

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

- | | |
|---------------------|--|
| | Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche |
| Werner Brändle | Gottes Gebote - Maßstäbe zum Leben? |
| Hanna Löhmannsröben | Wir malen, was uns im Dunkeln ängstigt |
| Silvia Mustert | Feste und Feiern im Islam |
| Helmut Wollenstein | Ein Märchen zum Thema
„Ausländer raus!“ |
| Christoph Behrends | American Reli-Football |
| Herbert Schultze | Weltreligionen im Unterricht |
| Georg Hansen | Der Beitrag der Pädagogik zur
Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit |
| Hans Spinder | Religiöse Bildung in Europa? |
| Isidor Levin | Zur Lage in Rußland: Rück- und Ausblicke |
| Alan Brown | Der Pluralismus im Christentum |
| Ernst Kampermann | Andächtiges zum Schulbeginn |
| Willy Geijlvoet | Ein niederländischer Mennonit in Loccum |
| E. Siggelkow | Als Pastor an der Schule |

Büchertips/Veranstaltungen im RPI

Nr. 2/2. Quartal 1994

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

rpi

Inhalt:

Jörg Ohlemacher:	Editorial	1
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	2
	GRUNDSÄTZLICHES	
Werner Brändle:	Gottes Gebote - Maßstäbe zum Leben?	7
	PRAKTISCHES	
Hanna Löhmannsröben:	Wir malen, was uns im Dunkeln ängstigt	13
Silvia Mustert:	Feste und Feiern im Islam	17
Helmut Wollenstein:	Ein Märchen zum Thema „Ausländer raus!“	22
Christoph Behrends:	American Reli-Football	23
Herbert Schultze:	Weltreligionen im Unterricht	23
	KONTROVERSESES - OFFEN GESAGT	
Georg Hansen:	Der Beitrag der Pädagogik zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit	27
Hans Spinder:	Religiöse Bildung in Europa?	33
Isidor Levin:	Zur Lage in Rußland: Rück- und Ausblicke	37
	GEMEINSAMES AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Alan Brown:	Der Pluralismus im Christentum und seine Konsequenzen für den Religionsunterricht	40
Ernst Kampermann:	Andächtiges zum Schulbeginn	44
	WISSENSWERTES	
Willy Geijlvoet:	Ein niederländischer Mennonit in Loccum	45
E. Siggelkow:	Als Pastor an der Schule	45
	Büchertips:	
	Michael Meyer-Blanck über Christian Grethlein: „Gemeindepädagogik“	46
	Willi Bednarzick über Eilert Herms: „Sport – Partner der Kirche und Thema der Theologie“	46
	Ilka Kirchhoff über Gerda und Rüdiger Maschwitz: „Stille-Übungen mit Kindern“	46
	Barbara Jacobs über Eduard Lohse: „Erneuern und Bewahren“	47

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Willi Bednarzick, Mörikestr. 8, 49716 Meppen
Christoph Behrends, Am Kanonenwall 4, 30169 Hannover
Dr. Michael Meyer-Blanck, Marktstraße 25, 31547 Rehburg-Loccum
Prof. Dr. Dr. Werner Brändle, Grieg 3, 31079 Sibbesse
Alan Brown, The National Society's RE Development Centre, 23 Kensington Square, London W8 5HN
Prof. Dr. Georg Hansen, Fernuniversität, Gesamthochschule, Fleyer Str. 204, 58097 Hagen
OLKR Ernst Kampermann, Landeskirchenamt Hannover, Rote Reihe 6, 30169 Hannover
Ilka Kirchhoff, Memelstr. 10, 31547 Loccum
Akad.-Prof. Dr. phil. Isidor Levin, Thorez 94-2-29, St. Petersburg/Rußland
Hanna Löhmannsröben, Bleekweg 19, 38162 Cremlingen
Dr. Herbert Schultze, Tangstedter Landstr. 32B, 22415 Hamburg
Silvia Mustert, Osnabrücker Str. 33, 49214 Bad Rothenfelde
Dr. Barbara Jacobs, An der Vogelrute 49, 48167 Münster
Hans Spinder, Bouwstraat 65, NL-3572 SP-Utrecht

Impressum:

Der „Loccumer Pelikan“ wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum; er erscheint vier Mal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und seine Arbeitsfelder. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der „Pelikan“ informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

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

Redaktion: Thomas Klie, Joachim Kreter, Michael Künne, Dr. Jörg Ohlemacher.
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wider.

Schriftleitung, Graphik und Layout: M. Künne
Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser
Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum.
Tel. 0 57 66 / 81-0,
Telefax: 0 57 66 / 81 184

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

der Orientierungsbedarf in Sachen interkulturelle Erziehung ist nach wie vor groß. Dabei verursacht die quer durch Europa ihr Unwesen treibende Fremdenfeindlichkeit Verunsicherungen. Welche latenten Einstellungsmuster werden da aktiviert? Ist unsere westeuropäische Kultur gar nicht so tolerant, wie sie sich in ihren Grundlagentexten gibt? Was kann getan werden, damit nachwachsende Generationen aus Vorurteilsstrukturen und tradierten Frontstellungen herauskommen?

Aus pädagogischer Perspektive grenzt Georg Hansen das in der Schule Leistbare gegen überzogene Ansprüche ab. Die Thesenreihe von Herbert Schultze paßt gut zu seinen Intentionen und entwirft auf dem Hintergrund der Erfahrungen eines Vierteljahrhunderts Unterricht über andere Religionen und Kulturen Leitlinien für den religiösen Aspekt der interkulturellen Erziehung. Eine Konkretion für diesen Zusammenhang am Beispiel Islam bietet der erprobte Unterrichtsvorschlag (8. Schuljahr) von Silvia Mustert.

Von ganz anderer Seite paßt Werner Brändles sorgfältige Erschließung der Bedeutung von Gottes Geboten für unsere Zeit zu der übergreifenden Fragestellung, die in diesem Heft den Schwerpunkt bildet; denn wer sich auf Dialoge mit anderen Kulturen und Religionen einlassen will, tut gut daran, erst einmal den eigenen Standpunkt so weit zu klären, daß er/sie ernsthaft Partner/in im Gespräch werden kann.

In einem – auch bildungspolitisch – enger zusammenwachsenden Europa genügt es allerdings nicht mehr, nur deutsche Lösungen zu bedenken. Der Blick auf die Wege, die die europäischen Partner beschreiten ist – auch wenn wir dabei mit Ungewohntem oder Befremdlichem konfrontiert werden – unumgänglich. Hans Spinder, ein Kollege aus den Niederlanden, informiert über Konzepte in Italien, England und den Niederlanden, die deutlich machen, daß überall Neues erprobt wird. In die konkrete Situation in England führt dann noch einmal der Beitrag von Alan Brown. Er zeigt, zu welchen religionspädagogischen Verkürzungen und Engführungen ein einseitig stilisiertes Jesusbild führt. Europa hat aber nicht nur eine West-Seite. Aus Rußland berichtet Isidor Levin über die schwierigen Anfänge religiöser Neuorientierung. Die politischen und kulturellen Bedingungen eines staatlich sanktionierten Athe-



ismus bilden immer noch – wie sollte es auch anders sein – den Bedingungsrahmen für Kirchen und Gemeinden. Religiöse Unterweisung der Jugend fängt gerade erst an. Das unschöne „Spiel“ des Proselytenmachens von westlichen Organisationen zerstört mehr als es aufbaut.

Praktische Anregungen steuern Ernst Kampermann mit Gedanken zum Schulanfang und Hanna Löhmannsröben zur Thematisierung von Angsterfahrungen (Konfirmandenunterricht) bei.

Aus aktuellem Anlaß sei noch hingewiesen auf die Arbeitshilfe zu dem Film Schindlers Liste (vgl. S. 12), die Materialien zur Vor- und Nacharbeit bietet. Ohne unterrichtliche Begleitung sollte der Film nicht besucht werden. Zu leicht verspielt man sonst die Botschaft dieser wohl bisher angemessensten Inszenierung einer Thematik, die uns zu erinnern aufgegeben ist und bleibt.

Im Namen des RPI-Kollegiums grüßt Sie Ihr

Dr. Jörg Ohlemacher
– Rektor –

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Bildungspartnerschaft zwischen Ost und West

„Ich habe jetzt Lust bekommen, selbst Religion zu unterrichten“

„Die Woche war entlastend und ermutigend für mich. Der Druck, Kinder im Religionsunterricht als theologische Fachfrau von oben herab belehren zu müssen, ist geringer geworden“, sagt Ulrike Schröder aus Erfurt nach ihrer Schulwoche an einer Garbsener Gesamtschule. Sie ist eine von insgesamt 24 Vikarinnen und Vikaren aus Sachsen-Anhalt und Thüringen, die kürzlich Unterricht in verschiedenen Fächern an niedersächsischen Schulen besucht haben.

Möglich wurde dies durch die Bildungspartnerschaft des Religionspädagogischen Instituts Loccum (RPI) und dem Pädagogisch-Theologischen Institut in Sachsen-Anhalt (PTI), das seine Arbeit vor gut zweieinhalb Jahren in Naumburg und Wernigerode aufgenommen hat. Seit Herbst 1992 haben so bereits 240 Lehrer und Pastoren, Studenten und Vikare von dem Angebot, den Unterricht „westlicher Schule“ kennenzulernen, Gebrauch gemacht. Finanziert wurden die durchschnittlich 450 Mark teuren Aufenthalte aus Mitteln der hannoverschen Landeskirche.

Trotz der relativ kurzen Dauer der Praktika von fünf Tagen nehmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer viele Eindrücke mit. „Wir haben alle möglichen Unterrichtsformen erlebt, Frontalunterricht ebenso wie Gesprächs- und erfahrungsorientierte Stunden“, berichtet Ulrike Schröder. Wie ihre Vikariatskollegen besuchte sie neben dem Religionsunterricht auch andere, „weltliche“ Fächer. Rainer Hoffmann, Vikar in Nordhausen, war über den lockeren Umgang von Lehrern und Schülern der Integrierten Gesamtschule Hannover-Linden ebenso erstaunt wie über die Tatsache, daß sich viele im Lehrerkollegium duzen. Überrascht zeigt er sich auch von den „persönlich gestalteten Klassenräumen“ und den unterschiedlichen Sitzformen. Jörg Thoms, der wie Rainer Hoffmann als Vikar im thüringischen Nordhausen wohnt, beeindruckte die „kameradschaftliche Atmosphäre“, auch in Klassen mit sehr vielen ausländischen Schülern.

Thoms gehört zu denen, die eine Einführung von Religionsunterricht in den neuen Bundesländern radikal ablehnten. Sogar Kampfblätter gegen den Religionsunterricht an Schulen hat er verteilt. „Nach wie

vor befürchten viele, daß mit dem Fach Religion wieder ideologisches Gedankengut in die Schulen einziehen könnte“, bestätigt auch Jochen Dilger vom RPI. Er ist als Koordinator für Einsatz und Betreuung der Praktikanten und Mentoren verantwortlich. Nach Dilgers Einschätzung hat sich die Skepsis gegenüber dem Religionsunterricht nach dem Schulpraktikum häufig in Sympathie für das Fach Religion gewandelt. „Die Ängste und Vorurteile sind bei den meisten während der Praktikumswoche abgebaut worden“, freute sich der RPI-Mitarbeiter.

Jörg Thoms erging es ähnlich. „Ich habe jetzt Lust bekommen, selbst einmal Religion zu unterrichten. Allerdings wünsche ich mir nicht 25 Schüler auf einmal, wie ich es hier erlebt habe, sondern vielleicht die Hälfte“, erklärt der Nordhausener.

Ursprünglich sollten die 24 Vikarinnen und Vikare die Reihe der Schulpraktika beenden. Aufgrund der großen Nachfrage wird die Aktion jedoch noch bis zum Herbst weiterlaufen können. „Danach sind die Mittel aller Voraussicht nach erschöpft“, bedauert Jochen Dilger vom RPI (EZ, 30.1.1994).

Magisterstudiengang „Philosophie“ an der Uni Hildesheim

(mwk-28.12.) MWK Schuckardt hat den Magister-Studiengang 'Philosophie' an der Uni Hildesheim in Verbindung mit der hannoverschen Musikhochschule genehmigt, um das Profil des Fachbereichs Erziehung- und Sozialwissenschaften zu erweitern. (nfw, 21.01.1994)

Rabbiner warnt vor „falscher Vereinnahmung der Juden“ Ernst Stein: „Ich möchte weder totgeschlagen noch totgeliebt werden“

Göttingen (epd). Überzeugte Christen sollten kein Judentum lehren, sagte Ernst Stein, Rabbiner aus Berlin, am Mittwoch vor evangelischen Religionslehrern in Göttingen. Er könne als Jude auch keinen christlichen Religionsunterricht geben, fügte Stein hinzu. Der Rabbiner warnte die Pädagogen, sie sollten vorsichtig sein, wenn sie über das Judentum unterrichteten: Es könnte ihren christlichen Glauben erschüttern.

Auch wenn das Christentum seine Wurzeln im Judentum habe, fuhr Stein fort, müßten die Kirchen akzeptieren, daß eine Abnabelung stattgefunden habe: „Christen sind keine Juden mehr!“ Die Aussage, „keiner könne Christ sein, ohne die jüdischen Wurzeln zu kennen“, führe zu einer „falschen Vereinnahmung des Juden“. Er, Stein, möchte „weder totgeschlagen noch totgeliebt werden“. Auch möchte er „nicht als die edle Rothaut in Deutschland ausgestellt“ und als fast ausgestorben vorgeführt werden.

Unterricht über das Judentum sei aber sinnvoll, sagte der Rabbiner, weil er „erhelle“. Alle Dinge, über die man nichts wisse, würden allgemein als gefährlich angesehen. Die Kluft zwischen den beiden Religionen solle man „mit Takt, viel Wissen und gutem Willen überbrücken“. Es gehe um Verständnis, das auf der menschlichen Ebene Früchte tragen werde.

Der Rabbiner sprach sich für eine strikte Trennung von Religion und Staat aus, da nur so die Religionsfreiheit garantiert werde. Beim Religionsunterricht in einer staatlichen Schule könnten Kinder ausgegrenzt werden. Auch sei „die Einmischung von Beamten in die Religion untragbar“.

Im Religionsunterricht sind aber die Lehrer nach Steins Ansicht dazu aufgerufen, den Antijudaismus als „tradierte Haßbotschaft“ zu bekämpfen. Eine Absage erteilte Stein gemeinsamen Gottesdiensten von Christen und Juden. Es müsse dabei von beiden Seiten soviel „gestrichen“ werden, daß es sich nicht mehr lohne. Der Christ könne zwar bei jüdischen Festen mitfeiern, aber beim Ausüben der Riten des anderen fände eine unzulässige Vermischung statt. (epd 0388/17.12.1994).

Europaparlament will europäischen Zivildienst

Bremen/Stuttgart (epd). Die in Stuttgart erscheinende Zeitschrift der evangelischen Zivildienstseelsorge „was uns betrifft“ hat die Forderung des Europäischen Parlaments begrüßt, einen europäischen Zivildienst für Kriegsdienstverweigerer und Freiwillige sowie ein staatenübergreifendes Austauschprogramm für diesen Personenkreis zu schaffen. Eine entsprechende Resolution war am 19. Januar im Europaparlament mit 184 gegen 127 Stimmen angenommen worden.

Wie die von der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Kriegsdienstverweigerer in Bremen herausgegebene Zeitschrift in ihrer jüngsten Ausgabe berichtet, werde in der Resolution auch eine gleichlange Dauer von Wehr- und Zivildienst gefordert, außerdem soll das Recht auf Kriegsdienstverweigerung als Menschenrecht verankert werden. Gegen die Resolution haben nach Informationen der Zeitschrift unter anderem die deutschen Christdemokraten, Franz Schönhuber (Republikaner), Jean-Marie Le Pen von der französischen Front National sowie der irische Prediger Ian Paisley gestimmt.

Verurteilt worden sei auch die griechische Praxis, Kriegsdienstverweigerer zu mehrjährigen Haftstrafen zu verurteilen. In den Gefängnissen des Landes befänden sich derzeit rund 400 Verweigerer. (b0268/15.2.1994).

Eltern lassen Hort-Kinder aus Kostengründen zu Hause

(rb) Hannover.- Die von Gemeinde zu Gemeinde höchst unterschiedliche Staffellung der Elternbeiträge für Kindertageseinrichtungen führt anscheinend zu Ummeldungen und Abmeldungen von Kindern. Darauf ist der Jugendausschuß des Landtags durch eine Petentin aus Rosdorf aufmerksam gemacht worden. Sie hatte mitgeteilt, die Beitragsanhebungen hätten Ummeldungen von der Ganztags- zur Halbtagsbetreuung von Kindern bewirkt. Außerdem werde der einzige Hort in der Gemeinde, für den es stets eine Warteliste gegeben habe, seit September mit einem Drittel freier Plätze geführt; Anmeldungen gäbe es nicht mehr. Das Kultusministerium räumte ein, daß ein nachhaltiger Nachfragerückgang aufgrund der Gebühren dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz und dem Bedarfsdeckungsgebot bei Horten und Krippen widersprechen würde. Ministerialrat Rauschert meinte, wenn dieser Rechtsanspruch tatsächlich unterlaufen werden sollte, dann werde die Landesregierung entweder selber reagieren oder gesetzliche Maßnahmen vorschlagen. Die Landesregierung habe sich bislang mit Eingriffen in kommunale Entscheidungen grundsätzlich zurückgehalten. (rb, 2.3.1994).

Erzieher

(mk-22.02.1994). Die neugeordnete und um ein Jahr verkürzte Erzieherausbildung in Niedersachsen ist von der Kultusministerkonferenz anerkannt worden, weil sie eine vierjährige schulische Ausbildung, die eine zweijährige Fachschule einschließt, darstellt. (nfw, 4.3.1994).

Unterrichtskürzung

Als völlig undiskutabel hat die niedersächsische Direktorenvereinigung eine weitere Verkürzung der Unterrichtszeit an den Gymnasien abgelehnt und die Abschaffung der Orientierungsstufe verlangt; die Vereinigung, die zum Philologenverband gehört, hat nahezu alle Leiter von Gymnasien als Mitglieder. (rb, 4.3.1994)

Müller: Bildung ist Investition in die Zukunft

Braunschweigs Landesbischof diskutierte mit Hauptschulleitern

Braunschweig (epd). Vor Kürzungen im Bildungssektor hat der braunschweigische Landesbischof Gerhard Müller gewarnt. Bildung sei eine Investition in die Zukunft, sagte Müller am Freitag in Braunschweig auf einer Hauptschulleiterkonferenz, zu der die Bezirksregierung zusammen mit der evangelischen Landeskirche eingeladen hatte. Er sehe die Gefahr, daß angesichts der Finanznöte bei der Bildung zu allererst gespart werde.

Der Landesbischof, der vor den 30 Rektoren und Konrektoren zur Lage von Kirche und Gesellschaft sprach, sagte, das derzeit dringlichste Problem sei die Verteilung der Arbeit. Wer ohne Arbeit sei, wisse häufig überhaupt nichts mit seinem Leben anzufangen. Müller wies dabei insbesondere auf die Arbeitslosigkeit von Frauen in den neuen Bundesländern hin. Zur Situation an den Hauptschulen sagte der Landesbischof, gerade dieser Schulzweig habe „einen Verstädtigungsbedarf innerhalb der Gesellschaft. Die „zentrale Frage“, die er an die Lehrer habe, sei die

nach der Zunahme von Gewalt an den Schulen. Müller meinte, Gewalt von Schülern sei ja eigentlich kein Zeichen von Stärke, sondern vielmehr von Schwäche und Angst. In einer anschließenden Diskussion, an der auch Oberlandeskirchenrat Henje Becker und Abteilungsleiter Helmut Frerichs von der Bezirksregierung teilnahmen, ging es um gemeinsame Aufgaben von Schule, Kirche, Religions- und Konfirmandenunterricht. (b0522/4.3.1994).

Schüler führen Schüler durch die Welt der Anne Frank Knapp 10.000 Besucher bei Hamelner Ausstellung über Faschismus

Hamel (epd). Knapp 10.000 Menschen haben in den vergangenen fünf Wochen die Amsterdamer Wanderausstellung „Die Welt der Anne Frank 1929 – 1945“ in Hameln besucht, die am Freitag zu Ende geht. Neben zahlreichen erwachsenen Hamelnern sowie unterschiedlichsten Vereinen und Verbänden sei besonders das Interesse von Jugendlichen aufgefallen, sagte Bernd Gelderblom. Der Studienrat und Geschäftsführer der Gesellschaft für christlich-jüdische Zusammenarbeit Hameln hatte die Ausstellung im Auftrag des Vereins in die Weserstadt geholt. Mit einem besonderen Konzept sei es gelungen, bei der Jugend Aufmerksamkeit und Neugier zu wecken. Die Jugendlichen seien ausschließlich von Hamelner Oberstufenschülern durch die Ausstellung geführt worden. In einem Tagesseminar seien diese 30 Schülerinnen und Schüler auf ihre Aufgaben vorbereitet worden. Die jungen Besucher hätten den Ausführungen ihrer Altersgenossen konzentriert zugehört, sagte Gelderblom. An den Rollentausch hätten sich auch die Lehrkräfte gewöhnen müssen, die die Schulklassen begleiteten. Ausnahmsweise hätten die Pädagogen einmal in der letzten Reihe gestanden.

Jede Gruppe sei zunächst durch einen kurzen Videofilm mit dem Thema bekannt gemacht worden. Für den anschließenden Rundgang hätten die Betreuer jeweils 30 Bilder („Und keines mehr“) der Ausstellung ausgesucht, die sie vorstellten und erläuterten. Abschließend habe man sich in einem Sitzkreis ausgetauscht. Für Gelderblom paßten dieses Konzept und der Inhalt der Ausstellung optimal zusammen. „Schreckliche Bilder“ habe es hier kaum gegeben. Vielmehr habe man versucht, anhand von Einzelschicksalen wie dem des jüdischen Mädchens Anne Frank eine Identifikation der Besucher mit den Ereignissen von damals herzustellen.

„Auschwitz kann sich keiner vorstellen“, sagte der Pädagoge. Auch an seine eigene Vernichtung könne niemand glauben, doch das Ausgeschlossensein von der normalen Umgebung sei zu vermitteln. Mit sehr viel Augenmaß zeigten die Bilder hier den Alltag im Faschismus: spielende Kinder mit einem „Judenstern“, Jugendliche vor einem Schwimmbad mit dem Schild „Für Juden verboten“ oder Pässe mit dem Stempel „Jude“.

Die meisten Besucher seien sehr nachdenklich geworden. In Gesprächen seien immer wieder Parallelen zu den heutigen rechtsradikalen Anschlägen und Tendenzen gezogen worden. Mit einem Büchertisch vor dem Ausgang habe man die Aktualität des Themas demonstriert. Neben den vielen Büchern über Anne Frank sind hier auch das Tagebuch von Zlata Filipovic „Ich bin ein Mädchen aus Sarajevo“ sowie Erzählungen und Dokumentationen von Sinti und Roma in der Bundesrepublik zu finden. (b0500/3.3.1994).

Schloz in Lüneburg: Demokratie ohne Religion undenkbar Kirche nicht allein zuständig für staatstragende Bewußtseinsbildung

Lüneburg (epd). Die Demokratie in Deutschland kann nur mit einer bestimmten religiösen Grundverfassung existieren. Mit Menschen, die an gar nichts mehr glauben, sei kein Staat zu machen. Das sagte am Dienstag Oberkirchenrat Rüdiger Schloz (Hannover) vor dem ökumenischen „Theologischen Forum“ im Lüneburger Glockenhaus. Der demokratische Staat lebe von Voraussetzungen, die er selbst nicht schaffen könne. Diese Grundüberzeugungen und Lebensgewißheiten würden von „Agenturen“ geschaffen, unter denen Kirche nur eine sei. „Gemeinbewußtsein baut sich in einer pluralistischen Gesellschaft wie der Bundesrepublik aus unterschiedlichen Quellen auf“, betonte Schloz in einem Referat zum Thema „wieviel Kirche braucht der Staat, wieviel Staat braucht die Kirche?“

Schloz, Leiter der Studien- und Planungsgruppe der Evangelischen Kirche in Deutschland, sieht das demokratische System in Deutschland trotz zunehmenden Nichtglaubens an Gott aufgrund der Vielzahl von Agenturen nicht gefährdet. Die Kirche sei aufgefordert, eine „öffentliche“ Religion zu vertreten. Sie brauche vom Staat Freiheit, auch um ihm gegenüber ein Wächteramt ausüben zu können. Dabei könne die Kirche nicht immer „Druckverstärker“ für bestimmte Gruppen von Christen sein. Es müsse ihr in der Regel darauf ankommen, den Menschen Argumenten und Kriterien zu liefern, um sie urteilsfähig zu machen. (b0496/2.3.1994).

Christliche Kirchen wollen zusammenrücken Erste „Ökumenische Versammlung“ in Braunschweig

Braunschweig (epd). Die christlichen Kirchen zwischen Harz und Heide wollen enger zusammenarbeiten. Dies wurde am Mittwochabend in Riddagshausen in einer ersten „Ökumenischen Versammlung“ verabredet, zu der die Evangelisch-lutherische Landeskirche in Braunschweig eingeladen hatte. Es gehe darum, „sich gegenseitig zu ermutigen und in einer Welt, die das braucht, den christlichen Glauben zu bezeugen“, sagte Oberlandeskirchenrat Henje Becker vom Landeskirchenamt in Wolfenbüttel. Anwesend waren 40 Vertreter der römisch-katholischen Kirche, der lutherischen und der reformierten Kirche, der Freikirchen und mehrerer orthodoxer Gemeinden. Becker kündigte für die Zukunft weitere „Ökumenische Versammlungen“ an, die dann themenbezogen arbeiten sollten. Die syrisch-orthodoxen Teilnehmer schlugen vor, sich mit dem Islam in Deutschland auseinanderzusetzen. Auch der griechisch-orthodoxe Priester Emanuel Bakakis meinte, die Deutschen seien gegenüber dem Islam „etwas naiv“. Becker regte an, im Bereich der braunschweigischen Landeskirche regionale „Arbeitsgemeinschaften der Christlichen Kirche (ACK)“ zu bilden. Auf Bundes- und Landesebene haben sich die Kirchen bereits in einer ACK zusammengeschlossen. Der Vorforscher Probst Matthias Blümel berichtete, daß in Wolfsburg schon jetzt eine regionale ACK gut arbeite und beispielsweise in jedem Jahr zu einem „Gottesdienst für die Stadt“ einlade.

Probst Armin Kraft schlug vor, in Braunschweig nach dem Vorbild Hamburgs ein großes „Fest des Glaubens“ zu feiern. In der Stadt Braunschweig, in der sich in der evangelischen Kirche nur 17 Prozent der Mitglieder an der Kirchenvorstandswahl beteiligt hätten, „verdunste christlicher Glaube“. Zusammen mit anderen Glauben zu lernen, sei wieder angesagt. Die Entscheidung über die Gründung regionaler Gruppen der ACK soll bei einem späteren Treffen erfolgen. (b0623/17.3.1994).

