieren Sätze und schreiben TA	
Vertiefung / (8)	TA		bittet, TA abzu- schreiben, gibt HA bekannt	übertragen TA ins Heft	

Das beiliegende Foto zeigt das im Un-
terricht verwendete Dia:

Das Bild zeigt ein Kreuz, das in eine
Felswand einer der unzähligen Glock-
kenhöhlen bei Bet Guvrin, südwestlich
von Jerusalem, geritzt ist. Diese Hö-
hlen dienten in römischer Zeit dem
Kalkabbau, im frühen Christentum
waren sie Zuflucht für verfolgte Chri-
sten.



M1

Also los. Ich fange an, spanne die Kettfäden, webe ein hauchzartes Tuch. Und dann die Farben! Die schönen sanften Farben des Wassers, die Gestalt des herrlichen Fisches. Ich webe und färbe und färbe und webe und bin ganz in meine Arbeit eingesponnen. Habe das Tuch fast fertig. Ein Fisch im sonnendurchfluteten Wasser. Ein Fischchen, sage ich euch, ein Fischchen! Dabei merke ich gar nicht, daß da einer hinter mir steht. Ich zucke richtig zusammen, als er zwischen

Daumen und Finger den Stoff prüft. Ich sehe es an diesem Griff – so tastet keiner nach dem Tuch, der nichts von der Tuchweberei versteht. Das ist einer, der geht oft mit Stoffen um. Ein wandernder Geselle? Nein, dafür ist er zu alt. Ein Meister, der den Lebensabend im Ruhestand genießt? Nein, dafür ist er zu jung. Was ist das nur für ein Mensch? Wieso kann er am hellichten Tag hier in der Werkstatt herumlungern? Fummelt an meinem Tuch herum und sagt kein einziges Wort. „Ist was?“, frage ich ihn nicht gerade freundlich. Er schaut mich an und schweigt, deutet auf den Fisch. Dann tritt er an die Wand und malt mit einem Stück Kreide einen Fisch mit zwei Strichen. Nicht gerade kunstvoll. Kann er nicht sprechen? Braucht er die Zeichensprache? Ist er stumm? „Ein Fisch“, sage ich. „Ein ganz einfacher Fisch.“

„Sagt dir das Zeichen nichts, der du den Fisch webst?“

„Was soll mir das Zeichen sagen?“, frage ich. „Ein Fisch ist ein Fisch. Basta.“

Er lacht wieder. Mit seiner Kreide schreibt er die Buchstaben untereinander an die Wand. Ganz groß.

F
I
S
C
H

Dann schaut er mich wieder so an, als ob er etwas von mir erwartet.

Auszug aus: W. Fähmann, Ein Fisch ist mehr als ein Fisch

M3

Das Tafelbild

Das Tafelbild wird im Laufe der Stunde entwickelt und sieht mit den erwarteten Schülerantworten etwa folgendermaßen aus:

Ein Fisch ist mehr als ein Fisch

(ιχθυσ ist das griechische Wort für Fisch)

F	Freund	F	Freund	ι	Jesus
I	Jesus	I	Jesus	χ	Christus
S	sucht	S	Sohn Gottes	ϑ	Gottes
C		C	Christus	υ	Sohn
H	Christen	H	Heiland	ς	Retter

Das Fischzeichen war für die ersten Christen ein Erkennungszeichen. Die Buchstaben FISCH enthalten eine Glaubensbotschaft

Literaturverzeichnis

Aufgeführt ist die während der Arbeit benutzte Literatur, idR nach Verfasser, bei Gemeinschaftswerken nach Titel.

- Baldermann, I., Gottes Reich – Hoffnung für Kinder, Neunkirchen-Vluyn 1991.
- Bauer, W., Griechisch-deutsches Wörterbuch, Berlin und New York 1971⁵.
- Biehl, P., Symbole geben zu lernen – Einführung in die Symbol-didaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neunkirchen-Vluyn 1989.
- Bousset, W., Kyrios Christos – Geschichte des Christenglaubens von den Anfängen des Christentums bis Irenaeus. Göttingen 1965⁵.
- Cullmann, O., Die ersten christlichen Glaubensbekenntnisse. Theol. Stud. Heft 15, Zürich 1949².
- Dietz, W., Mit Hubertus Halbfas auch in die weiterführenden Schulen? in: Entwurf – Religionspädagogische Mitteilungen 3/91, S. 10-12.
- Entwurf der Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht in der OS. Stand: 02/91, Az.: 82 162/4.
- Fähmann, W., Ein Fisch, ein Fisch ist mehr als ein Fisch, Würzburg 1986.
- Gronbach, R., Kritische Blicke ins „dritte Auge“ und darüber hinaus, in: Entwurf – Religionspädagogische Mitteilungen 3/91, (Hg.) von der Fachgemeinschaft evangelischer Religionslehrer Württemberg e.V. und vom Fachverband evangelischer Religionslehrer in Baden e.V., S. 3-9.
- Hahn, F., Christologische Hoheitstitel – Ihre Geschichte im frühen Christentum, Göttingen 1963.
- Heinz-Mohr, G., Artikel Fisch, in: Lexikon der Symbole – Bilder und Zeichen der christlichen Kunst. München 1988⁹, S. 107-109.
- Kelly, J.N.D., Altchristliche Glaubensbekenntnisse – Geschichte und Theologie, Göttingen 1972.
- Klessmann, M., Identität und Glaube: Zum Verhältnis von psychischer Struktur und Glaube. München 1980.
- Lutherbibel, Revidierter Text von 1984, Stuttgart 1985.
- Nestle, N., Aland, K., u.a., Novum Testamentum Graece, Stuttgart 1979²⁶.
- Ruhbach, G., Aspekte der Bekenntnisbildung in der Kirchengeschichte, in: Ruhbach, Schröder, Wichelhaus (Hg.), Bekenntnis in Bewegung. Ein Informations- und Diskussionsbuch, Göttingen 1969.
- Symbole – Signale des Glaubens, Unterrichtsmodelle Religion, (Hg.) Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Landeskirche Baden, 1981² (Autorenteam).
- Tillich, P., Systematische Theologie, Band 1, Frankfurt a.M. 1984⁸.

Erntedank im Kindergarten

Elemente zur Vorbereitung und Annäherung

In vielen Kindergärten / Kindertagesstätten ist das Erntedankfest ein Höhepunkt im Kreislauf des Jahres. Doch wofür soll eigentlich gedankt werden? Die Banane, die Kiwi und viele andere Früchte sind – wie in den Städten fast alle landwirtschaftlichen Produkte – in ihrem Entstehen, Reifen und Geerntetwerden den Kindern fremd. Dank aber hat immer einen Ausgangspunkt in der Beziehung zu dem, dem man dankt, wie zu dem, wofür man dankt. Christlich Erntedank zu feiern bedeutet deshalb, sowohl den Kindern eine Beziehung zu Gott, dem Schöpfer, als auch eine Beziehung zu den Gaben zu eröffnen. Von daher liegt es nahe, zur Vorbereitung des Erntedankfestes einige Erlebnismöglichkeiten für die Kinder zu schaffen, die dann durch die Erzählung des Schöpfungsberichtes in der 7-Tage-Form in Beziehung zu dem Gott gebracht werden können, von dem ja auch im ganzen übrigen Jahr die Rede ist. Hier Vorschläge zu den Schöpfungstagen:

A) 1. Buch Mose 1,1-5

Drei bis vier Kindern werden im Raum die Augen verbunden. Sie dürfen so den Raum versuchen zu beschreiben, dann zu durchwandern, sich zu bewegen. Noch mit verbundenen Augen werden die Kinder befragt:

- Was könnt Ihr erkennen?
- Wie fühlt Ihr Euch?

Dann Binden entfernen und dieselben Fragen stellen. Übung mit anderen Kindern wiederholen.

Bibeltext erzählen. Mit den Kindern Danksagungen formulieren.

B) 1. Mose 1,6-8

An einem Tag mit heiterem Wetter mit der Gruppe auf die Wiese im Außengelände gehen. Alle Kinder legen sich mit dem Bauch auf den Rasen. Zunächst streicheln sie den Rasen, danach drücken sie sich ganz fest auf den Boden. Die Kinder setzen sich hin. Leiten Sie ein Gespräch ein:

- Was habt Ihr erkannt?
- Wie habt Ihr die Erde gefühlt?

Jetzt legen sich die Kinder mit dem Rücken auf den Rasen und schauen zum Himmel. Lassen Sie den Kindern zwei Minuten Zeit, die Wolken und das Himmelsblau zu beobachten. Das ebenfalls nachfolgende Gespräch könnte unter folgenden Leitfragen stehen:

- Was habt Ihr gesehen?
- Was habt Ihr empfunden?

Bibeltext erzählen. Mit den Kindern Danksagungen formulieren.

C) 1. Mose 1,9-13

Wenn möglich, besuchen Sie mit den Kindern einen nahegelegenen Wald oder Park, sonst reicht aber auch wieder das Außengelände. Bitten Sie die Kinder, sich einen Baum oder Strauch auszusuchen und dort folgendes ganz leise zu tun:

Nehmt den Baum/Strauch ganz lieb in die Arme. Riecht seinen Geruch. Streichelt seine Rinde und seine Blätter. Schaut, ob der Baum Früchte trägt.

In der Gruppe sammeln Sie dann die Erlebnisse.

- Was habt Ihr gesehen?
- Was habt Ihr gerochen?
- Was habt Ihr gefühlt?

Bibeltext erzählen ...

D) 1. Mose 1,14-19

Im Morgenkreis besprechen Sie doch einmal mit den Kindern die Zeit vom gestrigen Abend bis zum heutigen Morgen.

- Wie war es gestern, als es Abend wurde?
- Wie war es gestern, als Ihr ins Bett gingt und das Licht ausgeschaltet wurde?
- Wie habt Ihr geschlafen?
- Wie seid Ihr aufgewacht?
- Wie begann heute Euer Tag?

Bibeltext erzählen ...

E) 1. Mose 1,20-23

Jedes Kind hat ein Lieblingstier. Lassen Sie die Kinder davon erzählen:

- Welches ist Dein Lieblingstier?
- Was ist so schön daran?
- Was tut Ihr zusammen?

Bibeltext erzählen ...

F) 1. Mose 1,26-31

Machen Sie mit den Kindern Körpererfahrungen oder lassen Sie die Kinder Menschen zeichnen / töpfeln / ausschneiden. Danach sprechen Sie mit den Kindern

- Was gefällt mir an mir gut?
- Was kann mein(e) Hand, Fuß ... alles?
- Womit kann ich anderen Gutes tun?

Bibeltext erzählen ...

Selbstverständlich müssen nicht in einem Jahr alle diese Übungen „gemacht“ werden. *Intensiv* ist wichtiger als viel. Die Übungen sind ja ohnehin nur Anregungen. Deshalb: Mut zur eigenen Phantasie.

Noch eins: Als Lieder eignen sich aus der Cassette, „Kleine Lieder für kleine Leute“ (Text: H.-O. Schaaf, Musik: Siegfried Fitz, ABAKUS-Verlag. Erhältlich beim RPI Loccum für 19,80 DM und / oder Liederheft für 6,- DM):

- zu C: Du hast die Welt geschaffen (auch als Begleitlied für die ganze Zeit),
- zu E: Dreht den Kopf,
- zum Ganzen: Vier Jahreszeiten.

Die Aufmerksamen haben gemerkt, daß der siebente Tag noch nicht behandelt wurde. Wenn ein Erntedankfest gefeiert wird, dann wäre dies das Erleben des siebenten Tages. Vielleicht könnte man dieses Fest beschließen mit:

Bibeltext (1. Mose 1,31b-2,4) erzählen und mit den Teilnehmer/innen Danksagungen formulieren.

Wenn kein besonderes Fest gefeiert wird, könnte das Gleiche mit einer festlich geschmückten Frühstückstafel in der Gruppe geschehen.



Dietmar Peter

„Handlung“ als Grundkategorie der Sonderpädagogik

Seit einigen Jahren läßt sich schulart- und fächerübergreifend eine pädagogische Neuorientierung beobachten, die das Handeln ins Zentrum ihrer jeweiligen Konzeption stellt. Damit sollen der Praxisbezug sichergestellt und eigene Erfahrungen ermöglicht werden, um einer vorgedeuteten Wirklichkeit ein Stück Authentizität und Originalität entgegenzustellen. Pädagogische Leitfäden, die das „praktische Lernen“ ins Zentrum ihrer Bildungsbemühungen stellen, finden sich auch im Bereich des Faches Religion an Sonderschulen für Lernbehinderte in großer Zahl. Dabei bleibt der wissenschaftstheoretische Hintergrund, der den Begriff des Handelns geprägt hat, oftmals unklar. Häufig entsteht der Eindruck, der Handlungsbegriff könne jeder praktischen Situation des Religionsunterrichts angepaßt werden. Wenn die Diskussion über handlungsorientierte Konzeptionen des Religionsunterrichtes an der Sonderschule für Lernbehinderte nicht zum unverbindlichen Partygeschwätz verkommen soll, ist die Genauigkeit des Begriffes angezeigt, um Irrwege der religionspädagogischen Theorie und Praxis zu vermeiden.

Nach dem Beispielplan für den evangelischen Religionsunterricht in der Schule für Lernbehinderte will der RU „den Schülern in ihrer besonderen Lebenswirklichkeit Wege eröffnen zum Verständnis des Religiösen in Sprache und Ausdruck, zu religiösen Erfahrungen und zur Begegnung mit den Zeugnissen des christlichen Glaubens und ihrer Wirkungsgeschichte, damit sie sich selbst finden und bestimmen, Geborgenheit erfahren, Hoffnung gewinnen und die Aufgabe annehmen können, ihr Leben in unserer Gesellschaft sinnvoll und verantwortlich zu führen.“ (Comenius-Institut, Münster 1978). Als in einem wechselseitigen Bedingungs-zusammenhang stehende didaktische Dimension werden die folgenden drei unterschieden:

a) Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, „Hilfe zur *fundamentalen religiösen Erschließung*“ zu leisten. Religiöse Er-

fahrungen sollen den einzelnen Schülerinnen und Schülern bewußt werden. Die Vertiefung von Erfahrung und ihre kognitive Klärung wird angestrebt.

b) Der Religionsunterricht soll den Schülerinnen und Schülern „Hilfe zur *Erschließung der Zeugnisse christlichen Glaubens und Lebens*“ bieten, damit biblische Texte und christliche Aussagen in ihrer Bedeutung für das Leben der Schülerinnen und Schüler erschlossen werden. Das didaktisch-methodische Kriterium dabei ist der Lebenshorizont und die Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

c) Der Religionsunterricht soll dazu beitragen, daß die Schülerinnen und Schüler „zu einem *befreiten und verantwortlichem Leben in der gegenwärtigen Gesellschaft*“ kommen können. Die Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, sich „Aufgaben und Ziele zu setzen, Verantwortung zu

übernehmen und Versagenen und Versagen zu ertragen“ und so in den verschiedenen Lebensbereichen handlungsfähiger werden.

Kurz: Der Religionsunterricht soll den Schülerinnen und Schülern in ihrer besonderen Wirklichkeit, durch Erschließung christlicher Glaubenszeugnisse, ein Wahrnehmen der religiösen Dimension in ihrem Leben ermöglichen, auf deren Hintergrund sie befreit und verantwortlich handlungsfähig in unserer Gesellschaft werden. Damit hat der Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern christliche Orientierungen für ihr Handeln anzubieten und eine praktische Umsetzung eines so orientierten Handelns anzustreben – er ist handlungsorientiert.