Neues Fach „Jüdische Studien“ an der Universität Oldenburg Anfangs als Nebenfach für Magisterstudiengänge geplant

Oldenburg (epd). Das Fach Jüdische Studien wird voraussichtlich ab dem kommenden Jahr als reguläres Nebenfach an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg gelehrt. Die für die Studienaufnahme erforderlichen Mittel seien für den Haushalt 1995 angemeldet, erklärte Wolfgang Körner (Hannover), Referent für Hochschulentwicklung im Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur, am Dienstag gegenüber dem Evangelischen Pressedienst.

Die Einrichtung des neuen Studienfachs begründete Theologieprofessor Friedemann Golka (Oldenburg), der an der Carl von Ossietzky Universität mit der Planung beauftragt ist, damit, daß die deutsche Kultur auf jüdischen Wurzeln beruhe. Daher komme zum Beispiel der Kenntnis jüdischer Geschichte und jüdischen Geisteslebens von ihren Anfängen bis zur Gegenwart eine besondere Bedeutung zu.

Konkrete Planungen für diesen Studiengang, der anfangs als reguläres Nebenfach im Rahmen der bestehenden Magisterstudiengänge wie Evangelische Theologie, Kunst, Musik oder Geschichte angeboten werden und später auch als Erst-Hauptfach erweitert werden soll, gebe es seit etwa fünf Jahren. Damals sei die Oldenburger Universität die erste in Deutschland gewesen. Mittlerweile habe auch etwa ein halbes Dutzend anderer Universitäten ähnliche Pläne. Der interdisziplinäre Studiengang soll zunächst mit Angeboten für ein viersemestriges Grundstudium

beginnen, in dem Überblick zum Beispiel über die Geschichte des Judentums, über grundlegende Problematiken zur Entstehung des Staates Israel und des Nah-Ost-Konfliktes oder zur jüdischen Kunst angeboten werden. Eine Liste mit Gastdozenten aus Israel oder den USA, die zum Teil auch ohne Honorar Vorlesungen hielten, existierte schon, sagte Golka. (b0667/22.3.1994).

Erheblicher Stressor

„Während in einem Meter Abstand der Schalldruck der normalen Umgangssprache 60 bis 65 Dezibel beträgt, muß der Lehrer im Unterricht 65 bis 75 Dezibel aufwenden. In allen Schulen ohne Schallschirmung ist der Dauerschallpegel während des Unterrichts sogar 70 bis 73 Dezibel, in den Pausen liegt der Pegel bei 82 bis 93 Dezibel. Lehrer müssen also unter erheblichem Stimm- und Spannungsaufwand sprechen, um sich stimmlich durchzusetzen. Diese Stimmbelastung muß als ein erheblicher physischer Stressor angesehen werden.“ (Der Arbeitsphysiologe Müller-Limmroth im Organ des Philologenverbandes, der der Landesregierung vorwirft, die Lehrer mit der vorgesehenen Arbeitszeitverlängerung um eine halbe bis eine Unterrichtsstunde systematisch krank zu machen. (rb, 24.3.1994).

„Botschafter des jeweils anderen Landes werden“

Deutsch-polnische Jugendbewegung in Neetze

Neetze/Kr. Lüneburg (epd). Ein gutes Verhältnis zwischen Polen und Deutschen läßt sich am besten sichern, indem die Vergangenheit gemeinsam bewältigt wird. Dieser Ansicht sind 23 polnische und deutsche Jugendliche, die noch bis zum 28. März in der Evangelischen Jugendbildungs- und Freizeitanstalt Neetze (Kr. Lüneburg) zusammenleben. Nach Besuchen im Konzentrationslager Neuengamme und in Alt Garge, wo es früher eine Außenstelle von Neuengamme gab, faßte Thorsten Müller im Gespräch mit epd am Donnerstagabend zusammen, was alle Teilnehmer denken: „Nachdem wir uns kennengelernt und Vorurteile abgebaut haben, müssen wir eine Art Botschafter des jeweils anderen Landes werden.“ Die zehntätige Freizeit mit den Jugendlichen aus dem polnischen Szczecinek wird vom evangelisch-lutherischen Kirchenkreis Bleckede und der Jugendbildungsstätte getragen. Die Organisatoren, Mitglieder der evangelischen Jugend im Kirchenkreis, haben ein Programm zusammengestellt, in dessen Mittelpunkt die Begegnung steht. Thomas Lesny betont für die polnischen Jugendlichen: „Wir sind Nachbarn. Deshalb müssen wir Erfahrungen der Freundschaft an unsere späteren Kinder weitergeben, damit unser Verhältnis immer besser wird.“ Für den Deutschen Derik Mennrich steht fest, Begegnungen dieser Art „sind ein entscheidender Schritt in eine bessere gemeinsame Zukunft“. (b0697/25.3.1994).

Gegen Sextourismus im Ausland

„Kampagne gegen Kinderprostitution“ begrüßt australisches Gesetz

Osnabrück (epd). Die deutsche „Kampagne gegen Kinderprostitution“ hat ein neues Gesetz in Australien begrüßt, das den sexuellen Mißbrauch von Kindern und Jugendlichen im Ausland unter Strafe stellt. Australische Sextouristen, die Kinder oder Jugendliche unter 16 Jahren in Ländern wie Thailand, den Philippinen oder Sri Lanka mißbrauchten, müßten nach ihrer Heimkehr mit einer Höchststrafe von 17 Jahren rechnen, teilte die Koordinationsstelle der Kampagne gegen Kinderprostitution am Freitag in Osnabrück mit. Auch der Handel mit Kinderpornographie und der Verkauf von „Sexreisen“ sei nach einem Beschluß des Parlaments vom Donnerstag in Australien künftig strafbar.

Deutsche Sextouristen machen sich bereits seit dem 1. September vergangenen Jahres strafbar, wenn sie im Ausland Kinder oder Jugendliche sexuell mißbrauchen. Es bestünden aber „noch viele Probleme bei der Umsetzung dieses Gesetzes“, erklärte die Koordinatorin der Kampagne, Juliane von Krause. Die Bundesregierung solle daher bilaterale Verträge mit betroffenen Staaten wie Thailand schließen, um die Zusammenarbeit der Behörden bei der Strafverfolgung zu regeln. Der deutschen Kampagne gegen Kinderprostitution gehören 43 Organisationen aus dem kirchlichen und entwicklungspolitischen Bereich an (b0700/25.3.1994).

Landeselternrat macht sich für BGJ stark

(rb) Hannover.- Der Landeselternrat hat vor einem schleichenden Abbau der beruflichen Grundbildung gewarnt. Die Warnung wird mit dem Hinweis auf den Paragraphen 193 des neuen Schulgesetzes begründet, der die Landesregierung ermächtigt, das BGJ aufzuheben für die Zeit nach 1998. Das Kultusministerium benutze jetzt eine Ausnahmemöglichkeit und schlage in einer Verordnung bereits zu einem früheren Zeitpunkt die Aufhebung der BGJ-Standorte Harburg, Lüchow-Dannenberg, Ammerland und Nienburg vor. Die Eltern befürchten, dies könne ein Einstieg in den Ausstieg sein. (rb, 26.3.1994)

Kirche als Kindergartenträger unzufrieden mit Stadt Hannover Dannowski: Ohne Absicherung müssen wir Einrichtungen zurückgeben

Hannover (epd). Mit der Umsetzung der Staffelung der Elternbeiträge für Kindergärten durch die Landeshauptstadt Hannover ist die evangelisch-lutherische Kirche als einer der größten Träger äußerst unzufrieden. Auch weitere finanzielle Streitpunkte seien offen, sagten Vertreter des Stadtkirchenverbandes am Donnerstag vor Journalisten. Stadtsuperintendent Hans Werner Dannowski kündigte an, wenn es nicht gelinge, in den kurz vor Abschluß stehenden Vertragsverhandlungen mit der Stadt eine mittelfristige Absicherung der Arbeit zu erreichen, müsse die Kirche Kindergärten zurückgeben. Mehr als ein Drittel der Kosten sei für die Kirche nicht länger tragbar. Der Stadtkirchenverband begrüßte die Staffelung der Elternbeiträge, durch die 60 Prozent der Eltern entlastet würden. „Ungeheuerlich“ nannte Dannowski die Art, wie diese Staffelung in Hannover umgesetzt worden sei. Ständige Veränderungen und Termindruck hätten für Unruhe in den Kirchengemeinden als Träger der Arbeit und bei den Eltern gesorgt. Die für August vorgesehene neue Staffelung müsse auf den 1. Oktober verschoben werden, forderte Christian Hakke als Leiter der Stadtkirchenkanzlei. Diakoniepastor Walter Lampe hält ein stärkeres Engagement der Kirche in sozialen Brennpunkten mit modellhaften Vorhaben für nötig. Stattdessen hätten Modelle eingestellt werden müssen, eine partnerschaftliche Elternarbeit sei nicht mehr zu leisten. Mit 4.536 Plätzen hält die evangelisch-lutherische Kirche fast ein Drittel der insgesamt rund 14.500 Plätze in Hannover vor. 42 Kindertagesstätten gehören Kirchengemeinden, in 17 weiteren, die der Stadt gehören, führt die Kirche den Betrieb. Superintendentin Gisela Fährdrich (Garbsen) als Vorsitzende des Kindertagesstättenausschusses im Stadtkirchenverband gab das Haushaltsvolumen der 59 Kindergärten mit 27,5 Millionen im Jahr an, von denen die Kirche 8,7 Millionen trage. Kirchenverwaltungsrat Christian Piper bezifferte den Personalkostenanteil auf 85 Prozent. (b0737/31.3.1994)

„Afrika-Kiste“ für den Konfirmations- und Religionsunterricht

Oldenburger Arbeitsstelle mit neuer Ausgabe der „Bunten Blätter“

Oldenburg (epd). Grüne Kaffeebohnen, Sesamsaat, ein Fingerklavier oder ein Kalebassenlöffel sind Bestandteile einer „Afrika-Kiste“ zum Selberbauen, die in der neuen Ausgabe der „Bunten Blätter“ von der Oldenburger Arbeitsstelle für Religionsunterricht im Evangelisch-Lutherischen Oberkirchenrat vorgestellt wird. Diese Kiste sei für den Konfirmations- und Religionsunterricht geeignet und helfe dabei, Themen wie „Dritte Welt und Handel“, „Kultur“ oder „Spiele“ nicht nur zu behandeln, sondern auch zu begreifen. Das Ausprobieren von afrikanischen Kochrezepten oder das Singen afrikanischer Lieder könne ein neues Verständnis für Afrika ermöglichen, heißt es. Wer einen anderen Blick probiere, könne merken, wie sehr er in „Fertigprodukten“ oder „linearer Fortschrittsdenkweise“ gefangen sei.

Die etwa 60seitige Materialsammlung, die in einer Auflage von rund 2.000 Stück herausgegeben wird, informiert außerdem über Buchneuerscheinungen, über ausleihbare Videokassetten sowie über eine Unterrichtseinheit zum Thema „Glück“. In der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg gibt es Materialstellen in Cloppenburg, Nordenham, Oldenburg und Wilhelmshaven. (b0747/5.4.1994)

Genereller Abschiebestopp für Kurden aus der Türkei gefordert Flüchtlingsrat: Betroffenen droht Folter und Tod

Lüneburg (epd). Einen generellen Abschiebestopp für Kurden aus der Türkei hat der Niedersächsische Flüchtlingsrat bei seiner Mitgliederversammlung am Wochenende in Lüneburg gefordert. Allen ausgewiesenen Kurden drohe in ihrer Heimat Folter und Tod, sagte der Sprecher des Flüchtlingsrates, Matthias Lange, im Anschluß an die Sitzung gegenüber epd. An der Konferenz nahmen mehr als 50 Vertreter von etwa 30 Gruppen teil. Landesweit koordiniert der Flüchtlingsrat die Arbeit von rund 80 kirchlichen und unabhängigen Flüchtlingsinitiativen.

Lange wies darauf hin, daß Kurden seit etwa einem Jahr vermehrt aus allen Bundesländern in die Türkei abgeschoben würden. Allein aus Niedersachsen, wo vorübergehend ein Abschiebestopp bestanden habe, seien seit Jahresbeginn 31 Kurden ausgewiesen worden.

Als „besonders katastrophal“ wertete der Flüchtlingsratsprecher, daß zunehmend auch Kurden abgeschoben würden, denen – oftmals ohne jeden Beweis – Sympathien gegenüber der Kurdischen Arbeiterpartei PKK unterstellt würden. Für diese Menschen bedeute die Ausweisung „in aller Regel den sicheren Tod“.

Mehrere Mitgliedsgruppen berichteten bei der Versammlung weiterhin über Verschärfungen bei der Anwendung des Asylbewerberleistungsgesetzes. Nach der Landtagswahl hätten sich viele Kommunen und Landkreise ermutigt gefühlt, das Gesetz restriktiv und rigide auszulegen und von Ausnahmeregelungen, die eine weitere Auszahlung von Bargeld an Flüchtlinge ermöglichten, nicht länger Gebrauch zu machen. (b0779/11.4.1994).

Urzeugung

(rb).- „Insgesamt für die Bundesrepublik geht man davon aus, daß zur Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz 600.000 neue Kindergartenplätze allein im Westen notwendig wären und zwischen 36.000 und 40.000 Erzieherinnen und Erzieher, die man offenbar im Wege der Urzeugung herstellen muß bis zum 1.1.1996.“

(Der Stuttgarter Oberbürgermeister Rommel zu dem von ihm für verfassungswidrig gehaltenen Bundesgesetz, das jedem Dreijährigen fortan Anspruch auf einen Kindergartenplatz gibt.) (rb, 12.4.1994).

Islamisches Gräberfeld auf evangelischem Friedhof

Braunschweiger Probst Armin Kraft: Eine Geste der Toleranz

Braunschweig (epd). Auf dem Hauptfriedhof in Braunschweig, einem der größten deutschen Friedhöfe in Trägerschaft der evangelischen Kirche, wird ein Gräberfeld für Verstorbene islamischen Glaubens eingerichtet. Dies sei eine „Geste der Toleranz“ gegenüber den islamischen Mitbürgern, sagte Braunschweigs evangelisch-lutherischer Probst Armin Kraft am Dienstag dem epd.

Probst Kraft wird an der feierlichen Übergabe in Anwesenheit von Oberbürgermeister Werner Stefans am Freitag, dem 22. April, um 10.30 Uhr teilnehmen. Die Einladung dazu hat die Stadt Braunschweig verschickt. (b0791/12.4.1994).

Bubis fordert Rente für Überlebende des Rigaer Ghettos Zentralratsvorsitzender lehnt erneut Klage gegen Schönhuber ab

Salzgitter (epd). Der Vorsitzende des Zentralrates der Juden in Deutschland, Ignatz Bubis, hat die Bundesregierung aufgefordert, die 128 Überlebenden des Rigaer Ghettos zu entschädigen. Es sei „beschämend“, wenn „die damaligen Helfershelfer der SS in Litauen“ eine Pension erhielten, aber für die wenigen, die unter Zehntausenden überlebt hätten, keine Rentenzahlung möglich sein sollte, sagte Bubis am Montag nachmittag in Salzgitter bei der Eröffnung einer Gedenkstätte im ehemaligen KZ-Außenlager Drütte auf dem heutigen Gelände der Preussag Stahl AG. Bubis warnte davor zu vergessen, wohin der Nationalsozialismus geführt habe, der als ein Rechtsradikal

kalismus angefangen habe. Heute habe er vor den geistigen Wegbereitern des Rechtsradikalismus viel mehr Angst als vor den Brandstiftern, mit denen nach seiner Auffassung der Staat schon fertig werde und die zudem nicht in einer so großen Zahl vorhanden seien. Der Vorsitzende des Zentralrates kritisierte in diesem Zusammenhang, daß das Leugnen der Vernichtung von Juden in Auschwitz ungestraft möglich sein und daß in einem Film ein junger Mann für einen nationalsozialistischen Staat eintreten dürfe. (b0785/12.4.1994).

„Destruktiver Kult“: Transzendente Meditation Bremische Evangelische Kirche setzt Broschürenreihe fort

Bremen (pd). In der Broschürenreihe der Bremischen Evangelischen Kirche „Destruktive Kulte in Bremen“ ist der zweite Band, der sich mit der Transzendenten Meditation befaßt, erschienen. Autor und Herausgeber, die Pastoren Helmut Langel und Olaf Droste, stellten ihn am Mittwoch der Presse in der Hansestadt vor. Die Transzendente Meditation (TM) gehört nach ihrer Ansicht zu den Organisationen, die in vielen Fällen erkennbar destruktive Wirkungen auf ihre Anhänger ausüben. Daß die TM schon im Vorfeld der Veröffentlichung auf juristischem Wege versucht habe, eine Veröffentlichung zu verhindern, werfe ein „bezeichnendes Licht auf einen Kult, der jegliche Art von Kritik sofort als Feindschaft behandelt“.

Eine Berichterstattung über die TM sei gerade jetzt aktuell, weil die „Naturgesetz Partei“, ein „Ableger“ der TM, nicht nur bei der Niedersachsen-Wahl angetreten sei, sondern sich auch an der Bundestagswahl beteiligen wolle, wobei sie einen Rückgang der Kriminalität durch Meditation verspreche. TM wolle „aus Machtstreben“ Einfluß in der Politik gewinnen, verfolge auch kommerzielle Ziele und gehe stark auf Kinder und Jugendliche zu.

Die Schrift hat den gleichen Aufbau wie die erste Veröffentlichung in dieser Reihe über die Scientology-Organisation. Am Beispiel einer Person wird exemplarisch der Weg verdeutlicht, auf dem Menschen vom Kult abhängig gemacht werden. Nach Langels und Drostes Angaben liegen bereits seit Monaten Vorbestellungen vor. Die inhaltlichen Vorbereitungen für eine dritte Schrift, die sich mit dem Okkultismus in Bremen beschäftigen wird, seien bereits abgeschlossen. Das Heft solle möglichst bald erscheinen. Es soll wie auch die Broschüre über die TM, zum Selbstkostenpreis von einer Mark abgegeben werden (b0799/13.4.1994).

Gemeindekolleg der VELKD in Celle unter neuer Leitung Bischof Hirschler führt Rolf Sturm als Nachfolger Rainer Blanks ein

Celle/Hannover (epd.). Pastor Rolf Sturm (41), seit Februar Leiter des Gemeindekollegs der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands (VELKD), wird am Freitag (15. April) vom Leitenden Bischof der VELKD, Horst Hirschler (Hannover), in sein Amt eingeführt.

Der Theologe und Pädagoge Sturm war bis Anfang dieses Jahres Pastor in Wallensen bei Hameln. In Celle ist er Nachfolger von Pastor Rainer Blank, der das Gemeindekolleg nach einem Konflikt mit der Kirchenleitung der VELKD über Schwerpunkte der Kolleg-Arbeit verlassen hatte. (b0805/13.4.1994).

„Ein Anfang, auf dem man aufbauen kann“ Palästinensischer Vertreter zum Nahost-Friedensabkommen

Braunschweig (epd). Das Nahost-Friedensabkommen sei für die Palästinenser mit der Hoffnung auf Frieden, aber auch mit Ängsten verbunden. Auf jeden Fall sei es ein Anfang, auf dem man aufbauen könne, sagte Mohammed Nazzal von der Palästinensischen Generaldelegation in Bonn am Dienstag abend in der Evangelischen Studentengemeinde (ESG) in Braunschweig, wo er an der Eröffnung einer Fotoausstellung zur Situation in den von Israel besetzten Gebieten teilnahm.

Nazzal kritisierte, daß mit dem Gaza-Jericho-Abkommen die Unabhängigkeit der Palästinenser nur in klei-

nem Umfang beginne. Damit erfülle es nicht die Erwartungen des palästinensischen Volkes. Ungelöst ist nach den Worten Nazzals auch noch die Frage des Rückkehrrechtes für die Palästinenser, die ihre Heimat hätten verlassen müssen.

Auch Studentenfarrer Friedrich Heckmann äußerte die Hoffnung, daß der Nahost-Friedensprozeß „trotz der Opfer der letzten Zeit“ weitergeht. Heckmann wies darauf hin, daß die Braunschweiger Studentengemeinde schon seit Jahren mit palästinensischen Studenten zusammenarbeite. Wenig bekannt sei, daß etwa zehn Prozent der Palästinenser Christen seien. Die Ausstellung „Bilder aus einem besetzten Land“ enthält nach den Worten Heckmanns „eindrückliche Fotos“. Sie wird in Zusammenarbeit mit dem Friedenszentrum Braunschweig gezeigt und ist drei Wochen lang im Saal der ESG, Pockelstraße 21, zu sehen. (b0800/13.4.1994).

Ruf nach mehr Demokratie in der hannoverschen Landeskirche GOK-Mitglieder fordern Konsequenzen aus Homosexuellen-Debatte

Hannover (epd). Für eine demokratische Weiterentwicklung der Verfassung der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers haben sich Mitglieder der Gruppe Offene Kirche (GOK) ausgesprochen. In mehreren Beiträgen in der jüngsten Ausgabe ihrer Materialien, „MAGOK“, fordern sie Konsequenzen aus den Auseinandersetzungen um die Beschäftigung homosexueller Pastorinnen und Pastoren und anderer Mitarbeiter in der Landeskirche. Die Landessynode hatte im November mit knapper Mehrheit gebeten, solche Beschäftigungsmöglichkeiten einzuräumen. Landesbischof Horst Hirschler und das Landeskirchenamt hatten diesen Beschluß aus inhaltlichen und rechtlichen Gründen für folgenlos erklärt.

Zu den Kritikern dieser Reaktion gehört Ludwig Meyer, Vorsitzender des Stadtkirchentages Hannover, „weil ich als Mitglied des Kirchenvolkes meine Synode so nicht behandelt sehen möchte“. Der Ministerialrat beklagt ein zu geringes Gewicht demokratischer Elemente in den Verfassungen der deutschen Landeskirchen. Der Synodale Albrecht Bungeoth aus Gifhorn verteidigt die Kompetenz der Synode gegenüber anderen kirchenleitenden Organen. Der Jurist und Richter am Amtsgericht widerspricht damit dem Leiter des Kirchenrechtlichen Instituts der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Axel von Campenhausen.

Pastor Heinz Lorenz, Rektor des Göttinger Studienkollegs der Landeskirche, kritisiert in MAGOK „undemokratische Schwachpunkte der hannoverschen Kirchenverfassung“. Statt wie bisher 24 der rund 100 Synodalen durch Kirchensenat und Landesbischof berufen zu lassen, sollte die Synode selbst zwölf Mitglieder berufen können. Wahlvorschläge für das Amt des Landesbischofs müßten aus der Synode kommen statt wie bisher aus dem Kirchensenat. Ein Anachronismus sei die „Ständewahl“, bei der ein Drittel der Synodalen aus Pastorinnen und Pastoren als „geistlichen“ Mitgliedern besteht. Stattdessen sollten kirchlich Beschäftigte, also nicht nur Theologen, höchstens ein Drittel der Synodalen stellen. (b0809/14.4.1994).

Seit 170 Jahren ein Renner: der Konfirmationsschein Ausstellung der hannoverschen Landeskirche im Peiner Kreismuseum

Von epd-Redakteurin Ulrike Millhahn

Hannover (epd). Die Konfirmation gehört zu den seltenen Anlässen, bei denen die Kirche mehr verschenkt als das verkündete Wort: Seit rund 170 Jahren erhalten Konfirmanden und Konfirmandinnen zur Erinnerung „Konfirmationsscheine“, auch Urkunden oder Zeugnisse genannt. Welch großen Stellenwert diese Scheine noch heute haben, erlebt zur Zeit die Stadt Peine, in der am 27. April die Ausstellung „Konfirmationsscheine“ eröffnet wird. Nach einem Aufruf in der örtlichen Tageszeitung wurde das Kreismuseum geradezu überschwemmt, sagte Hans Otte, Archivdirektor der hannoverschen Landeskirche, am Donnerstag im epd-Gespräch.

Die Menschen schickten nicht nur ihre Scheine, sondern auch Schmuckstücke wie Halsketten und goldene Uhren, die sie zu ihrer Einsegnung erhalten haben. Zum Teil stammten diese noch aus dem Ersten

und Zweiten Weltkrieg. Die Landfrauen aus dem Dörfchen Edesse gruben sogar ein Theaterstück aus, das sie bei der Eröffnung auf plattedeutsch vorführen werden: „Vor 50 Jahren hähn wie Konfirmatschon“. Die Konfirmationsscheine, die das Archiv der Landeskirche zur Verfügung stellt, lassen sich bis 1829 zurückdatieren. Im Zuge der Aufklärung hatten die Pastoren damals laut Otte die Idee, jedem Kind einen individuellen Bibelspruch mit auf den Weg zu geben. Als Leitvers für das weitere Leben hätten Konfirmand und Familie ihn mit Spannung erwartet. Bis etwa 1860 sei die Konfirmation außerdem identisch mit der Schulentlassung gewesen. Der Schein galt zunächst nicht nur als Beleg, zum Abendmahl zugelassen zu werden und Patenamter übernehmen zu dürfen, sondern auch als rechtskräftige Bescheinigung des Schulbesuchs.

Im Lauf der Zeit wurden die Konfirmationsscheine drucktechnisch immer ausgefeilter. Einen einheitlichen Schein für die evangelische Konfirmation, die katholische Kommunion und die jüdische Bar Mizwa, wie er in Berlin angestrebt wurde, habe es in Hannover aber nie gegeben, betonte der Archivdirektor. Das geflügelte Wort von der „Kunst fürs Volk“ machte die Runde. Der illustrierte und gerahmte Schein galt als Vorbild für gute Kunst und sollte die als geschmacklos empfundenen Bilder in den Wohnstuben ersetzen. Immer mehr Verlage stiegen ins Geschäft ein. Die größte Vielfalt habe vor dem Ersten Weltkrieg mit rund 40 Verlagen bestanden, sagte Otte.

In den 20er Jahren, als sich die Gebrauchsgrafik zu einem eigenen Genre entwickelte, waren die farbenfrohen, romantischen Illustrationen der Vorkriegszeit nicht mehr gefragt. Sie galten jetzt als „katholisch, italienisch und welsch“. Schlicht, gerade und erkennbar sollten Schrift und Layout sein. Heute existieren in Deutschland drei Verlage, die die noch immer begehrten Scheine vertreiben. Wie vor 100 Jahren sind – neben der Abbildung der Heimatkirche – Albrechts Dürers „Betende Hände“ oder Rembrandts „Sturm auf dem Meer“ die bevorzugten Motive, die die Pastoren aussuchen. Die Konfirmanden und Konfirmandinnen haben als Beschenkte keine Wahl (b0802/14.4.1994).

Fortbildungskurse statt mehr Freizeit Ein Beispiel, das Schule machen könnte

Ein weitläufiges (Vor)Urteil ist, daß Lehrer generell faul sind und Fortbildungen vorzugsweise in ihre Arbeitszeit legen. Daß dem nicht (immer) so ist, zeigt das Beispiel einiger Religionslehrerinnen und -lehrer aus dem Landkreis Diepholz, die sich seit fast 15 Jahren freiwillig und außerhalb ihrer Unterrichtszeit zusammenfinden, um die Qualität von Religionsunterricht zu verbessern.

Zusammengefunden haben sich die Grundschullehrer in der RPAG. Dahinter verbirgt sich die „Religionspädagogische Arbeitsgemeinschaft“. Vier- bis sechsmal jährlich kommen Lehrer in der Regel im Heiligenfelder Gemeindehaus zusammen, um sich unter fachlicher Anleitung darüber Gedanken zu machen, wie moderner Religionsunterricht in den Schulen aussehen sollte.

Leiter dieser Arbeitsgemeinschaft ist Manfred Kuhn, Schulleiter der Grundschule Wagenfeld und Fachberater für den Religionsunterricht der Grundschulen im Schulaufsichtsamt Diepholz.

Seit nunmehr neun Jahren leitet und organisiert Kuhn die RPAG. Mit Erfolg, wie es scheint, denn an der letzten Veranstaltung, die am Mittwoch im Syker Gemeindehaus stattfand, nahmen 40 Lehrer und Lehrerinnen teil. „Ein Zeichen dafür, daß diese Veranstaltungen vom Kollegium angenommen werden“, kommentierte Kuhn die hohe Teilnehmerzahl in einem Gespräch gegenüber unserer Zeitung.

Dieses Mal war jedoch nicht „Kopfarbeit“ gefragt, denn die Religionslehrer mußten sich sportlich betätigen: Tänze für den Religionsunterricht sollten eingeübt werden. Dafür hatte man Siegfried Macht vom Religionspädagogischen Institut Loccum eingeladen. Er stellte den Pädagogen einige neue Lieder für den Unterricht vor und übte anschließend mit ihnen Tänze ein, die später an die Kinder der Diepholzer Grundschulen weitergegeben werden. Neben den Benzinkosten opfernte die Teilnehmer dafür drei Stunden ihrer Freizeit. „Wir machen uns hier intensiv Gedanken darüber, wie man religiöse Inhalte in einer glaubenslosen Zeit den Schülern und Schülerinnen nahe bringen kann“, bringt Kuhn das Ziel der RPAG auf den Punkt. Dazu gehöre auch, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kirche zu stärken. (15.4.1994).

Foto: Michael Kunne

343
E
342
E
341
E
340
E
339
E
338
E
337
E
336
E
335
E
334
E
333
E
332
E
331
E
330
E
329
E
328
E
327
E
326
E
325
E
324
E

GRUNDSÄTZLICHES

Die Rede vom „Weltethos“ ist in aller Munde. Doch bevor Christen sich auf dieses Gespräch einlassen, ist es sinnvoll und notwendig, die eigenen Voraussetzungen zu klären. Dem dient der folgende Aufsatz des Hildesheimer Religionspädagogen Werner Brändle

Werner Brändle

Gottes Gebote – Maßstäbe zum Leben?

Maßstäbe zum Leben? – Gibt es solche großen Wegzeiger überhaupt noch? Sollten wir angesichts der Vielfalt und Schnelligkeit unserer Lebensentwürfe nicht eher von kleineren Münzen, von Ratschlägen reden, die weniger bedeutungsschwer daherkommen?

Ich denke, das Thema – so schön es sich für einen Theologen anhört und unter Pädagogen beliebt sein mag – sollte uns alle vorsichtig stimmen. Jedenfalls sollten wir uns nicht scheuen, – gerade weil als Antwort *die Gebote Gottes* in Anschlag gebracht werden – die jeweils ganz subjektive und pragmatische Perspektive nach einem sinnvollen und guten Leben nicht aus den Augen zu verlieren. Wenn schon Maßstäbe, dann – bitteschön – alltagstaugliche!

Aber sind dafür noch die uralten Ge- und Verbote Gottes aus dem Alten Testament geeignet? – Das ist die entscheidende Frage, um die es gehen soll. Zumindest beanspruchen die 10 Gebote Gottes – als so eine Art christliches und ethisches Grundgesetz –, solche Maßstäbe zu sein.

Das gestellte Problem heißt also: Können Verhaltens- und Glaubensregeln aus der Zeit vor über 2500 Jahren – für Nomaden(!) formuliert – in unserer modernen und technisch geprägten Zeit überhaupt noch hilfreich sein? Muten sich die christlichen Theologen damit nicht zuviel zu, wenn sie glauben, diese alten Gebote aktuell und anwendungsfähig auslegen zu können?

Und zu diesem geschichtlichen Problem kommt ja auch noch ein theologisches – nämlich: Gelten diese Gebote für das alttestamentlich-jüdische Volk auch noch in gleicher Weise für

die Christen? Ist nicht nach den Worten des Apostel Paulus – Röm. 10,4 – „Christus das Ende des Gesetzes“? Ist nicht die jesuanische Bergpredigt – „Ich aber sage euch...“ – die Überbietung der jüdischen Tora und damit auch des Dekalogs? Ist nicht die Zusammenfassung Jesu gegenüber den Schriftgelehrten in Mk. 12,28 ff. „Du sollst Gott und deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ – ist das nicht der christliche Maßstab zum Leben schlechthin?

Daß unser Thema solche zentralen und schwierigen Fragen provoziert, war zu erwarten. Deshalb werde ich auf die Problembereiche folglich auch in meinem II., systematischen Teil ausführlich eingehen. Zuvor werde ich jedoch – gemäß dem derzeitigen Stand alttestamentlicher Wissenschaft – einige Hinweise zur Eigentümlichkeit des Dekalogs und speziell zum 1. Gebot sagen; dies soll dann auch schon ein Versuch sein, etwas zur Zeitbedingtheit und Besonderheit der Zehn Gebote beizutragen. Mein Schlußteil ist dann der zögerliche Versuch, die Frage, WIE und inwiefern die Gebote GOTTES zeitgemäße Spielregeln für ein einigermaßen ‘gutes Leben’ sein können, in Kurzformeln zu beantworten.

Merkmale des Dekalogs

Der Dekalog, wie wir ihn heute in den Textstellen Ex. 20 und Dtn. 5 vorfinden, stammt nicht aus der mosaischen Zeit, sondern – darin sind sich alle Alttestamentler einig – aus der Zeit des Exils (also zwischen 530-580); mit dieser Zeitangabe

ist freilich nicht ausgeschlossen, daß einzelne Gebote doch sehr viel älter sind. Es wird Jahrhunderte gedauert haben, bis der Dekalog – aus Einzelgeboten und Kurzreihen – die jetzt überlieferte Form gefunden hat. Solche Zeitangabe verweist auch darauf, daß verständlicherweise in dieser schwierigen Zeit des Volkes Israel ein großes Interesse daran bestand, Orientierung bzw. Maßstäbe fürs Leben zu geben.

O. Kaiser sagt sogar zu Recht, daß in dieser Notzeit des Exils die Theologisierung des Rechts ihren Abschluß gefunden hat, d.h. profane Rechtssätze aus dem sozialen Bereich wurden mit dem Privilegrecht Jahwes – „Ich bin Jahwe, dein Gott“ – verbunden und an entscheidender Stelle – das Volk Gottes befindet sich am Sinai – in die heilsgeschichtliche Erzählung eingefügt. Damit sollten die damaligen Hörer und Leser verstehen: Entscheidend für die Israeliten in ihrer Situation ist, ob sie sich Jahwes Liebe und Weisung gefallen lassen oder nicht. Damit ist die Verantwortung für das Schicksal des exilierten Israel in die Hände der Lebenden gelegt.

Daß der Dekalog in langer Zeit zusammengestellt wurde, zeigt seine Uneinheitlichkeit. Die Verbote (Du sollst nicht...) haben unterschiedliche Länge. Manche Verbote verfügen über eine Begründung; zwei der Verbote sind nicht negativ formuliert (das Sabbat- und das Elterngebot); nur das 1. und 2. Gebot sind durch die Ich-Rede geprägt, das 3. Gebot spricht von Gott in der 3. Person; ab dem 6. Gebot begegnet der Gottesname nicht mehr.

Die herkömmliche Gliederung in eine 1. und 2. Tafel ist ziemlich künstlich und zeigt nur, daß dem Elterngebot eine prominente Stellung zugebilligt wurde, denn es liegt an der Schnittstelle zwischen beiden Tafeln und man weiß nicht so recht, zu welcher Tafel es zu rechnen ist.

Neben diesen mehr formalen Gesichtspunkten möchte ich nun – indem ich W. H. Schmidt teilweise folge –

5 Besonderheiten nennen:

(1) Die Gebote sind, weil sie – wie oben schon gesagt – *theologisierte Rechtssätze* sind, Gebote Gottes an sein auserwähltes Volk. Sie gelten nicht in aller Welt, sondern bei den Israeliten und ihrer ganz speziellen Geschichte mit ihrem Gott. Die Tragweite dieser Besonderheit ist sehr wichtig und spiegelt sich in dem fundamentalen Vorspruch der Gebote: ICH BIN JAHWE, DEIN GOTT, und zwar derjenige, DER DICH AUS DEM LANDE ÄGYPTEN HERAUSGEFÜHRT HAT: d.h., da spricht kein Unbekannter, sondern derjenige, der sich in der gemeinsamen Geschichte bewährt hat und der für alles Folgende – und in der Notzeit des Exils – Bürgschaft und Garantie für ein 'gutes Leben' übernehmen will und der folglich sein Recht für den Lebensraum seines Volkes fordert: Du sollst nicht!

Das einmalige Ereignis der „Herausführung“ hat für Israels Verhältnis zu seinem Gott prinzipielle Bedeutung: Jahwe ist Retter, Schutz und Ermöglichung von Leben: [Daß Luther diese entscheidende Bestimmung in seinen Katechismen weggelassen hat, hat viel zum gesetzlichen Verständnis des Dekalogs beigetragen – ich werde noch darauf zu sprechen kommen.]

W. H. Schmidt schreibt zu diesem entscheidenden Faktum: „Erst aus der 'Begegnung', der Verheißung und erfahrenen Hilfe erwächst die Verpflichtung, aus der Vorgabe die Aufgabe. Als Empfangender wird der israelitische Mensch auf sein Handeln angesprochen.“ (Schmidt, Erträge, 21f.) „Anders gesagt: Die Gebote wollen *keine Autorität aufrichten*, sondern das bereits bestehende, vorausgesetzte Gottesverhältnis ordnen oder bewahren.“

(2) Die zehn Gebote sind folglich keine allgemeinen Werte oder Normen oder gar unveräußerliche Menschenrechte, sondern *Ausführungsbestimmungen* der israelitischen Gottesgemeinschaft, Grenzmarkierungen für das gedeihliche Leben im Raum der 'Gottesherrschaft', Spielregeln der Gottesherrschaft. D.h. die Verbote sind eigentlich Warnungen, sprechen aus, was innerhalb der Gottesgemeinschaft nicht möglich ist. Sie regeln eben nicht alles, sondern nur einige wenige bedeutende Extremfälle.

(3) Die Gebote/Verbote sind *persönliche Anrede*, und zwar an rechtsfähige männliche Erwachsene – am Verbot des Ehebruchs und der Begründung des Sabbatgebots wird das deutlich. Wenn man ihn später in der Erziehung von Kindern einsetzte, so hat sich sicher auch teilweise die Intention geändert, d.h. es wurde einfach Gehorsam gefordert und die Schutzfunktion der Gebote – auf die ich noch zu sprechen komme – wurde vernachlässigt.

(4) Die Gebote enthalten einen uneingeschränkten Anspruch, d.h. sie sind – wie man gesagt hat – *apodiktisches* und nicht kasuistisches Recht. Die Gebote nehmen also keine Rücksicht darauf, was der einzelne tun oder lassen soll, lassen keine Kompromisse zu, sondern fordern vorbehaltlos bzw. markieren eine absolute Grenze des Verhaltens. *Der Dekalog ist Ausdruck der vollzogenen Verbindung zwischen dem Privilegrecht Jahwes und dem profanen Recht.*

(5) Die Gebote enthalten *keine Angaben über Strafbestimmungen* – sind also für Gerichte untauglich; sie markieren also nur ein bestimmtes Ethos, warnen gleichsam vor noch ungeschehenen Taten.

Mit diesen Hinweisen zu den besonderen Merkmalen des Dekalogs lassen sich im II. Teil dann auch manche der so viel diskutierten systematisch-theologischen Fragen effizienter erörtern.

Weil dem theologischen Vorspann bzw. der bewußten Theologisierung von profanen Rechtssätzen so große Bedeutung zukommt, will ich kurz auch noch einige Hinweise zum 1. Gebot geben. Dies vor allem auch deshalb, weil in den neutestamentlichen Zusammenfassungen bzw. Bezügen zum Dekalog gerade darauf alles ankommt (vgl. Mk. 12,28-34).

Das 1. Gebot als Rahmen und Leitlinie

Das 1. Gebot ist deshalb so wichtig, weil es zwei wichtige Charakteristika unseres bzw. des jüdischen und des christlichen Glaubens betont: zum einen die schon erwähnte Geschichtsbezogenheit des Glaubens an Gott und zum anderen die Ausschließlichkeit, mit der Gott verehrt und geglaubt werden will.

Beide Charakteristika sind – das hat die Wissenschaft deutlich herausgearbeitet – nicht einfach von den ersten Anfängen israelitischen Glaubens da gewesen, sondern im Laufe der Zeit gewachsen. D.h., ging es im 10. Jahrhundert v. Chr. noch um die alleinige Zuwendung des Gottes Jahwe zu einer Gruppe, einem Clan, so kann in der Exilszeit schon das Bekenntnis zur *Einheit Gottes* (Dtn. 6,4) stehen bzw. formuliert werden.

Der Ausschließlichkeitsanspruch darf auch nicht einfach mit dem, was wir Monotheismus nennen, gleichgesetzt werden, sondern meint eher das, was wir mit Monolatrie bezeichnen: Verehrung eines einzigen Gottes, was die Existenz von anderen Göttern nicht ausschließt. Nicht das Sein von Göttern, wohl aber ihre Zuständigkeit für diejenigen, denen die Zuwendung „dein Gott“ gilt, sowie ihre Wirksamkeit werden bestritten.

So verstanden ist das 1. Gebot, das durch das göttliche Ich geprägt ist, eindeutig und ganz allgemein formuliert: es verbietet jegliches Verhalten zu fremden Göttern, schließt also Opfer, Verehren oder Anrufen ihrer Namen nicht nur öffentlich, sondern auch privatim aus. Wörtlich übersetzt heißt es:

„Es sollen für dich nicht andere Götter sein vor mir bzw. mir gegenüber“.

Was impliziert nun der Ausschließlichkeitsanspruch? Auf drei für unseren Zusammenhang wichtige Phänomene möchte ich kurz aufmerksam machen:

Die Ausschließlichkeit des Jahweglaubens hat *mythenkritische Funktion*, d.h. bei der Übernahme fremder, durch altorientalische Überlieferung vorgegebene Vorstellungen, Motive oder Attribute vollziehen sich für den alttestamentlichen Glauben charakteristische Umwandlungen, z.B.: Das Verhältnis Gott – Göttin wird auf die Beziehung Gott – Volk über-

tragen; oder: Sterne bleiben keine mythischen Größen, sondern werden zu 'Lampen', die einfach die Funktion der Beleuchtung erfüllen.

Es ist nicht nur Gottes Aufgabe allein, Krankheiten zu verhängen und zu heilen, sondern auch sterben und leben zu lassen. So gilt der Tod nicht als neutrales Schicksal oder gar als eigenständige mythische Macht, sondern als Gottes Fügung – denken Sie nur an Ps. 90. Der Ausschließlichkeitsanspruch Jahwes impliziert seine Allmacht bzw. seine *Macht über Tod und Leben*.

Schon die großen Schriftpropheten (Amos, Jesaja, Jeremia) verstehen die umliegenden *Großmächte*, die im Namen ihrer Götter Kriege führen, als *Werkzeuge des einen Gottes*, der für sein vergleichsweise kleines und unbedeutendes israelitisches Volk die alleinige Zuflucht und Macht zu sein beansprucht. Deshalb versteht solcher prophetischer Glaube die fremde politische Macht als von Jahwe beauftragt und zugleich wird das Leiden des Volkes durch die fremde Macht als Strafe des eigenen Gottes verstehbar.

Nur mittels dieser – man kann sagen: theologischen – Strategie dessen, was man 'Monotheismus' im weitesten Sinne nennen kann, vermochte der jüdische Glaube auch in der Exilszeit bzw. überhaupt in Krisenzeiten durchzuhalten. Oder anders – im Blick auf unseren Zusammenhang – formuliert: Nur der Maßstab der Ausschließlichkeit des einen Gottes vermag in Krisenzeiten Leiden in den Glauben zu integrieren. Tragfähige 'Maßstäbe zum Leben' können nur von einer solchen Religion erwartet werden, deren Gott auch Herr über den Tod ist.

Man kann auch formulieren: *Das 1. Gebot* als Rahmen und Leitlinie für brauchbare Maßstäbe zum Leben geht von einem solchen Gott aus, der sich

a) *in der Geschichte bewährt hat und der*

b) *ausschließlich Macht über Götter, Dämonen und nicht zuletzt auch über den Tod hat.*

Das 1. Gebot liefert also sowohl den praktischen Erfahrungshorizont als auch den theoretischen Bezugs- bzw. Begründungsrahmen, um umfassende und in jeder Hinsicht lebensfördernde Verhaltensregeln aufstellen zu können.

Die oben gewählten Formulierungen,

– *daß die Gebote einen Rahmen abstecken, innerhalb dessen es sich gedeihlich leben läßt;*

– *daß die Gebote Spielregeln der Gottesherrschaft, die räumlich und zeitlich zu verstehen ist, sein wollen – dies alles hängt primär an der behaupteten Ausschließlichkeit Jahwes; und nur durch sie ist die Gewißheit des Glaubens ermöglicht.*

Daß sich jedoch gerade dieser Ausschließlichkeitsanspruch zwangsläufig die Theodizeeproblematik eingehandelt und wachgerufen hat bzw. immer noch wachruft, zeigt sich erstmals am Hiobbuch im 4. Jahrhundert v. Chr. und soll hier nur angemerkt werden.

Zur Dialektik von 'Gesetz und Evangelium'

Ich hoffe aufgezeigt zu haben, was die Zehn Gebote – vor allem durch und anhand des 1. Gebotes – theologisch sind und leisten wollen. Die entscheidende und weiterführende Frage für uns heute ist: Können die 10 Gebote dies auch heute noch leisten? Brauchen wir diese Gebote in dieser Form oder genügt nicht der Hinweis auf die Vernunft und das, was man das angeborene vernünftige Ethos genannt hat? Hat nicht das jesuanische Liebesgebot – „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ – diesen Jahwegottglauben und seine historischen und theologischen Implikationen überboten? Führen die 10 Gebote nicht doch nur – trotz aller theologischen Differenzierung – zur moralischen Verwässerung des Glaubens und der Liebe? Und schließlich: Wo bleibt die Freiheit des Einzelnen, wenn die Ausschließlichkeit – sprich: Allmacht Jahwes alles überwacht und lenkt?

Das sind nur einige der Fragen, die sich stellen – und ich versuche einige Hinweise und Antwortmöglichkeiten zu geben.

Gebote GOTTES und menschlich vernünftiges Ethos?

Vielleicht ist es ratsam, zunächst die Fragestellung noch etwas zu schärfen.

Es geht in dieser Gegenüberstellung darum, **ob** im Blick auf das Verhalten des Menschen zum Menschen – also: *Nicht töten, nicht stehlen, nicht der Begierde Raum geben*, ob denn solche Gebote notwendig biblisch begründet werden müssen, oder ob sie nicht auch ohne diesen biblischen Bezug einleuchten. Wieweit müssen sich – um nochmals anders zu fragen – Menschen, die sich in unserer pluralistischen Gesellschaft mehr oder weniger nicht um speziell christliche Inhalte kümmern, wieweit müssen sich diejenigen darüber verständigen, ob nun *um Gottes oder der praktischen Vernunft willen* z.B. Ehebruch kein lebensfördernder Maßstab ist? Spielt denn überhaupt die theoretische Begründung für das praktische Verhalten eine Rolle?

In der Geschichte der christlichen Theologie ist diese Problematik tatsächlich sehr kontrovers erörtert worden. Mit guten Gründen hat man *auf der einen Seite* gesagt, die Inhalte dessen, was wir tun sollen, und damit auch das WIE des Verhaltens, ist in keiner Weise speziell biblisch-christlich im Unterschied zu vernünftig. Und in Berufung auf den Apostel Paulus und dessen Votum in Röm. 12,2: *Der Wille Gottes ist das Gute und Wohlgefällige und Vollkommene* hat man gesagt:

- daß es Liebe – vgl. das Beispiel des barmherzigen Samariters – auch ebenso gut außerhalb des christlichen Denkens gibt;
- daß das Tötungsverbot auch seine Entsprechung in nicht-christlichem Rechtsbewußtsein hat.

Und schließlich war es *Luther* selbst, der die 10 Gebote gemäß mittelalterlichem Verständnis als 'natürliches Gesetz' – qua Naturrecht – verstanden hat. Er hat sogar in seinen Katechismen den Prolog insgesamt einschließlich der Zusage „dein Gott“ weggelassen und damit gleichsam *die Pointe des Dekalogs nach heutigem theologischem Verständnis vermässelt*.

Auf der anderen Seite – und zwar im Gefolge von K. Barth – hat man betont, daß christliches Ethos eben doch – bei aller äußerlichen Ähnlichkeit zu humanem Ethos – anders sei. D.h., man hat sich wohl nicht angemacht, z.B. die Liebe der Nichtchristen einfach als verborgene Selbstsucht oder heimlichen Egoismus zu bewerten, sondern man hat diese Liebe letztlich als Wirkung des verborgenen und in Christus offenbaren Gottes verstanden.

Das *Problem heißt also*: Warum werden plötzlich Rechtssätze, die das soziale Zusammenleben regeln, die in vielen Generationen entstanden sind und denen man in der Krise der Exilszeit theologische Weihe verliehen hat – warum werden solche 'vernünftigen Rechtssätze' *göttliches Recht* genannt? Und wenn sie so genannt und begründet werden, verändert dies dann den Inhalt?

Nun kann man sich vielleicht schnell darüber einigen, daß man nicht behaupten sollte – wie es auch schon geschehen ist –, christliche Liebe sei wertvoller, besser als diejenige von Nichtchristen. Eine Moralisierung des Handelns je nach verschiedener Begründung sollte schon deshalb unterbleiben, weil im Blick auf den Zweck und das Ziel des Handelns kein Unterschied bewiesen werden kann. Liebe ist Liebe, Ehrlichkeit ist Ehrlichkeit, Ehebruch ist Ehebruch – sei es nun von einem Christen oder einem erklärten Atheisten verursacht.

Wenngleich also m.E. solche äußerst mißverständliche – weil moralisch wertende – Apologetik fehl am Platze ist, so denke ich, *daß der Rahmen und die Begründung z.B. der 10 Gebote, verstanden als Maßstäbe zu einem gedeihlich sozialen Leben, durchaus einen Unterschied macht*. Was leistet also die 'göttliche' Begründung der 10 Gebote?

Wir haben oben gesagt, daß der Geschichtsbezug für den alttestamentlichen Glauben konstitutiv ist. D.h. *durch die historische Erinnerung und theologische Qualifizierung von Rechtssätzen*: – „Und Gott redete alle diese Worte und sprach **ICH BIN DER HERR, DEIN GOTT, DER DICH AUS DEM LANDE ÄGYPTEN HERAUSGEFÜHRT HAT, DU SOLLST NICHT...**“ – *wird erreicht*, daß derjenige, der in seinem ge-

sellschaftlich bedingten Alltag handeln muß und nach Maßstäben seines Handelns sucht, eingebunden wird in *eine religiöse Tradition und in einen Geist des Handelns, was ihn ehrt, verpflichtet und ihm seinen wahren Stellenwert vermittelt*.

- *Das göttliche Recht ehrt den Menschen, weil es ihm zeigt, daß eine Macht, die größer ist als er, sich um ihn kümmert will und ihn in die Schar derer stellt, die um Rettung, Hilfe und die Verheißung wissen.*
- *Das göttliche Recht verpflichtet deshalb, weil es den einzelnen bei seiner Ehre behaftet und ihn gleichsam als Partner göttlicher Macht behandelt.*
- *Und göttliches Recht vermittelt deshalb dem Menschen seinen wahren Stellenwert, weil es ihn und sein Handeln nicht nur nicht allein läßt, sondern ihn in Relation zu einer Macht stellt, die Erfolg wie Versagen ethischen Handelns in solcher Gerechtigkeit bewerten will, die alle menschliche Vorstellung übersteigt.*

Gerade weil alles menschliche Handeln zutiefst zweideutig ist, deshalb kann eigentlich uns Menschen nichts Besseres geschehen, als daß unser Handeln von einer Liebe und Gerechtigkeit umfassen, motiviert und getragen wird, die der Inbegriff von Gnade, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit ist – eben von Gott.

Obwohl also durch die göttliche Begründung und Umrahmung der Gebote aus christlichem Handeln – „nicht töten, nicht stehlen etc.“ – keine bessere Qualität wird als bei Nichtchristen, sind doch die Bedingungen des Handelns andere geworden. D.h.: *Nicht nur die Verantwortung ist größer geworden, sondern auch die Verheißung!!* Beides sind entscheidende Aspekte; und beide bilden die Pointe dessen, warum es sich lohnt, die Gebote Gottes als „Maßstäbe zum Leben“ gelten zu lassen: sie ehren, verpflichten und schützen die Menschen!!

Daß mit der Zurückführung der Gebote auf Gott sich auch viel Schindluder und falsche Anmaßung betreiben läßt und getrieben worden ist, kann nur angemerkt werden.

Jüdisches Gesetz und christliches Evangelium

Was mit der Entgegensetzung von *Gesetz und Evangelium* an Fragen und Aufgaben angeschnitten ist, ist viel mehr als in diesem Rahmen behandelt werden kann. Gesetz und Evangelium ist das Thema der Reformation, ja nach Luther überhaupt die Unterscheidungskunst, die einen Theologen zum Theologen macht. Luther hat sogar gemeint, allein der Hl. Geist beherrsche diese Kunst.

Trotz des Umfangs und der Schwierigkeit der Thematik muß dieses Problemfeld kurz angeschnitten werden, denn die Gebote Gottes stellen eben nicht nur eine historische Frage dar, ob für uns heute noch der in erster Linie den Juden gegebene Dekalog als Zentrum der Tora Geltung hat, sondern sie sind vor allem eine theologische Frage. Hat Paulus nicht vom Gekommensein des Reiches Gottes in Jesus Christus und von ihm als dem „Ende des Gesetzes“ gesprochen? Und hat er nicht im Galaterbrief davon gesprochen, daß Christen nicht mehr unter dem Zuchtmeister des Gesetzes leben, sondern im Geiste der Freiheit die Werke der Liebe vollbringen?

‘Maßstäbe zum Leben’ – sind sie nicht aus dem Geiste der Liebe fernab aller Ge- und Verbote zu gewinnen? Ist es nicht überhaupt bedenklich, alttestamentlich jüdische Verbote – in denen das Verb ‘lieben’ fehlt – als lebensfördernde Maßstäbe für die heutige Zeit begreifen zu wollen?

Ist das neutestamentliche Liebesgebot nicht die Überbietung aller alttestamentlichen Verbote und Gebote? Ist das Evangelium von der Vergebung und der Verheißung des heiligen Geistes nicht viel mehr und viel tauglicher, ein viel wirkungsvollerer Ansatz, um ein ‘glückliches’ Leben führen zu können? Es wäre sicher falsch, die von Paulus durch die Liebe Gottes in Jesus Christus eröffnete Freiheit und Begeisterung schmälern zu wollen. Aber es ist nicht so, daß im Umkreis des Dekalogs nicht von Liebe gesprochen würde. Was oben im Blick auf das 1. Gebot als Geschichtsbezogenheit – „Jahwe, der dich aus Ägypten herausgeführt hat“ – bezeichnet wurde, das gerade

ist Verweis auf die grundlegende Liebe Jahwes zu seinem Volk; und diese Liebe ist tragender Grund aller folgenden Ge- bzw. Verbote; man kann auch sagen: die Liebe Gottes äußert sich als sein Rechtswille.