In der schulpädagogischen Diskussion der letzten Jahre gewinnen handlungsorientierte Konzeptionen des Lehrens und des Lernens zunehmend an Be-

deutung. Die große Aufmerksamkeit, die das Prinzip Handlungsorientierung in schulischen Kontexten zur Zeit erfährt, spiegelt sich allerdings nicht in breiten Erfolgen der Schulpraxis wider. Das mag daran liegen, daß die Bedeutung des Begriffs „Handlung“ sich im Zuge der schulpraktischen Diskussion derart ausgeweitet hat, daß es nur noch schwer möglich ist, die eigentliche handlungsorientierte Position eines Ansatzes zu erkennen. Unter anderem hat ein kurzfristiger Aktivismus einiger Lehrerinnen und Lehrer dazu beigetragen, der zu Verkürzungen und unzulässigen Vereinfachungen geführt hat. So wird oft fälschlicherweise von handlungsorientiertem Unterricht gesprochen, wenn am Ende des unterrichtlichen Bemühens die Schüler/innen *irgendetwas* tun können. Der wissenschaftstheoretische Hintergrund bleibt unklar. Das Ziel ebenso.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf einen Handlungsbegriff, der das Tun eines Menschen als wertorientiert, planvoll und zielgerichtet begreift d.h., daß der Akt des Handelns freiwillig und unter Berücksichtigung der Wertfrage zur Ausführung kommt und die Teilakte der bewußten Entscheidung für ein Ziel sowie die Überlegung der Mittel zu seiner Erreichung einschließt. Die Absicht, die hinter diesem Tun eines Menschen steht, ist Gestaltung und damit Veränderung der Wirklichkeit. Ein solches Handeln ist nicht unsinnlich und auch nicht unsinnig. Es hat einerseits nichts gemein mit antrainierten Fähigkeiten, wie sie z.B. durch verhaltensmodifikatorische Interventionen erzeugt werden, denn eine solche Verdinglichung des Menschen ist abzulehnen. Andererseits läuft es einem schlichten Aktionismus zuwider. Die Einbeziehung der Wertfrage in den Handlungsbegriff beinhaltet die Erkenntnis, daß der Mensch niemals Mensch für sich allein ist. Zum Menschen wird er nur unter Menschen und für andere Menschen. *„Indem und wie er vom Menschen (konkret: von Menschen) als Mensch erkannt wird, kann er sein Wesen als Mensch erst verwirklichen.“* (Jetter, K.-H., 1987a, S. 16). Dieses geschieht in Abhängigkeit von der jeweiligen Kultur und ihrer Geschichte sowie dem Wert, den diese dem Menschen und der menschlichen Gesellschaft einräumt. (Maßgeblich beteiligt an der Beantwortung der Wertfrage ist u.a. die Religion). Die Erkenntnis des Handelns durch den Menschen wird durch das Handeln des Menschen in seiner Kultur erst möglich. Kann der Mensch etwas nicht begreifen, ist ihm das Begreifen versagt. Diese Aussage findet ihre theoretische Entsprechung im genetischen Strukturalismus Jean Piagets, der der Aktivität des Subjekts besondere Bedeutung für seine Entwicklung des Erkennens einräumte: *„(...) der wesentlich Charakter des logischen Denkens besteht darin, daß es operativ ist, d.h. aus dem Tun hervorgeht (...).“* (Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, Freiburg

1972, 39ff.) Handeln ist als geordnete und ordnende Lebenstätigkeit die Bedingung der Möglichkeit spezieller menschlicher Erkenntnisformen und dies sofern und soweit diese Lebenstätigkeit als menschliches Handeln erkannt und anerkannt wird. (vgl.: Jetter, K.-H., 1987a, S. 18) Um das zu gewährleisten, bedarf es gemeinsamer Zeichensysteme, die eine Einbindung des Handelns in die Kommunikationsgemeinschaft mit anderen Menschen gewährleisten. Der Erwerb von Handlungsfähigkeit ist daran gebunden, daß auf der einen Seite die Bedeutungsgehalte der Kultur an die individuellen Bedeutungsgehalte des Handelnden anknüpfen und auf der anderen Seite die individuellen Bedeutungsgehalte sich im Austausch in verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften *vergrößern* und *verändern*. Handeln ist geschichtliches Handeln, daß sich in einer wandelnden Kultur mit offener Entwicklungsrichtung vollzieht.

Menschliche Existenz, die bei der handelnden Gestaltung der Wirklichkeit auf die Anerkennung eines menschlichen Gegenübers angewiesen ist, hat konsequenterweise Widerstand zu leisten gegen Bedingungen, die menschliches Miteinander beeinträchtigen und sich für menschenwürdige Formen des Lebens einsetzen. Menschliche Lebensformen können sich nur unter kooperativen Bedingungen entwickeln. Diese Kooperation setzt eine Orientierung der Handlungen an gemeinsamen Werten und eine Koordinierung der Handlungspläne auf vereinbarte Ziele hin voraus. In solchen Handlungszusammenhängen erhalten instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten erst ihren Sinnbezug. Der Sinn ist das Ergebnis bisher vollzogener Erkenntnistätigkeit. Er ist sozusagen die Ordnung, in die Dinge und Ereignisse eingeschlossen werden, das Ergebnis der individuellen Biographie. Genährt und begrenzt wird die Erkenntnistätigkeit und damit auch die Sinnstiftung durch die jeweilige Sinnlichkeit des einzelnen Menschen.

Sinn konstituiert sich in Abhängigkeit von den Sinnen. Ob die Frage nach dem Sinn eine christliche Antwort erhält oder irgendeine der vielen anderen möglichen, hängt davon ab, ob es gelingt, unter Berücksichtigung der sinnlichen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, durch christlich geprägte sinnhafte Kooperationen die subjektiven Möglichkeiten des Handelns zu erweitern.

Eine sich auf einen solchen Handlungsbegriff beziehende Religionspädagogik im Bereich der Sonderschule hat einen handlungsorientierten Begriff von Behinderung vorauszusetzen: Dadurch, daß die behinderte Schülerin bzw. der behinderte Schüler infolge einer Schädigung des Organ- und Verhaltenssystems in der Sprache, der Bewegungsfähigkeit und/oder im Bereich des Leistungs- und Sozialverhaltens beeinträchtigt ist, kann sie/er die wertorientierenden Normen seines Kultursy-

stems nur unter außergewöhnlichen Bedingungen nachvollziehen. Die dadurch hervorgerufene Behinderung der verantwortlichen Mitbestimmung der Ziele, Pläne und Werte seines individuellen Handelns muß durch eine schädigungs-spezifische Interpretation der wertorientierenden Normen und durch eine Veränderung ihrer Entstehungsbedingungen aufgehoben werden. (vgl.: Schönberger, F., 1987b, S. 87) An dieser Stelle erhält der Religionsunterricht die Funktion, den Schülerinnen und Schülern spezielle Hilfe anzubieten, damit sie in die Lage versetzt werden, auf einem je schädigungsspezifischen Hintergrund Handlungspläne zu entwerfen, Handlungsziele zu entwickeln und eine eigenverantwortete Wertentscheidung zu treffen.

Bevor die eigentliche religionspädagogische Arbeit beginnt, hat die Lehrerin/der Lehrer sich die Fragen zu stellen, wie die einzelne Schülerin bzw. der einzelne Schüler zu menschlichen Erkenntnisformen findet, die Handeln im o.g. Sinne ermöglichen bzw. was ihr/ihm den Zugang zu eben diesen Erkenntnisformen verbaut. Damit wird die Schülerin/der Schüler zum Mittelpunkt des Unterrichts. Der Volkspädagoge Paolo Freire setzte genau an dieser Stelle an, als er seine Alphabetisierungskampagnen durchführte. *„Ausgangspunkt für die Organisation des Programminhaltes einer pädagogischen (...) Aktion muß die gegenwärtige existenzielle und konkrete Situation (der Schülerinnen und Schüler, d. Verf.) sein.“* (Freire, P., 1977, S. 78f.) Ein an der Handlungsfähigkeit des behinderten Menschen interessierter Religionsunterricht hat im *„Hier und Jetzt“* (...), das die Situation konstituiert, in die er untergetaucht ist, aus der er sich erhebt und in die er eingreift“ (Freire, P., 1977, S. 69) anzusetzen. Ein so konzipierter Unterricht besitzt eine ausgeprägte emanzipatorische Komponente. Seine Erziehungsarbeit begreift die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern setzt auf handelnde Veränderung der Wirklichkeit um der Befreiung des Menschen willen. Der Religionsunterricht kann in diesem Kontext nicht als eine Form der Vermittlung von christlicher Wirklichkeit begriffen werden. Wirklichkeit wird vielmehr unter Berücksichtigung der vorhandenen Möglichkeiten in ihrer kulturellen Bedeutsamkeit im Religionsunterricht rekonstruiert und so zu einem vorstrukturierten Handlungsfeld für die Schülerinnen und Schüler. Sich in diesem Feld als handlungsfähig zu erweisen, bedeutet, *„Wirklichkeit (...) mit den eigenen Möglichkeiten zu erschließen, sie zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern“* (Jetter, K.-H., 1987a, S. 44). Der Religionsunterricht trägt dazu bei, Wirklichkeit zu entschlüsseln und sie als eine menschlich und göttlich geordnete zu erkennen. Um den Schülerinnen und Schülern Erkenntnis in diesem Sinne und damit auch christliche Handlungsfähigkeit zu

ermöglichen, ist der Religionsunterricht gefordert, sie mit den christlichen Zeichensystemen vertraut zu machen. „Hilfe zur fundamentalen religiösen Erschließung“ und „Hilfe zur Erschließung der Zeugnisse christlichen Glaubens und Lebens“ kann der RU nur geben, wenn es ihm in seinem didaktischen Bemühen gelingt, Berührungspunkte in der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler zu finden. Dazu ist es notwendig, die Lebenswelt der Kinder ebenso wie ihre einmalige organische Ausstattung zu begreifen. Gelingt dies nicht, werden die Schülerinnen und Schüler an einer Norm gemessen, die ihren bereits erworbenen Möglichkeiten völlig unangemessen ist und dessen Wert ihnen rätselhaft bleibt. Für die didaktische Umsetzung bedeutet das, daß der Religionsunterricht seine Thematik aus den Problemfeldern der Alltagswirklichkeit mit ihren für die Sonderschülerinnen und -schüler schädigungsspezifischen Besonderheiten gewinnt. Freire spricht in diesem Zusammenhang von „generativen Themen“, „Grunderfahrungen, von denen her die gesamte Welterfahrung der Lernenden sich organisiert“ (Freire, P., 1977, S. 15). Allerdings ist einzuwenden, daß die Rahmenrichtlinien für das Fach Religion an der Schule für Lernbehinderte nicht in jedem Fall mit den aktuellen Grunderfahrungen der Schülerinnen und Schüler konvergieren, sich also nicht in jedem Fall generative Themen finden lassen. Ich stimme hier mit Schönberger überein, der ausführt: „Die erfahrungsgeleitete Erkundung der Lebenswirklichkeit und die Formulierung der in ihr entdeckten *Problemsituationen* schöpft ihre Kriterien nicht nur aus den Rahmenrichtlinien, sondern vor allem auch aus den Erziehungs-, Sozial- und Rehabilitationswissenschaften.“ (Schönberger, F., 1987b, S. 123) Die Religionspädagoginnen und -pädagogen sind hier in der Weise gefordert, daß sie zwischen beiden Polen vermitteln. Dazu gehört die Konstruktion der Unterrichtsthematik in einem Prozeß der Aufhebung der dialektischen Spannung zwischen den immanenten Ansprüchen eines schulisch vorgegebenen Unterrichtsgegenstandes und den auf ihn gerichteten Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Eine so durchgeführte Konstruktion der Unterrichtsthematik beinhaltet die Refle-

xion der auf sie bezogenen biblischen und christlichen Aussagen sowie der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler, die u.U. diesen Aussagen entgegensteht. Gelingt dieses, können die Schülerinnen und Schüler sich mit dem Sinnangebot der christlichen Botschaft produktiv auseinandersetzen. Die im Handeln der Schülerinnen und Schüler deutlich werdenden individuellen Bedeutungsgehalte stehen so im spannungsreichen Austausch mit den Inhalten ihrer Religion. Die Handlungsfähigkeit der am Geschehen Beteiligten erfährt auf diese Weise eine Verfeinerung und Erweiterung, und ggf. finden die Kinder auf diesem Weg einen Zugang zur Religion, der ihnen gemäß ist. Hier wird deutlich, daß die Konstruktion eines handlungsorientierten Religionsunterrichts weit über den eigentlichen Unterricht hinausweist. Unverzichtbare Voraussetzung einer solchen religionspädagogischen Arbeit ist das Einbringen kooperativer Momente in den Erziehungsprozeß. Damit ist gemeint, daß der Religionsunterricht sich nicht formal als kommunikative Didaktik definiert, sondern den Inhalts- und Beziehungsaspekt in sein Konzept einschließt. Die Lehrerin/der Lehrer eröffnet den Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung ihrer Lebenswirklichkeit Handlungsspielräume, in denen wirklichkeitsnah, sowohl kollektiv als auch individuell bedeutungsvoll gehandelt wird. Die Lehrerin/der Lehrer hat dabei aktivierende und strukturierende Funktion. Inhalt und Ziel sind von ihr/ihm in diesem Prozeß ständig daraufhin zu befragen, ob sie den Kriterien der Didaktik des Religionsunterrichts und den wissenschaftlichen Kriterien der Behindertenarbeit entsprechen. Das gilt ebenso für die Unterrichtsmethode. Als handelnder Mensch ist die Religionspädagogin/der Religionspädagoge im o.g. Sinne verpflichtet, die Fähigkeiten ihrer/seiner Schülerinnen und Schüler zu menschlichem Handeln mitzuentfalten. Ein handlungsorientierter Religionsunterricht hat die zentrale Dialektik von Form und Inhalt menschlichen Handelns zu beachten. Er hat die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Formen (Strukturen, Pläne) für ihr Handeln zu entwickeln und Handeln zu ermöglichen. Inhaltlich hat er

in erster Linie sinnstiftende Erziehungsarbeit zu leisten und den Schülerinnen und Schülern Situationen bereitzustellen, in denen ihr Handeln religiöse, kulturelle und individuelle Bedeutung gewinnt, und in denen sie gefordert sind, ihr Handeln zu hinterfragen und zu verantworten. Damit leistet er einen unverzichtbaren Beitrag zur Erreichung des allgemeinen Bildungszieles der Sonderschule und legitimiert sich schon allein von daher als unverzichtbarer Bestandteil sonderschulischer Bildungsbemühungen.

Literatur

- Comenius Institut: Beispielplan für den evangelischen Religionsunterricht in der Schule für Lernbehinderte, Münster, 1978.
- Duncker, L.: „Handgreiflich“ – „Ganzheitlich“ – „Praktisch“?, Grundfragen handelnden Lernens in der Schule, in: Neue Sammlung, 29, Jahrgang 1989.
- Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek/Hamburg, 1977.
- Habermas, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M., 1983.
- Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1 und 2, Frankfurt a.M., 1981.
- Jetter, K.-H.: Auf dem Weg zu einer kooperativen Pädagogik, in: Schönberger, F.; Jetter, K.-H., Praschak, W.: Bausteine der kooperativen Pädagogik, Teil 1, Stadthagen, 1987a.
- Jetter, K.-H.: Durch Wahrnehmungsarbeit zur Sinnlichkeit, in: Behinderte, Heft 3, 13. Jahrgang, 1991.
- Lenk, H. (Hg.): Handlungstheorien interdisziplinär, Band 2, München, 1979.
- Moser, H.: Didaktisches Planen und Handeln, München, 1978.
- Piaget, J., Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes, Olten, 1972.
- Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, Freiburg, 1972.
- Schönberger, F.: Kooperation als Pädagogische Leitidee, in: Schönberger, F., Jetter, K.-H., Praschak, W.: Bausteine der kooperativen Pädagogik, Teil 1, Stadthagen, 1987.
- Schönberger, F.: Kooperative Didaktik – Unterrichtslehre einer handlungsorientierten Sonderpädagogik, in: Schönberger, F.: Kooperative Didaktik, 3. Auflage, Stadthagen, 1987.
- Schönberger, F., Jetter, K.-H.: Kooperation als therapeutisches Prinzip, in: Schönberger, F., Jetter, K.-H., Praschak, E.: Bausteine der kooperativen Pädagogik, Teil 1, Stadthagen, 1987.
- Schönberger, F.: Zur Reichweite der Handlungstheorien, Unveröffentlichtes Manuskript, Neustadt, 1992.

Evangelische Schulen?!

Während der Frühjahrssynode 1992 sind Überlegungen für die Neugründung evangelischer Schulen für die Standorte Hannover und Osnabrück vorgetragen worden: Aus den Papieren, die der Synode vorlagen, dokumentieren wir als Einstieg in dieses Problemfeld und als Gesprächsgrundlage die folgenden Texte:

Aus dem Zwischenbericht des Bildungsausschusses betr. Schulen in kirchlicher Trägerschaft

Ausgangsbasis und ausschlaggebend für alle Überlegungen des Bildungsausschusses zu dem Vorhaben „Schule in kirchlicher Trägerschaft“ waren Diskussionen im Rahmen der Kolloquienreihe und der Schwerpunkttagung der 20. Landessynode zum Thema „Zukunft der Kirche“.

Was ist gegenwärtige Aufgabe für die Zukunft auf dem Feld von Erziehung und Bildung? Anders ausgedrückt: Was ist Aufgabe im Rahmen der Weitergabe unseres evangelisch-christlichen Glaubens bei immer stärker abnehmender religiöser Sozialisation in Elternhaus und Schule und immer stärker anwachsender Säkularisation im gesellschaftlichen Umfeld?