In diesem Zusammenhang ist der Hinweis auf die *Negativformulierungen* – also die Prohibitiv – des Dekalogs von großer Hilfe.

Es ist nämlich den Theologen immer wieder aufgefallen, daß im AT das Ethische sich vielfach negativ, d.h. in reinigender, entlarvender oder anklagender Polemik geltend macht. Denken Sie nur an die Bußpredigten der großen Propheten. Der Grund dafür liegt darin, daß gerade das AT die Entfremdung des Menschen, die Angst des Menschen in dieser Welt, oder theologisch gesprochen: die SÜNDE bei allen Geboten gleichsam mit in Rechnung stellt. Die Weisheit alttestamentlicher Frömmigkeit scheint davon auszugehen, daß mit der Begehrlichkeit und der Schwachheit der Menschen zu rechnen ist, wenn es um die erforderlichen Maßstäbe zu einem gedeihlichen Zusammenleben geht.

Vielleicht kann man sogar sagen, die alttestamentliche Frömmigkeit weiß darum, daß sie Gottes Schutz und Zuspruch in Form von Gesetzen für das menschliche Zusammenleben bedarf, weil sie sich im Unterschied zu einem griechisch sokratischen Intellektualismus klar gemacht hat, daß die Verwirklichung des Guten nicht primär eine Wissensfrage, sondern eine Machtfrage ist.

Wer nur vom Geist der Liebe schwärmt, der übersieht allzu leicht die Abgründe menschlichen ‘Wohllollens’ und die Schwierigkeiten, Liebe mit Treue und Nächstenliebe mit Selbstliebe zu verbinden. Die Erfahrung alttestamentlicher Glaubensgeschichte mit Jahwe durch die Jahrhunderte – die größer und leidgeprüfter ist als der Zeitraum, den wir im Neuen Testament überliefert haben – zeigt, daß trotz aller Begeisterung über das befreiende und gnädige Handeln Gottes Menschen in ihrem Zusammenleben und in ihrem Wunsch nach Glück durchaus der Gebote, der Verbote und klarer Grenzen bedürfen, um im Raum und Zusammenspiel alltäglichen Lebens fair zu bleiben.

Ich könnte auch sagen: Die Theologen zur Zeit des 6. vorchristlichen Jahrhunderts haben deshalb die ‘bürgerlichen’ Gesetze theologisiert und in eine Konstellation mit dem Glauben an Jahwes Wille und Macht gebracht, um Menschen in ihrem Tun in die Verantwortung zu stellen, was ohne die Verheißung der Gnade freilich eine Überforderung gewesen wäre. Dabei ging es ihnen vor allem um die Verantwortung vor der Liebe bzw. dem Rechtswillen Jahwes, der sich als Retter schon erwiesen hatte.

Deshalb also: *Die Gebote und Verbote sind nicht um ihrer selbst willen gegeben, sondern um bei der Liebe bzw. im Schutzraum Gottes bleiben zu können und eine verbindliche Verantwortungsinstanz zu haben.* Die oben angeführte Begründung der Gebote auf Gottes Willen und damit der Verweis auf die Größe der Verantwortung des Handelns ist Ausdruck dieses Wissens, daß menschliches Handeln sich eingebunden wissen darf in die Fürsorge Gottes, und zwar mit allen Rechten und Pflichten.

Wenn es nun bei Paulus heißt, daß *Christus das „Ende des Gesetzes“* (Röm. 10,4) ist, kann dies nun nur so verstanden werden:

Der auferstandene Herr, in dessen Geist wir Christen zweifellos leben für den, den wir aber noch nicht schauen, sondern den wir „glauben“ inmitten der weltlichen Verhältnisse auf dieser Erde, dieser Herr will nicht, daß wir „gesetzlos“ leben, sondern daß wir glauben und hoffen, daß all unser Handeln und Bemühen um Maßstäbe zum Leben umgriffen ist vom Rechtswillen Gottes, d.h. seiner Gnade und Liebe! Und diese Gnade und Liebe ist beispielhaft zur Wirkung gekommen in der Herausführung des israelitischen Volkes und im Leben, Sterben und der Auferweckung Jesu Christi. Die einzelnen alttestamentlichen – wenn man will: nomadische – Gesetze sind mit Christus zu Ende gegangen, geblieben ist gerade durch Jesus Christus der Rechtswille Gottes. D.h. ICH BIN JAHWE EUER GOTT, DER EINE UND EINZIGE, DER EUCH ERRETTET UND ERRETTEN WIRD UM JESU CHRISTI WILLEN.

Insofern schließt sich der Kreis. Die Gebote des Dekalogs wollen Spielregeln, Leitlinien eines Lebens sein, das im Rahmen, im Schutz, innerhalb der Fürsorge des Rechtswillens Gottes gelebt wird, nicht als moralische Einzelvorschriften; christlich gesprochen: die Gebote Gottes wollen uns im Kraftfeld des Hl. Geistes halten.

Die einzelnen Gebote sind nicht das Leben selbst, nicht das Heil, nicht Maßstäbe zum ewigen Leben, sondern Maßstäbe zum irdischen, zum vorläufigen, vergänglichem Leben. Vielleicht kann man in Anlehnung an eine Unterscheidung von D. Bonhoeffer sagen: Die Zehn Gebote sind vorletztes, nicht letztes und sie sollten deshalb immer vom Evangelium Christi – dem Rechtswillen Gottes – unterschieden werden.

Gottes Gebote und menschliche Freiheit?

Mit diesem letzten Problemfeld eröffne ich nochmals ein gewiß weites und schwieriges Feld, das schon für sich genommen lange Erörterungen in Gang setzen kann. Trotzdem will ich kurz darauf eingehen, weil unser ethisches Handeln unter den zeitgenössischen Bedingungen den Freiheitsbegriff konstitutiv in sich trägt und damit das Problem unseres alltäglichen Handelns und Suchens nach Maßstäben erst vollends deutlich wird.

Zunächst aber: Was ist das Problem?

Es besteht darin, daß wir modernen Menschen – zumindest der westlichen Welt – unser Subjektsein durch Selbstverwirklichung qua Freiheit gewinnen. D.h. nach der klassischen Formel von K. Marx: „Ein Wesen gibt sich erst als selbständiges, sobald es auf eigenen Füßen steht, und es steht erst auf eigenen Füßen, sobald es sein Dasein sich selber verdankt.“ (WW I, 605)

Unsere Erziehung, unser politisches und unser marktwirtschaftliches System – ja sogar unsere Alltagsethik – sind so verfaßt, daß das Ziel allen Handelns einzig Selbstbehauptung und Autonomie ist – will sagen: wie man am schnellsten sein eigener Herr sein kann. In ein solches System paßt – und das zeigt ja die gegenwärtige bzw. neuzeitliche Krise der christlichen Religion – der Satz: „*Ich bin der Herr, dein Gott – Du sollst keine anderen Götter neben mir haben*“ in gar keiner Weise. Seit über 300 Jahren sind wir in Europa der Meinung, um unsere Freiheit und unsere Identität zu erreichen, müßten wir selbst Sinn, Wert und Maß setzen und geben, um so die Welt und die Verhältnisse zu vervollkommen.

Daß dieses Freiheitsprogramm so seine Tücken hat, sehen wir – sogar nach dem Untergang des Kommunismus – langsam auch in unserer Gesellschaft. Erlauben Sie mir an dieser Stelle ein paar Sätze aus *Nietzsches Zarathustra* zu zitieren:

„Was ist Liebe? Was ist Schöpfung? Was ist Sehnsucht? Was ist Stern? – so fragt der letzte Mensch und blinzelt. (...)“

Kein Hirt und eine Herde! Jeder will das Gleiche, jeder ist gleich; wer anders fühlt, geht freiwillig ins Irrenhaus. (...)“

Man ist klug und weiß alles, was geschehen ist; so hat man kein Ende zu spotten. Man zankt sich noch, aber man versöhnt sich bald – sonst verdirbt es den Magen.

Man hat sein Lüstchen für den Tag und sein Lüstchen für die Nacht; aber man ehrt die Gesundheit.

Wir haben das Glück erfunden – sagen die letzten Menschen und blinzeln (...) Es ist Eis in ihrem Lachen.“ (KSA, Bd. 4, 20f.)

Wie kommt man weiter? Wie verbindet man berechtigte individuelle Freiheitswünsche – Inbegriff eines guten Lebens – mit den Geboten Gottes?

Die Israeliten – zumindest einige der damaligen Theologen – haben nach der Katastrophe des Exils eingesehen: *Freiheit kann man sich nicht selbst verordnen*. Menschen brauchen, um verantwortlich miteinander leben zu können, eine leitende Instanz *außerhalb ihres Selbst*, denn die Selbstherrlichkeit führt zum Kampf aller gegen alle.

Ich kann es auch so formulieren: Um unsere individuelle Freiheit zu erringen und zu sichern, brauchen wir Regeln und Gesetze bzw. Gebote, um ans Ziel zu kommen. **Wichtig ist nun, zwischen Gesetz und Gesetzgeber zu unterscheiden**, denn sonst werden die Gesetze um ihrer selbst willen einge-

halten und derjenige, der sie einhält, wird Funktionär der Gesetze statt umgekehrt. Gibt der Mensch sich selbst die Gesetze, so besteht die Gefahr, daß er sich selbst zum Nächsten wird mit der Konsequenz der Selbstherrlichkeit.

Läßt jedoch der Mensch *Gott als Gesetzgeber gelten* und ist dieser Gott derjenige, der als Schöpfer und Erlöser aller Menschen geglaubt wird, so verweist die Frage nach dem Rhythmus alles Handelns und nach der Wirklichkeit des Menschen zurück auf die Instanz, die alle Wirklichkeit erschafft und bestimmt.

Paulus und die Evangelien nennen darum den Maßstab des Lebens „Jesus Christus“ und geben ihm den Titel „HERR“ bzw. Sohn Gottes. Er wird gleichsam zum Ort der Freiheit, *weil in seinem Geist handelnd individuelle Freiheit und die Achtung vor dem Nächsten und der Natur zu ihrem Recht kommt*.

Die Ausrichtung an Jesus Christus, dem Herrn der Freiheit und des guten Lebens hält das Wissen präsent, daß ein Leben in seinem Geist – der der Geist Jahwes ist, der Israel aus Ägypten geführt hat – ein Leben aus gewährter und empfangener Freiheit sein kann. Denn Freiheit gibt es nur da, wo man verstanden hat und respektiert, daß keiner allein aus sich heraus – ex sese – leben kann. D.h. frei leben kann nur, wer um *Schuld und Vergebung* weiß. Die Gebote Gottes regeln das schwierige zwischenmenschliche Miteinanderleben *vor Gott* – und nicht vor einer selbstgewählten menschlichen Instanz – und nur so kann entstehende Schuld und erwünschte Freiheit im Geiste der Liebe bzw. des Rechtswillens Gottes für uns Menschen zum Zuge kommen.

Insofern sind die Gebote Gottes gerade die beste Gewähr für die individuelle Freiheit, weil sie dem Nächsten wie mir selbst *von Gott her* sowohl eine verbindliche ausschließliche Instanz setzen als auch eine verheißungsvolle Zukunft versprechen – mit anderen Worten: der liebende Rechtswille Gottes wird sich im Glauben an Jesus Christus und in der Kraft des Heiligen Geistes für uns durchsetzen.

Mögliche Antwort auf die Fragestellung

Wie können – das war unsere Ausgangsfrage – wie können die Gebote Gottes – nicht zuletzt die Zehn Gebote – heutzutage noch Maßstäbe zum Leben, zu einem individuellen und freiheitlichen Leben sein?

Die Antwort auf diese Frage versuchte ich so zu entfalten, daß ich vor allem auf *zwei Voraussetzungen* aufmerksam machte:

- Die Gebote machen nur Sinn, wenn ihr heilsgeschichtlicher Vorspann bzw. das 1. Gebot als Erinnerung an das Heilshandeln Gottes – „ich habe euch aus Ägypten herausgeführt“ – beachtet wird. Denn diese Erinnerung will sagen: Gott ist nicht derjenige, der allererst fordert, sondern der allererst Zuwendung und Rettung schenkt.
- Mit dem 1. Gebot ist der Ausschließlichkeitsanspruch Jahwes verbunden. Dieser Anspruch impliziert die allesumfassende Schöpfer- und Erlösermacht Jahwes, der sich für uns Christen in Jesus Christus vollendet bzw. offenbart hat. Bringt man diese zwei Voraussetzungen mit den einzelnen Geboten bzw. Verboten ins Spiel, so sollte deutlich geworden sein, daß z.B. die traditionellen Konstellationen zwischen Gottes Geboten und menschlichem Ethos, zwischen Gesetz und Evangelium und zwischen Gebot und Freiheit sehr hilfreiche Unterscheidungen sind. Hilfreich deshalb, weil sie den jeweils verschiedenen Menschen vor dem gemeinsamen Gott einen Spielraum lassen und einschärfen, daß Gesetze und Maßstäbe zum Leben notwendig sind. Sie sind nicht das Leben und sind nicht Gott selbst, sondern Hilfsmittel, um ständig daran zu erinnern:
- Menschen brauchen nicht allein zu leben, sondern im Schutzraum des Gottes, der fordert, aber gerade darin gnädig und barmherzig seinen liebenden Rechtswillen für uns durchsetzen will.
- Menschen können ihre individuelle Freiheit am besten so bewahren, daß sie den Gott und Herrn ‚fürchten und lieben‘ – wie Luther gesagt hat –, der auch der Gott und Herr meines Nächsten sein will.

- Die Gebote Gottes können deshalb Maßstab zu einem guten Zusammenleben sein, weil sie mit dem Versagen des Einzelnen (seiner Schuld) rechnen und deshalb zwischen dem Gesetz als vorletztem und der Gnade – dem Rechtswilligen Gottes, der für uns Christen vor allem in Jesus Christus deutlich geworden ist –, unterscheiden lernen.

Verwendete wichtige Literatur:

- Rainer Albertz, Religionsgeschichte Israels in alttestamentlicher Zeit, Bd. 1/2, Göttingen 1992.
 Otto Kaiser, Der Gott des AT – Theologie des AT 1: Grundlegung, Göttingen 1993 (=UTB 1747).
 Friedrich Nietzsche, Also sprach Zarathustra (=KSA Bd. 4).
 Wolfhart Pannenberg, Systematische Theologie Bd. 3, Göttingen 1993.
 Thomas Pröpper, Erlösungsglaube und Freiheitsgeschichte, München 1988.
 Werner H. Schmidt u.a., Die Zehn Gebote im Rahmen alttestamentlicher Ethik, Darmstadt 1993.



Foto: Michael Künne

Arbeitshilfen Medien 1

Hartmut Berlinicke
 Michael Künne
Zwischen Völkern und Zeiten

Lea Grundigs Zyklus
Der Jude ist schuld



Lea Grundig: 'Der Jude ist schuld' (1944). Öl auf Leinwand, 100 x 100 cm. Die Arbeit zeigt eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema der Schuld und der Verdrängung. Grundig stellt ein Gesicht dar, das die Last der Schuld trägt. Die Komposition ist durch die starke Kontrastierung von Licht und Schatten geprägt, was die emotionale Intensität unterstreicht.



Die Bilder von Lea Grundig sind von April bis Ende Juni '94 in einer größeren Lea Grundig-Ausstellung im RPI zu sehen.

Arbeitshilfen Medien 2

Herbert Schultze



**Schindlers Liste –
 Materialien zum Film**

Hrsg. von Michael Künne



Hanna Löhmannsröben

Wir malen, was uns im Dunkeln ängstigt

Die Darstellung eines Konfirmanden zeigt große Vögel mit weit aufgerissenen Augen, die scheinbar unmittelbar vor ihm sitzen (s. nächste Seite).

Wild sträuben sich ihre Federn. Die rote Alarmfarbe des Gefieders kontrastiert mit dem Dunkel von Augen, Flügel und Schnabel. Der größere der beiden Vögel breitet seine violetten Flügel aus und ist bereit, auf sein Opfer loszufliegen. Sein großer, geöffneter Schnabel verdeckt den Vogelkörper und die Füße. Die gesamte Darstellung, in rasantem Tempo und mit großer Entschlossenheit ausgeführt, ist völlig auf die Ungeheuer konzentriert. Alles andere wird weggelassen. Betrachtende und Konfirmanden sind dem Bann des dargestellten Schreckens schonungslos ausgeliefert.

Biblischer/theologischer Bezug, Sachanalyse

Ängste sortieren

Angst gehört zum menschlichen Leben. Nicht jede Angst ist dabei negativ: Die Angst, von einer hohen Leiter zu fallen, kann beispielsweise vor Leichtsinnsverhalten bewahren. Angst vor Waffen, Angst allein auf dunklen Straßen, Angst vor Gewitter oder einem gewalttätigen Betrunkenen – solche Angst gründet auf eigener oder vermittelter Erfahrung und kann dazu führen, daß Menschen bedrohliche Situationen erkennen und vermeiden oder – wenn das nicht möglich ist – sich

in einer bedrohlichen Lage sinnvoll verhalten können. Angst kann hervorgerufen werden durch eine sehr reale Bedrohungssituation: Angst vor einer Operation oder vor dem Verlassenwerden. Es gibt Ängste vor realen Bedrohungen, denen Menschen kaum oder gar nicht ausweichen können: die Angst vorm Atomkrieg, die Angst vor globaler Umweltvernichtung, die Angst vor schwerer Krankheit und anderes mehr. Hier angemessenes Verhalten zu finden, fällt Menschen vielleicht besonders schwer. Zwischen dem Leugnen der Bedrohung und völliger Aufgabe des eigenen Lebens, zwischen Aktivismus und Resignation, zwischen Gelassenheit und Panik schwanken angstgeleitete Reaktionen auf solche Bedrohungen oder Gefährdungen. Sich sinnvoll zu verhalten bedeutet, angemessen zu reagieren, das Nötige zu tun und Grenzen eigener Spielräume der Bedrohung gegenüber zu erkennen. In diesem Zusammenhang sind menschliche Ohnmacht und menschliches Verhalten angesichts der beängstigenden Realität des Sterbens Gegenstand philosophischer und theologischer Bemühungen. Sie beanspruchen, für eine Gesellschaft und im Leben eines einzelnen Menschen hilfreich und klärend zu sein, also den Umgang mit der Angst angesichts von Tod und Sterben zu erleichtern. Aber auch andere Ängste ziehen Menschen derartig in ihren Bann, daß sie keine Verhaltensalternativen zu haben glauben. Gegenstand von Witzen dar-

über ist zum Beispiel die Angst vor Mäusen oder Spinnen, die bei manchen Menschen zu Panikreaktionen führt. Dabei ist in den seltensten Fällen objektiv eine Bedrohungssituation gegeben. Ähnliches gilt für die Angst vor Ufos, Monstern, Gespenstern und anderen Ungeheuern. Menschen, die davor Angst haben, können kaum einen sinnvollen Umgang mit ihrer Angst finden, wenn über sie gelacht oder wenn ihre Angst schlichtweg für unsinnig erklärt wird. So zu tun, als wäre nichts (nötig), ist im Umgang mit Angst immer die schlechteste Alternative.

In der Welt habt ihr Angst. Aber das soll Euch trösten: Ich habe die Welt überwunden.

Joh.16,33

Im Johannes-Evangelium verwischen sich die Konturen des historischen Jesus, weil Johannes die Erzählebene immer wieder verläßt und theologische Gedanken einfügt. Johanneisches Denken ist „umkreisendes Denken“, das sich in Spiralen bewegt; es „umkreist in einer nicht abreißen Meditation das Urgeheimnis der Christus-Offenbarung“.¹ Johannes zeigt dabei Jesus als den Offenbarer und Erlöser, als göttlichen Menschen, der Wunder tut und der durch seinen Tod und seine sieghafte Erhöhung alle gottwidrigen Mächte überwand. „Der Abschluß des Heilswerkes besteht darin, daß der Erhöhte die

Seinen nach sich zieht und ihnen bei Gott Wohnung macht“.² Das Johannesevangelium ist geprägt von Gegensatzbegriffen, sogenannten Dualismen, wie zum Beispiel Licht-Finsternis, Wahrheit-Lüge, Angst-Befreiung, Tod-Leben. Die Werke, die Jesus in seiner Einheit mit Gott dem Vater vollbringt, sind in (Wunder-)Tat und Wort identisch (vgl. Kap.8 V.28: „Wenn ihr den Menschensohn erhöhen werdet, dann werdet ihr erkennen, daß ich es bin und nichts von mir selber tue, sondern, wie mich der Vater gelehrt hat, so rede ich.“) „Nirgends ist die himmlische Welt Thema seiner Rede. Thema seiner Rede ist immer nur das Eine: daß der Vater ihn gesandt hat, daß er gekommen ist als das Licht, das Lebensbrot,

ihrem Leben ist die Gemeinde dabei starkem Druck ausgesetzt. Aber ihre Aufgabe ist dennoch, „daß sie in ihrer Gemeinschaft die Liebe zur Geltung bringt und dadurch der Welt Zeugnis gibt“.⁴ Die Gemeinde ist „Gemeinde des Wortes, von dem sie lebt und das zugleich ihr Auftrag an die Welt ist.“⁵ Der Schlußvers aus Kapitel 16 ist Zielpunkt der Abschiedsreden, wie Johannes sie Jesus in den Mund legt: In der Welt habt ihr Angst, aber seid getrost, ich habe die Welt überwunden (16,33b). Jesus weiß, daß diejenigen ihn im Stich lassen werden, die jetzt an ihn glauben. Sie können aber Frieden finden in Jesus, bei dem Gott ist. Ihre Angst wird zu einer Macht, die sie von Gott trennt. Sie ist so groß, daß die

bloße Behauptung. Ein Gegenstand, etwas aus der Welt der Dinge, des Sichtbaren dagegen, mit Gott in Verbindung gebracht, ist oft beliebig, uneindeutig, vage, mitunter sogar gegensätzlich. Ein Symbol kann beides zusammenbringen: Rede von Gott, Erfahrung mit Gott, das „Wort“, und das Sichtbare, Alltägliche, Uneindeutige, das „Zeichen“. Zusammen bringen Wort und Zeichen etwas zum Ausdruck, was wahr ist. Zusammen sind Wort und Zeichen „Symbol“. Das Symbol weist dabei hinaus über die Ebene des bloß Gegenständlichen, Alltäglichen.⁶ Das Kontrastsymbol Licht-Finsternis⁷ findet sich unter anderem im Johannesevangelium Kap.8 V.12, wo Jesus sagt: „Ich bin das Licht der Welt. Wer mir



als Zeuge für die Wahrheit usw., daß er wieder gehen wird, und daß man an ihn glauben muß.“³ Johannes stellte in seinem Evangelium von Kapitel 13, V.31 bis einschließlich Kapitel 16 Reden zusammen, die Jesus angesichts seines kommenden Todes als Vermächtnis den Jüngern (eigentlich: der Gemeinde nach seinem Tod) überläßt. Als einziger Evangelist gestaltet Johannes die Abschiedssituation theologisch aus. Wer an Jesus glaubt, gehört zu ihm wie die Rebe zum Weinstock (Kap.15), ist dem Gebot gegenseitiger Liebe verpflichtet (Kap.13, Verse 34 und 35; Kap.15, V.12) und weiß sich der Hilfe des „Trösters“ versichert, den Jesus senden wird (Kap.15, V.26). In

Jünger das aufgeben, was ihr Leben ist: ihre Zusammengehörigkeit mit Jesus. Jesus aber überläßt die Jünger nicht ihrer Angst, sondern hat alles überwunden, was Angst machen kann. Botschaft dieses Verses ist: Menschen, die intensiv aus ihrem Glauben an Jesus leben, haben (doch) Angst, wo alles auf dem Spiel steht – sie leben in dieser Welt. Aber das andere gilt: in Jesus ist „die Welt“ überwunden, und das tröstet.

Das Symbol „Kerze“

Von Gott zu reden, abgehoben von Erfahrungen, ist oft theoretisch und ist dann

nachfolgt, wird nicht wandeln in der Finsternis, sondern wird das Licht des Lebens haben.“ Licht und Leben aus Gott sind gekoppelt, Finsternis und Gottesferne sind gekoppelt. Licht steht für Gott und Gottes Wirken. Das Licht selbst – als Helligkeit und als Erleuchtung – ist gottgewirkt. „Gott, der sprach: Licht soll aus der Finsternis hervorleuchten, der hat einen hellen Schein in unsere Herzen gegeben, daß durch uns entstünde die Erleuchtung zur Erkenntnis der Herrlichkeit Gottes in dem Angesicht Jesu Christi“ (2.Kor.4,6).

Eine Kerze verbreitet Helligkeit. Aus praktischen Gründen kamen ursprünglich die Kerzen auf den Altar: Geistliche

mußten Licht zum Lesen haben. Heute hat Kerzenlicht in der Kirche meist seine praktische Bedeutung eingebüßt und eine andere Bedeutung erlangt. Kerzenlicht „hat eine merkwürdig sammelnde Kraft. Es ist der heftigen Bewegung und dem Zerstreutsein abhold. Es bewegt zur Meditation, zur Andacht. Ja, es tut dies auch dort, wo die Verbindung zum Glauben und zur Kirche locker geworden oder abgerissen ist... (Kerzen) sammeln und erwecken eine Stimmung, die der Andacht, dem Andenken an das, was wir zum Leben brauchen, verwandt bleibt.“⁴⁸ Weil Kerzenlicht in seiner Verletzlichkeit uns an das Lebenslicht erinnert und an unsere Verletzlichkeit, an das Dunkel, aber auch an die Zusage des Lichtes – darum kann es Symbol sein. Die Kerze weist über sich hinaus. Wort Gottes und unsere Erfahrung – dafür steht das Symbol Kerze.

Didaktische und methodische Hinweise

Über Angst zu sprechen wird Konfirmandinnen und Konfirmanden oft zu wenig ermöglicht. Sie leben daher oft ihren Ängsten ausgeliefert. Das gilt besonders für „mythische Ängste“ vor Monstern, Ungeheuern, Vampiren und ähnlichem, aber auch für Ängste, mit denen die Bezugspersonen der Kinder es selbst schwer haben, wie beispielsweise der Angst vor dem Tod eines alten Familienangehörigen. Für Alltagsängste gibt es dagegen häufig Bewältigungsstrategien (offener Türspalt bei Angst vorm Einschlafen im dunklen Zimmer z.B.). Geistig Behinderte erzählen oft sehr konkret von ihren Ängsten und können sie genau beschreiben.

Beim Malen der Ängste ist oft viel Papier nötig, weil viele Jugendliche sich viele Ängste „vom Leibe malen“ und damit bannen wollen. Viele wählen gelb, die Lichtfarbe, für ihr Bild. Das Dargestellte kann den Unterrichtenden und der Gesamtgruppe erläutert werden (Erläuterungen gegebenenfalls auf der Bildrückseite festhalten!). Werden dabei Wiederholungen festgestellt, können entlastende Bündnisse entstehen: Auch Einigkeit in Angst macht stärker in deren Bewältigung.

Ich schlage die Verbindung des Angst-Trost-Bibelverses mit dem Dunkelheit-Licht-Symbol vor. Oft erzählen Konfirmandinnen und Konfirmanden, daß im Dunklen alle Angst noch viel schlimmer ist, manche Ängste überhaupt nur dann auftreten. So ist „Dunkel“ für sie ein Synonym für Angst. Was man im Dunkel nicht sieht, das macht Angst.

Eine Alternative wäre die Verbindung des Lichtsymbols mit dem Wort Joh. 12,8. Angst wäre dann nicht ausdrücklich genannt, sondern im „Dunkel“ eingebegriffen. Beim Einführen des Bibelwortes und der Kerze kann die Bearbeitung von Angst im Symbol intensiviert werden, wenn die Vorhänge zugezogen werden. Zwar ist es dann dunkel, aber das Kerzenlicht erinnert uns an Jesus, der die Welt überwun-

den hat mit aller Angst. Das ermutigt die Konfirmandinnen und Konfirmanden, die Überwindbarkeit ihrer Angst, ihres Dunkels zu glauben. Reale Ängste wie die vor dem gewalttätigen Vater, der Vernachlässigung durch eine drogenabhängige Mutter oder vor sexuellem Mißbrauch müssen meiner Meinung nach unbedingt auch in der Wirklichkeit bearbeitet, das heißt zuerst: ernstgenommen werden. Hier haben Unterrichtende eine Fürsorgepflicht. Wer selbst Angst und Widerstand dagegen spürt, muß die eigenen Ängste aufspüren und bearbeiten. Nicht alle nötigen Interventionen müssen ja von den Unterrichtenden ausgehen, aber wer derartige bedrohliche Zustände aufdeckt, muß sich um fachkundige Hilfe für das Kind bemühen. Zynisch und schlicht eine Anti-Predigt wäre es, reale Bedrohungen zu übergehen oder mit der Vertröstung auf das „Licht“ abzutun. Das „Licht“ kann vielmehr Hoffnung geben, daß sich an übermächtig scheinenden Zuständen, unter denen ein Kind Angst aussteht, doch etwas ändern läßt.

Oft haben wir in dieser Stunde viel gesungen. Das gemeinsame Singen hilft gegen die Angst. Da liegt im Verhalten einer Figur aus der „Sesam-Straße“ viel Weisheit. Allein im dunklen Wald singt er schlotternd und bibbernd: Ich hab' keine Angst, ich hab' keine Angst...

Eine Gruppe hat übrigens selbständig dafür gesorgt, daß in allen weiteren Konfirmandenstunden bis zur Konfirmation immer die Kerze auf dem Tisch brannte. Es kann also sinnvoll sein, die Kerze nicht gleich wieder aus dem Unterrichtsraum zu nehmen.

Das Textblatt kann auch ausgemalt werden. Die Konfirmandinnen und Konfirmanden malen ihre Ängste (notwendigerweise verkleinert:) in den dunklen Bereich des Bildes, in den das Kerzenlicht nicht kommt. Kerze und Helligkeit können sie selbstverständlich auch gestalten. Der „Gefängnisgitter“-Effekt des Dunklen ist gewollt. Entdecken Sie beim lauten gemeinsamen Lesen das rhythmische Sprechen: Wie von selbst findet sich der Wechsel kurzer und langer Silben, und Klatschen oder Bewegungen stellen sich ein. Beispiel:

In der Welt

Arme waagrecht weit nach links und rechts ausstrecken

habt ihr Angst

Arme über dem Kopf verschränken, Kopf zur Brust neigen

aber das soll euch trösten

Oberarme seitlich an den Oberkörper legen, Unterarme seitwärts nach oben wenden, Hände flach ausstrecken

Ich

Hände auf dem Brustbein übereinander legen

habe die Welt

Arme waagrecht weit nach links und rechts ausstrecken

überwunden

Arme und Hände in die Luft strecken, vielleicht sogar in die Luft springen?

Ziel der Unterrichtsstunde

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden teilen ihre Ängste mit und vergleichen sie mit den Ängsten, von denen andere erzählen. Sie beschreiben Wege aus der Angst. Sie lernen die Aussage Joh. 16,33 kennen und können Verknüpfungen zu Ängsten darstellen, die sie fühlen. Sie lernen das Symbol 'Kerze' als Hoffnungszeichen kennen.

Die Konfirmandinnen und Konfirmanden lernen, daß Jesus Ängste ernst nimmt und überwinden helfen will.

Benötigtes Material

Lieder, Texte, Raum. (Vorzubereitendes:) Malsachen; besonders viel gelbes Papier.

Kerze auf feuerfestem und standsicherem Kerzenhalter, Streichhölzer.

Textblatt (siehe Materialteil) für die Konfirmandinnen und Konfirmanden. Möglicher Stundenverlauf: Begrüßung, Eingangsglied(er).

1. Phase: Unterrichtsgespräch: Wovor wir Angst haben. Was uns geängstigt hat. Wie fühlt sich Angst an? Was man gegen Angst tun kann. Was uns schon mal aus Angst geholfen hat.

2. Phase: Umsetzung: Malen, was uns Angst macht. Aufhängen der Bilder, gemeinsames Betrachten.

3. Phase: Unterrichtsgespräch: Wiederholung und Weiterführung: Was aus Angst hilft. Einführen des Jesus-Wortes Joh. 16,33.

4. Phase: Weiterführung und Vertiefung: Entzünden der Kerze. Unterrichtsgespräch über Licht und Dunkel. Wiederholen des Jesus-Wortes Joh. 16,33. Verteilen des Textblattes (siehe Materialteil), mehrmaliges gemeinsames Lesen/Sprechen des Bibelverses.

Möglicherweise 5. Phase: Umsetzung: Ausmalen der Kerze auf dem Textblatt, in deren Licht Angst zurückweicht. Die Bilder werden ebenfalls aufgehängt.

Gebet, Abschluslied, Segen

Anmerkungen

1. Stählin, Wilhelm: Das johanneische Denken. Witten/Ruhr 1954, S. 9 und 10
2. Iber, Gerhard (Hrsg.): Das Buch der Bücher. Neues Testament. 2. Aufl., München 1980, S. 385
3. Bultmann, Rudolf: Theologie des Neuen Testaments. 8. Aufl., Tübingen 1980, S. 414
4. Iber, a.a.O., S. 409
5. Bultmann, a.a.O., S. 445
6. vgl. Wegenast, Klaus: Das Symbol - Brücke des Verstehens. In: Oelkers, Jürgen; Wegenast, Klaus (Hrsg.): Das Symbol - Brücke des Verstehens. Stuttgart, Berlin, Köln 1991, S. 9 - 20
7. vgl. Früchtei, Ursula: Mit der Bibel Symbole entdecken. Göttingen 1991, S. 42-72. Lohff; Wenzel: Wo wir uns versammeln. Hamburg 1985, S. 45
8. Lohff; Wenzel: Wo wir uns versammeln. Hamburg 1985, S. 45



Otto Pankok: Vor der Moschee

Feste und Feiern im Islam

8. Klasse Realschule

Über den Abschluß des Ramadan, das Zuckerfest, soll den SchülerInnen ein Zugang zu muslimischen Glaubens- und Lebensformen ermöglicht werden. Dabei sollen sie exemplarisch am Ramadan einige Grundzüge des Islam kennenlernen.

In der Unterrichtseinheit „Islam“, die für acht Stunden konzipiert wurde, hatte die erste Stunde das Thema „Was ich so weiß...“: ein Brainstorming in Form einer Schreibaktion brachte die SchülerInnen dazu, Ideen, Gedanken und Vorkenntnisse schriftlich und zunächst einmal unkommentiert zu fixieren. Ein mehr spielerischer Akzent wurde durch die ansprechende Gestaltung der Arbeitsblätter gesetzt. Die Sichtung dieser Gedankensammlung wurde zur Grundlage für die endgültige Konzeption der Unterrichtseinheit.

In der zweiten Stunde werden unter dem Thema „Was man unbedingt wissen sollte...“ mit Hilfe des OHP, Foliothekebildern und einem Arbeitsblatt grundlegende Informationen zur Entstehung des Islam und zu vier der fünf Säulen vermittelt. Diese Stunde bereitet den Kernpunkt der Unterrichtseinheit vor, die dritte bis sechste Stunde: „Was ist uns nah – was ist uns fern?“ Dieses Motto soll einen bewußt ambivalenten Unterton haben, der sich nicht nur auf die Ferne des Islam, sondern auch auf die oft fernen Grundzüge der eigenen Religion bezieht. Das Kennenlernen und Erarbeiten zweier exemplarischer Säulen -Fasten und Gebet- soll auch zu einem nachdenklichen Vergleich mit dem christlichen Glauben führen. So geht es in der dritten Stunde um „Feste und Feiern im Islam: Ramadan und Seker Bayrami“, in der vierten Stunde dann vergleichend um „Feste und Feiern im Christentum: Ostern und Weihnachten“. Als Arbeitsmaterial bietet sich hier z.B. die Mappe der Aktion „Sieben Wochen ohne“ an. In ähnlicher Konstellation kann die fünfte und sechste Stunde verlaufen: „Was Muslime beten“ und „Wie Christen beten“ mit den Schwerpunkten rituelles Pflichtgebet, Vater-unser und freies Gebet.

Da besonders die Mädchen die Stellung der Frau im Islam beschäftigt und die Jungen große Unsicherheit im Umgang mit muslimischen Mädchen zeigen, steht die siebte Stunde unter der Fragestellung „Wie ist das mit den Frauen?“. Eine Fülle an Material (Film „Nazmiyes Kopftuch“, Betty Mahmoody, ein Bild von Benazir Bhutto, Erzählungen usw.) bieten verschiedene Zugänge zu dem die SchülerInnen vermutlich überraschenden Selbstverständnis islamischer Frauen.

Die achte Stunde schematisiert in einem Rückgriff auf die Vor-Urteile der Einstiegsphase veränderte Einstellungen, Vorbehalte und noch offene Fragen der SchülerInnen. An dieser Stelle bietet sich ein Gespräch mit muslimischen Schülern anderer Klassen an. „Was ist möglich?“ – diese Frage setzt den letzten und angesichts der aktuellen Problemlage vielleicht wichtigsten Akzent der Unterrichtseinheit.

Sachanalyse

Muslime orientieren sich mit ihren Feiertagen an einem durch den Mondrhythmus geprägten Kalender (354 Tage). Ihre Feste verschieben sich dadurch, gemessen an unserem Sonnenjahr, jährlich um 11 Tage.

Der Islam kennt mehrere kleine, unterschiedlich bedeutsame Feste: den Geburtstag des Propheten Mohammed, die Himmelfahrt Mohammeds, das Aschura-fest (für die Schiiten der Gedenktag des Martyriums des Imam Hussein) und diverse Gedenktage zur Verehrung religiöser Führer und Lehrer.

Beim Beschneidungsfest, bei Hochzeiten und Jubiläen ist eine klare Grenzziehung zwischen privatem und religiösem Anlaß kaum möglich, da sich im Islam (Unterwerfung, Hingabe) als Lebenshaltung private Freude immer auch als Dank an Allah ausdrückt. Doch zwei große Feste, die in direktem Zusammenhang mit zwei der fünf Säulen des Islam stehen, werden generell von allen Muslimen gefeiert:

a) das Opferfest, auch „Großes Fest“ genannt, wird besonders als Abschluß der Pilgerfahrt, aber gleichzeitig auch in der ganzen islamischen Welt begangen. Es erinnert an den vorbildlichen Glaubensgehorsam Abrahams.

b) das Fest des Fastenbrechens, das „Kleine Fest“ (arab. 'Id al fitr, türk. Seker Bayrami), das den Fastenmonat Ramadan abschließt.

Exemplarisch für muslimische Feste soll es hier etwas näher dargestellt werden. In der Sure 2, 181-183 schreibt der Koran das einmonatige Fasten (Sawn) aller Gläubigen vor.

181. (185.) Der Monat Ramadan, in welchem der Koran herabgesandt wurde als eine Leitung für die Menschen und als Zeugnis der Leitung und Unterscheidung – wer von euch den Mond sieht, der beginne das Fasten in ihm. Wer jedoch krank ist oder auf einer Reise, der (faste) eine (gleiche) Anzahl anderer Tage. Allah wünscht es euch leicht und nicht schwer zu machen, und daß ihr die Zahl (der Tage) erfüllt und Allah dafür, daß er euch leitet, preist; und vielleicht seid ihr dankbar. 182. (186.) Und wenn dich meine Diener nach mir fragen, siehe, so bin ich nahe; ich will antworten dem Ruf des Rufenden, so er mich ruft; doch sollen sie auch auf mich hören und sollen an mich glauben; vielleicht wandeln sie recht.

183. (187.) Erlaubt in euch, zur Nacht des Fastens eure Frauen heimzusuchen. Sie sind euch ein Kleid und ihr seid ihnen ein Kleid. Allah weiß, daß ihr euch selbst betrog; doch kehrt er sich zu euch und vergibt euch. Und jetzt ruhet bei ihnen und trachtet nach dem, was Allah euch vorschrieb. Und esset und trinket, bis ihr einen weißen Faden von einem schwarzen Faden in der Morgenröte unterscheidet. Alsdann haltet streng das Fasten bis zur Nacht und ruhet nicht bei ihnen, sondern verweilet in den Moscheen. Dies sind die Schranken Allahs; kommt ihnen nicht zu nahe. Also deutet Allah seine Zeichen den Menschen; vielleicht werden sie gottesfürchtig.

Dieses Fasten im Monat Ramadan, dem 9. Monat des islamischen Kalenders, ist die zweite der fünf Pflichten im Leben eines jeden erwachsenen Muslim, Mann oder Frau über 14 Jahre. Ausgenommen sind Alte, Kranke, Reisende, Schwangere, stillende oder menstruierende Frauen, die die Fasttage nachholen oder durch Almosen ersetzen können. Kindern ist das Fasten freigestellt.

Kurz vor Anbruch der Morgendämmerung beginnend bis kurz nach Sonnenuntergang ist es ihnen geboten, auf Essen, Trinken, Rauchen und Sexualleben zu verzichten. Erst nach Sonnenuntergang trifft man sich, um wieder etwas zu sich zu nehmen. Jeder Tag beginnt mit einer Absichtserklärung zum Fasten, jedes Nachtgebet endet mit dem Fastengebet.

Viele lesen in dieser Zeit den ganzen Koran, in den Moscheen finden Koranzitationen und Unterweisungen statt. Die abendlichen Zusammenkünfte in der Familie dienen in ganz besonderer Weise dem Zusammenhalt und der Gemeinschaftspflege, so daß diese Wochen an sich schon einen ausgesprochen festlichen Akzent haben.

In der 27. Nacht des Ramadan (Nacht der Bestimmung) erinnert man sich an die Offenbarung und Herabsendung der 96. Sure an Mohammed im Jahre 610. Es war die erste Offenbarung Allahs an Mohammed und die noch folgenden finden sich in den insgesamt 114 Suren des Koran. Im Gegensatz zum Christentum, für das das Wort Gottes Mensch wurde (Joh. 1,14), kann man für den Islam sagen: das Wort Allahs wurde Buch.

Kündigt wenige Tage nach der Nacht der Bestimmung die Neumondsichel den neuen Monat an, endet der Ramadan.

Am nächsten Morgen beginnt das *Fest des Fastenbrechens*, das vielerorts drei Tage dauert. In den islamischen Ländern ruht dementsprechend die Arbeit. Die Strafen sind bunt geschmückt, ebenso die Moscheen, und es gibt unzählige Festumzüge. Vor dem großen Festgebet und der Festansprache in der Moschee oder auf einem Festplatz wird eine Gabe für die Armen bereitgelegt.

Diese beiden religiösen Pflichten geben dem Fest einen stark gemeinschaftsbezogenen Charakter. Nach dem Moscheebesuch der Männer wird mit der Familie, mit Verwandten und Freunden gefeiert. Viele in der Fremde lebende Familienangehörige kehren für diese Zeit in die Heimat zurück. Die Kinder erweisen den Erwachsenen durch Glückwünsche, Gesang und Handkuß die Ehre. Sie wiederum werden mit neuer Kleidung und anderem reichlich beschenkt. Nach der langen Fastenzeit spielen besonders gutes Essen und Süs-

sigkeiten eine große Rolle, daher auch der türkische Name „Seker Bayramı“, das „Zuckerfest“. In diesem Jahr hat der Ramadan am 12.02.94 begonnen und endet am 14.03.94 mit dem Zuckerfest. Die Festfreude am „Kleinen Fest“ ist bei den Muslimen noch größer als beim „Großen Fest“. Sie kann in ihrer religiösen Bedeutung nur vom Ramadan her verstanden werden.

Der Ramadan als Zeit besonderer religiöser Aufgeschlossenheit verdeutlicht sehr intensiv Aspekte des muslimischen Gottesverständnisses, der Erlösungslehre und auch der Anthropologie.

Was die fünfmaligen Gebete dem Gläubigen täglich vor Augen halten, manifestiert sich jährlich markant durch das Fasten: der Akt der Unterwerfung und bedingungslosen Hingabe des Gläubigen an Allah, den EINEN, allmächtigen, allwissenden und erhabenen Gott. Sein Gebot hat Vorrang vor allen menschlichen Bedürfnissen und Trieben.

Für den Muslim gilt: „Paradies und Hölle erwirbt man sich im diesseitigen Leben.“

Folgt er Allahs Willen nach dem Koran, wird er nach dem Tod mit Wohltaten überhäuft. Zieht er dagegen den Ungehorsam vor, muß er auch die Konsequenzen tragen. Das Besondere an der Ramadanpflicht ist dabei: Laut Mohammed vergibt Allah dem gläubig und verantwortungsvoll Fastenden seine bisherigen Sünden und belohnt ihn mit dem Paradies.

Die Umma, die alle Muslime der ganzen Welt eint, kommt in dieser Zeit besonders zu ihrem Recht. Durch das gemeinsame Fasten wächst das Gefühl der Solidarität, wie vor Allah, so sind die Menschen auch voreinander alle gleich.

Zudem schult das Fasten die Persönlichkeit; die Gebotseinhaltung zeichnet einen Menschen als pflichtbewußt, zuverlässig, willensstark und aufrichtig aus. Auf einen solchen Menschen ist auch in anderen Situationen Verlaß, weil die Ramadanerfahrung, die Überwindung eigener Bedürfnisse, sich hilfreich auf das ganze Leben auswirkt.

Das Fest des Fastenbrechens spiegelt diese verschiedenen, tief religiösen Dimensionen wider:

die Verehrung Allahs durch den frühen Moscheebesuch, die Zugehörigkeit zur Umma durch das gemeinsame Gebet, die Solidarität mit den Armen und die gemeinsame Freude an der gelungenen Pflichterfüllung der Glaubensgenossen, die nicht nur Allah, sondern auch einander um Versöhnung bitten und so gestärkt wieder die täglichen Ordnungen erfüllen können.

Gemeinsamkeiten und Differenzen der drei großen monotheistischen Religionen Judentum, Christentum und Islam zeichnen sich besonders beim Thema Fasten ab.

Zunächst zeigen sich die gemeinsamen Wurzeln daran, daß die islamische Fastenpflicht zurückweist auf die jüdischen Fastenordnungen, z.B. am großen Versöhnungstag zur stellvertretenden Entsühnung der Priester (Lev. 15,23ff).

Vom Judentum kennt auch das NT das

Fasten, Jesus selbst fastet 40 Tage (Mt. 6,16ff). Andererseits lassen seine Äußerungen bereits eine Fastenkritik vermuten (Mk. 2,18ff).

Von seiner Person her ergeben sich hier dann auch zwei Problemfelder im Verhältnis von Christentum und Islam: die Christologie und die Erlösungslehre.

Mit dem Kommen Jesu als Sohn Gottes hat für Christen das Reich Gottes schon begonnen. Sein Tod setzt den entscheidenden Wendepunkt für den schuldigen Menschen: die endgültige Versöhnung und Erlösung.

Paulus nennt es die Rechtfertigung des Sünders aus Gnade (Röm. 4,29; 5). Einem vergebungsschaffenden Fasten kann er folglich keine Bedeutung mehr beimessen. In seinen Briefen erwähnt er es kaum.

Im Laufe der nächsten Jahrhunderte gewann die Fastenzeit für die christliche Kirche wieder an Gewicht. Fastenzeiten vor Weihnachten und besonders die 40tägige Fastenzeit vor Ostern setzten sich im Abendland durch. Und Thomas von Aquin betonte auch erneut den Aspekt der Sündenvergebung.

Dagegen erhob Martin Luther entschiedenen Einspruch. Er lehnte zwar nicht wie Zwingli das Fasten ab, sondern sah es als ein „äußerlich Ding“. Doch gemeinsam mit den anderen Reformatoren bestritt er jede Form von Verdienstlichkeit oder Gesetzmäßigkeit.

Mit der Aufklärung trat das Fasten dann sehr in den Hintergrund.

In jüngster Zeit gewinnt der Gedanke des Fastens wieder Raum, zumindest auf evangelischer Seite jedoch im paulinisch-lutherischen Sinn. Die Aktion „Sieben Wochen ohne“ der Evangelischen Kirche basiert z.B. auf absoluter Freiwilligkeit und dient der kritischen Reflexion des eigenen Lebensstils, der Erinnerung an Christi Leiden, der Erfahrung von Freiheit, meditativen Elementen und der Auseinandersetzung mit Problemen der 3. Welt.

Der gemeinschaftsstiftende Charakter ist dem des Ramadan ähnlich. Und Parallelen zwischen der Zeit um das „Kleine Fest“ und Weihnachten („Geburt“ des Buches als Gottesoffenbarung – Geburt des Sohnes als Gottesoffenbarung) oder Ostern (Freude über die Sündenvergebung) liegen wegen der religiösen Bedeutung und der äußeren Erscheinungsform zunächst nahe.

Wegen der oben dargestellten unterschiedlichen theologischen Grundintentionen ist eine solche Parallelisierung m.E. für ein erstes Erarbeiten zwar möglich, muß dann aber im Fortgang der Unterrichtsarbeit mit Zusatzinformationen versehen werden, die die Unterschiede markieren. Das ist nötig, will man nicht entweder dem Islam oder dem Christentum die gebührende Achtung oder Wertschätzung entziehen.

Didaktische Analyse

Der Islam ist nach dem Christentum die zweitgrößte Religion der Welt. Mit 1,9 Millionen in Deutschland lebenden Mus-

limen (davon ca. 1,6 Millionen Türken) und rund 120 Moscheen allein in Westdeutschland gehört er fest zur bundesdeutschen Wirklichkeit.

Auch der Ort Dissen hat eine Moschee und ist als Industriestandort Heimat für viele, überwiegend türkische Familien geworden.

Die SchülerInnen begegnen diesen Muslimen in der Schule, in der Stadt, beim Sport, in der Disco und bei anderen Freizeitaktivitäten.

In der Begegnung erleben sie oft Befremden, ohne die Hintergründe für dieses Anderssein überhaupt zu kennen. Eine Vorstellung vom Islam nicht nur als Religion, sondern als umfassende Lebensform kann in der Regel nicht vorausgesetzt werden. Vielmehr verdeutlicht das Brainstorming der ersten Stunde der Unterrichtseinheit die breite Palette von Kenntnissen, Vorurteilen, Mißverständnissen und Negativverfahren. Mit dem Islam verbinden die SchülerInnen vorrangig ein Konglomerat aus arabischer Schreckensherrschaft, die auch auf die westliche Welt übergreift (Golfkrieg als erfahrene Existenzbedrohung!) und märchenhaften Vorstellungen („Ölscheich, Harem“). Die Mädchen sind häufig umfassender informiert, doch auch hier mischen sich Sachinformationen mit völlig einseitig gefärbten Vorstellungen, die in auffälliger Nähe zum Film oder Buch „Nicht ohne meine Tochter“ von Betty Mahmoody stehen („Frauen werden festgehalten und geschlagen“). Islam als Religion unter unmittelbaren Nachbarn hier in Deutschland taucht kaum auf.

Innerhalb der Unterrichtseinheit „Okkultismus“ thematisierten wir das Problem der ständig steigenden Gewaltbereitschaft, des Fremdenhasses und des Rechtsradikalismus. Animierte durch ein Lied der Kölner Rockband BAP äußerten sich die SchülerInnen zwar betroffen, signalisierten aber im Laufe des Gesprächs auch ihre Ratlosigkeit, Unsicherheit und phasenweise auch Aggression gegenüber ausländischen Mitbürgern.

Sie erleben ohne genaues Wissen um den Hintergrund: Es gibt viele Fragen und Probleme im Zusammenleben von Deutschen und speziell Türken, weil das Christentum und der Islam als ein wichtiger Faktor die Menschen in ihrem religiösen, ethischen und sozialen Verhalten unterschiedlich geprägt hat.

Ist „*Liebe Deinen Nächsten wie Dich selbst*“ eines der wichtigsten christlichen Gebote, dann muß der evangelische Religionsunterricht diese Fragen, Probleme, Befürchtungen und Gefahren ernst nehmen, thematisieren und so versuchen, Jugendlichen in der Ablösephase auf der Suche nach Identität eine Orientierungs- und Verständnishilfe zu bieten.

In Anlehnung an die Rahmenrichtlinien, die das Thema „Islam“ für das 7. oder 8. Schuljahr vorsehen, sind demnach folgende Grundintentionen erstrebenswert:

- Die SchülerInnen sollen erkennen, daß der Islam neben der christlichen Religion eine große und bedeutende

Religion ist, in der Menschen mit Hingabe und unterschiedlicher Ausprägung ihren Glauben praktizieren.

- Sie sollen die Grundzüge dieser Religion kennenlernen und im Vergleich mit dem Christentum Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken.
- Sie sollen den engen Zusammenhang von Glaubens- und Lebensform der Muslime wahrnehmen und verstehen.
- Dadurch soll es ihnen ermöglicht werden, die besonderen Probleme der Muslime in der westlichen Welt, aber auch ihre eigenen Vorbehalte und Schwerpunkte zu bedenken, einzuordnen und Andersgläubigen mit Achtung und Toleranz zu begegnen.

Diese Grundintentionen lassen allerdings auch Schwierigkeiten und Vorbehalte vermuten, die die SchülerInnen mit und gegenüber dieser Unterrichtseinheit haben können. Das vorausgegangene Thema „Okkultismus“ hatte einen hohen „Sensationswert“ durch die aktuellen Ereignisse einerseits und durch einen direkten Bezug zum täglichen Erleben (Heavy Metal) andererseits. Die SchülerInnen waren schnell motiviert zu kritischer Auseinandersetzung und Informationsaufnahme. Eine Unterrichtseinheit mit dem Titel „Islam“ weckt dagegen eher negative Assoziationen und stößt vermutlich auf Widerstand. Und zwar nicht nur wegen der oben dargestellten Punkte, sondern weil sie unter den engeren Begriff „Religion“ zu ziehen ist.