Zu Beginn seiner Überlegungen zu diesem Thema hat der Bildungsausschuß der 21. Landessynode zunächst die Informationen aus den Beratungen des Bildungsausschusses der 20. Landessynode zur Kenntnis genommen. In diesen Beratungen wurden zwei mögliche Grundrichtungen deutlich. Die eine könnte mit dem Stichwort „Kirche in der Schule“ gekennzeichnet sein. Dafür stehen z.B. der „gemeinwesenorientierte Schulversuch“ an der Brinker Hauptschule in Langenhagen sowie der Modellversuch „Schule und Jugendarbeit“ im Schulzentrum in Twist (Emsland-Bentheim). Die andere Grundrichtung kann mit dem Stichwort „Schule in kirchlicher Trägerschaft“ beschrieben werden, wie ein Ansatz in Osnabrück zeigt. Hier sollte zunächst ein Versuch gestartet werden, der die Integration von Aussiedlerkindern in einer bereits vorhandenen Orientierungsstufe zum Schwerpunkt hatte. Die Entwicklung lief dann aber anders.

Weiterhin berichtete Herr Köhler, Schulrat im Kirchendienst in Hildesheim, über Schulen in katholisch-kirchlicher Trägerschaft. Interessant war zu erfahren, daß das Bistum Hildesheim Träger ist von drei Grundschulen, zehn Hauptschulen, acht Schulen mit Realschulzug und des Gymnasiums Josephinum in Hildesheim selbst. Auch gibt es noch Sonderschulen in katholischer Trägerschaft. Alle Schulen sind Halbtagschulen mit einer besonderen Zielsetzung als Grundordnung für die katholischen Schulen in freier Trägerschaft.

Zusammenfassend hatte der Bildungsausschuß am Ende der Amtszeit der 20. Landessynode festgestellt, daß

1. das Recht zur Errichtung von privaten Schulen gewährleistet,
2. die Schüler heute aus einem säkularisierten Umfeld kommen und die Schule die schwer zu bewältigende Aufgabe hat, im Religionsunterricht das fehlende religiöse Fundament des Elternhauses zu legen, und
3. in einer kirchlichen Schule - welcher Schulreform auch immer - die Basis dafür etwas breiter ist und die Aussichten für eine religiöse Sozialisation größer sind.

Zu dieser Auffassung kam auch der Bildungsausschuß der 21. Landessynode in seinen bisherigen Beratungen und Erkundungen zu diesem Thema. Das geschah durch verschiedene Vorträge: Herr Oberstudiendirektor K. Ochel (Ev. Gymnasium Siegen), Vorsitzender des Ev. Schulbundes in Nordwestdeutschland und Berlin, begründete in seinem Referat die Notwendigkeit von Schulen in kirchlicher Trägerschaft und stellte die Konzeption seiner evangelischen Schule vor.

Herr Oberstudiendirektor Dr. Gieseking stellte das Gymnasium Andreanum in Hildesheim als Angebotsschule in kirchlicher Trägerschaft vor.

Außerdem besuchte der Bildungsausschuß im April 1991 die Paul-Gerhardt-Schule in Dassel.

Deutlich wurde, daß sich die Schumatmosphäre in einer Schule in kirchlicher Trägerschaft von einer solchen in einer öffentlichen Schule unterscheiden muß. Die besondere Schumatmosphäre in einer Schule in kirchlicher Trägerschaft kann z.B. durch das diakonische Denken und Handeln zum Ausdruck gebracht werden wie etwa im Gymnasium „Andreanum“ in Hildesheim. Nicht eine normative Didaktik oder eine bestimmte Organisationsstruktur ist das Spezifische; vielmehr gilt die besondere Aufmerksamkeit der Pflege der Schumatmosphäre (Umgang miteinander, Intensität der Schülerbetreuung, schulinterne Diakonie u.ä.), der Gestaltung der Andachten (einmal wöchentlich vor dem Unterricht), der Schulgottesdienste (sechs pro Jahr), dem Schülerbibelkreis, der Mitarbeit in einem Chor. Viel Wert sollte die Schule auf die Mitarbeit der Eltern legen, denen die Schulverfassung ein erhöhtes Maß an Mitentscheidung zubilligt.

Diese Schumatmosphäre kann nicht nur in einem Gymnasium angestrebt oder verwirklicht werden, sondern könnte *Ziel auch anderer Schulformen sein*. Der Kirchenkreisstag des Kirchenkreises Osnabrück hat gerade beschlossen, zunächst eine Grundschule mit Orientierungsstufe in evangelisch-kirchlicher Trägerschaft zu gründen, die zu einem Schulverbund ausgebaut werden könnte.

In Hannover besteht seit 1990 ein „Evangelischer Arbeitskreis Schule“, der

an einer pädagogischen und theologischen Konzeption für eine Schule in kirchlicher Trägerschaft im Raum Hannover arbeitet und die Frage einer entsprechenden Schulgründung in den Stadtkirchentag Hannover einbringen wird. Ohne das öffentliche Schulwesen herabsetzen zu wollen, scheint es heute angezeigt, modellhaft „das Spezifische einer evangelisch geprägten Bildung in einer eigenen Schule zur Geltung zu bringen.“ (Zitat aus dem Osnabrücker Konzept.)

Bedacht wurde in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob damit nicht die Grundlage verlassen würde, die seit Mitte der 50er Jahre in Niedersachsen gilt und sich im Loccumer Vertrag niederschlagen hat. Danach verwirklicht die evangelische Kirche ihre Wertvorstellungen *innerhalb* des staatlichen Schulwesens.

Die Zeiten haben sich seither sehr gewandelt. Der gesellschaftspolitische Kontext im Erziehungsbereich ist von den primär schulischen Erziehungsbedingungen über die „heimlichen Erzieher“ (Fernsehen und andere Medien) bis hin zu den vielfachen Jugendsekten und Jugendreligionen erheblich verändert worden. Als seismographische Anzeige für den gesellschaftlichen Wandel der Einstellung kann die wachsende Zahl von Errichtungen von Waldorfschulen, aber auch von evangelikalen Schulen angesehen werden.

Die Eltern der Schüler in den „freien“ christlichen Schulen haben eher und schneller auf diese atmosphärischen Veränderungen reagiert als die verfaßten Kirchen und haben Fördervereine in Bremen, Leer, aber auch in Hannover und Buchholz und in anderen Bundesländern gegründet. In diesen Schulen wird versucht, auf der Grundlage der Bibel im fundamentalistischen Verständnis zu erziehen, zu lehren und zu lernen. Diese Schulen erfreuen sich einer wachsenden Schülerzahl.

Eine noch ungelöste Aufgabe stellt sich uns seit 20 Jahren im Umfeld unserer interreligiösen und inter- bzw. multikulturellen Gesellschaft. Die Aufgabe, auf diesem Gebiet dialogfähig zu werden, kann nicht ernst genug genommen werden.

Der Bildungsausschuß steht der Gründung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft grundsätzlich positiv gegenüber. Er wird die in diesem Zusammenhang anstehenden Fragen, so auch den sich daraus ergebenden Finanzbedarf, weiterberaten und der Landessynode zu gegebener Zeit erneut berichten.

Überlegungen für eine evangelische Schule in Osnabrück

I. Zur Begründung:

Die evangelische Kirche sieht ihre Aufgabe darin - auf der Grundlage des Christentums, wie es in der reformatorischen Tradition gewachsen ist - das öffentliche Schulwesen zu ergänzen und innerhalb des Schulangebotes der Stadt ein spezifisches Bildungsprofil auszubilden. Die ev. Kirche will mit ihrem so begründeten Bildungsangebot den öffentlichen Bildungsauftrag nach § 2 Nds. Schulgesetz einlösen.

II. Zur Konzeption:

1. Eine Schule in ev. Trägerschaft hat in ihrer alltäglichen Bildungsarbeit christliche Überzeugungen und Wertvorstellungen zugrunde zu legen:
 - 1.1. Das ev. Verständnis von christlicher Erziehung öffnet eine solche Schule für jeden, der ihren Bildungsauftrag bejaht.
 - 1.2. Das ev. Freiheitsverständnis sollte in der Weise zur Geltung kommen, daß Selbstständigkeit, Selbstwertgefühl und Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.
 - 1.3. Die Rechtfertigungslehre sollte in dieser Schule auch in der Weise zum Tragen kommen, daß Leistungsforderung als selbstwertfördernd und gemeinschaftsstärkend erfahren werden kann.
 - 1.4. Neben dem kognitiven Lernen muß in dieser Schule dem sozialen Lernen ein ebenso fester Ort eingeräumt werden wie dem praktischen Lernen, um der Ganzheitlichkeit des Menschen Rechnung zu tragen.
 - 1.5. Das Wissen um die Gotteskindschaft des einzelnen Menschen verwirklicht sich in der ev. Schule durch gezielte Förderung des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin und seiner jeweiligen besonderen Begabung.
 - 1.6. Erfahrung von gelebtem Glauben wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht durch Konstituierung einer Schulgemeinde, die sich in Gottesdienst, Fastenaktion, diakonischen Praktika u.a. manifestieren kann. Dabei ist insbesondere eine enge Verbindung mit der zuständigen Ortsgemeinde anzustreben.

III. Zur Konkretion in Osnabrück:

1. Eine Schule in ev. Trägerschaft versteht sich als Beitrag zu einer weiteren Profilierung des Schulwesens in der Stadt Osnabrück. Sie soll den Eltern eine bewußte Wahl zwischen Konzeptionen und Bildungsakzenten ermöglichen.
2. Der besonderen Situation der Stadt Osnabrück, die bis zum heutigen Tage geprägt ist durch ein lebendiges Miteinander von kath. und ev. Kirche, scheint es heute doch angemessen, das Spezifische einer ev. geprägten Bildung in einer eigenen Schule zur Geltung zu bringen. Hierbei ist Offenheit gegen-

- über allen Andersdenkenden eine Selbstverständlichkeit ev. Glaubens.
3. Die örtlichen Bedingungen und die Möglichkeiten der Landeskirche lassen es als aussichtsreich und sinnvoll erscheinen, das hier formulierte Konzept zunächst in einer Grundschule und einer O-Stufe zu konkretisieren.
 4. Der Schulausschuß schlägt deshalb dem Kirchenkreis vor, den Superintendenten zu beauftragen mit dem Landeskirchenamt, der Bezirksregierung und dem Rat der Stadt Osnabrück Gespräche zu führen mit dem Ziel, eine Realisierungsmöglichkeit der hier beschriebenen Konzeption auszuloten.

Überlegungen für eine evangelische Schule in Hannover

Erste Thesen

1. Wenn es sich lohnen sollte, dem Evangelium zu glauben und christlich zu leben, dann muß das für das Schulleben Konsequenzen haben.
2. Das Evangelium als Zuspruch und Verheißung, die aufrechtes Leben begleiten, muß sich bis in die Auswahl der schulischen Inhalte und die Methodik auswirken.
3. Evangelische Schule gibt der evangelischen Freiheit im Bereich der Lerngemeinschaft Raum, Selbstentfaltung hat Vorrang vor formalem Lernen.
4. Evangelische Didaktik läßt nicht zu, daß aus Sachverhalten in Gottes Schöpfung Stoffe werden. Naturwissenschaftlicher Unterricht ist offen für die religiöse Dimension seiner Sachgebiete. Der Biologielehrer z.B. erweckt die Fähigkeit zum Wundern und kennt den Wahrheitsgehalt mythologischer Kosmogonien.
5. Was der Lehrer unterrichtet, muß durch ihn selbst hindurchgegangen sein. Der Lehrer ist im Selbstbildungsprozeß unterwegs und weitet sein Interesse aus.
6. Zahlen taugen nicht zur Bewertung menschlicher Fähigkeiten und Qualitäten. Die Schüler müssen mehr über sich erfahren als quantitativ Meßbares.
7. Gleichgültige Inhalte und Erfahrungen (z.B. im „Fach“ Geschichte), die die Schüler kalt lassen, können nicht unterrichtet werden, und andererseits kann es keine Inhalte geben, die einen gleichgültig lassen.

II. Warum eine Schule in evangelischer Trägerschaft?

1. Gemeinde und Familie sind in der gegenwärtigen Situation nicht allein in der Lage, eine evangelisch-christliche Sozialisierung zu gewährleisten. Die bisherigen kirchlichen Angebote (Kindergarten, Kindergottesdienst, Konfirmationsunterricht, Jugendarbeit usw.) reichen nicht mehr aus.
2. Deswegen rückt die Institution Schule erneut in das kirchliche Blickfeld. Es wäre ein Versäumnis der Kirche, nicht den Versuch zu wagen, den Menschen das Evangelium *auch* über eine neue Schule zu erschließen.
3. Die herkömmliche Schule ist den Er-

- ziehungs- und Bildungsnotwendigkeiten von heute nur noch bedingt gewachsen.
4. Die öffentliche Mitverantwortung der evangelischen Kirche als Volkskirche auch für das Schulwesen macht es unabdingbar, daß sie sich selbst aktiv an der Schulgestaltung beteiligt.
 5. Mit einem eigenen Schulprojekt würde die Kirche nicht von der kirchlichen Mitverantwortung für den Religionsunterricht abrücken, aber zusätzlich dazu geführt, eine eigene Position im Bildungsbereich zu formulieren und exemplarisch mitzugestalten. Dabei reicht es nicht aus, sich in bestehende Schulen einzubringen bzw. bestehende Schulen in eigene Trägerschaft zu übernehmen und weiterzubilden.
 6. Die evangelische Kirche wird ihrer Verantwortung nur gerecht, wenn sie ihre Mitwirkung an der Schulentwicklung langfristig und eigenständig anlegt. Nur so kann auch eine gegenseitige Befruchtung gewährleistet werden, die unabhängig ist von politischen Kursänderungen.
 7. Die Mitverantwortung von Kirche und Gemeinden für die öffentliche Schule würde in keiner Weise eingeschränkt, ihre Kompetenz dagegen entscheidend gestärkt.
 8. Eine evangelische Schule darf kein Sonderleben auf einer gesellschaftlichen Insel führen. Deshalb muß sie ihren Ort an dem Brennpunkt der sozialen Probleme finden. Sie muß Schule eines Stadtteils, Schule von Kirchengemeinden oder diakonischen Einrichtungen sein. Sie muß allen Bevölkerungsgruppen offenstehen.
 9. Die evangelische Schule macht sich anheischig, evangelisches Christentum auch Kindern anderer Kulturen und Religionen so zu verdeutlichen, daß die Identitätsfindung der SchülerInnen gefördert wird. Zum Schulleben gehört, daß sich alle auf Gestaltung christlicher Lebensformen einlassen und anderweitig Freiheit und Bindung der SchülerInnen respektieren.

Argumente für den Standort Hannover

1. Die Stadt Hannover bietet als Großstadt mit ihrer sozialen und gesellschaftlichen Vielfalt die größte Bandbreite an Aufgaben und Chancen.
2. Eine exemplarische bildungspolitische Funktion kann sich am besten in der Landeshauptstadt darstellen.
3. Der ev.-luth. Stadtkirchenverband Hannovers stützt sich auf einen breit gefächerten Kreis von spezifischen Einrichtungen und Diensten, deren Erfahrungen genutzt werden könnten.
4. Mit dem „Evangelischen Schulzentrum Leipzig“, das von der hannoverschen Landeskirche unterstützt wird, könnte ein Austausch über Fragen der religiösen Erziehung in großstädtischer Situation stattfinden.
5. Zur Klärung der kirchlichen Stellungnahme zur Weltausstellung EXPO 2000 in Hannover könnte ein eigener Projektentwurf besondere Bedeutung erlangen.

GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Jürgen Uhlhorn, OLKR i.R.

Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Kirche und Schule

Ein Rückblick, im Kultusministerium vorgetragen

Erinnere ich mich recht, so war ich zum ersten Mal im Kultusministerium anlässlich einer Landessschulbeiratssitzung, die unter Minister Langeheine stattfand. Ich war damals Vertreter der Niedersächsischen Konferenz. Eine Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen gab es noch nicht. Seitdem bin ich im Kultusministerium acht Ministern und sechs Staatssekretären begegnet.

Die Zahl der Schulabteilungsleiter kann ich nicht mehr feststellen.