Denn nicht nur der Islam, sondern die eigene christliche Religion ist vielen SchülerInnen unwichtig oder fremd und unverständlich. Bestätigt durch ihre Erfahrungen im Konfirmandenunterricht suchen und finden sie hier kaum Antworten auf ihre Fragen. Im kirchlichen Leben fühlen sie sich fremd und deplaziert. Die Bereitschaft, sich auf religiöse Fragen im engeren Sinne einzulassen, kann nicht vorausgesetzt werden, und die Kenntnisse über die eigene Religion sind eher gering. Deshalb soll in der dritten bis sechsten Stunde versucht werden, im Vergleich beider Religionen – exemplarisch am Fasten und am Gebet – den SchülerInnen Topoi islamischen und christlichen Glaubens zu vermitteln. Dabei soll es nicht um die Wahrheitsfrage gehen. Doch neben dem Bemühen um Achtung und Toleranz dem Islam gegenüber bietet der Dialog mit einer anderen Religion auch die m.E. wichtige Möglichkeit, sich der Werte des eigenen Glaubens wieder bewußt zu werden und sie neu oder erstmals zu schätzen.

Dialogfähigkeit beruht auf genügend Hintergrundinformation. Deshalb soll es in der dritten Stunde „Feste und Feiern: Ramadan und Seker Bayrami“ zunächst vorrangig um die Vermittlung muslimischer Glaubensaussagen und muslimischer Religiosität gehen.

Um einem Vergleich und einer Diskussion den richtigen Ort und genügend Raum zu geben, schließt sich eine Stunde zum Christentum an.

Um der emotionalen Blockade bei der Erarbeitung muslimischer Glaubensgrundsätze entgegenzuwirken, stehen

die ersten beiden der vier Kernstunden unter dem Thema „Feste und Feiern im Islam“. Das Prinzip ‚Vom Bekannten zum weniger Bekannten‘ scheint mir sinnvoll. Der exemplarisch gewählte Ramadan und das Zuckerfest bieten m.E. den SchülerInnen die Möglichkeit, diesen Weg zu gehen.

Ramadan oder Fasten ist vielen SchülerInnen ein Begriff. Sie wissen vermutlich, daß das Fasten den Muslimen vorgeschrieben ist, werden es aber inhaltlich mit westlichen Vorstellungen füllen (Fasten als Schlankheitskur oder als entbehrungsreiche, medizinische Maßnahme).

Erhalten sie hier Informationen über die religiöse Motivation der Muslime, können sie Bekanntes mit Unbekanntem verbinden. Dabei scheint es mir kaum möglich, die Topoi Christologie und Anthropologie in ihrer ganzen theologischen Dichte für SchülerInnen der 8. Klasse zu transportieren.

In stark vereinfachter Form wird es deshalb um die Erhabenheit Allahs, den Gehorsam der Gläubigen bei der Erfüllung einer Glaubenspflicht und den Gemeinschaftscharakter dieser Zeit gehen. Der Wert und die Bedeutung eines gelungenen Festes kann gut nachvollzogen werden. Eigene Festerfahrungen lassen sich hier wachrufen, Vorurteile des Brainstormings („komische Musik, laut, merkwürdiges Essen“) können aufgenommen und aus einer veränderten Perspektive betrachtet werden.

Das Seker Bayrami weckt wahrscheinlich Erinnerungen an Weihnachten, vielleicht auch an Ostern. Das Nachempfinden der äußeren Erscheinungsform und der emotionalen Bedeutung kann dadurch gefördert werden. Andererseits verhindern vielleicht gerade diese Assoziationen, die anders gelagerte religiöse Dimension eines muslimischen Festes zu erfassen.

Deshalb muß besonders betont werden, daß Seker Bayrami ein Freudenfest ist, bei dem die Erfahrungen der vorangegangenen Wochen eine große Rolle spielen.

Ein formaler Vergleich mit Weihnachten oder Ostern kann eventuell noch in dieser Stunde erfolgen, die inhaltliche Auseinandersetzung mit ähnlichen und unterschiedlichen Aspekten christlicher und muslimischer Feste folgt in der nächsten Stunde.

In dieser Form kommt das Thema der dritten Stunde den Grundintentionen der Einheit entgegen und bietet einen Einblick in muslimische Glaubens- und Lebensformen:

Fasten und Festfreude lassen Rückschlüsse auf das muslimische Gottesverständnis zu: Islam als Unterwerfung des ganzen Menschen unter die Erhabenheit Allahs.

Muslimischer Glaube findet seinen Ausdruck in vorgegebenen Formen, wird aber trotzdem individuell erlebt und praktiziert. Der Gemeinschafts- und Öffentlichkeitscharakter muslimischen Glaubens läßt sich auch am Ramadan und am Seker Bayrami ablesen.

Gleichzeitig kommen aber auch die

Schwierigkeiten der Muslime zum Ausdruck, in einer nicht-islamischen Umwelt ihren Glaubenspflichten nachzukommen.

Mein persönliches Bekanntwerden mit dem Islam vollzog sich auch auf dem Weg vom Bekannteren zum weniger Bekannten.

Ich erlebte Muslime zunächst am gemeinsamen Arbeitsplatz, dann als Gast in ihren Familien und schließlich auch auf beeindruckenden Festen. Beobachtungen, Gespräche und Auseinandersetzungen brachten mir die Eigenart muslimischen Glaubens näher.

Dieser unvermittelte Eindruck ist natürlich im Unterricht nicht zu erreichen, da die Bedeutung einer Glaubens- und Lebensform nicht vorgeführt und erlernt werden kann, schon gar nicht, wenn die Unterrichtende Christin ist.

Unter dieser Prämisse kann es zunächst nur um eine Wahrnehmung und Annäherung gehen, die im Verlauf der Unterrichtseinheit zu reflektieren, zu diskutieren und zu festigen ist.

Unterrichtsziele

In diesem Sinne formulierte ich folgende Unterrichtsziele:

- Die SchülerInnen sollen wissen, daß der Islam fünf grundlegende Glaubenspflichten (Säulen) hat.
- Sie sollen exemplarisch den Ramadan als eine der fünf Säulen kennenlernen.
- Sie sollen Grundsätzliches über die Ausgestaltung dieser Pflichterfüllung und ihre Auswirkung auf den Alltag der Muslime wahrnehmen.
- Sie sollen feststellen, daß das Fasten ein bewußter Gehorsamsakt gegenüber Allah in seiner Erhabenheit ist.
- Sie sollen mit den Eindrücken von einem „Zuckerfest“ bekannt werden und dieses Fest als besonderen Ausdruck muslimischer Lebens- und Glaubensfreude einordnen können.
- (Evtl. können sie Parallelen zu unserem Weihnachts- und Osterfest ziehen. Dadurch soll es ihnen ermöglicht werden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede des christlichen und muslimischen Glaubens zu entdecken und zu verstehen.)

Methodik

Die Sachanalyse ergab, daß das Seker Bayrami nur im Zusammenhang mit dem Ramadan zu verstehen ist. Beides soll folglich in der Unterrichtsstunde vermittelt und erarbeitet werden. Grundsätzlich ist es in diesem Zusammenhang schön, eine Schilderung eines/r muslimischen Schülers/Schülerin zu hören.

Einen anderen Zugang ermöglichen vorgegebene Texte, z.B. „Das Beiramfest“ von Udo Kelch und der Abschnitt über das „Fasten im Ramadan“ im Kursbuch Religion.

Da ich im letzten Jahr jedoch türkische Freunde in ihrer Fastenzeit erlebt habe und auch zu einem Zuckerfest eingela-

den war, liegt es nahe, dieses Erlebnis in der Stunde zu erzählen. Die Stunde beginnt mit einem *Rückgriff* auf das Ergebnis der letzten Stunden. Unter der Überschrift „Die fünf Säulen des Islam“ sollen an der Tafel zunächst die vier bereits bekannten Säulen zusammengetragen werden. Dieser Einstieg wirkt etwas formal, bietet aber einige Vorteile. Er gibt vor allem den stilleren Mädchen die Chance, sich gleich zu Beginn einmal zu äußern, ruft Informationen der letzten Stunde wach und läßt die Schüler entdecken, daß noch eine Säule fehlt: das Fasten.

Damit ist das Thema der Stunde eingeleitet. Das Tafelbild wird ergänzt, und die SchülerInnen haben die Möglichkeit, erste Vermutungen, erstes Wissen zum Ramadan zu äußern.

Als weiterführenden *Impuls* zeige ich den SchülerInnen eine Einladungskarte (M1) zum Seker Bayrami und erwähne kurz, daß dieses Fest in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Fasten steht. Ich bekam diese sehr festlich gestaltete Karte vor einem Jahr von einer türkischen Freundin. Die SchülerInnen können ein wenig über den Zusammenhang von Fasten und Fest spekulieren.

Um diesen Zusammenhang nun zu verstehen, wird an die Gruppe die Kopie eines Briefes verteilt, den ich damals zusammen mit der Einladungskarte erhielt (M2). Der Brief war handgeschrieben, ich habe ihn zwecks besserer Lesbarkeit abgetippt und an einigen Stellen inhaltlich noch ergänzt, um so in ansprechender Weise Informationen zum Ramadan weiterzuleiten. Um ein Arbeitsblatt zu haben, ist der Brief verkleinert und auf Querformat kopiert, so daß die SchülerInnen nach dem Vorlesen Text und Er-

arbeitungsfragen nebeneinander haben. Die *Erarbeitung* kann in Partnerarbeit erfolgen. Es folgt die *Auswertung*, entsprechend der Aufgabenstellung zunächst als Frage-Antwort-Prozeß. Das Tafelbild wird durch die Ergebnisse vervollständigt, die SchülerInnen kontrollieren ihre Antworten. Wichtig ist die Frage: „Warum fasten Muslime eigentlich?“ Hier soll der dritte Absatz des Briefes in den Blick rücken. Deutlich soll hier der Gehorsam gegenüber Allah werden. Nach dieser Arbeit mit einem Text bietet sich für die *Vertiefungsphase* eine Lehrerzählung an, die den Zusammenhang zum Eingangsimpuls herstellt. Zum Erzählen eignet sich ein Sitzkreis, auch wenn er vielleicht Erinnerungen an Grundschultage weckt.

Der Erzählung kann man den Titel „Wie ich ein Zuckerfest mit türkischen Freunden erlebte“ geben. Um sie ansprechend zu gestalten, bringe ich Bilder (hennagefärbte Hände, betende Männer), evtl. Musik und für die SchülerInnen ein türkisches Gebäck zum Probieren mit, das vielleicht eine Mutter einer muslimischen Schülerin für die Klasse backen will.

Inhaltlich ist es wichtig, in der Erzählung Punkte wie das Almosengeben, die Gemeinschaft, die Freude über die geleistete Pflicht, allen Entbehrungen und eigenen Wünschen zum Trotz, hervorzuheben. Außerdem muß betont werden, daß *mein* Eindruck innerhalb *einer* Familie wiedergegeben wird. So soll versucht werden, einen Einblick in türkisches Familienleben und muslimische Festsitten zu geben.

Wenn die SchülerInnen einfach nur zuhören und still und verhalten reagieren, dann können in einer *Sicherungsphase* die wichtigsten Aspekte des Festes noch

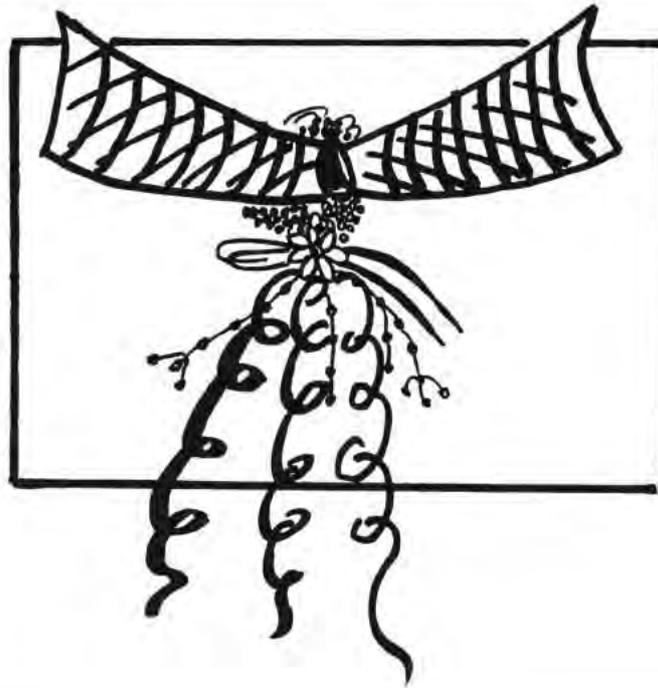
einmal wiedergegeben werden. Vielleicht ziehen die SchülerInnen dabei auch Vergleiche zu christlichen Festen. Bleibt dafür keine Zeit mehr, so kann dies der Anknüpfungspunkt am Beginn der nächsten Stunde sein.

Literaturverzeichnis

- Akseki**, Ahmet Hamedî; *Islam lernen* – Islam leben, Ankara 1993.
- Antes**, Peter u. **Popperi**, Manfred; Islam; in: ders. (Hg.), *Leesehfte Ethik - Werte und Normen - Philosophie*. Reihe Weltreligion, Stuttgart 1990.
- Bekennnisschriften* der Ev. luth. Kirche, Göttingen 1986, 10.
- Evangelischer Erwachsenekatechismus*, hrsg. im Auftrag der VELKD, Gütersloh 1975.
- Haas**, Dieter, u. **Bätz**, Kurt; Ratgeber Religionsunterricht. Hilfen zum Aufbau und zur Durchführung, Zürich 1984.
- Kraft**, Gerhard u. a. (Hg.); Das neue *Kursbuch* Religion 7/8, Frankfurt/M. 1986.
- Kuntz**, Hermann; *Weltmacht* Islam. Arbeitshefte Sekundarstufe II, Göttingen 1975.
- Kwiran**, Manfred; *Fasten* – ein wichtiger Lebensstil; in: GEP (Hg.), *Sieben Wochen ohne*. Arbeitsmappe, Frankfurt/M. 1992.
- Mildenberger**, Michael u. a. (Hg.); *Islamische und christliche Feste*, Frankfurt 1984.
- Rahmenrichtlinien* für die Realschule. Evangelische Religion, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister, Hannover 1984.
- Schmalfuß**, Lothar; *Die Welt des Islam*. Arbeitsheft für die Sekundarstufe I, Göttingen 1980, 3. Auflg.
- Schmidt**, Hans; Religionsunterricht angesichts einer religiös pluralen Gesellschaft, aus: Locomer Pelikan Nr. 3/1992, Rel. päd. Institut Loccum.
- Schmidt-Clausing**, F.; *Art. „Fasten im Christentum“*; in: RGG, 3. Auflg., Bad 2, Tübingen 1986, Sp. 882-885.
- Schulz**, Siegfried (Hg.); *Materialien*. Der Islam: Christen begegnen Muslimen, Sekundarstufe I, Stuttgart 1993.
- Ders.; *Stundenblätter*. Der Islam: Christen begegnen Muslimen, Sekundarstufe I, Stuttgart 1993.
- Schweitzer**, Friedrich; *Lebensgeschichte und Religion*. Entwicklung und Erziehung im Jugendalter, München 1987.
- Studienkreis für Tourismus (Hg.)**; *Islam verstehen*. Symptommagazin, Heft 26, München 1992/93.
- Suermann**, Manfred; *Moslems unter uns* – Begegnung zweier Welten, *Materialheft* August/September 1991; in: Katholisches Militärbischofsamt (Hg.), *Materialien zum lebenskundlichen Unterricht*, Freiburg 1991.
- Welte**, Bernhard; *Christentum und Religionen der Welt*; in: Franz Böckle u. a. (Hg.), *Christlicher Glaube in moderner Gesellschaft*, 26. Tbd. der Enzyklopädischen Bibliothek, Freiburg/B. 1980.

Unterrichtsverlauf:

Lernschritt/ Phase	Inhalt	Medium	Methode	geplantes Verhalten der Lehrerin	erwartetes Verhalten der Schülerinnen	Bemerkungen
Rückgriff u. Eröffnung	4 bekannte Säulen des Islam NEU: DAS FASTEN	Tafel	Unterrichtsgespräch	fordert auf, ergänzt Tafelbild	wdh. Ergebnis der letzten Stunde, bemerken fehlende Säule, vermuten evtl. Fasten	
Motivation	Zum Fasten gehört auch ein Fest	Einladungskarte M1	U-Gespräch	zeigt und erläutert Karte	spekulieren evtl. über den Zusammenhang Fasten – Fest	
Erarbeitung	Ramadan aus der Sicht eines türkischen Mädchens	Briefkopie M2	Lehrervortrag/ U-Gespräch	führt den Brief ein, liest vor / läßt vorlesen, stellt allg. Einführungsfragen	lesen mit, äußern sich spontan oder auf Nachfrage	
	Welche Bedeutung hat der Ramadan für Muslime?	Brief und Arbeitsblatt M2	Partnerarbeit	fordert zur Bearbeitung auf, gibt evtl. Hilfestellung	füllen Arbeitsblatt aus	
Auswertung	Ramadan als gehorsame Pflichterfüllung mit Auswirkung auf den Alltag	M2/Tafel	U-Gespräch	läßt Fragen beantworten, vervollständigt Tafelbild	tragen Antworten zusammen, nehmen evtl. skeptisch Stellung zur dritten Frage	
Vertiefung	Seker B. als Focussierung der Ramadanerfahrung, Ausdruck muslimischer Glaubens- und Lebensfreude	Bilder Borek Geschenk (Musik)	Lehrervortrag	berichtet von einem miterlebten Zuckerfest	hören zu, stellen evtl. Vermutungen an, fragen	„Seker Bayrami“ beim Erzählen in deutscher Form: „Zuckerfest“
Sicherung	Parallelen zu Weihnachten/ Ostern		U-Gespräch	gibt Frageimpulse	geben ihren Eindruck wieder, ziehen Parallelen	Didakt. Reserve



Überlegt Euch zu zweit:

M2

Wie heißt der Fastenmonat der Muslime?

Was ist alles anders im Fastenmonat?

Warum fasten Muslime überhaupt?

Elifs Brief kann Euch weiterhelfen!!!

Liebe Silvia!

Du warst nun schon oft bei uns zu Hause, aber so ein richtiges Fest hast Du noch nie mit uns gefeiert. Das ist echt schade, und deshalb lade ich Dich jetzt ein zum Seker Bayrami!! Ich wette, Du weißt gar nicht, was das ist, oder??

Also: Du weißt ja, daß wir Muslime einmal im Jahr einen Monat lang fasten. Dann ist Ramadan, so nennen wir den Monat. 4 Wochen lang dürfen wir tagsüber nichts essen, nicht trinken und nicht rauchen! Das mit dem Rauchen ist ja nicht so schlimm, aber kein Essen und Trinken, das ist HART!! Besonders hier in Deutschland, wenn alles um mich rum irgendwie ständig futtert! Für uns gibt es erst am Abend wieder was, wenn die ganze Familie zusammen ist.

Du findest das Fasten vielleicht komisch. Aber für uns ist das ein ganz besonderer Monat. Der Koran schreibt uns das Fasten nämlich vor. Allah hat gewollt, daß wir ihm zu Ehren fasten. Damit können wir zeigen, wie wichtig unsere Religion für uns ist. Und wenn Allah das will, dann nehmen wir das sehr ernst, auch wenn Ihr das nicht so verstehen könnt.

Die Männer gehen jetzt oft in die Moschee. Und in der Familie versuchen wir, so wenig wie möglich zu streiten. Das klappt aber nicht immer, denn kleine Brüder sind auch im Ramadan manchmal ätzend!!!

Aber sonst ist es ein tolles Gefühl, wenn alle fasten: mein Vater, meine Mutter, meine Verwandten und Freunde, alle Muslime eben.

Und ich gehöre dazu!

Nur kranke und alte Leute müssen nicht mitmachen, und die kleinen Kinder auch nicht. Ich hab' jetzt zum zweiten Mal die ganze Zeit durchgehalten. Darauf bin ich echt stolz!

Aber ich bin auch froh, wenn wir es nun bald geschafft haben. 5 Tage noch, dann ist Ramadan zuende. Und dann ist feiern angesagt!!! Wir treffen uns alle zum Seker Bayrami, zum Zuckerfest. Du kannst Dir jetzt sicher denken, warum das Fest so heißt, oder???

Hoffentlich kannst Du kommen!

Liebe Grüße, Deine
Elif

Mögliches Tafelbild:

Die 5 Säulen des Islam

1. Glaubensbekenntnis
2. fünfmaliges tägliches Gebet
3. Pflichtabgabe
4. Pilgerfahrt nach Mekka
5. Fasten
 - im Monat Ramadan
 - tagsüber nichts essen, trinken, nicht rauchen
 - Moscheebesuche und Koranlesen
 - Gemeinschaft in der Familie

Allah will, daß Muslime ihm zu Ehren fasten!

Märchen vom Auszug aller „Ausländer“

Eine Geschichte zum Thema „Ausländer raus!“
nicht nur zur Weihnachtszeit

„Es war einmal...“, so beginnt das Märchen „Von denen, die auszogen, weil sie das Fürchten gelernt hatten“. Es war einmal, etwa drei Tage vor Weihnachten, spät abends. Über den Marktplatz der kleinen Stadt kamen ein paar Männer gezogen. Sie blieben an der Kirche stehen und sprühten auf die Mauer „Ausländer raus“ und „Deutschland den Deutschen“.

Steine flogen in das Fenster des türkischen Ladens gegenüber der Kirche. Dann zog die Horde ab. Gespenstische Ruhe. Die Gardinen an den Bürgerhäusern waren schnell wieder zugefallen. Niemand hatte etwas gesehen. „Los, kommt, es reicht, wir gehen.“ „Wo denkst du hin! Was sollen wir denn da unten im Süden?“ „Da unten? Das ist doch immerhin unsere Heimat. Hier wird es immer schlimmer. Wir tun, was an der Wand steht: „Ausländer raus!“

Tatsächlich, mitten in der Nacht kam Bewegung in die kleine Stadt. Die Türen der Geschäfte sprangen auf: Zuerst kamen die Kakaopäckchen, die Schokoladen und Pralinen in ihren Weihnachtsverkleidungen. Sie wollten nach Ghana und Westafrika, denn da waren sie zu Hause. Dann der Kaffee, palettenweise, der Deutschen Lieblingsgetränk; Uganda, Kenia und Lateinamerika waren seine Heimat. Ananas und Bananen räumten ihre Kisten, auch die Trauben und Erdbeeren aus Südafrika.

Fast alle Weihnachtsleckereien brachen auf, Pfeffernüsse, Spekulatius und Zimtsterne, die Gewürze in ihrem Inneren zog es nach Indien. Der Dresdner Christstollen zögerte. Man sah Tränen in seinen Rosinenaugen, als er zugab: Mischlingen wie mir geht's besonders an den Kragen. Mit ihm kamen das Lübecker Marzipan und der Nürnberger Lebkuchen.

Nicht Qualität, nur Herkunft zählte jetzt. Es war schon in der Morgendämmerung, als die Schnittblumen nach Kolumbien aufbrachen und die Pelzmäntel mit Gold und Edelsteinen in teuren Chartermaschinen in alle Welt

nen Seidenhemden und den Teppichen des fernen Asien.

Mit Krachen lösten sich die tropischen Hölzer aus den Fensterrahmen und schwirrten ins Amazonasbecken. Man mußte sich vorsehen, um nicht auszuruschen, denn von überall her quoll Öl und Benzin hervor, floß in Rinnsalen und Bächen zusammen in Richtung Naher Osten.

Aber man hatte ja Vorsorge getroffen. Stolz holten die großen deutschen Autofirmen ihre Krisenpläne aus den Schubladen:

Der Holzvergaser war ganz neu aufgelegt worden. Wozu ausländisches Öl!? – Aber die VW's und die BMW's begannen sich aufzulösen in ihre Einzelteile, das Aluminium wanderte nach Jamaica, das Kupfer nach Somalia, ein Drittel der Eisenteile nach Brasilien, der Naturkautschuk nach Zaire. Und die Straßendecke hatte mit dem ausländischen Asphalt im Verbund auch immer ein besseres Bild abgegeben als heute.

Nach drei Tagen war der Spuk vorbei, der Auszug geschafft, gerade rechtzeitig zum Weihnachtsfest. Nichts Ausländisches war mehr im Land. Aber Tannenbäume gab es noch, auch Äpfel und Nüsse, und „Stille Nacht“ durfte gesungen werden – zwar nur mit Extragenehmigung, das Lied kam immerhin aus Österreich. Nur eines wollte nicht ins Bild passen. Maria und Josef und das Kind waren geblieben. Drei Juden. Ausgerechnet. „Wir bleiben“, sagte Maria, „wenn wir aus diesem Land

gehen – wer will ihnen dann noch den Weg zurück zeigen, den Weg zurück zur Vernunft und zur Menschlichkeit?“

Quelle: Helmut Wollenstein
„Zuspruch am Morgen“ am 20.12.1991 im Hessischen Rundfunk



Foto: Ilka Kirchhoff

starteten. Der Verkehr brach an diesem Tag zusammen. Lange Schlangen japanischer Autos, vollgestopft mit Optik und Unterhaltungselektronik krochen gen Osten. Am Himmel sah man die Weihnachtsgänse nach Polen fliegen, auf ihrer Bahn gefolgt von den fei-

American Reli-Football

1. Spielidee

American Reli-Football ist eine Abwandlung des Feldspiels American Football für den Klassenraum. American Reli-Football ist ein Spiel, mit dem in zwei miteinander wettstreitenden Gruppen (Team A und B) verschiedenste Wissensinhalte des RU spielerisch „abgefragt“ werden können. Benötigt werden der Spielplan (M1) als OHP-Folie, ein OHP, OHP-Stift, ein Spielball (z.B. 1-Pfennig-Münze) und eine Fragenliste, die der/die Unterrichtende vorher anfertigen muß. (Hinweis: Wissensstand berücksichtigen!) Das Spiel ist geeignet für maximal 20 Mitspieler (d.h. 10 pro Team). Gedacht ist das Spiel zur Motivation oder zur Sicherung am Abschluß einer Unterrichtseinheit.

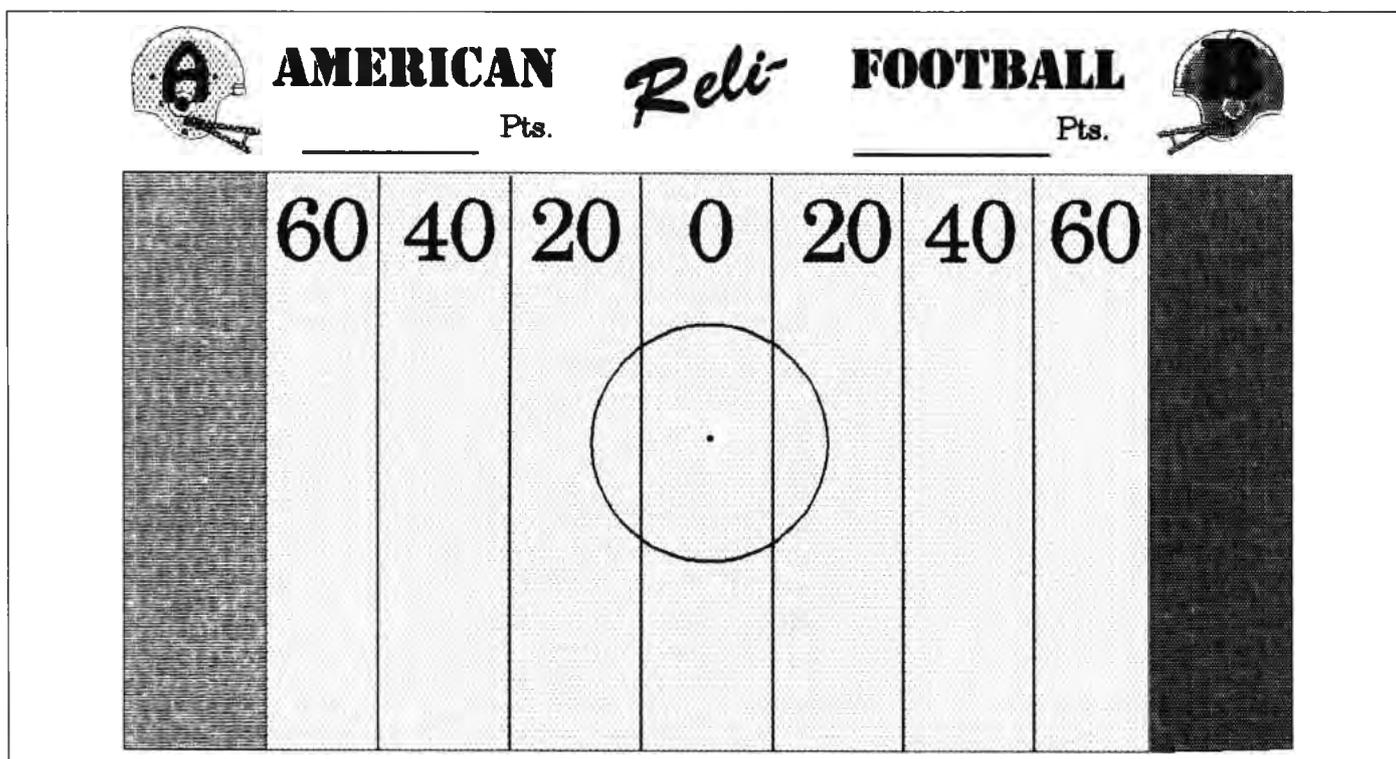
2. Spielregeln

Entsprechend den Regeln von American Football geht es bei American Reli-Football darum, den „Ball“ (die Münze, die auf der OHP-Folie liegend bewegt wird) in die gegnerische Endzone zu bringen. Dafür erhält das Team in der Offensive 7 Punkte. Vor Spielbeginn wird per Münzwurf ausgelost, welches Team beginnt. Das beginnende Team startet seine „Offensive“. Der „Ball“ wird in die Spielfeldmitte gelegt (Position 0). Der/die Unterrichtende stellt diesem Team nacheinander vier Fragen. Für jede richtig beantwortete Frage wird der „Ball“ um 20 yards (jeweils eine Feldzone) auf dem Spielfeld in Richtung gegnerischer Endzone vorgerückt. Bei vier richtig beantworteten Fragen ist die Endzone er-

reicht und 7 Punkte sind gewonnen. Der Ball geht nun automatisch an das andere Team und wird wieder in die Mitte gelegt. Nun geht es in die andere Richtung.

Kann ein Team eine Frage einmal nicht richtig beantworten, bekommt automatisch das andere Team den Ball und ist nun von der jeweils letzten Ballposition aus in der Offensive („interception“). Es erhält nun seinerseits erneut vier Fragen.

Gewonnen hat, wer nach Ablauf einer vorher festgesetzten Zeit (z.B. 20 Minuten) die meisten Punkte hat. „Gewonnen“ haben aber alle: wenigstens an Reli-Wissen.



Herbert Schultze

Weltreligionen im Unterricht

Ausgangssituation und einige Grundregeln

Vor etwa 100 Jahren hätte ein solcher Unterricht mit der Feststellung begonnen, er sei besser zu unterlassen. Auch vor 60 und 50 Jahren – wenn wir die ideologische Plattmacherei unter dem Schatten des Nationalsozialismus bei diesem Rückblick umgehen – hätte für eine unterrichtliche Einführung in die verschiedenen Religionen nur wenig Zeit zur Ver-

fügung gestanden. Wenn damals die Thematik in Schulbüchern und Handbüchern für Lehrerinnen und Lehrer überhaupt auftauchte, hätten diese eine klare Richtung vorgegeben: Abgrenzung des Christentums gegen andere Religionen. Die eigene, als wahr und höherwertig angesehene Überzeugung wurde als Maßstab zur Bewertung anderer Auffassungen angese-

hen, was meistens auf eine Abwertung hinauslief.

Lehrplanautorinnen und -autoren vergangener Zeiten hätten über unsere Richtlinien und Lehrpläne den Kopf geschüttelt. Eine so häufige Behandlung des Themas, in verschiedenen Altersstufen, mit so vielen Beispielen aus Lehre, Gottesdienst und Ethik ganz verschiede-

ner Herkunft wäre einer solchen Betrachtung als zuviel des Guten erschienen. Das Thema bereits in der Grundschule – müßte es die Kinder nicht verwirren? Würden sie nicht Werten ausgesetzt, die ihrer eigenen Kultur völlig fremd sind? Die übergreifende Verkündigung von Lernzielen wie Toleranz, Dialog und gegenseitige Verständigung – wären sie nicht als gutgemeinte, an der Wirklichkeit des Lebens vorbeiführende Illusion erschienen? Und schließlich: Gibt es nicht Wichtigeres als eine so genaue Beschäftigung mit fremder – vielfach auf Irrtümern begründeter – Gedankenwelt?

Gegen die Stellung des Inhaltes Weltreligionen in heutigen Richtlinien und Lehrplänen werden auch von Zeitgenossen mancherlei Einwände vorgebracht. Es wird z.B. gesagt, Kinder und Jugendliche sollen den eigenen Glauben bzw. denjenigen ihrer Eltern kennenlernen; das genüge! Oder es heißt: *erst* sei die eigene Religion zu studieren, *danach* die „fremden“. Auch gibt es wiederkehrend Stimmen, die erklären, so wichtig seien die religiösen Inhalte nicht. Religion müsse eher *kritisch* gelehrt werden. Denn die verschiedenen Anschauungen seien allesamt Produkte menschlicher Gedanken und Wünsche, hätten nur wenig mit der Wirklichkeit zu tun. Beides kritisch zu unterscheiden, das müsse in den Schulen gelehrt bzw. vermittelt werden.

Allgemeine Kritik steht hinter dem Hinweis, Schulunterricht habe Vorbildliches und Beherzigenswertes zu vermitteln. Davon aber könne in der Welt der Religionen meistens nur ausnahmsweise die Rede sein. Wie „gefährlich“ Religionen sind, behaupten manche, könne man jeden Tag an den Nachrichten sehen: In Israel sind es Juden und Muslime, die ein friedliches Zusammenleben verhindern. In Nordirland sind es Protestanten und Katholiken, im früheren Jugoslawien orthodoxe Christen bei den Serben, katholische bei den Kroaten und Muslime bei den Bosniern. In afrikanischen Ländern stoßen altüberlieferte Religionen mit durch Mission und Einwanderung neu hinzugekommenen zusammen. Mord und Totschlag und unendliches Leid allüberall seien die Folgen. Nichts, um daraus zu lernen!

Vielfach werden die hier kurz notierten Behauptungen und Forderungen ohne genaueres Nachdenken und oft ohne gesicherte Kenntnisse vertreten – dafür nicht selten umso lauter und energischer. Diese Tatsache ist im schulischen Unterricht und von den an ihm beteiligten Menschen, Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern, zu berücksichtigen. In diesem Sinne versuchen wir im folgenden einige Grundregeln für den Unterricht über Religionen zu formulieren.

Einige Grundregeln

1. Religionen sind Antwort auf Fragen, die das Leben den Menschen stellt.

Was auch immer von der einen oder anderen Religion behauptet wird, wir können über sie nicht verständig unterrichten, wenn wir nicht beachten, wie sie

von ihren jeweiligen Gläubigen selbst verstanden wird. Darauf, daß es für jede Religion – wie für das Christentum – eine größere Zahl von Auslegungen gibt, können wir hier nicht näher eingehen. Wir reden von einem allgemeinen Selbstverständnis, wie es die Angehörigen jeder Richtung jeder Religion zu allen Zeiten angenommen haben. Die gängigen Nachreden „von außen“ sind ohne Zahl. Nur einige seien angeführt: Evangelische nehmen ihren Glauben nicht ernst; Katholiken sind falsch; Muslime sind fanatisch; Juden halten immer die Hand auf; usw. Alle diese „Beschimpfungen“ sind durch nichts gestützte Behauptungen. Fragen wir nach dem Selbstverständnis der genannten Religionen, dann kommt völlig anderes zutage.

Nur beispielsweise sei erwähnt, daß Juden, die vielfach gesetzlich genannt werden, eine Fülle von Ausdrucksweisen der „Freude an der Weisung (Tora)“ gefunden haben, daß Muslime, denen nachgesagt wird, keine Liebe Gottes zu kennen, in ihrem heiligen Buch und in ihrer alltäglichen Religiosität keinem Wort so eindringlich begegnen wie dem Wort „Barmherzigkeit“, daß Hindus und Sikhs, denen westliche Menschen gern ihre Rückständigkeit vorhalten, in erstaunlichem Maße darum bemüht sind, „Ehrfurcht vor dem Leben“ in unserer Welt zu praktizieren.

So verschieden die einzelnen Religionen auch sind, so gibt jede auf ihre Weise Antwort auf die Fragen, die das Leben den Menschen stellt. Dies zu beachten, wäre eine erste Grundregel für den Unterricht über Religionen.

2. Unterricht über Religionen sollte die Situation der Zeit im Blick behalten.

Kinder und Jugendliche in unserem Unterricht sind Kinder unserer Zeit. In bezug auf Religion zeigt unsere Zeit ein doppeltes Gesicht: sie ist einerseits durchaus unreligiös; und sie kann andererseits geradezu sehr religiös genannt werden. Zum ersten Gesicht: Gottesdienste sind in unserer Zeit nicht gut besucht. Alternativen, vor allem werbende Freizeitangebote sind attraktiver. Wörter und Vorstellungen aus der Religion werden absolut weltlich gebraucht. Es gibt ein „Mekka“ der Buchmacher, das Museum auf dem Brocken wird „Moschee“ genannt. Kaum ein christliches Fest, dessen Feier nicht als Werbung für Badezimmereinrichtungen und ähnliches herhalten muß. Die regelmäßigen Meinungsfragen zu Fragen der Religion offenbaren ein ständig abnehmendes Wissen religiöser Inhalte und eine immer noch steigende Geringschätzung religiöser Institutionen.

Doch da ist auch das andere Gesicht: Zu gleicher Zeit scheint ein fast nicht zu stillender Hunger nach Religiösem die Menschen zu ergreifen. Esoterische und ähnliche Bücher, Steinesammlungen und Erfahrungsangebote der verschiedensten Art finden regen Zuspruch. Es vergeht kaum ein Tag, ohne daß nicht eine neue religiöse Gruppe entsteht und Menschen ihre Dienste anbietet. Junge Menschen, die die religiöse Tradition ihrer Eltern und Nach-

barschaft geringschätzen, können von der Anziehungskraft einer Religion gepackt werden, von deren Existenz sie bis dahin schlichtweg keine Ahnung hatten.

Die Situation unserer Zeit, in ihrem Doppelgesicht hier skizziert, müssen wir bei unserem Unterricht im Blick behalten. Denn es ist die Zeit, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen. Es ist die Zeit, von der unsere Schülerinnen und Schüler zunehmend selbst ein Teil werden. Wenn wir längst nichts mehr zu sagen haben werden, wenn wir nicht mehr auf dieser Erde leben, dann sind es unsere Schülerinnen und Schüler, die bestimmen, was in ihrer Gesellschaft Menschsein heißt, was Religion für die Menschen bedeutet oder nicht bedeutet, und ob und wie Menschen verschiedener Religion einander helfen oder sich gegenseitig umbringen.

Um der Lernenden willen achten wir als Lehrende auf die geistige Situation unserer Zeit und nehmen sie in ihrem Doppelgesicht ernst. Weil diese Situation unserer Schülerinnen und Schüler Verstehen und Nichtverstehen beeinflusst, trifft unser Unterricht über Religionen in diesen Kontext unserer Zeit.

3. Welche Antwort gibt die einzelne Religion den Menschen?

Die Antwort, die eine Religion den suchenden, glaubenden und zweifelnden Menschen gibt, ermöglicht diesen zugleich, ihre eigene Antwort auf die Fragen des Lebens zu finden. Sie hilft ihnen, dieser Antwort in ihrem Leben Ausdruck zu geben und im Dialog mit Menschen anderer Überzeugung zu der gefundenen Antwort zu stehen. Nicht zuletzt gewinnen Menschen in einem solchen Prozeß die Sprache, mit der sie ihrem Menschsein Gestalt geben.

Die Antwort einer Religion, z.B. des Hinduismus, auf das Leben findet ihren Ausdruck u. a. in Lehre, Gottesdienst, Geschichte und Alltagspraxis. Da Lehrerinnen und Lehrer außer den Weltreligionen noch eine Reihe anderer Inhalte zu vermitteln haben, ergibt sich das Dilemma: Wie soll man sich in der Fülle des Angebots zurechtfinden, um das für die begrenzte Unterrichtszeit Geeignete auszuwählen? Eine kleine Hilfe kann es sein, wenn wir den Rhythmus des Jahres (mit Festen und Monaten) und den Rhythmus des Lebens von der Geburt bis zum Tod daraufhin betrachten, wie er von einer Religion gedeutet wird. Denn die Zeiten des einzelnen Menschenlebens, die Zeiten des von allen erlebten Jahres werden von jeder Religion in ihrem Sinn gedeutet.

Die verantwortliche Lebensplanung für ein Hindukind mit Hilfe des Horoskops, das sich übrigens meilenweit von jenen einfalllosen Illustriertensparten, die wir zur Genüge kennen, unterscheidet, reflektiert ein Hören auf den göttlichen Schöpfer und Erhalter der Welt, ein Achten auf die nach göttlicher Ordnung widerstreitenden Kräfte. Die Bar-Mizwa-Feyer gibt dem Leben eines jüdischen Jungen oder Mädchens den Lebensmittelpunkt, der für das gesamte weitere Leben Gültigkeit behält. Das Fest des

Fastenbrechens am Ende des Monats Ramadan mit dem Innewerden des allen Menschen gegebenen Schöpfungsauftrages und der davon abgeleiteten Zuwendung der Muslime zu ihren Mitmenschen vermitteln Orientierung für ein ganzes Jahr, bis zu dem Zeitpunkt, da die jeweilige festliche Zeit wiederkehrt.

Ob wir dieses oder jenes Beispiel wählen, hängt vom Vorverständnis unserer Schülerinnen und Schüler und ihrer eigenen Lebenssituation ab. In jedem Fall haben wir hier eine Möglichkeit, ihnen die Antwort der Religion auf die Fragen nach Sinn und Verantwortung zu erschließen, Fragen, die sie oft persönlich sehr bewegen. Sie werden die Antwort auf dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen nehmen. Und genau dies ist es, was sie tun sollen und was unseren Unterricht für sie im Sinne des Wortes interessant machen kann.

Doch die Antwort der Religionen steht nicht im luftleeren Raum. Sie ist von vielen Meinungen umgeben, die sich in der Gesellschaft über diese Religion gebildet haben. Daran können wir in unserem Unterricht nicht vorbeigehen.

4. Welche Mißdeutungen und Vorurteile gibt es gegen die einzelne Religion?

Von Vorurteilen war bereits die Rede. Wir müssen für unseren Unterricht um ihr Vorhandensein wissen. Wir sollten, wo möglich, auch wissen, warum diese Mißdeutungen entstanden sind und sich vielfach immer noch halten. Kinder und Jugendliche in unserem Unterricht begegnen solchen falschen, oft diskriminierenden Deutungen früher oder später in ihrer Umwelt, vielleicht in der eigenen Familie, vielleicht an einem späteren Arbeitsplatz. Wir können dazu beitragen, daß sie den gängigen Vorurteilen nicht hilflos ausgeliefert sind.

Vielfach handelt es sich bei diesen gängigen Vorurteilen ursprünglich um Mißverständnisse. Die sogenannten „heiligen Kühe“ der Hindus sind ein Beispiel dafür, das fünfmalige Pflichtgebet der Muslime ein anderes. Die Bewertung solcher Phänomene als exotischer Absonderlichkeit beruht darauf, daß sie losgelöst von ihrer Bedeutung gesehen werden. Handelt es sich im ersten Fall um die Nähe der Menschen zu der ihnen nach göttlichem Willen zum Guten anvertrauten Schöpfung (die bei den berüchtigten Lebeltiertransporten geschunden wird), so ist der zweite Ritus Ausdruck der dankbaren Verehrung des Schöpfers, die zugleich die Gabe eines entlastenden und kräftigenden Rhythmus des täglichen Lebens enthält.

Auf dem Weg vom Mißverständnis zum Vorurteil werden oftmals Abwertungen der Angehörigen der Religion hinzugefügt, die eine lange Geschichte haben. Die Wurzeln des wohl in allen christlichen Bekenntnissen seit Generationen populären Antijudaismus liegen in der Zeit früher christlicher Gemeinden, deren Bischöfe und Lehrer – um Abgrenzung gegen das ältere Judentum bemüht – vor übler Hetze nicht Halt machten. Der Be-

sitz der „Wahrheit“ galt fortan und über Jahrhunderte als Rechtfertigung für Mord und andere Grausamkeiten sowie vielfältige gesellschaftliche Diskriminierungen. Die Wurzeln bis heute wirksamer Islamfeindschaft, auch mancher Türkenfeindschaft, liegen in der Zeit der Türkenkriege während der Ausbreitung des Osmanischen Reiches; Argumente der Kreuzzüge und der Inquisition haben diese Vorurteile immer wieder genährt. Die Mißdeutungen, Vorurteile, Diskriminierungen und Verfolgungen wirken bis heute auf das Bild ein, das sich Menschen westlicher Gesellschaften von den genannten Religionen und ihren Gläubigen machen. Sie sind Teil der Erfahrungen der religiösen Gemeinschaften unter uns geworden. Nicht selten reagieren sie auf erneute Diskriminierung deshalb mit „Das kennen wir schon“ oder „Es ist immer dasselbe“. Darum zu wissen, ist eine Voraussetzung für das im Unterricht zu vermittelnde Verstehen.

5. Die Zeiten und Ebenen sind zu re-spektieren.

Weil Religionen, gerade andere als die eigenen, für die Bildung junger Menschen wichtig sind, verträgt der Unterricht über sie keine methodische Unsauberkeit. Gerade weil wir in diesem Unterricht – wie in jedem anderen – nicht ohne Reduktion und Verallgemeinerung auskommen, darf unsere Methodik die Thematik nicht verfälschen. Dies sei an zwei Beispielen erläutert.

Beim Unterricht über Religionen haben wir es oft mit geschichtlichen Vorgängen zu tun. Die Frühzeit des Islam, das Leben und Wirken des Propheten Muhammad z.B. sind ohne einen Blick auf die Bedeutung Mekkas in vorislamischer Zeit nicht zu verstehen. Die Esthergeschichte, Urkunde des jüdischen Purimfestes, ist nur aus ihrem Zusammenhang mit der persischen Zeit zu erschließen. Das gilt ebenso, wie der Prozeß der evangelischen Reformation nur auf dem Hintergrund der umwälzenden Entwicklungen in Renaissance und Humanismus zugänglich wird. Es gilt also grundsätzlich eine bestimmte Epoche aus ihrer eigenen Verständigung und aus ihrer eigenen Entwicklung heraus zu würdigen. Heutige Einsichten, z.B. in die Kreuzzüge, müssen nicht versteckt werden; doch sie sind von den Vorgängen jener Zeit zu unterscheiden.

Wie mit den Zeiten, so ist es mit den verschiedenen Ebenen religiöser Erscheinungen. Sie können wir in Dimensionen und Kategorien einteilen. Folgen wir dieser von dem Religionswissenschaftler Udo Tworuschka eingeführten Methodik, so haben wir einen zuverlässigen Weg, um Vergleiche durchzuführen. Nach Tworuschka können nur jeweils entsprechende Dimensionen bzw. Kategorien miteinander verglichen werden: z.B. die heiligen Bücher der jüdischen/ hebräischen Bibel, der christlichen Bibel und des Koran; oder der Auftrag des göttlichen Schöpfers an den Menschen, für die Schöpfung zu sorgen, im Hinduismus oder im Christentum; Synagoge, Kirche

und Moschee als Orte gemeindlichen Betens.

Bei allen diesen Vergleichen können wir mit unseren Schülerinnen und Schülern beides entdecken: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Religionen. Damit lernen Kinder und Jugendliche das im Bereich der Religion so wichtige unterscheidende Denken, das mit Klarheit viel, mit Abwertung überhaupt nichts zu tun hat.

6. Die Unterschiede dürfen und sollen bleiben.

In dem Maß, in dem Schülerinnen und Schüler eine oder mehrere andere Religionen im Gegenüber zur eigenen kennenlernen, gewinnen sie zugleich eine tiefere Einsicht in die Welt der eigenen Überzeugung. Auch umgekehrt gilt: nähere Beschäftigung mit dem eigenen Glauben verbessert die faire Aufmerksamkeit für andere Glaubensweisen. Insofern haben diejenigen Unrecht, die befürchten, der Unterricht über die Weltreligionen berge die Gefahr einer Gleichmacherei, die verschiedene Auffassungen „in einen Topf werfe“. Das so vermittelte Bild der Welt der Religionen sei letztlich ein unerwünschter Mischmasch und könne kaum einer gedanklichen Klärung dienen.

Dem muß deutlich entgegengehalten werden, daß bei jeder Art der Vermischung die eigene Sicht, für viele junge Menschen der eigene Weg des Suchens, aufgegeben wird. Im gleichen Augenblick wird aber auch die Glaubensansicht anderer Menschen verfälscht. Es macht nun einmal das Besondere jeder Religion aus, daß es Unterschiede gibt. Folglich dürfen die Unterschiede auch bestehen bleiben und sollen klar durchgehalten werden.

Es ist wie bei manchen Verhältnissen von Mensch zu Mensch. Wenn zwischen Partnern zu vieles gleich ist, kann es geschehen, daß das Gegenüber langweilig, uninteressant, ja ärgerlich wird. Die einen Unterschied markierende Feststellung „Ach, so siehst Du das“, oder: „Dies also ist Gebot für Dich“ dagegen vermag Interesse zu wecken.

Es gibt heute mancherlei soziale Probleme, örtliche und weltweite, die für die Angehörigen verschiedener Religionen eine Herausforderung zum gemeinsamen Handeln darstellen: Diskriminierung, Elend, Gewalt, Kriege, Flucht und Vertreibung. Hier können wir von denen, die anders glauben, auch lernen – ohne unseren Glauben zu verraten. Anders ist es meistens, wenn wir an einem Gebet oder Gottesdienst von Menschen anderer Religionen teilnehmen. Dann ist uns nicht volle Gemeinsamkeit – wie beim sozialen Handeln –, aber Anteilnahme möglich. Bis zum Kern einer anderen Religion werden wir nie vordringen. Da hat jeder Partner im religiösen Gespräch sein unverwechselbar Eigenes. Solche Unterscheidungen zu lernen, ist vielleicht das höchste denkbare Ziel in einem Unterricht, der meistens nur eine Richtung weisen kann. Das aber ist genug, um Frieden statt Unfrieden zu säen.



ARABES = VOCEURS
KATONS CRIMINELS
MELONS

Foto: Michael Küne

Georg Hansen

Der Beitrag der Pädagogik zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit

1. Zur Funktion der Schule im Nationalstaat

Schule im Nationalstaat dient nicht zuletzt der Homogenisierung einer in konfessioneller, landsmannschaftlicher, sozialer, kultureller und ethnischer Hinsicht heterogenen Schülerschaft. Diese Funktion ist im 19. Jahrhundert besonders ausgeprägt (vgl. Leschinsky/Roeder 1976, auch Hansen 1991), läßt sich aber auch zu Ende des 20. Jahrhunderts noch belegen, wie z.B. einzelne Elemente der Beschulung der Kinder von Aussiedlern und Arbeitsimmigranten zeigen. Dieser Funktionszuweisung entsprechen erziehungswissenschaftliche Theoriebildungen, die ethnische Differenzierung nicht berücksichtigen, sondern mit einem universalistischen Anspruch zum Nicht-Thema machen (vgl. z.B. für „Allgemeine Pädagogik“ Benner 1987, für „Sozialisations-theorie“ Tillmann 1989). Hinzu tritt das offenbar verbreitete Bedürfnis, gesellschaftliche Konflikte in der Schule zu harmonisieren und nicht zu bearbeiten. Diesem Bedürfnis nach Harmonisierung entsprechen die institutionellen Grenzen von Konfliktaustragung im administrativen Rahmen einer Behörde. Diese hier nur knapp angedeuteten Bedingungen von Schulemachen führen

dazu, daß Vielfalt eher als einzuebendes und nicht als förderungswürdiges Merkmal gesehen wird. Auch wenn diese Feststellung im Widerspruch zu Präambeln von Schulgesetzen oder Verlautbarungen von Bildungspolitikern stehen sollte: Alle Empirie spricht dafür, daß der *institutionelle Ethnozentrismus* von Schule aktuell zwar deutlich subtiler als in früheren Jahrzehnten oder im letzten Jahrhundert vorhanden, aber keineswegs überwunden ist.

2. Die Grenzen des Beitrags von Pädagogik bei der Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit

Die Bestimmung des Beitrags von Pädagogik zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit ist nur möglich durch Benennung der Grenzen institutioneller Bildung. Grenzen werden der Schule im gesellschaftlichen Umfeld durch Bildungspolitik und durch ihre Klienten, die Schüler und Schülerinnen, gesetzt.

2.1. Das gesellschaftliche Umfeld als Grenze

Institutionalisierte Bildung in Schule, Kindergarten und Hochschule findet im

gesellschaftlichen Auftrag und nicht auf einer pädagogischen Insel statt. Moderne Gesellschaften ebnet zwar einerseits Differenzierungen zwischen Gruppen von Mitgliedern z.B. entlang sozialer, konfessioneller oder landsmannschaftlicher Grenzen ein, tendieren andererseits aber dazu, neue Differenzierungen entlang anderer Gruppengrenzen zu produzieren. Zu diesen neuen Grenzlinien zählt Beck: „Rasse, Hauptfarbe, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, Alter, körperliche Behinderungen“ (Beck 1986, 159). Bourdieu konnte als neue Grenzlinien den Habitus und Lebensstil nachweisen (Bourdieu 1984). Ein durchgängiges Merkmal moderner Gesellschaften sind also Abgrenzungsbedürfnisse von den „Anderen“. Diese Abgrenzungsbedürfnisse werden auch von der Politik genutzt und von Medien transportiert. Im Februar 1988 spekuliert die Frankfurter Allgemeine Zeitung über die offenbar vererbte Kriminalität von Zuwanderern und konstruiert folgende abenteuerliche Assoziationskette:

- Straftäter im Ruhrgebiet hätten häufig die Blutgruppe B,
- „Polen haben überwiegend Blutgruppe B, die meisten Deutschen Blutgruppe A“,

- Polnischsprachige Zuwanderer im Ruhrgebiet seien offenbar immer noch nicht richtig integriert,
- „daher die hohe Kriminalität bei ihren Kindern und Kindeskindern“ (vgl. Klaus Natorp in der FAZ vom 6.2.1988).