In der umschriebenen Zeit hat es viele tiefgreifende Veränderungen für Schule und Kirche gegeben, die gar nicht in erster Linie mit den jeweiligen politischen Akzenten der Minister und Staatssekretäre zu tun haben. Ich möchte jetzt keine Analyse der Veränderungen vortragen, ich möchte nur drei Schlaglichter auf die Veränderungen werfen:

1. Zum äußeren Bestand der Schulen: Mitte der fünfziger Jahre begann ich meine pfarramtliche Tätigkeit im Teufelsmoor in der Kirchengemeinde Worpsswede. Dort fand ich in den Moordörfern der Kirchengemeinde noch elf einklassige Schulen vor, mit denen ich zusammenzuarbeiten hatte, weil alle Konfirman-

den aus diesen Schulen kamen. Ich hatte evangelischen Religionsunterricht in der landwirtschaftlichen Berufsschule zu erteilen, die ebenfalls noch einklassig war.

Heute bemühen wir uns, Berufsschulpastoren in Schulen einzusetzen, die mindestens 3000 Schüler haben. Wenn ich heute aus dem Fenster meines Hauses blicke, sehe ich die IGS Mühlenberg. Sie gleicht eher einem Fabrikgebäude als einer Schule.

2. Zur Demokratisierung der Schule: Wir haben in den genannten Jahren den Ausbau der Mitwirkung und Mitbestimmung unterschiedlicher Kräfte an der Schule miterlebt. Das war sicher ein notwendiger Schritt, aber er hat das System Schule ungeheuer verkompliziert. Die Schule hat Formen der Verrechtlichung angenommen, die zu mancherlei Sorgen Anlaß geben. Nur mit einem abgeklärten Lächeln kann man noch einmal zur Kenntnis nehmen, daß vom Kultusministerium einmal die Parole ausgegeben wurde: „Wir streben die erlaßfreie Schule an“. Gerade in den letzten Wochen erhielt ich als Mitglied des Landesschulbeirates Erlaß- und Richtlinie-

nentwürfe in ungeahnter Zahl, weil bekanntlich einige Reformen der Schule auf den Weg gebracht werden sollen.

3. Zur Zusammensetzung der Schülerschaft:

Ein Blick in eine Orientierungsstufe im Stadtteil Linden oder in der List zeigt die Probleme. Kinder von Gastarbeitern und Spätaussiedlern, von Ausländern unterschiedlichster Herkunft bestimmen das Bild. Ich erschrecke immer, wenn man so großartige Worte wie „multikulturelle“ oder „interkonnektionelle“ Erziehung hört. In der Praxis sind es ganz kleine Schritte, die sich fördernd für das Miteinander einer Klassengemeinschaft auswirken. Von den Lehrerinnen und Lehrern wird viel Geschick erwartet, wenn sie sich den einzelnen zuwenden wollen oder das Gewaltpotential in der Gruppe zu dämpfen sich bemühen.

Mit diesen wenigen Schlaglichtern wollte ich nur zu erkennen geben, daß wir auch von seiten unserer Kirche die Veränderungen in der Schule sehen und nicht alten Strukturen nachhängen wollen.

Aber gerade wenn wir die Veränderungen in der Schule realistisch einschätzen, sind wir um so dankbarer für die Kontinuität, die in all den Jahren im Verhältnis zwischen Schule und Kirche geherrscht hat. Wir verdanken dies weithin dem Loccumer Vertrag. Alle anfangs genannten Minister haben Gelegenheiten gefunden, immer aufs neue zu bestätigen, welchen großen Wert sie in dem Loccumer Vertrag für das Verhältnis von Schule und Kirche sehen. Der Loccumer Vertrag geht aus von der Grundlage unserer Verfassung, nämlich der Trennung von Staat und Kirche und damit auch von Schule und Kirche. Diese Trennung setzt beide Seiten frei. Aber in beiden Institutionen machen wir auch die Erfahrung, daß wir es mit den selben Menschen zu tun haben. Das Verhalten beider Seiten ist geprägt durch die Bemühungen, nicht an den Menschen zu zerren, wie wir das bereits zweimal in unserer jüngsten Geschichte erlebt haben, nämlich im Dritten Reich und in der früheren DDR. Der Loccumer Vertrag ermöglicht eine geordnete Auseinandersetzung zwischen uns über die Werte in unserer Gesellschaft. Das ist auch die Substanz der niedersächsischen Schule für Schüler aller Bekenntnisse, die das Ergebnis vieler und langer Auseinandersetzungen über die Schule gewesen ist. Der Staat, und damit auch die Schule als Veranstaltung des Staates, ist weltanschaulich und religiös neutral. Sie darf sich nicht mit einer Weltanschauung oder Religion identifizieren. Auch das ist eine bittere Erfahrung unserer jüngsten deutschen Geschichte. Neutralität bedeutet aber nicht Gleichgültigkeit. Der Staat unseres Grundgesetzes, und damit auch unsere Schule, lebt von Voraussetzungen, die er nicht selber schaffen kann. Der Staat ist angewiesen auf Gemeinsinn und Bürgersinn, die begründet sind in Weltanschauung und Glaube.

Bei allem Pluralismus in unserer Gesellschaft suchen wir doch immer nach Gemeinsamkeiten, die tragfähig sind für unsere Gesellschaft. Gerade der Bereich der Erziehung ist angewiesen auf eine gewisse Bandbreite gemeinsamer Überzeugungen. Wir meinen, daß die Grundlage dafür in unserem Menschenverständnis liegt. Neutralismus als Gleichgültigkeit ist gerade für unsere Schulen gefährlich. Es scheint so, als ob man auf einem bequemem Weg die Religion für diesen Bereich ausklammern könnte. Gerade in den letzten Jahren erleben wir eine Renaissance gewisser religiöser Bewegungen. Als vagabundierende religiöse Phänomene, die sich zum Teil aus trüben Quellen speisen, kommen sie durch die Hintertüren unserer Bildungseinrichtungen. Angesichts dieser Erscheinungen können wir verstehen, daß von verschiedenen Seiten wieder die Rationalität der Religion des Religionsunterrichtes gelobt wird. Wir müssen es gerade in diesem Zusammenhang wieder betonen. Beim Religionsunterricht haben wir nicht zuerst unsere Kirche im Blick. In ihr als einer Volkskirche ist in der Tat einiges krisenhaft, aber diese Krisen soll man auch nicht herbeireden. Den Volkskirchen geht es nicht anders als den Volksparteien und anderen Gruppen in unserer Gesellschaft, wie den Gewerkschaften, die in gleicher Weise wie die Kirche gebeutelt werden, weil die Bindungsbereitschaft unter uns schwindet. Die Beziehungen zwischen Staat und Kirche, für die der Loccumer Vertrag den Rahmen setzt, haben wir aus gutem Grund als Partnerschaft bezeichnet. Die Partnerschaft zwischen Schule und Kirche ist dadurch bestimmt, daß die Kirche nicht Verband unter Verbänden ist. Hier geht es zunächst nicht um Einzelinteressen, sondern um das Heil und das Wohl der Gesamtheit.

Die Partnerschaft schlägt sich für uns auch in Stillfragen nieder. Partner sollen Verständnis für den je anderen aufbringen. Sie bemühen sich, sich hinzudenken in das Denken des anderen. Darum pflegen wir nicht den lauten und geräuschvollen Stil in notwendigen Auseinandersetzungen. Wir treten auch nicht zuerst den Gang in die Öffentlichkeit an. Wir reden lieber mit unserem Partner als über ihn. Wenn die Verbände es anders machen, hat das seinen Grund und wird von uns nicht schlechthin verdächtigt. Es muß immer wieder hervorgehoben und wiederholt werden: Die so verstandene Partnerschaft setzt nicht die gleiche Meinung bei den Partnern voraus, weder politisch noch religiös. Wir haben nicht die Vorstellung oder das Ziel, bei unseren Partnern im staatlichen und schulischen Bereich nur gute Christen vorzufinden (obwohl das natürlich etwas Schönes ist). Bei der heute üblichen Diskriminierung der Institutionen in unserer Gesellschaft ist es sicher für beide Seiten hilfreich, wenn der je andere Zerrbildern des Partners öffentlich entgegenzutreten sich nicht scheut. Wir meinen, daß die Evangelische Kirche in Deutschland dieses mit ihrer Denkschrift „Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie – Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe“ getan hat. Die evangelische Kirche ist schon im Jahre 1958 mit einem Synodenwort in die notwendigen Auseinandersetzungen um eine gute Schule eingetreten: „Die evangelische Kirche ist zu einem freien Dienst in einer freien Schule bereit.“ Dieses Angebot sind wir auch heute bereit zu wiederholen und darüber nachzudenken, was es für unsere konkrete Situation bedeutet. Der freie Dienst ist ein Angebot an die öffentliche Schule, die freie Schule eine Erwartung, nämlich die Erwartung, daß in unserer Schule auch ein Christ seines Glaubens leben kann.

Philipp Hautle

Oekumene und Religionsunterricht in der Schweiz¹

Im Rahmen unseres Engagements für den Religionsunterricht in Europa dokumentieren wir im folgenden den Beitrag eines schweizer Kollegen. Dieses gekürzte Referat diente im Januar 92 einem evangelisch-katholischen Gesprächskreis zur Annäherung an das Problemfeld des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts.

Die Organisation des schulischen Religionsunterrichts in der Schweiz hängt vom Verhältnis der Kirchen zum jeweiligen Kanton ab. Die 26 Kantone mit einer Gesamtfläche von rund 41 000 km² und mit 6,85 Mio. Einwohnern, davon 1,16 Mio. Ausländer (17 %)², sind geschichtlich gewachsene, souveräne Volksgemeinschaften. Die vier Landessprachen – Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch – werden in klar umgrenzten Gebieten gesprochen.

1. Die Kirchen in der Schweiz

Von den rund 6,5 Mio. Christen in der Schweiz gehören die Hälfte der Römisch-Katholischen Kirche in sechs Bistümern mit kanpp 1700 Pfarreien an; die andere Hälfte zählt sich zur Evangelisch-Reformierten Landeskirche, zusammengefaßt im 26 Kantonalkirchen umfassenden Schweizerischen Evangelisch-Reformierten Kirchenbund, oder zum Verband Evangelischer Freikirchen und Gemeinschaften der

Schweiz. Letzterer ist ein loser Zusammenschluß der Täuferischen Tradition, der Methodistischen Kirche, der freien evangelischen Gemeinden, der Christona-Gemeinden, der Pfingstmissionen, der Freien Christengemeinden und der Heilsarmee. Mit diesen Christen leben auch rund 80 000 Muslime, 30 000 Christkatholiken und 18 000 Juden.

Während die Evangelisch-Reformierten Kirchengemeinden ihre Pfarrstellen einigermassen besetzt haben, nimmt in

der Katholischen Kirche der Priester-mangel massiv zu. Schon jetzt sind über ein Viertel aller Pfarreien ohne eigenen Pfarrer und die Überalterung des Klerus schreitet voran. Das Durchschnittsalter der Pfarrer ist über 60 Jahre.

Rund 19% der geschlossenen Ehen sind Mischehen; 37% der Ziviltrauungen im Jahr 1990 waren konfessionsgemischt. Das hat großen Einfluß auf die interkonfessionellen Bemühungen der Landeskirchen.

2. Das Verhältnis von Kirche und Staat

Das Verhältnis zwischen den Kirchen und dem Staat ist kantonal geregelt. Der traditionelle Föderalismus verlangt und erschwert zugleich eine Koordination, fördert dafür die Eigenverantwortlichkeit der Kirchbürgerinnen und Kirchbürger.

In wenigen Kantonen herrscht eine recht radikale Trennung von Kirche und Staat, besonders im Kanton Genf und Kanton Neuenburg. In den übrigen Kantonen sind die Landeskirchen öffentlich-rechtliche Korporationen, haben aber ihr je eigenes Gepräge. Die unterschiedliche rechtliche Stellung der einzelnen Kirchen stützt sich jeweils auf alte Rechtstitel. So sind beispielsweise im Kanton Bern die Pfarrer Staatsbeamte. Oder im traditionell evangelischen Kanton Appenzell Auserrhoden hat die evangelische Kirche andere Rechte als die katholische. Dort gehören die evangelischen Kirchengebäude den politischen Gemeinden, und werden mit staatlichen Steuern unterhalten. Erst in neuster Zeit erhalten die Katholiken für den Unterhalt ihrer Gebäude Beiträge der Gemeinden. Oder im Kanton Wallis werden die Personalkosten der Kirchen von den Steuern der politischen Behörden beglichen. Es ist auch die politische Gemeinde, die über die Anstellung des kirchlichen Personals entscheidet. Oder im Kanton St. Gallen bildet der katholische Konfessionsteil (= die katholischen Stimmbürgerinnen und Stimmbürger des Kantons) ein Parlament, das Katholische Kollegium, das über die staatskirchlichen Gesetze und jährlich über Rechnung und Budget der Bistumsgelder befindet.

Aus diesen Beispielen ist zugleich ersichtlich, daß in jedem Kanton die Kirchengemeinden (wie übrigens auch die Schulgemeinden) autonom sind. Diese ziehen, meist über die politischen Gemeinden, ihre Steuern ein, verfügen über diese Gelder und haben häufig das Pfarrwahlrecht. Sie liefern den Kantonalkirchen oder der Bistumsverwaltung eine Zentralsteuer ab. Wenigstens einmal jährlich halten die Kirchengemeinden Kirchbürgerversammlungen ab, um die kirchenpolitischen Geschäfte zu verhandeln und zu entscheiden.

3. Oekumenische Aspekte

Gesamtschweizerisch ist die Arbeitsgemeinschaft christlicher Kirchen in der Schweiz (AGCK) von Bedeutung. Ihr gehören an: Die Leitung der drei Landeskirchen – Schweiz. Bischofskonferenz, Schweiz. Evangelischer Kirchenbund und Christkath. Kirche der Schweiz, dann der Bund Evangelisch-Lutherischer Kirchen, die Evangelisch-Methodistische Kirche, der Bund der Baptistengemeinden und die Heilsarmee. Die AGCK hat verschiedene ökumenische Studientexte herausgegeben. Bekannte ökumenische Aktionen sind vor allem „Brot für alle / Fastenopfer“, der Weltgebetstag der Frauen, die Militärsorge, und in letzter Zeit der konziliare Prozeß für Gerechtigkeit, Frieden und Erhaltung der Schöpfung. In sehr vielen Gemeinden finden regelmäßig ökumenische Gottesdienste statt.

4. Schule, Katechese und Religionsunterricht

A. Die Organisation und Strukturierung der Schule ist Sache der Kantone. Das ergibt 26 unterschiedliche Schulsysteme. Nicht einmal die Anzahl der Pflichtschuljahre ist einheitlich geregelt. Allerdings bestehen zwischen gewissen Kantonen Schulkonkordate.

I. Die Volksschule

Die Volksschulstufe umfaßt in den meisten Kantonen 9-10 obligatorische Schuljahre. Wir unterscheiden die Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe. Privatschulen im Volksschulbereich sind heute äußerst selten.

Auf der Volksschulstufe kennen wir in der Schweiz die außerschulische Katechese und den schulischen Religionsunterricht.

1. Außerschulische Katechese

Unter Katechese verstehe ich die kirchlich organisierte Einführung ins Glaubensleben. Sie umfaßt auch die Vorbereitung auf die Erstkommunion, auf das Bußsakrament, auf Firmung oder Konfirmation. Kinderkatechese wird außerschulisch erteilt in Kantonen, die entweder keinen schulischen Religionsunterricht kennen oder die nur schulisch verantworteten Religionsunterricht im Stundenplan haben, so in den Kantonen Appenzell-Auserrhoden, Bern, Waadt.

In der französischsprachigen Westschweiz sind rund 4000 katholische „mamans catéchistes“ ehrenamtlich im Heimgruppenunterricht engagiert. Im Kanton Bern läuft zur Zeit ein außerschulisches Pilotprojekt für kirchliche Unterweisung von evangelischen Kindern der 1. – 6. Volksschulklassen.

In den Kantonen Neuenburg, Thurgau, Zürich, Waadt und Jura stellt die Schule in der schulfreien Zeit Räume für die außerschulische Kinderkatechese zur

Verfügung. Eine ökumenische Zusammenarbeit in der außerschulischen Katechese ist selten.

2. *Der Schulische Religionsunterricht*
Schulischer Religionsunterricht wird in 16 Kantonen von den Kirchen in Zusammenarbeit mit dem Staat erteilt und verantwortet. In acht Kantonen wird er ausschließlich von der Schule – und ohne Mitspracherecht der Kirchen – als schulisches Fach erteilt.³

a) Von den Kirchen in Zusammenarbeit mit der Schule verantworteter Religionsunterricht:

Dieser Religionsunterricht ist in der Stundentafel integriert. Dabei kennen einige Kantone einen doppelten Religionsunterricht: den eigentlichen Religionsunterricht, der als schulische Katechese bezeichnet werden kann und von kirchlichem Personal (Pfarrer⁴, Laientheologen, Pastoralassistenten, haupt- und nebenamtliche Katecheten, Diakone, Gemeindehelfer) erteilt und kontrolliert wird. Zusätzlich erteilen die Volksschullehrer „Religionslehre“, die meist Bibelunterricht genannt wird.

Der eigentliche Religionsunterricht als schulische Katechese ist in den allermeisten Fällen konfessionell-getrennter Unterricht. Seit einigen Jahren gibt es in Basel-Stadt im 7. Schuljahr gemeinsamen kirchlichen Religionsunterricht für reformierte und katholische Schüler. Auch in einzelnen anderen Gemeinden laufen ähnliche Versuche. Der Kanton Basel-Land will in einigen Jahren auf allen Schulstufen den ökumenischen Religionsunterricht einführen⁵. Im Kanton Zürich werden auf der Oberstufe (7.-9. Schuljahr) gemäß Richtlinien vom 26. März 1991⁶ ab Schuljahr 1993/94 in der Lektionentafel gesamthaft drei Jahreswochenstunden konfessionell-kooperativen Religionsunterricht aufgenommen. Zusätzlich dürfen die Landeskirchen zehn Halbtage für konfessionell-getrennte kirchliche Unterrichtsprojekte beanspruchen.

Der von den Lehrern erteilte „Bibelunterricht“ ist teils konfessionell (z.B. in den Kantonen Appenzell Innerrhoden, Luzern, Obwalden, Wallis, Tessin), teils aber interkonfessionell (z.B. in den Kantonen St. Gallen, Freiburg, Nidwalden, Schwyz, Uri, Zug). Bezahlt sind diese „Bibellehrer“ in einigen Kantonen von der Schule, in andern von den Kirchen. Während das kirchliche Personal an den Theologischen Fakultäten, an den Katechetischen Instituten oder von den Katechetischen Arbeitsstellen ausgebildet werden, werden die Bibellehrer in der Regel an den Lehrerseminaren, bzw. Oberseminaren (PHS in Deutschland) meist konfessionell getrennt, aber in ökumenischem Geist ausgebildet.

b) von der Schule verantworteter Religions- und Lebenskundeunterricht:

Dieser Religionsunterricht wird als Religionslehre und Lebenskunde nach staatlichen Lehrplänen von den Volksschullehrern erteilt. Kontrolliert und

finanziert wird er vom Staat. Die Kirchen haben vom Schulgesetz her nichts oder nur wenig zu sagen. Diesen staatlichen Religionsunterricht kennen wir in den Kantonen Bern, Basel-Land, Appenzell-Ausserrhoden, Glarus, Zürich, Thurgau, Aargau. Allerdings hat sich die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsbehörden und den Kirchen auch in diesen Kantonen verstärkt, das Klima ist generell positiv. So ist beispielsweise der Stellenleiter der katechetischen Arbeitsstelle in Bern Mitglied der Fortbildungskommission für Religion und Lebenskunde. Oder im Kanton Zürich bestimmt das Erziehungsgesetz, daß die Religionslehrer „in Absprache mit den örtlichen Vertretungen der Kirchen durch die Schulpflege bestimmt werden“⁴⁶.

II. Die Höheren Schulen

1) In den Lehrgängen an Berufsschulen, die meist auf die 8-10 Volksschuljahre folgen, gibt es praktisch keine Möglichkeiten eines schulischen Religionsunterrichts. Das eidgenössische Berufsschulgesetz läßt dazu nur wenig Spielraum.

2) An den Gymnasien, auch Mittelschulen oder Kantonsschulen genannt, ist der Religionsunterricht Freifach oder obligatorisches Fach. Es wird meist von Kirche und Staat gemeinsam verantwortet. Religion als eigentliches Matura- oder Prüfungsfach ist höchst selten. An vielen Gymnasien melden sich – zum Teil sehr viele – Studierende unter Berufung auf die Religionsfreiheit von diesem Fach ab.

3) An den Lehrerseminaren, bzw. Oberseminaren (nach abgeschlossenem Gymnasium) werden unsere Volksschullehrer ausgebildet. Diese Ausbildung von 5-6 Jahren schließt sich an die obligatorische Schulzeit an. In den Kantonen, in denen Religionsunterricht oder Bibelunterricht durch die Lehrer erteilt werden, ist eine entsprechende Ausbildung meist obligatorisch. Allerdings ermöglicht die in der Bundesverfassung verankerte Religionsfreiheit, daß man sich von dieser Ausbildung dispensieren kann.

5. Gremien, Institutionen und Verbände für Katechese

Konfessionelle Katechetische Kommissionen sind katholischerseits:

- Katechetische Kommission der Schweiz. Bischofskonferenz
- Katechetische Kommission der deutschsprachigen Schweiz (IKK)
- Commission romande de Catechese (CRC)
- Diözesane und Kantonal Katechetische Kommissionen

evangelischerseits:

- Katechetische Kommission der deutschschweizerischen Kirchenkonferenz (KAKOKI)
- Kantonal Katechetische Kommissionen

Katechetische Arbeitsstellen und Institute sind katholischerseits:

- Katechetisches Institut Luzern (KIL)
 - Institut für Fort- und Weiterbildung der Katecheten (IFOK) – Ufficio Catechistico Diocesano (UCD), Lugano
 - Ufficio per l'insegnamento Religioso scolastico (UIR), Lugano
 - Katechetisches Zentrum in Graubünden für das rätoromanische Sprachgebiet und Italienisch Bündner
 - Diözesane und Kantonal Katechetische Arbeitsstellen
- evangelischerseits:
- Evangelische Katechetische Zentren der einzelnen Landeskirchen

Interkonfessionell zu erwähnen sind vor allem:

- Conseil romand d'éducation interconfessionnelle chrétienne (CRIC)
- Centres oecumeniques de Catéchese Neuenburg und Genf

Diese geben geeignete Unterrichtshilfen heraus.

Auf kantonaler Ebene wird interkonfessionell meist gut zusammengearbeitet. Medienstellen haben zwar meistens eine konfessionelle Trägerschaft, sind aber allen Interessierten zugänglich. Fortbildungsanlässe für Religions- und Bibellehrer sind häufig interkonfessionell. Der Verband Schweiz. Religionslehrer an Gymnasien ist interkonfessionell.

6. Kirchliche Grundlage zur ökumenischen Zusammenarbeit und andere Hilfen

Das von der AGCK im Juli 1976 verfaßte und von den Landeskirchen verabschiedete Heft „Zur Kooperation der Kirchen im Religionsunterricht während der obligatorischen Schulzeit“⁴⁷, ist die noch immer gültige, offizielle Stellungnahme und bildet kirchlicherseits die Grundlage für die ökumenische Zusammenarbeit in der Schule. Allerdings ist dieses Papier sehr allgemein gehalten. Die Arbeitsgruppe für Religionsunterricht der AGCK verharrt in einem Dornröschenschlaf.

Dennoch fehlt es nicht an gemeinsamen Projekten für den Religionsunterricht. In einzelnen Kantonen sind interkonfessionelle Lehrpläne für den Bibel- und Religionsunterricht erschienen⁸. In evangelisch-katholischer Zusammenarbeit entstand die Schweizer Schulbibel⁹. Die ökumenische Zeitschrift RL darf mit Recht als zurzeit beste Fachzeitschrift für Religionsunterricht in der deutschsprachigen Schweiz angesehen werden¹⁰.

Wertvolle Dienste leisten das ökumenische Jugendgesangbuch „Kumbaya“⁴¹, das Heft „Neues Singen in der Kirche“⁴² und die katechetischen Unterlagen von Fastenopfer/Brot für alle, die jährlich erscheinen und häufig verwendet werden¹³. Für den interreligiösen und interkulturellen Dialog im Religionsunterricht ist kürzlich eine bemerkenswerte Mappe „Ein Regenbogen von Kulturen und Religionen“ herausgekommen¹⁴.

7. Zum ökumenischen Klima und abschließende Bemerkungen

Leo Karrer nennt im eben erschienenen Buch „Katholische Kirche Schweiz – Der schwierige Weg in die Zukunft“⁴⁵ versöhnte Verschiedenheit der Konfessionen, kritische Liebe zu geschichtlich gewachsenen Traditionen, Zusammenarbeit in zunehmender Gottesdienstgemeinschaft und Bewegung auf Zukunft hin als Kennzeichen des ökumenischen Klimas in der Schweiz und trifft damit Wesentliches. Wenn im Kanton Zürich eine Volksinitiative darauf abzielt, eine Zugehörigkeit zu beiden Landeskirchen zugleich zu ermöglichen, so zeigt das – bei allen Vorbehalten – den Wunsch eines großen Teiles der Schweizer Christen, mit der Oekumene ernst zu machen.

Allerdings darf nicht verschwiegen werden, daß viele Begebenheiten dem ökumenischen Klima schaden und weiterführende Entwicklungen hemmen, zum Beispiel: die Angst vor zu weitgehender Oekumene, Angst vor Glaubensverdunstung, Personalmangel, fehlende Bereitschaft zum gemeinsamen Suchen und Feiern, fehlender innerkirchlicher Dialog, Ignoranz des kirchlichen Lehramtes, oberflächliche Gleichgültigkeit im Volk, fehlende Diskussionen über theologische Grundfragen wie Gott, Sakramente, Kirchenbild, Autorität.

Aus der Perspektive und den Erfahrungen des Religionsunterrichts sei abschließend einiges – unsystematisch – festgehalten:

1. Die Schulverantwortlichen erwarten heute viel von den Kirchen und sind meist zur Zusammenarbeit bereit. Sie sehen im interkonfessionellen Religionsunterricht einen wichtigen Faktor der Erziehung. Auch engagierte gemischte Ehepaare bewerten ihn höher als den konfessionell getrennten Unterricht.

2. Die Frage, wie lange Katechese als Einführung ins Glaubensleben der Pfarrgemeinden und als Vorbereitung auf die Sakramente (Erstkommunion/Kinderabendmahl, Bußsakrament, Firmung/Konfirmation) im schulischen Rahmen jahrgangsweise noch möglich und sinnvoll ist, wird heute sehr energisch diskutiert.

3. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule, Pfarrei und Elternhaus ist in diesem Falle unbedingt notwendig. Spielt sie noch gut, wirkt sie sich schulisch und pfarreilich aus (z.B. Gestaltung von Gottesdiensten, kirchliche Jugendarbeit, Engagement der Lehrer in kirchlichen Gremien). Katholischerseits werden die Beziehungen zwischen Pfarrei und Schule wegen der heutigen Überalterung und Überlastung der Seelsorger viel zu wenig gepflegt. Wo kirchlich angestellte Katecheten und Bibellehrer nebeneinander unterrichten, fehlt häufig eine gegenseitige Absprache. Das erzeugt Doppelspurigkeit.

ten und Einseitigkeiten und bringt Ärger. Auch die Begleitung der Bibel- und Religionslehrer am Ort wird zu häufig vernachlässigt.

4. Der Ausbildung von kirchlichem Personal für die Katechese und den Religionsunterricht muß bei uns verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die geringe religionspädagogische Forschung und der Mangel an katechetischen Fachleuten werden in der Schweiz immer spürbarer.

5. Der Mangel an Fachpersonal (Diktatoren, Religionspädagogen) wirkt sich auch an den Lehrerseminaren aus. Zudem ist vor allem gesamtschweizerisch und interkantonal wenig Koordination und Kooperation unter den Ausbildnern vorhanden. Die große Vielfalt der Lehrmittel und Methoden hat nicht bloß Vorteile.

6. Die Seminaristen (Absolventen der Lehrerseminare) sind zu Beginn ihrer Studien oft für den eigenen Glauben noch desinteressiert. Sie für den Unterricht zu motivieren ist schwierig, aber notwendig, wenn die Ausbildung zum Bibel-/Religionslehrer einen Sinn haben soll.

7. In der Regel ist der Lehrer, der auch andere Fächer erteilt und in der Schule verwurzelt ist, besser von der Klasse angenommen als der „eingeflogene“ Katechet. Wo der Lehrer sich um die religiöse Erziehung kümmert und die Bibelstunde, bzw. Religionsstunde entsprechend gestaltet, ist sein Einfluß groß. Allerdings werden vielerorts Bibel- und Religionsunterricht kaum kontrolliert. Es ist statistisch schwer auszumachen, wieviele Religions- und Bibelstunden ausfallen.

8. Konfessionell oder interkonfessionell angebotene Fortbildungsanlässe werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern geschätzt. Aber der Anteil der Abwesenden ist – manchmal trotz Obligatorium – groß.

9. Für die ökumenische Zusammenarbeit ist eine fehlende Grundkonzeption von Religionsunterricht und Katechese hemmend und entmutigend. Dabei müßte auch die interreligiöse und interkulturelle Dimension beachtet werden.

10. Auch das Fehlen von Lehrmitteln erschwert den interkonfessionellen Unterricht. Außer Schulbibel und RL existieren kaum Unterlagen. Es ist in unserem föderalistischen System schwierig, jemanden zu finden, der Unterrichtshilfen herstellt, weil auch die Finanzierung mühsam ist. Die Westschweiz mit dem ENBIRO (Enseignement biblique romand)¹⁶ mit 15-jähriger Erfahrung ist hier vorbildliche Ausnahme.

11. Solange wir überzeugende Katecheten, Religions- und Bibellehrer finden, die aus Überzeugung diesen Dienst in der Schule wahrnehmen, ist er eine Chance für Schule und Kirchen. Sie sind ein Zeichen dafür, daß wir uns als Christen dem Dialog mit dieser Welt stellen und mitarbeiten wollen am Erziehungsauftrag der Schule.

Anmerkungen

1. Dieser Artikel ist ein überarbeiteter Vortrag, den der Verfasser am Symposium vom 2.-5. Januar 1992 über „Möglichkeiten interkonfessionellen Religionsunterrichts“ in Loccum gehalten hat.
2. Die Zahlen stammen vom vorläufigen Ergebnis der Volkszählung von 1990.
3. IKK (Hg.), Zum Religionsunterricht Katholischer Schüler in der deutschsprachigen Schweiz. Luzern 1982 (IKK-Arbeitsstelle, Hirschmattstr. 5, CH-6003 Luzern).
4. Wenn die männlichen Berufsbezeichnungen genannt werden, sind die weiblichen immer mitgemeint und der Einfachheit halber nicht ausdrücklich erwähnt.
5. Thomas Andreotti, Religionsunterricht ökumenisch – warum und wie? Beilage zum Katechetischen Rundbrief vom 30.4.1991, Wegenstetten 1991.
6. Erziehungsrat des Kantons Zürich, Richtli-

nien für den Religionsunterricht an der Oberstufe vom 26. März 1991, Zürich 1991 (Erziehungsdepartement des Kt. Zürich, CH-8001 Zürich).

7. AGCK, Zur Kooperation der Kirchen im Religionsunterricht während der obligatorischen Schulzeit – Feststellungen, Überlegungen, Empfehlungen, Luzern 1976. Erhältlich bei:
 - Katechetische Arbeitsstelle, Hirschmattstr. 5, CH-6003 Luzern.
 - Geschäftsstelle des Schweiz. Evangelischen Kirchenbundes, Sulgenauweg 26, CH-3007 Bern.
 - Arbeitsstelle für Katechetik der Christkatholischen Kirche, Allmendweg 27, CH-4242 Laufen.
8. Beispiel:
 - Erziehungsrat des Kantons Bern, Lehrplan Primarschule/Sekundarschule 1. – 9. Schuljahr, Fach Religion/Lebenskunde, Bern 1983 (Erziehungsdepartement des Kantons Bern, Sulgeneckstr. 70, CH-3005 Bern).
9. Schweizer Schulbibel für die Mittelschule der Volksschule, Theologischer Verlag, Zürich 1972, revidierte Ausgabe 1990.
10. RL – Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde, Theologischer Verlag, Zürich (Postfach, CH-8045 Zürich).
11. Michael Dähler u.a., Kumbaya, Ökumenisches Jugendgesangbuch, Theologischer Verlag Zürich u.a. 1980.
12. Neues Singen in der Kirche, Luzern, Theologischer Verlag, Zürich / Rex-Verlag, Luzern.
13. Sämtliche Fastenopfer/Brot für Brüder – Unterlagen sind erhältlich bei: Fastenopfer, Habsburgerstraße 44, Postfach 2856, 6002 Luzern oder bei: Brot für alle, Missionsstraße 21, Postfach, 4003 Basel.
14. Missionskonferenz der deutschen und rätomanischen Schweiz und des Fürstentums Lichtenstein (Hg.), Ein Regenbogen von Kulturen und Religionen, Immensee/Basel 1991 (Missionshaus Bethlehem, CH-6405 Immensee, oder Kooperation Evangelischer Kirchen und Missionen, Missionsstraße 21, CH-4003 Basel).
15. Leo Karrer, Katholische Schweiz – Der schwierige Weg in die Zukunft, Freiburg/Schweiz 1991, Kapitel IX: Konfessionelle Identität und ökumenische Partnerschaft, S. 274-299.
16. Editions ENBIRO, Conédiction catholique et protestante, Lausanne (Ale 31, 1000 Lausanne).

Gemeinsame Themen für den konfessionell-kooperativen RU (Themen der RL-Hefte)

Begegnung mit dem Judentum
Palästina zur Zeit Jesu
Nachfolge Jesu
Jesus Christus
Weihnachten
Ostern – Himmelfahrt – Pfingsten
Jesus kennen und lieben lernen
Wundergeschichten im NT
Vater Unser
Das große Gastmahl
Kreuz – Kreuzweg
Leid – Passion – Tod
Neue Korinther Nachrichten (Paulus)
Entstehung der Evangelien
Wer ist mein Mitmensch
Ruth – Turmbau zu Babel – Hiob
Schöpfung – Welt – Umwelt
Engel
Biblische Frauengestalten
Abraham – Elija

Gott braucht keine Helden – Gideon
Maria – Bild für Kirche-Sein
Hinduismus
Islam – Mohammed und Jesus
Buddhismus
Freude – Traurigkeit – Glück
Erste Welt – Dritte Welt
Abwerten – Aufwerten
Menschenrechte – verletzt
Mut zum Durchhalten
Die zwei Geschlechter
Prognose – Prophetie – Wahrsagerei
Die ich rief, die Geister
Die Menschen und das Leiden
Gott will, daß unser Leben gelingt
Gnade vor Recht
Frieden
Gottesbilder
Sorget euch nicht – Scheidung
Bäume – Symbole des Lebens

Gebet im RU
Arbeit und Freizeit
Behinderte – Gleichnis vom Schalksknecht
Suchtprophylaxe
Vom „guten“ Menschen (Bergpredigt)
Fremden begegnen
Religiöse Vorstellungen der Schüler
Vom Bildwort zum Gleichnis
Spielerische Einstiege
Unterricht nach Kochbuch – Anregungen
Mit Figuren arbeiten
Das Kirchenjahr
Evangelisch – Katholisch
Lebensbilder: Anne Frank
Gertrud Kurz
Schwester Emmanuelle
Janusz Korcak
Martin Luther King

Über Bücher und Medien

**Michael Meyer-Blanck: „Wort und Antwort“
Geschichte und Gestaltung der Konfirmation am Beispiel der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers**
Verlag Walter de Gruyter Berlin / New York 1992, 338 S., DM 138,-.

„Die Frage nach dem grundlegenden Verständnis und nach der sachgemäßen Gestaltung der Konfirmation ist auch gegenwärtig ungeklärt“ (S. 1). Auf dem Hintergrund dieser Erkenntnis wendet sich die vorliegende Untersuchung den Fragen zu: Lassen sich die geschichtlich gewordenen Elemente der Konfirmation bewahren, die theologischen Grunddaten der Reformation aufnehmen und zugleich die konkret beteiligten Menschen der Gegenwart angemessen berücksichtigen? Läßt sich ein Konfirmationsverständnis entwickeln, das diese Momente zu einer integrierenden Perspektive verbindet? (vgl. S. 2).

„Wahrnehmung der Gegenwart“

Unter diesem Stichwort geht es im ersten Teil des Buches um den Versuch, die „individuelle und soziale Realität im Umfeld der Konfirmanden“ zu beschreiben. Wie die Umfrage „Was wird aus der Kirche?“ zeigt, hat die Konfirmation nach wie vor eine zentrale Bedeutung im Lebenslauf als Christ. Nur versteht ein Großteil der Gemeindeglieder dies nicht als Beteiligung am Leben der Kirchengemeinde sondern als Kasualbegleitung und Bemühung um zuverlässiges Menschsein (vgl. S. 7). Hier ist eine kritische Anknüpfung notwendig, „um den Vorrang des Evangeliums vor dem Gesetz herauszustellen“ (S. 8).

Besondere Beachtung erfordert die altersspezifische Situation der Konfirmandinnen und Konfirmanden, die auch unter Einbeziehung von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen behutsam erhoben werden muß, um unzuverlässige Verallgemeinerungen zu vermeiden (vgl. S. 8-16). Die Situation der Konfirmandeneltern wird zusammenfassend dadurch charakterisiert, daß sie „anlässlich der Konfirmation die eigene volkshirchliche Christlichkeit in ihren Widersprüchen“ realisieren (S. 17). Im Anschluß an Erwägungen über Ortsgemeinde und Konfirmation werden dann die Fragestellungen für die weitere Untersuchung formuliert, und zwar im Blick auf die Konfirmandinnen und Konfirmanden, die Eltern und die Kirchengemeinde (vgl. S. 23).

„Erfahrungen aus der Vergangenheit“

Sie sollen möglichst konkret dargestellt werden. Es geht darum, die theologischen Anliegen in den Diskussionen um die Konfirmationsfrage klar herauszuarbeiten und dabei vor allem auch auf die Beiträge der Nichttheologen zu achten. Die vorliegende Darstellung zeigt dies exemplarisch an der

Geschichte der Konfirmation in der evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers auf, in der unterschiedliche Frömmigkeitstypen verbreitet sind. Die Fragen nach Bekenntnis und Gelübde der Konfirmanden spielen dabei eine wichtige Rolle, ebenso die Fragen nach dem zugrundeliegenden Kirchenbegriff.

Auf dem Hintergrund der maßgeblichen reformatorischen Kirchenordnungen wird zunächst die Konfirmationsdebatte vom ausgehenden 18. Jahrhundert in der Entwicklung des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 1. Weltkrieges nachgezeichnet. Die darauffolgende Zeit von 1918-1945 ist durch vielfältige Bemühungen um eine Reform der Konfirmation charakterisiert. In diesem Zusammenhang wird die besondere Bedeutung Paul Fleischs ausführlich dargestellt und kritisch gewürdigt (S. 98-120). Die Reformbemühungen spiegeln sich dann vor allem in den Beratungen und Entschlüssen der Landeskirchentage und der Stellungnahmen der Kreiskirchentage in den Jahren 1925-1928 (Vgl. S. 120-169).

Eine neue Situation ist mit dem Beginn des Kirchenkampfes gegeben. Die Ereignisse der Jahre 1933-1945 werden zunächst unter Verweis auf einschlägige Literatur kurz dargestellt und dann in ihrer Bedeutung für Konfirmation und Konfirmandenunterricht beschrieben (S. 171-225). In den Jahren von 1936-1940 „ist mehr verändert worden als in den Jahrzehnten zuvor“ (S. 179). Bereits 1936 beschließt die Kirchenregierung die Einführung des Vorkonfirmandenunterrichts und damit die Verlängerung der Unterrichtszeit auf zwei Jahre, eine Regelung, die sich schnell durchgesetzt hat, und die gerade für den Auftrag der Kirche in der Zeit des Dritten Reiches wichtig war. Im Jahre 1937 erscheint die Handreichung „Kirchliche Jugendunterweisung“; die dazugehörigen Unterrichtsblätter nehmen die praktische Umsetzung für den Unterricht vor. In Auseinandersetzung mit den nationalsozialistisch geprägten religiösen Weihehandlungen kommt es erneut zu einer intensiven Arbeit an den Fragen der Konfirmation, die zu der Einführung des Parallelformulars im Jahre 1940 führt.

Die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung wird durch wichtige Quellen belegt und gewinnt damit besondere Anschaulichkeit. Die verschiedenen historischen Situationen mit ihren jeweiligen Problemen und Lösungsversuchen treten den Lesern deutlich vor Augen, besonders eindringlich in dem Abschnitt über den Kirchenkampf. Zugleich behält die geschichtliche Untersuchung die eingangs genannten inhaltlichen Grundprobleme der Konfirmation im Blick, die dann im dritten Teil des Buches genauer thematisiert werden.

„Die Konfirmation der Zukunft“

„Für die Zukunft erscheint es mir fundamental, die fruchtlose Alternative eines ‚humanen‘ und eines ‚kirchlich-theologischen‘ Konfirmationsverständnisses zu überwin-

den“ (S. 227). Auf dem Hintergrund dieser programmatischen These wird zunächst der Ertrag der historischen Darstellung in fünf Maximen zusammengefaßt: die Unhaltbarkeit des Gelübdes, die bleibende Wichtigkeit des Konfirmationsbekenntnisses, keine Zweiteilung, aber eine Entflechtung der Konfirmation, die liturgische Beteiligung der Gemeinde und die unumstrittene Beibehaltung der Einsegnung (S. 227-236).

Geht es in der Konfirmation um die „lebensbegleitende Erschließung von Wort und Antwort“, so kommt es darauf an, daß die Jugendlichen gerade in ihrer Lebenswelt als Getaufte gesehen und angesprochen werden. So geht es um „eine an der Selbstfindung junger Menschen orientierte Tauftheologie“ (S. 259), nicht im Sinne einer Taufergänzung – hier erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen. „Das einmalige Gnadenwort Gottes in Jesus Christus, welches in der Taufe gültig zugesagt wird, kann beantwortet werden, nicht ergänzt“ (S. 243f.).

Im Blick auf das Abendmahl kann die Konfirmation nicht einfach als „Zulassung“ verstanden werden, sondern eher als „Verantwortungsübernahme“; die Jugendlichen erreichen einen „neuen Grad von Verantwortlichkeit für ihre Teilnahmepraxis“ (S. 247). Schließlich gilt es, das Konfirmationsfest als Lernchance zu begreifen. Das Fest der Konfirmation und die Verkündigung des Evangeliums dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden (S. 250ff.).

In der die verschiedenen Elemente „integrierende Perspektive“ wird „die Konfirmation als Feier von Wort und Antwort“ gesehen (S. 253-261).

Konsequenzen für die Praxis

Aus der systematisch-theologischen Grundlegung des Konfirmationsverständnisses ergibt sich als praktisch-theologische Folgerung: „Das konfirmierende Handeln der Gemeinde als lebensbegleitende Erschließung von Wort und Antwort“ (S. 262). Von diesem Ansatz aus ist Konfirmation nicht als Einzelekt sondern als Prozeß zu verstehen. „Konfirmierendes Handeln“ meint das gottesdienstliche Handeln der Gemeinde, das seinen Schwerpunkt in der Konfirmation hat, aber durch „Stationsgottesdienste“ mit Kindern im Alter von 4, 7 und 10 Jahren ergänzt wird (S. 262-265). Darüber hinaus plädiert der Verfasser dafür, daß der Konfirmationsgottesdienst durch die Mitarbeit möglichst vieler Gemeindeglieder vorbereitet und gestaltet wird (S. 265-268). Bei dem lebensbegleitenden konfirmierenden Handeln geht es um „punktuelle liturgische und didaktische Begegnungen“ (S. 269, vgl. die Übersicht S. 271 und die Konkretionen S. 272-280). „Solche kleinen Schritte, die Konfirmation zu mehrfachen konfirmierenden Handeln erweitern, dürfen ihren Schwerpunkt jedoch nicht in den Rechten der Institution Kirche haben, sondern im Geschehen des Gotteswortes und in der Lebensbegleitung der Gemeindeglieder“ (S. 270).

Im Zusammenhang der neueren Diskussion stellt der hier vorgelegte Ansatz zweifellos einen wichtigen Beitrag dar. Er bündelt verschiedene der neueren Reformversuche und entwirft zugleich eine Konzeption mit eigenständigem Profil. Für alle, die mit Fragen der Konfirmandenarbeit und der Konfirma-

**Wolf-Jürgen Grabner u.a. (Hrsg.),
Leipzig im Oktober:
Kirchen und alternative Gruppen
im Umbruch der DDR.
Analysen zur Wende, Berlin 1990.**

Der o.g. Aufsatzband, in den der Leser dank der Einführung von Superintendent F. Magirus sich gut hineinfinden kann, dokumentiert eine Seminarveranstaltung am Institut für Religionssoziologie der Karl-Marx-Universität Leipzig, die sich mit dem Beitrag der Kirchen zum gesellschaftlichen Umbruch in der ehemaligen DDR befaßte. Die Autoren wollen erste Analysen und empirisch abgesicherte Befunde vorlegen, um nicht bei der Wiedergabe subjektiver Betroffenheiten stehenzubleiben. In einem Moment, in dem nach der Vereinigung vielen die gegenseitige Fremdheit bewußt wird, kann der Sammelband dazu beitragen, eine differenziertere Wahrnehmung zu fördern und ein besseres Verständnis füreinander anzubahnen.

Der einleitende Beitrag Detlef Pollacks wendet analytische Kategorien der Systemtheorie auf die Entwicklung der DDR an, um die inneren Ursachen des Umbruchs zu identifizieren, ohne dabei die äußeren Faktoren (Reformprozeß in der UdSSR) zu ignorieren. Pollack leitet den Zusammenbruch aus zwei einander entgegenlaufenden polarisierenden Kräften ab: aus der Homogenisierungstendenz der totalitären Ideologie und der Modernisierungstendenz der Industriegesellschaft. Die Homogenisierung führte zu Entwicklungsverzögerungen in Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur, ja sogar in der SED selbst. Die Unfähigkeit der Partei zur Überwindung der Lähmungsercheinungen war darin begründet, daß sie den Staat als Organisation auffaßte, ohne das Hauptkriterium moderner Organisatio-

nen zu tun haben, bietet das Buch eine gute Orientierung und es gibt wichtige Anstöße zum eigenen Nachdenken. Die praktischen Vorschläge zur Neugestaltung des konfirmandierenden Handelns sind so gehalten, daß sie sich unter den normalen Bedingungen der volkswirtschaftlichen Situation realisieren

lassen. So stellen die grundsätzlichen Überlegungen und die praktischen Vorschläge insgesamt eine Ermutigung dar, an den mit der Konfirmation und Konfirmandenarbeit gegebenen Aufgaben konsequent weiterzuarbeiten.

G. Kruhoffer

nen zu erfüllen: nämlich eine Option für den Austritt vorzusehen. Deshalb war die Attraktivität des eigenen Programms nicht überprüfbar. Als mit Öffnung der ungarischen Grenze die Austrittsoption gegen die Parteiräson realisierbar wurde, brach auch die Systemgrenze zusammen und die zentralistische Organisationsgesellschaft kollabierte. Reinhard Henkys und Wolf-Jürgen Grabner untersuchen die Stellung der Kirchen, die sich in der Spannung zwischen der Rolle als Fürsprecher der Sprachlosen (Mittel der Geheimdiplomatie) und der Rolle als Dach oppositioneller Kräfte befanden. Henkys sieht den speziellen Beitrag der Kirchenleitungen darin, daß sie „der Versuchung entgangen sind, die politische Stellvertretung fortzuführen, als die SED umschaltete und dies plötzlich von ihnen forderte“ (S. 30). In dieser Situation setzen sich die Kirchenvertreter für die Anerkennung des Neuen Forums und der sich politisch konstituierenden neuen Kräfte ein.

Angesichts der erschwerten Bedingungen für Meinungsforschung in der ehemaligen DDR sind die vorgestellten empirischen Untersuchungen an kirchlichen Mitarbeitern und Gemeindegliedern ungeachtet gewisser methodischer Probleme um so bemerkenswerter. Pastoren und Pastorinnen wurden vor und nach der Wende im Kirchkreis Leipzig Ost interviewt. Neben vielen Einzelbefunden, die nicht ausgebreitet werden können, ist zu konstatieren, daß die Mehrzahl der Befragten nach der Wende ein Umdenken der Bevölkerung vermißt. Der gegenwärtig in beiden Teilen der neuen Republik ausbrechende Fremdenhaß belegt die Richtigkeit der Einschätzung. Die Forderung nach Umdenken und Besinnung auf die Menschenrechte als Grundlage eines freien Zusammenlebens ist hier wie dort angesagt. Resultate einer Leipziger Gemeindebefragung geben Einblick in die Erwartungshaltungen der Kirchenmitglieder und ihr Ver-

hältnis zu Kirchenleitungen. Das Fazit lautet: Es bestand im Herbst 89 eine wechselseitige Kommunikation zwischen Kirchenleitungen und Gemeinden, die sich in Stellungnahmen und gegenseitigen Beratungen manifestierte. Eine solche Kommunikation kennzeichnete nicht das Verhältnis zwischen Kirchenleitungen und den politisch alternativen Gruppen. Soweit die Gruppen anfangs noch unter dem Dach der Kirche operierten, gelang es trotz partiellen Zusammengehens nicht, beiderseits anerkannte Kriterien für die Zusammenarbeit zu entwickeln. Der Stellenwert der Gruppen wird so beschrieben: Sie waren nicht Vorreiter der Wende, sondern gelangten eine Zeit lang an die Spitze der Massenproteste, die von Ausreisewilligen angestoßen worden waren. Nach der Maueröffnung verloren die Gruppen, die mehrheitlich an einer sozialistischen Utopie festhielten, den Anschluß an die Bevölkerungsmehrheit und deren materieller Interessenlage.

Die Beiträge zur Bedeutung Leipzigs während der Wende bestätigen im Detail den sog. Modernisierungsrückstand der Industrieregion Leipzig, beschreiben die Entwicklung der Friedensgebiete in verschiedenen Gemeinden, ihren Beitrag zu einer kritischen Öffentlichkeit und diskutieren die Berechtigung der Titulatur Leipzigs als 'Heldenstadt'. Auch die schwer beantwortbare Frage, wem es zu verdanken ist, daß es am 9. Oktober nicht ein Blutbad gab, kommt zur Sprache.

Dem Autor dieser Rezension, der die ehemalige DDR lediglich aus gelegentlichen Besuchen kannte, erschloß die vorliegende Aufsatzsammlung neue Einsichten. Sie sollte im Westen der neuen BRD das Interesse an der Rolle der West-EKD während der Trennung und im Umbruchsprozeß des Herbstes 1989 stärken, um die eigene Gegenwartsgeschichte so zu verarbeiten, daß die sich auch kirchlich auftuenden Gräben besser überbrückt werden können. G. Traupe

**Bernhard Dressler:
Fundamentalismus und Moderne
Zum Wahrheitsanspruch des
christlichen Glaubens –
Arbeitshilfen Gymnasium 1,
RPI-Loccum 1992, 12,- DM.**

Vorbildlich?!

Das Religionspädagogische Institut in Loccum legt eine neue Reihe „Arbeitshilfen Gymnasien“ vor. Gibt es davon nicht genug? Wer liest schon diese Heftchen, die Fast-Food-Reader mit verstümmelten Textbrocken, von stolzen Herausgebern auf den Horizont ihres Kleingeistes zusammengeschnibbelt?

Meist werden sie in unsauberem Druck und loser Bindung kostenlos unter Religionslehrer(innen) verbreitet, die mit ihnen verfahren, wie mann/frau einzig verfahren kann:

Sie lassen das Verbildungsmaterial im Schulfach verstauben.

Schade um die vielen Bäume, die dafür gefällt werden mußten, bedauerlich die Verschwendung von Mitteln aus öffentlicher oder kirchlicher Hand! Auch macht sich in der religionspädagogischen Presselandschaft zunehmend ein Hang zum Dokumentarismus breit, der Authentizität und Fühlungnahme mit dem Zeitgeist ebenso beweisen will wie Einladung zum Selberdenken.

Vor diesem Hintergrund bildet das Flagggeschiff der neuen Loccumer Reihe „Arbeitshilfen Gymnasien“ die überfällige Kurskorrektur. Weiß eingebunden mit blauen Schriftzügen legt Bernhard Dressler unter dem Titel „Fundamentalismus und Moderne“ Materialien zum Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens vor. Über die Relevanz des Themas braucht kein Wort verloren zu werden. Beachtenswert und vorbildlich ist die Aufmachung und Durchdringung der Texte. Dressler hat die Bücher, aus de-

nen er Auszüge vorstellt, wirklich gelesen und verstanden. Die Textauswahl ist von angemessenem Umfang, so daß der Benutzer einen exemplarischen Einblick in die Denkwege und Argumentationsmuster des jeweiligen Autors erhält, gleichzeitig ist ihr geistiger Gehalt so, daß er Lehrer(innen) und Schüler(innen) zu eigener Nachdenklichkeit herausfordert.

Dressler hat als Herausgeber einen souveränen Überblick über die Materialfülle und mit didaktischem Geschick führt er seine Leser(innen) an das Quellenmaterial heran. Kurze, sachliche Hinweise eröffnen die sieben Themenkreise (Fundamentalismus; protestantischer, islamischer, politischer Fundamentalismus; Pluralismus und Relativismus; Der Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens; Urteilsperspektiven). Die Darstellung ist pointiert und erschließt den Sinngehalt der Materialblöcke. Zum Grundprinzip jeder Arbeitshilfe für Lehrer(innen) gehört die Bildungshilfe. Viel zu rasch wird nach

Verwertbarkeit geschrieben, nach Bildung der Schüler(innen), und damit die Notwendigkeit der Selbstbildung vergessen. Lehrer(innen) können nicht jedes Unterrichtsthema souverän überblicken, können auch nicht den ganzen Horizont der relevanten Literatur durchschreiten. Das begründet die Notwendigkeit von Readern. Dressler serviert aber zu Recht keine leichte Kost. In Basistexten, die auch zur Lektüre in guten (Leistungs)kursen geeignet sind, können sich Leser(innen) dem notwendigen Niveau der Diskussion annähern. Orientierende Hinweise zu Texten und

Arbeitsmaterialien geben ihnen Erschließungshilfen. Die Vorschläge zum Gebrauch des Heftes zeigen durch Querverweise unter den sieben Kapiteln, wie Lehrer(innen) eigene Kurssequenzen aufgrund der Materialbasis zusammenstellen können. Dressler führt die Beispiele „Biblizismus und hermeneutische Wahrheit“, „Konflikte in der multireligiösen Gesellschaft“, „Wahrheit und Toleranz“ und „Wahrheit und Pluralismus“ aus. Ein Literaturverzeichnis schließt den Bogen dieser erfreulichen Anthologie, die hält, was der Titel „Arbeitshilfe“ verspricht. Keine Frage:

14 Punkte! Denn was fehlt, ist ein Gesamtregister aller Einzeltexte. Im Vorwort lädt Dressler die Religionslehrer(innen) zur Mitarbeit an weiteren Arbeitshilfen ein. Ihm selbst ist ein vielfältiges Leser(innen)echo zu wünschen. „Fundamentalismus und Moderne“ ist Dresslers Debüt auf der Loccumer Bühne. Es setzt für die weitere Arbeit des Fachbereiches „Gymnasien“, der nach langer Vakanz jetzt wieder mit einem guten Mann besetzt ist, Maßstäbe. Vor allem für die Loccumer Arbeit selbst.

U. Wolff

Roland Degen:
Gemeindeerneuerung als
gemeindepädagogische Aufgabe.
Entwicklungen in den evangelischen Kirchen Ostdeutschlands,
 Münster / Berlin (Comenius-Institut)
 1992, 221 S., DM 15,-
 (Bezug über: Comenius-Institut,
 Schreiberstr. 12, 4400 Münster).

„Entgrenzung“ ist das unterschwellige Hauptthema dieser bemerkenswerten Schrift von Roland Degen, der in der neuen (Ost-) Berliner Abteilung des Comenius-Institutes tätig ist. Hier wird nicht nur der Standort von Gemeindepädagogik „in entgrenzten Zeiten“ (178) neu bestimmt, hier werden laufend Grenzen überschritten: die zwischen Gemeinde (pädagogik) und Schule (Schulpädagogik), zwischen „Volkskirche“ und „Kirche für andere“, zwischen Gemeinde und Gesellschaft – und damit implizit auch zwischen Ost und West.

In den beiden ersten Kapiteln wird „Das Gemeindeerneuerungsprogramm der sechziger Jahre“ (I, 11-32) dargestellt und kritisch eingeordnet: „Wirkungen und überforderte Wirklichkeit“ (II, 33-) Hier werden einerseits die Impulse Bonhoeffers festgehalten und für die Zeit nach der deutschen Einheit reformuliert („Kirche für andere“, „Von der Sammlung zur Sendung“, 20ff.); andererseits sind auch daraus folgende mögliche Fehlentwicklungen offen benannt: „eine elitäre Gruppenkirche“ (40) oder das Übergehen der „Hoffnungen, Erwartungen und Bedürfnisse“ der Menschen in den Gemeinden (42).

Im zentralen Kapitel „Gemeindepädagogik als Innovation und Vision“ (III, 73-116) wird in präziser Differenzierung bestimmt, was Gemeindepädagogik als „Begriffs-Ehe“ (97f.) von „Gemeinde“ und „Pädagogik“ ist, und zwar konturiert im Gegenüber zur „Schul-

pädagogik“ einerseits und zum „Gemeindeaufbau“ andererseits. Wie „entgrenzend“ Degen hier argumentiert, zeigt ein Satz über die Bildungsverantwortung der Kirche: diese „läßt sich nicht vorschnell auf *‘Christenlehre und / oder Religionsunterricht’* verkürzen wie es in einigen gereizten Ost-West-Gesprächen nach 1989 gelegentlich den Anschein hatte.“ (84, Hervorhebung im Original). In der Geschichte seien Kirchenreformbewegungen vielmehr meistens von Schulinitiativen begleitet gewesen (85).

Es folgen die „Aufgaben und Perspektiven“ (IV, 117-179), welche lebensgeschichtlich, teilnehmerorientiert, biblisch, gottesdienstlich und ökumenisch beschrieben werden. Hervorzuheben ist hier die Entgrenzung des Katechetisch-Pädagogischen zum Liturgischen, die auch von Christoph Bizer und Christian Grethlein in mehreren Veröffentlichungen eingefordert wird.

Kabinetstück des ganzen sind schließlich die „Anstöße und Fragesätze für die gemeindliche Praxis“ (V, 181-198/199-221) folgen die Anmerkungen). Gemeindeerneuerung bzw. -pädagogik sollen nicht zur „Imperativpeitsche“ (183) werden, immer noch mehr zu tun, sondern neu sehen zu lernen. Die (aus Kap. IV) entwickelten Leitfragen (184-196) wünschte ich mir in der Hand von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern etwa anlässlich einer Visitation (wenn denn „Visitation“ etwas mit (neu) „Sehen“ zu tun hat).

Im ganzen werden in diesem Buch Begriffe, Positionen, Grenzziehungen von vielen Perspektiven gesehen, neu ins Spiel gebracht und nicht nur aufgezeigt oder aufgeweicht. Dazu noch einige herausragende Beispiele: die „gescholtene Volkskirche“ (51) wird zum Teil rehabilitiert, weil sie vor „Abgrenzungen und Sektierertum“ (55) bewahren kann, gab es doch 1989 so etwas wie eine „linke Volkskirche“ (64f.). Für die Bibelarbeit auch in der Gemeinde reicht der Verkündigungsauftrag heute nicht mehr aus, es „muß vielmehr gezeigt werden, was biblische Inhalte ... zur Formulierung von Sinn- und Zukunftspers-

spektiven in einer neuen Grund- oder Allgemeinbildung beitragen können.“ (146).

Zum Weiterdenken lohnt sich für mich aber am meisten Degens Kritik am Subjekt-Objekt-Schema auch im gemeindepädagogischen Denken, begegnen die Menschen doch nicht „Inhalten ‘an sich’, sondern sich selbst in Beziehung zu Inhalten“. (45). Hier muß über Degens Buch noch hinausgegangen werden. Auch das Schema von „Tradition und Situation“ ist im Subjekt-Objekt-Schema gefangen, als habe das Subjekt „die Tradition“ und „die Situation“ zur autonomen Kompilation einfach zuhanden (während doch eine *Sicht* der Tradition schon immer situativ vermittelt ist und seine Situation nie Traditions-los ist). Ebenso ist die Aufgabe, „Lebensgeschichte (zu) begleiten“ in der Gefahr, den Begleiteten zum Objekt gut gemeinter Pädagogik zu machen. Drohen hier neue Überforderungen und Selbstüberschätzungen? Wäre nicht „Lebensgeschichte verstehen“ ein besseres Ziel?

Schließlich: laufen nicht alle Argumente von Degen für die „Entgrenzung“ der Gemeindepädagogik darauf hinaus, den Begriff „Gemeindepädagogik“ selbst in Frage zu stellen? Wenn das Pädagogische der Gemeindepädagogik nicht nur nach Gemeindeprozessen fragt, sondern „nach der Aneignung von Inhalten unter den geistigen und kulturellen Bedingungen der Gegenwart“ (115), – dann ist doch die Weite des Begriffes „Religionspädagogik“ angezeigt (also „Religionspädagogik in Gemeinde, Schule und Gesellschaft“ statt der fatalen Trennung in „Religionspädagogik“ und „Gemeindepädagogik“, welche Degen nicht verwendet, die aber durch die getrennten Ausbildungen für Schule und Gemeinde fest eingebürgert ist).

Gerade diese kritischen Anmerkungen zeigen, wie Degens Buch auch im Westen Deutschlands gelesen werden sollte, um das Gespräch und gegenseitige Verstehen weiterzuführen und um eingefahrene Bereichsaufteilungen zu „entgrenzen“.

M. Meyer-Blanck

Der Kindergarten –
Loccumer Protokolle 2/91.
Hrsg.: Heinz Behnken und
Heinz-Otto Schaaf

Bezug über: Evangelische Akademie,
 – Protokollstelle –,
 3056 Rehburg-Loccum,
 Tel. 05766-81-0,
 Telefax 05766-81-88;

Preis: 10,- DM.

Die Fragen nach den Bedingungen pädagogischen Handelns in Kindergärten / Kindertagesstätten sind neu aufgebrochen. Sollte jedes Kind einen Kindergartenplatz erhalten? Wie

muß die Qualifikation der Mitarbeiter / innen in Zukunft aussehen? Welche Kindergärten wünschen die Träger, welchen die Mitarbeiter / innen? Was bedeuten deutsche und europäische Einigung, was die auch dadurch verursachte Migration für den Kindergarten? Welche familialen und sozialen Entwicklungen werden in Zukunft zu den Rahmenbedingungen gehören? Welche Forschungsprojekte mit neuen Konzeptionen können z.Zt. vorgestellt werden – und, welche Anthropologie liegt einer verantworteten Arbeit zugrunde? 18 Referenten und Referentinnen aus Frankreich, den Niederlanden und Deutschland gehen in diesem Buch den genannten Fragen nach und schaffen so Wissen und Anregung zur eigenen Urteilsfindung

des Lesers/der Leserin. Unterstützt werden diese Überlegungen durch das – leider noch etwas fragmentarische – Schlußkapitel, in dem Praktiker/innen und Theoretiker/innen miteinander „Aspekte für eine zukunftsorientierte Konzeption der Arbeit im Kindergarten“ vorlegen.

Insgesamt stellt das Buch den weitgehend gegückten Versuch dar, sonst nur getrennt veröffentlichte Gesichtspunkte einmal in einem Band dem Leser/der Leserin in die Hand zu geben, damit sie / er fundiert in der Diskussion mitreden kann. Erfreulicherweise wird dabei eine Sprache gewählt, die leicht verständlich und so auch „Einsteigern“ in die Diskussion hilfreich ist.

M. Künne

Neue Kollegen im RPI

Jochen Dilger

August 1962 in Osnabrück geboren und dort aufgewachsen.

1977 und 1978 als Ruderer im Ratsachter Erfolge im Wettbewerb „Jugend trainiert für Olympia“. 1982 Abitur am Ratsgymnasium zu Osnabrück. Anschließend 15 Monate ein oft fragwürdiger Militärdienst in Mayen (Eifel) und Fürstentau.

Danach in Osnabrück Gymnasiallehrerstudium in den Fächern Ev. Theologie und Biologie (Wahlpflichtfach: Psychologie). Während des Studiums Küster der Markuskirche in Osnabrück. Vor allem in dieser Zeit auch viele Reisen und Exkursionen in fremde Länder und Kulturen.

1989: 1. Staatsexamen Ev. Religion/Biologie. 12/89 – 12/91 Referendariat am Auf-

baugymnasium in Essen (Abschluß: 2. Staatsexamen). Im Mai 1991 geheiratet. Kurz nach der Prüfung zum 2. Staatsexamen bin ich glücklicher Vater geworden.

Im RPI zuständig für:
Praktikumsorganisation für Praktikantinnen und Praktikanten aus Sachsen-Anhalt.

„Die Grenze fällt“ / Neue Ausstellung im Religionspädagogischen Institut Loccum

Fotografische Reise durchs Niemandsland

Die letzten Reste des Sozialismus, Plakatwände im Stil der Fünfziger, politische Parolen, die heute wie blanker Zynismus klingen, ein Trabbi vor einer verrotteten Zapfsäule, die noch aus Hitlers Zeiten stammt, vom Zahn der Zeit (und real-sozialistischer) Gleichgültigkeit lädierte Häuser, Fassaden, an denen das Moos wuchert, heruntergekommene Schlösser und Kirchen – Seit 1989 die deutsch-deutsche Mauer fiel, machte sich die Helmstedter Realschullehrerin Bettina Akinros mit Fotoapparat (und Malzeug) immer wieder auf den Weg ins nahegelegene Grenzgebiet.

Sie fotografierte in Morsleben, Harbke oder Weferlingen – Dörfer, die damals jenseits der Grenze lagen, Orte, in denen die Zeit stehengeblieben schien. Ihre Fotografien – rund 100 davon sind gegenwärtig unter dem Titel „Die Grenze fällt“ im Religionspädagogischen Institut Loccum ausgestellt – sind fast durchweg stille Dokumente. Sie bilden einen krassen Kontrast zu dem, was sich im geschichtsträchtigen November '89 an Massenszenen und Medien-

rummel in Berlin abspielte.

Jubelszenen, freudetrunkene Champagnertrinker, Trabbi-Korsos am Checkpoint Charlie oder Helmut Kohl inmitten der Massen vor dem Brandenburger Tor – solche Fotos überließ die Helmstedterin anderen. Sie blieb in ihrer Region. Ihre Fotos zeigen das Niemandsland zwischen Ost und West. Grenzer auf Campingstühlen bei der Erteilung von Visa, niedergerissene Beobachtungstürme, ein Kind, das mit dem Fahrrad in einer Grube (die wenige Monate zuvor von den Grenzern noch als Versteck für Radarkontrollen verwendet wurde) herumfährt.

Bettina Akinros fotografische Spurensuche ist zwangsläufig und eingeständenermaßen („Ich hielt fest, was für mich die Folgen und Spuren des Lebens im Sozialismus waren“) subjektiv. Ihre Häuser, vorwiegend häufig alte Fachwerkhäuser, haben heruntergekommene Fassaden mit zugenagelten Fenstern, ihren Schlössern und Kirchen sind 40 Jahre Sozialismus schlechter bekommen als sämtliche Kriege der letzten beiden

Jahrhunderte.

Die Stimmung dieser Fotos ist von leiser Melancholie durchzogen, sie haben etwas vom „Charme des Morbiden“ (so der Titel eines Bildes). Unfreiwillig komisch hingegen wirken ihre Schnappschüsse von SED-Plakatwänden, die zu Arbeitsamkeit und Sicherung der deutsch-deutschen Grenze aufriefen, von Schaufenstern mit Farbfernsehgeräten für 4380 Mark von sozialistischer Einheitswerbung im Stil der 50er und das Foto einer kahlen Litfaßsäule – Fotos, die wenige Wochen vor der Liquidierung der SED-Herrschaft entstanden, in denen der Widerspruch zwischen schönem Schein und trister Wirklichkeit überdeutlich wird.

In Bettina Akinros Fotografien dokumentiert sich eine fremde Welt, viele Motive sind – obwohl erst vor zwei Jahren „geschossen“ – längst Geschichte geworden. Vorbei, vergessen, auf der Müllkippe gelandet...

Schon aus diesem Grund ist die Ausstellung sehenswert. Öffnungszeiten: Montags bis sonntags acht bis 20 Uhr. bb

aus: Zeitung „Die Harke“ vom 22.05.1992

Ilka Kirchhoff

Erinnerung an den Sinai

Eindrücke einer Reise

05.04.1992:

Unter der Schirmakazie

Im Bewußtsein des Volkes Israel ist das Ereignis der Gottheit 'Ich bin, ich werde da sein', das Ereignis JHVH, in der alltäglichen Lebensumgebung zu finden. JHVH ist nicht vorrangig 'ein Sonderfall religiös-spirituelle Erbauung', nicht ein 'Hau-Ruck-Akt des lieben Gottes vom Himmel her', sondern JHVH 'ich bin, ich werde da sein' läßt sich finden im alltäglichen Erleben! Wo du stehst oder liegst, ...!

Somit ist 'hören' in diesem Sinne die Bereitschaft, die beständige Anwesenheit JHVH im Alltag auch erfahren zu wollen. 'Hören' ist die Fähigkeit der Menschen, ihre Alltagssituation als JHVH-Begegnung zuzulassen. Es geht somit um ein Hören, das sich dem Leben aktiv stellt. Nicht das Leben lebt mich, sondern ich lebe mein Leben: Ich bin, ich werde da sein!

Aus dem Tagebuch einer Teilnehmerin:

Wir sehen so viel auf dieser Reise, eindrucksvolle Landschaften, Wüste und Bergformationen, Reste alter Kulturen. Und immer wieder freuen wir uns, wenn Bernward uns etwas zum jeweiligen Ort oder zum Thema Gottesbegriff-Exodus sagt. So zum Bei-

spiel unter der „schönsten“ Schirmakazie auf dem Sinai, zwischen Nuweiba und dem Katharinenkloster.

6.4.1992:

Auf dem Moseberg (Sinai)

1.30 Uhr: Wecken durch Klopfen, aber ich bin sofort hellwach.

2.00 Uhr: Abfahrt vom Hotel mit dem Bus bis zum Katharinenkloster. Nach ein paar Minuten beginnt der Aufstieg. Wir sehen den Sternenhimmel, der Mond liegt als Sichel auf dem Rücken. Im Schimmerlicht erkennen wir Kamele, hören die Einheimischen „Kamel? Gutes Kamel!“.

Eine Stunde ruhiges Gehen bis zur ersten Hütte. Dort gibt es gesüßten warmen Tee aus kleinen Gläsern. Chahid, unser Guide, läßt uns weitergehen. Die Taschenlampen von anderen Gruppen sind wie Glühwürmchen unter uns zu sehen; aber in unserer Nähe stören sie. Wir schweigen und hängen unseren Gedanken nach: Mose, der Berg Sinai, die Weisungen Gottes.

Wir gewöhnen uns an die Dunkelheit, stolpern nicht, finden unseren Schritt. Bevor wir den letzten Teil des Anstiegs erreichen, treffen wir auf Ute und Hannelore, die mit Kamelen geritten sind: begeistert, weil sie den Sternenhimmel beobachten konnten. Der Anstieg über die Stufen ist anstrengend, es

wird hell, die Luft wird dünner, einige müssen Pausen einlegen.

5.00 Uhr: Wir sind oben, es ist schon ganz hell. Dann geht die Sonne auf über dem Gebirge, klar und von einer unbeschreiblichen Helligkeit, einer warmen rotgoldenen Farbe. Auf dem kleinen Plateau des Moseberges bemerke ich jetzt erst die alte, festgemauerte Kapelle, rundherum die kleinen Verkaufsstände der Einheimischen, die vielen Menschen, die alle fasziniert sind vom Sonnenaufgang. Der Abstieg über den Stufenweg läßt die Fotografen unter uns voll auf ihre Kosten kommen: immer wieder neue, interessante Ausblicke, Felsformationen. Wir danken Gott für dieses Erlebnis mit einer Andacht in der sog. „Elias Mulde“.

10.04.1992:

Andacht auf dem Berg Nebo

Wir blicken hinüber und erkennen Jerusalem, Jericho, das Tote Meer, das Jordantal. Wir sitzen im Halbkreis im Gras, auf Steinen. Wir danken Gott mit Gesang, wir hören die Worte aus DT 32, 48-52 und 34, 1-2. Wir sprechen aus, was wir empfinden: Wir stehen auf, fassen unsere Hände und singen „Komm, Herr, segne uns ...“ Nur schwer können wir uns vom Berg Nebo trennen, von den Mosaiken im Franziskanerkloster und den Blumen ...

Veranstaltungshinweise

„Musische Elemente im KU“

für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

10.-11.08.92

Leitung: Dr. Michael Meyer-Blanck

Lieder- und Bewegungsspiele stehen im Vordergrund der Tagung. Dabei soll berücksichtigt werden, daß die Unterrichtenden in der Regel musikalische Laien sind. Daneben stehen Tips zum einfallreicherem Einsatz von Tonträgern, zum musikalischen „Bibel-Quiz“ und zum einfachen Selbstmusizieren mit Jugendlichen.

Tage religionspädagogischer Orientierung

für Referendare/innen an **Gymnasien** des Seminars in Hildesheim

fester Teilnehmerkreis

10.-14.08.92

Ort: Kloster Amelungsborn

Leitung: FS Uwe Wolff, Hildesheim

Grundprobleme christlicher Anthropologie. Biblische Traditionen und wissenschaftliche Modelle.

für Lehrkräfte an **Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen (Sek. II)**

14.-18.09.92

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Theologisches Nachdenken über anthropologische Themen stellt nicht einfach den Menschen in den Mittelpunkt, sondern den Menschen in seiner Beziehung zu Gott: es zieht einen Bogen von der Geschöpflichkeit und Gottebenbildlichkeit des Menschen bis zur Rechtfertigung des sündigen Menschen allein aus Gottes Gnade. Ob und wie diese Tradition im Kontext und in der Auseinandersetzung mit anthropologischen Konzepten aus Biologie, Psychologie und Soziologie sich bewähren und konkretisieren können, soll in diesem Kurs erörtert und im Hinblick auf den Unterricht bedacht werden.

Jahrestagung

Thema: „Wie religiös sind die Religionslehrer? - Unser religiöses Selbstverständnis“

für Lehrer/innen, Diakone/innen, Schulpastoren/innen an **Berufsbildenden Schulen**

14.-15.08.92

Leitung: Ulrike Giesen-Simon
Thomas Klie

Auf der Jahreskonferenz treffen sich in jedem Jahr Lehrerinnen/Lehrer, Diakoninnen/Diakone bzw. Schulpastorinnen/Schulpastoren, die an Berufsbildenden Schulen das Fach ev. Religion erteilen, um einerseits Erfahrungen auszutauschen und um sich andererseits in selbstgewählten Themenbereichen sachkundiger zu machen.

Malen im evangelischen Religionsunterricht für Lehrer/innen aller Schularten

03.-07.08.92

Leitung: Michael Künne
Gabriele Heidecker, Berlin

Für differenziertere Formen des Lernens und Lehrens ist der musische Bereich unverzichtbar. Doch dafür müssen eigene Fähigkeiten entwickelt werden. Die beste Hilfe, um andere anzuleiten, ist die eigene Praxis. Dies gilt besonders im kreativen Bereich. Deshalb soll dieser Kurs ganz der eigenen Praxis im Malen dienen, um unterschiedliche Techniken des Umgangs mit verschiedenen Farben und ihren Möglichkeiten selbst zu erproben.

Berufsschuldirektorenkonferenz

„Gemeinsam leben und lernen - Probleme der multikulturellen Gesellschaft“

für Berufsschuldirektoren/innen, Schulpastoren/innen und Dezernenten/innen aus den Regierungsbezirken

22.-23.09.92 (Beginn: 10.00 Uhr)

Leitung: Dr. Wächter
Thomas Klie

Die Berufsschuldirektorenkonferenz wird in Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen Kultusministerium und im Einvernehmen mit den evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen und den katholischen Bistümern Hildesheim, Osnabrück und Vechta vom Religionspädagogischen Institut der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers veranstaltet. Die niedersächsischen Berufsschuldirektoren, mit ihnen auch die Damen und Herren Dezernenten aus den Bezirksregierungen sowie die Berufsschulpastoren aus den beteiligten Landeskirchen und Bistümern sind herzlich eingeladen.

„Religionsunterricht im 1. Schuljahr“

für Lehrer/innen der **Grundschule**

31.08.-02.09.92

Leitung: Lena Kuhl

Womit beginne ich im Religionsunterricht, wenn ich bei den Kindern kein oder nur wenig Vorwissen erwarten kann? Wie kann ich andererseits einen Themenplan umsetzen in praktikable Unterrichtsschritte für lebhaft Kinder, die etwas vom RU erwarten, aber weder lesen noch schreiben können? Diesen Fragen wollen wir im Kurs in theoretischen Erörterungen und in unterrichtspraktischen Vorschlägen nachgehen.

Konferenz der Leiter/innen der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften für Lehrer/innen an **Grund-, Haupt- und Realschulen, Orientierungsstufen**

14.-16.09.92

Leitung: N.N.

Erfahrungen über die Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften (Themen, Referenten, Ziele, Tagungsverfahren) werden ausgetauscht. Theologische und religionspädagogische Grundsatzzfragen werden diskutiert. Ein Schwerpunktthema wird mit der Einladung mitgeteilt.

„Religionspädagogisches Colloquium“

für Erzieher/innen, Lehrer/innen an **Fachschulen, Professoren/innen von Fachhochschulen/Universitäten**, Fachberater/innen der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers

Geschlossener Teilnehmerkreis!

24.-26.08.92

Leitung: Heinz-Otto Schaaß
N.N.

Religionspädagogik und „offener Kindergarten“. Anfragen und Anregungen zu einer neuen Konzeption.

Das Religionspädagogische Colloquium bietet die Gelegenheit, mit Angehörigen verschiedener Berufsgruppen religionspädagogische Ansätze aus der Theorie und Praxis kritisch zu beleuchten und gegebenenfalls weiterzuentwickeln.

Studientagung: Europäisches Netzwerk der Institute für Religiöse Erziehung (ENIRE)

17.-21.08.92

Leitung: Dr. Jörg Ohlemacher

Quer durch Europa bilden sich neo-faschistische aggressive Gruppen Jugendlicher. Sie greifen in

einem nicht unerheblichen Teil auf Symbole und Argumentationsmuster der Nazi-Zeit in Deutschland zurück. Man kann von einer Neo-Nazi-Mythomanie sprechen. Unverhohlener Rassismus und Ausländerfeindlichkeit sowie Antisemitismus und Gewaltanwendung sind ihre Kennzeichen. Welches sind die Hintergründe für das Aufkommen dieser Gruppen? Wie kann man ihnen in Schule und Jugendarbeit begegnen? Welche Möglichkeiten und Verpflichtungen haben die Schulen und Kirchen?

Die Tagung findet als Startveranstaltung des Europäischen Netzwerkes der Institute für Religiöse Erziehung in Europa (ENIRE) statt.

Prophetische Stimmen in der Bildenden Kunst

für evangelische und katholische Religionslehrer/innen und Deutschlehrer/innen **aller Schulformen**

26.-30.10.92

Ort: RPI Loccum
Leitung: Albrecht Frede, NLI Hildesheim
Ilka Kirchhoff, Michael Künne, RPI Loccum
Dr. Julie Kirchberg, Bernward Rusche, LWH Lingen
Franz Röttger, Aloys Lögering, Generalv. Osnabrück
Heinz Wöltjen, Kloster Frenswegen

Die Teilnehmer/innen sollten:

1. für das Spannungsverhältnis zwischen dem kirchlichen Denken und der Bildenden Kunst sensibilisiert werden;
2. in „Ateliers“ sich mit Äußerungen Bildender Kunst auseinandersetzen;
3. die mögliche religionspädagogische Relevanz von Darstellungen in der Bildenden Kunst erarbeiten.

* Teilnehmerbeitrag: 80,- DM

Berufsschuldirektorenkonferenz **„Gemeinsam leben und lernen - Probleme der multikulturellen Gesellschaft“**

für Berufsschuldirektoren/innen, Schulpastoren/innen und Dezernenten/innen aus den Bezirksregierungen

22.-23.09.92
(Beginn: 10.00 Uhr)

Leitung: Thomas Klie

Die Berufsschuldirektorenkonferenz wird in Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen Kultusministerium und im Einvernehmen mit den evangelischen Landeskirchen in Niedersachsen und den katholischen Bistümern Hildesheim, Osnabrück und Vechta vom Religionspädagogischen Institut der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers veranstaltet. Die niedersächsischen Berufsschuldirektoren, mit ihnen auch die Damen und Herren Dezernenten aus den Bezirksregierungen sowie die Berufsschulpastoren aus den beteiligten Landeskirchen und Bistümern sind eingeladen.

Treffpunkt Herbst 1992

Ist der Gott des Alten Testaments auch der des Neuen?

für Lehrer/innen **aller Schularten**

25.-26.09.92

Leitung: Dr. Jörg Ohlemacher

Wie ist das Verhältnis der Vorstellungen von Gott in den beiden Testamenten zu verstehen? Sowohl der intensivierte Dialog zwischen Juden und Christen wie auch die Bemühungen um eine wissenschaftliche biblische Theologie verleihen der Fragestellung eine Brisanz, - die sich für die Unterrichtenden im Fach Religion nicht zuletzt durch die Fragen der Schülerinnen und Schüler ohnehin stellt.

H 7407 F

Nehmet einander an

(Römer 15, 7)

1. D A D A G A D

Neh-met ein -an- der an, neh - met ein - an-der an,

2.

so wie Chri - stus, so wie Chri - stus

3.

euch an-ge - nom -men hat, euch an-ge - nom -men hat

4.

zu Gottes Lob, zu Got - tes Preis!