Dieser offene Rassismus wird hinter der vermeintlich menschenfreundlichen Forderung nach Toleranz gegenüber Zuwanderern einerseits und der Forderung nach Kanalisierung des Zuzugs zur Sicherung ihrer „Integration“ andererseits versteckt. Der Innenminister von Nordrhein-Westfalen sieht sich durch diese Veröffentlichung genötigt, darauf hinzuweisen, daß bei Straftätern keine Blutgruppenbestimmung vorgenommen würde und daher die ganze Story erfunden sei.

In dieser Zeitungsente der FAZ wird nach dem Muster verfahren, das nach Memmi typisch für Rassisten ist: „Der Rassismus besteht in einer Hervorhebung von Unterschieden, in einer Wertung dieser Unterschiede und schließlich im Gebrauch dieser Wertung im Interesse zugunsten des Anklägers.“ (Memmi 1987, S. 44) und weiter: „Sofern es einen Unterschied gibt, wird er interpretiert, gibt es ihn jedoch nicht, so wird er erfunden.“ (Memmi 1987, S. 56).

Ethnische Zurechnung entlang von Staatsbürgerschaften oder Herkunftsterritorien berücksichtigen nicht die Option der Betroffenen. Im Sinne der Ausübung von Herrschaftsinteressen sind sie allerdings funktional: Sie definieren Bevölkerungsgruppen zu Objekten von Machtinteressen. Entweder sind die Nachfahren von Einwanderern eine fünfte Kolonne des Feindes oder sie werden als Botschafter des Herkunftsstaates der Vorfahren reklamiert. Gefragt werden sie in beiden Fällen nicht.

Wie funktionsfähig dieser Mechanismus einer Kollektivschuldvermutung auch aktuell ist, zeigt die irakische Reklamation aller Araber als Interessenvertreter im Golfkrieg Anfang 1991 ebenso wie die Warnung der Bundesregierung vor arabischen Terroristen und deren Folgen für die Betroffenen:

Im Blickpunkt: Araber in Deutschland

Für vogelfrei erklärt

Als Innenminister Wolfgang Schäuble (CDU) unlängst die Bevölkerung angesichts irakischer Terrorpläne zu erhöhter Wachsamkeit gegenüber Arabern aufrief, war der Effekt durchschlagend. Bei vielen Ausländer-Beratungsstellen im Bundesgebiet liefen schon wenige Tage später die Telefone heiß. Etliche Bürger, so stellt sich nach Auskunft der Sozialberater heraus, haben die ministerielle Aufforderung auf ihre Art verstanden. Denunziation und Diskriminierung macht sich in deutschen Städten breit.

„Das kommt davon, wenn man alle Araber in einen Topf wirft und für vogelfrei erklärt“, klagt die Leiterin des Frankfurter Amtes für multikulturelle Angelegenheiten, Rosi Wolf-Almanasreh.

Auf ihrem Schreibtisch stapeln sich seit gut zwei Wochen mehrere Dutzend Fälle von Araber-Diskriminierung. Bei der Interessengemeinschaft der mit Ausländern verheirateten Frauen (IAF) in Frankfurt sind seit dem Ausbruch des Golf-Krieges etwa 100 Fälle registriert worden, in denen Ausländer diskriminiert und bedroht worden sind.

Eine Frankfurter Hausmeisterin pöbelte ihre tunesischen Mitbewohner an: „Na, da fliegt ihr Terroristen ja eh bald raus.“ Und eine Lehrerin soll türkisch-kurdische Kinder mit den Worten abgefertigt haben: „Haut ab in die Türkei. Da kriegt ihr endlich die Bomben, die ihr verdient.“ Der Fall wird das Amt noch beschäftigen.

Aber auch bei Arabern, denen bisher direkte Diskriminierungen erspart geblieben sind, sei „eine Verunsicherung“ festzustellen, meint die Amtsleiterin. „Kein Wunder: Für manche Leute ist bei der angeheizten Stimmung inzwischen jeder arabisch aussehende Ausländer ein Terrorist.“

Von der Polizei fühlten sich inzwischen viele Araber zu Unrecht als Terroristen abgestempelt. Manche arabische Familie sei seit Ausbruch des Krieges mit Hausdurchsuchungen, Observationen, Meldeauflagen oder Polizeiverhören konfrontiert, berichtet die IAF. „Für Ehen von Deutschen mit Arabern ist das eine große Belastung“, meint IAF-Geschäftsführerin Sabine Kriechhammer-Yagmus.

Der 49jährige Deutsch-Algerier Amar R. hat am eigenen Leibe erfahren, was es heißt, plötzlich in Terrorismus-Verdacht zu geraten. Bei dem Luftverkehrskaufmann, der mit einer Deutschen verheiratet ist, waren am 23. Januar Kripo-Beamte mit einem Hausdurchsuchungsbefehl angerückt. Zwar blieb die dreiviertelstündige Suche in Wohnung, Boden, Keller und Auto des eingebürgerten Ausländers erfolglos – bei der Familie R. hinterließen die Beamten jedoch heillose Verwirrung und Verunsicherung. „Ich war nie politisch engagiert, habe so gut wie keinen Kontakt zu Landsleuten, was wollte die Polizei bei mir?“ fragt R. noch immer nach den Hintergründen der Polizei-Aktion.

Von einem Leben in Ruhe kann auch ein Jordanier seit dem Ausbruch des Golf-Krieges nur träumen. Der in Frankfurt lebende Araber wird nach einem Bericht des Amtes für multikulturelle Angelegenheiten seit Wochen von der Polizei überwacht. Er kann keinen Schritt aus seiner Wohnung tun, ohne daß ihm ein Wagen unauffällig folgt. Der Mann, der die Aktion anfangs noch für lächerlich hielt, kann inzwischen darüber nicht mehr lachen. Er empfindet sie als ernsthafte Belästigung und Diskriminierung.

Auch in größeren Betrieben ist nach der Erfahrung der Frankfurter Ausländer-Lobbyistin Wolf-Almanasreh das Leben für Araber seit Beginn der Golf-Krise nicht leichter geworden. Besonders in Großunternehmen würden arabische Mitarbeiter argwöhnisch beäugt – voller Sorge, den Terroraufruf des irakischen Diktators Saddam Hussein als Antwort auf die Luftangriffe der alliierten Streitkräfte könne ausgerechnet einer ihrer Kollegen befolgen. „Da reicht oft schon eine unbedachte Äußerung des Kollegen, aus der sich Hussein-Sympathien herauslesen lassen – schon werden der Werkchutz oder die eigenen Kollegen ihn im Auge behalten. Das macht viele Ausländer richtig fertig...“, betont Wolf-Almanasreh.

[Klaus Tscharneke (dpa), FR 15.02.1991].

Diese Beispiele sind nicht als Schuldzuweisung zu verstehen, sondern als Illustration, daß und wie Politik und Medien sich an Ausgrenzungsprozessen – gewollt oder ungewollt – beteiligen. Diese Ausgrenzungen werden zwar vielleicht in Bildungseinrichtungen nicht aufgenommen, aber Schüler und Schülerinnen sind keineswegs davon ausgeschlossen, derartige Ausgrenzungen wahrzunehmen. Ausgrenzung wird durch diesen Umgang von Politik und Medien mit „Anderen“ gesellschaftsfähig.

2.2. Schulorganisation als Grenze

Das moderne Schulwesen zeichnet sich dadurch aus, daß Schüler und Schülerinnen davor bewahrt werden, der ganzen Vielfalt ihrer Altersgruppe in sozialer, ethnischer oder konfessioneller Hinsicht zu begegnen.

Diese Feststellung mag zunächst erstaunen, da z.B. die Grundschule im Bundesgebiet flächendeckend fast 100 Prozent des jeweiligen Altersjahrgangs für mindestens vier Jahre versammelt. Auf einer formalen Ebene trifft es auch durchaus zu, daß Schüler und Schülerinnen mit den verschiedensten Hintergründen und Herkünften in der Grundschule zusammentreffen. Tatsächlich aber rekrutiert die jeweilige einzelne Grundschule ihre Schüler und Schülerinnen zumeist aus einem relativ eng umgrenzten Schuleinzugsbereich. Innerhalb des jeweiligen Schuleinzugsbereiches wohnen entsprechend der sozialen und ethnischen Ausdifferenzierung von Wohnbereichen innerhalb von Städten sehr häufig relativ homogene Bevölkerungsgruppen. Begegnungschancen von Schülern und Schülerinnen mit der ganzen Vielfalt des eigenen Altersjahrgangs werden über diesen Mechanismus eher zur Ausnahme als zur Regel.

Hinzu treten in der Grundschule noch konfessionelle Angebote, die Begegnungschancen weiter verringern. Auch Vorbereitungsklassen oder sog. „nationalhomogene Regelklassen“ sind unter dem Aspekt Begegnungschancen eher ein Beitrag zur Segregation und zur Verhinderung von Begegnung.

Im Bereich der Sekundarstufe gilt diese Beobachtung unter den Bedingungen einer gegliederten, selektiven Schulstruktur in noch stärkerem Maße. Um nicht mißverstanden zu werden: Auch eine flächendeckende Einführung von Gesamtschulen würde keineswegs automatisch zu einer drastischen Erhöhung von Begegnungschancen führen. Zum einen deswegen nicht, weil die Beobachtungen für die Grundschule abgeschwächt auch für die Sekundarstufe gelten: Segregiertes Wohnen führt zu relativ homogenen Schuleinzugsbereichen. Zum zweiten deswegen, weil die interne Differenzierung von Gesamtschulen nach dem KMK-Modell wiederum segregierend wirkt. Zum dritten, weil die Tendenz zur Profilbildung ein-

zelter Schulen – bei aller begrüßenswerten Ausdifferenzierung schulischer Angebote – einen segregierenden Effekt hat.

Schule als Ort der Begegnung der Gleichartigen mit der Vielfalt ihres Altersjahrgangs sind also eher eine Wunschvorstellung als die Realität.

2.3. Die Grenzen von Schülern und Schülerinnen

Die Möglichkeiten der Schule, Fremdenfeindlichkeit zu bekämpfen, finden ihre Grenzen in der altersspezifischen Bearbeitungsfähigkeit und -bereitschaft von Schülern und Schülerinnen.

Im Grundschulalter ist es relativ leicht möglich, Betroffenheit gegenüber Ausgrenzung hervorzurufen. Grundschüler und -schülerinnen reagieren häufig spontan gegenüber Diskriminierung und Ausgrenzung, Berührungssängste gegenüber den „Anderen“ sind wenig ausgeprägt. Empathie und Mitfühlen können relativ leicht geweckt werden. Es entsteht spontane emotional angeleitete Solidarität mit den „Anderen“. Auch Neugierde führt zur Kontaktaufnahme und Interaktion.

Anders bei pubertierenden Jugendlichen. In dieser Phase der Suche nach der eigenen Rolle (als Mann oder Frau, überhaupt als geschlechtliches Wesen, als zukünftiger Erwachsener) treten Verunsicherungen, Verhaltensunsicherheiten und Ängste ebenso auf wie das Bedürfnis nach Anerkennung. Verhaltensunsicherheiten treten Erwachsenen gegenüber auf, dem anderen Geschlecht gegenüber, Ängste, die eigene Geschlechtsrolle (die Furcht, schwul zu sein, bei Mädchen nicht anzukommen) nicht zu finden, Zukunftsängste treten hinzu (Zukunftsängste vor einem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, der nicht das bereit hält, was man sich erhofft). Diese Unsicherheiten führen dazu, daß – insbesondere männliche – Jugendliche sich stark an ihrer Wir-Gruppe, ihrer Clique, ihrer „peer-group“ orientieren. Hier erfahren sie den Rückhalt, der ihnen erlaubt, ihre Verunsicherungen und Ängste auszuhalten. Die Verhaltenserwartungen der Gruppe drücken sich entsprechend den Verunsicherungen und Ängsten in besonders rigiden Normen aus. Hieraus resultieren Abgrenzungen, das Abgrenzungsbedürfnis, der eigene Ethnozentrismus wird geradezu zur Voraussetzung für Stabilität und Verhaltenssicherheit. Diese Verunsicherungen und Ängste verhindern, daß spontan Empathie mit den „Anderen“ empfunden wird – dies könnte als Schwäche ausgelegt werden, könnte den Ausschluß aus der eigenen Gruppe zur Folge haben. Gleichzeitig stellt diese Disposition so etwas wie eine „Schutzimpfung“ vor dem rationalen Umgang mit den „Anderen“ dar – das Abgrenzungsbedürfnis erlaubt noch nicht das rationale Kalkül, das den Nutzen, die Nützlichkeit der „Anderen“ oder den

gegenseitigen Nutzen des Toleranzangebotes einbezieht.

Ältere Jugendliche (in der Sekundarstufe II) sind diesem rationalen Problemzugang gegenüber offener, sie können den Diskurs über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu/mit den „Anderen“ rational zulassen, weil ihre Verunsicherung nachgelassen hat, ihre Rollensuche zu vorläufigen Ergebnissen geführt hat. In dieser Altersstufe führt die Kalkulation der Realisierung eigener Interessen zu sozial erwünschtem Verhalten, der Stellenwert der Verständigung über allgemein gültige und verbindliche Regeln der Konfliktaustragung wird begriffen. Forschungen über Vorurteile haben aber auch zur Erkenntnis geführt, daß die verbale Akzeptanz von Regeln und von Toleranz keineswegs zu einem entsprechenden Handeln führen muß: Wir können demokratisch und tolerant reden *und* undemokratisch und intolerant handeln (Allport 1971).

Diese Angaben zu Grenzen von Schülern und Schülerinnen in verschiedenem Alter sind als allgemeine Hinweise zu verstehen, die Tendenzen angeben, keinesfalls aber als Aussagen, die so für alle Kinder und Jugendlichen in einem bestimmten Alter gelten.

Jede Generalisierung in der Zuschreibung von Schritten der Persönlichkeitsentwicklung zu bestimmten Entwicklungsphasen oder Altersstufen kann nur ein Modell sein, aber kein Abbild von Realität. Tatsächlich verlaufen Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung nicht gradlinig oder zielgerichtet, sondern vielfach gebrochen und umwegig.

Die genannten Abgrenzungsbedürfnisse treten also auch nur gehäuft und verstärkt in der Phase der Pubertät auf und müssen keineswegs zwangsläufig später überwunden werden. Vielmehr können sie in der Regel bei Erwachsenen ebenso festgestellt und jederzeit wieder aktiviert werden. Die Abgrenzungsbedürfnisse werden bei Erwachsenen gehäuft reaktiviert, wenn diese sich in Konkurrenzsituationen um knappe Ressourcen wiederfinden; und zwar unabhängig davon, ob diese Konkurrenzsituationen real oder imaginiert sind.

Die genannten knappen Ressourcen sind hier nicht nur als materielle Güter wie Arbeitsplätze oder Wohnungen zu verstehen, sondern ebenso als immaterielle Belohnungen wie Prestige oder Anerkennung und Wertschätzung. Wird der Zugang zu derartigen knappen Ressourcen durch tatsächliche oder vermeintliche Konkurrenz mit anderen tatsächlich oder vermeintlich bedroht und entsteht Angst, in diesen Konkurrenzsituationen zu unterliegen, so helfen Abgrenzungen von diesen anderen in zweifacher Weise:

- Die „Anderen“ können durch Abgrenzung von ihnen als Konkurrenten wegdefiniert werden, sie können gar nicht ernsthaft mitkonkurrieren, weil sie nicht dazugehören;
- Die „Anderen“ sind Schuld daran,

daß man selbst in der Konkurrenz unterliegt, sie sind die „Sündenböcke“, die Schuld daran sind, daß man von den knappen Ressourcen ausgeschlossen wird.

Zentraler Auslöser für diese Abgrenzungen ist also die Angst, zu unterliegen, nicht erfolgreich zu sein, erhofften Erfolg nicht zu haben. Hier liegt die Wurzel für Rassismus: „Der Rassist ist ein Mensch, der Angst hat; er hat Angst, weil er der Angreifer ist, und er greift an, weil er Angst hat; ein Mensch, der Angst vor einem potentiellen Angriff hat oder glaubt, man greife ihn tatsächlich an; der schließlich angreift, um seine Angst zu bannen“ (Memmi 1987, 100). Hier für Rassismus beschrieben, gilt die Feststellung ebenso für jede andere Art von Ethnozentrismus. Die Grenzen, an denen entlang Abgrenzungen in diesem Sinn funktional erscheinen, können soziale, konfessionelle, landsmannschaftliche, ethnische oder auch nationale Grenzen sein. In jedem Fall erfüllen sie den Zweck, die Position von Konkurrenten zu schwächen, „Anderer“ als Konkurrenten auszuschließen. Wenn zusätzlich gilt: „Die Aggressivität jedes einzelnen oder jeder Gruppe ist eine Reaktion auf die Aggressivität von anderen, vermittelt durch die gegenseitige Angst“ (Memmi 1987, 131), *dann gelingt eine Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit nur durch die Reduktion von Angstpotentialen.*

Hier kann Pädagogik mit einem begrenzten Beitrag ansetzen.

3. Möglichkeiten der Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit innerhalb dieser Grenzen

In institutionalisierten und formalisierten Bildungsprozessen können vier Ansätze verfolgt werden:

- Begegnungen herbeiführen und organisieren,
- Informationen über die „Anderen“ bereitstellen,
- Regeln der Interaktion einüben und
- Konfliktaustragung üben.

Diese vier Ansätze müssen unter den Bedingungen der genannten Grenzen des Beitrags von Pädagogik bei der Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit auf ihre Reichweite hin überprüft werden.

Begegnungen: Eine systematische Begegnung von Kindern und Jugendlichen mit der ganzen Vielfalt der jeweiligen Altersgruppe findet wegen der genannten schulorganisatorischen Bedingungen nicht statt. Dies führt zur Möglichkeit, die jeweils vorhandene – innerhalb der einzelnen Schule oder Klasse eingeschränkte – Vielfalt exemplarisch zu nutzen, um Gemeinsamkeiten *und* Unterschiede zu den „Anderen“ erfahrbar zu machen. Im Regelfall stellt sich dabei heraus, daß die „Schnittmenge“ an Gemeinsamkeiten sehr viel größer ist, als angenommen wurde. In Schulen und Klassen mit nur geringer Vielfalt kön-

nen Begegnungen durch Partnerschaften mit benachbarten Schulen oder Korrespondenzklassen mit weiter entfernten Schulen eine alltägliche Begegnung mit den „Anderen“ ersetzen bzw. vorbereiten. Auch Klassenfahrten und Ausflüge (Erkundungen) können entsprechend vor- und nachbereitet zu Begegnungssituationen führen.

Begegnungen mit „Anderen“ führen nur dann zu einer Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit, wenn sie von allen Beteiligten als Erfolg wahrgenommen werden. Nur wenn in Begegnungen gelernt wird, daß der Kontakt mit „Anderen“ eigene Bedürfnisse befriedigen kann, gewinnen diese Begegnungen einen positiv besetzten Eigenwert und werden nicht als überflüssig und aufgesetzt abgebuht.

Information: Lehrpläne und Schulbücher enthalten auch heute noch Ethnozentrismen. Teilweise handelt es sich dabei um richtige Informationen, die erst durch die fehlende Einbettung in weiterführende Informationen zu Ethnozentrismen werden: Eine Karte über „Migrationsströme“ (sic!) in die Bundesrepublik suggeriert einerseits, daß diese Immigrationsbewegungen nicht parallel von Emigrationsbewegungen begleitet werden und vernachlässigt andererseits, daß Migration ein historisch normales Phänomen und aktuell ein weltweites Faktum ist, das auch in Europa alle anderen Länder umfaßt. Derartige – vergleichsweise subtile – *Ethnozentrismen müssen kontinuierlich aufgespürt und bearbeitet werden.*

Da Schule schon längst kein Informationsmonopol mehr hat, sondern die meisten Informationen bei Schülern und Schülerinnen über Medien ankommen, führen Ethnozentrismen in den Medien möglicherweise zu einer Entwertung solcher Informationen in Schulen, die wenig ethnozentrisch sind. Je glaubwürdiger ethnozentrische Information aus Medien erscheint, je besser sie zu vorhandenen Vorurteilen paßt, je autoritativer sie vertreten wird (z.B. durch herausragende Politiker), umso mehr wird diese ethnozentrische Information die weniger ethnozentrische Information in der Schule entwerten. Dies kann dazu führen, daß ein Bemühen um wenig ethnozentrische Information in Schulen vergleichsweise erfolglos bleibt.

Regeln der Interaktion: Schule als Ort der Begegnung mit einem größeren Ausschnitt von Vielfalt als in der Familie oder vielen Freizeiteinrichtungen und -gruppen erlaubt die Einübung von Regeln der Interaktion zwischen den „Einen“ und den „Anderen“. *Im Zentrum dieses Lernprozesses steht, daß Konflikte verbal und entlang von Regeln ausgetragen werden, daß Unterschiede erkannt und auf ihre Bedeutung hin analysiert werden, daß Gemeinsamkeiten aufgespürt und thematisiert werden.* Dies führt zu einem gewünschten sozialen Verhalten.

Allerdings darf nicht vergessen werden, daß diese Einübung unter dem „besonderen Gewaltverhältnis“, das Schule kennzeichnet, stattfindet. Als organisierter Lernprozeß findet diese Einübung innerhalb von Schule zwingend in einem hierarchischen Rahmen statt: Die Sanktionsgewalt von Lehrern und Lehrerinnen ist größer als diejenige aller anderen Interaktionspartner. Dies kann zu einem taktischen Verhältnis im Umgang mit sozial erwünschten Regeln der Interaktion führen: Sie gelten überall da, wo eine relativ mächtigere Instanz ihre Geltung durchsetzen kann – sie dürfen überall da vernachlässigt werden, wo diese Instanz fehlt.

Konfliktaustragung: Die konkrete Einübung in die Austragung von Konflikten wird innerhalb von Schule zum Trockenkurs. *Die meisten gesellschaftlichen Konflikte können innerhalb der Schule nicht ausgetragen werden.*

Mit allen vier Ansätzen kann nur eine begrenzte Reichweite erzielt werden. Bei konsequenter Nutzung dieser begrenzten Möglichkeiten kann Schule allerdings einen nicht zu vernachlässigenden Beitrag zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit leisten.

Ein Beispiel:

In einer Grundschule mit einem hohen Anteil von Kindern von Arbeitsimmigranten, von denen viele noch nicht in Regelklassen mit deutschen Kindern zusammen unterrichtet werden, wird eine Unterrichtseinheit für eine Vorbereitungs- und eine Regelklasse gemeinsam durchgeführt. Das Thema der Unterrichtseinheit lautet: „Brot backen: Brot in der Türkei – Brot in Deutschland“. Beide Klassen werden von den beiden Lehrerinnen gemeinsam unterrichtet und werden für diese Unterrichtseinheit als Großgruppe in einem Klassenraum zusammengeführt. In einem ersten Schritt wird Brotvielfalt demonstriert: schwedisches Knäckebrötchen, französisches Baguette, Weißbrot, Pumpnickel, türkisches Fladenbrot. Die Kinder äußern Vorlieben und geben ihre sinnlichen Eindrücke beim Brotessen wieder. In einem zweiten Schritt wird eine Exkursion in eine nahegelegene Bäckerei unternommen. In einem dritten Schritt werden türkische und deutsche Mütter gebeten, im Klassenraum Brot zu backen. Es kommt zu Begegnungen zwischen deutschen und türkischen Müttern, zwischen den Schülern und Schülerinnen und den Müttern und zu Begegnungen zwischen den Kindern. Die Kinder beobachten, wie die Mütter Interaktion einüben und nutzen die Möglichkeit, den Müttern der jeweils anderen Ethnie Fragen zu stellen. Ganz nebenbei lernen die Kinder Begriffe aus der jeweils anderen Sprache, üben aber auch gezielt ein für diesen Zweck konzipiertes deutsch-türkisches Lied ein.

Gewissermaßen nebenbei finden die grundschulübliche Sicherung und Festi-

gung des Wortschatzes, Rechtschreib- und Diktatübungen oder auch das Erlernen des Backvorgangs statt.

Ein kleines Fest, bei dem das gebackene Brot probiert wird, erlaubt einen sinnlichen und sehr praktischen Zugang zu dem materiellen Ergebnis der Unterrichtseinheit: dem gebackenen Brot.

Unter Vernachlässigung aller methodisch-didaktischen Reflexion lassen sich folgende Ergebnisse der Unterrichtseinheit festhalten:

1. Es sind Freundschaften zwischen deutschen und türkischen Kindern ebenso entstanden, wie zwischen Müttern. Die Kontakte waren dauerhaft genug, um zu stabilen Beziehungen zu führen, die beiderseits als erfolgreich gewertet werden.
2. Die funktionale Gleichwertigkeit eines fremden Brauchs wurde erkannt: Brot kann unterschiedlich hergestellt werden, schmecken, mit unterschiedlichen Zutaten gebacken werden – das Ergebnis ist bei allen Unterschieden ein relativ ähnliches.
3. Die sachbezogene Kommunikation und Interaktion zwischen Kindern mit sehr unterschiedlicher Beherrschung der Muttersprache der jeweils Anderen konnte eingeübt werden sowie ausprobiert werden, welche Möglichkeiten von verbaler Kommunikation oder des Rückgriffs auf „Dolmetscher“ Interaktion erlauben.

Insgesamt haben die beteiligten Kinder und Mütter die Begegnung als lustvoll, befriedigend und interessant empfunden. Die angebotene Information erlaubte, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Beziehung zu setzen. Die Interaktion führte zu einer Einübung in Gespräche bei mangelnder Sprachbeherrschung. Dieses Beispiel zeigt Möglichkeiten der Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit, wie sie in Grundschulen vorhanden sind und genutzt werden können.

Ein zweites Beispiel:

Die „Anne-Frank-Stiftung“ in Amsterdam arbeitet außerhalb der Schule, aber in Zusammenarbeit mit Schulen, an einem Beitrag zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit. Sie unterhält zu diesem Zweck ein Museum, erstellt Unterrichtseinheiten, hat eine Wanderausstellung zusammengestellt, die in englisch, französisch, spanisch, japanisch, deutsch und russisch in mehreren Fassungen parallel um die Welt reist, sammelt Materialien zu Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und macht diese in einer Bibliothek und Dokumentation zugänglich, darüber hinaus erscheint einmal jährlich eine „Anne-Frank-Zeitung“ auf niederländisch, englisch und deutsch, die auf alle EG-Länder ausgeweitet werden soll. Hier wird ein Bündel von Aktivitäten bereitgestellt, das in Einzelteilen für Schulen und andere Bildungsinstitutionen abrufbar ist oder auch gebündelt in Schulen innerhalb längerer Zeiträume eingesetzt werden kann.

Der Ausgangspunkt „Anne Frank“ scheint dabei besonders geeignet zu sein, Betroffenheit hervorzurufen.

Zwei Ansätze, die exemplarisch zeigen sollen, welche Möglichkeiten zur Vermeidung von Fremdenfeindlichkeit im Rahmen pädagogischer Bemühungen vorhanden sind und genutzt werden können. Allerdings erreichen diese Bemühungen nur diejenigen, deren Abgrenzungsbedürfnisse nicht dazu führen, daß sie überhaupt den Zugang verweigern: also Begegnungen vermeiden, wenig ethnozentrische Informationen nicht aufnehmen, Konflikte lieber außerhalb allgemein akzeptierter Regeln austragen.

Den Rahmen für die Akzeptanz dieser pädagogischen Bemühungen schaffen eine Politik und eine veröffentlichte Meinung, die auf Populismus verzichten und Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus nicht als Mittel der Herrschaftsausübung und des Herrschaftserhalts einsetzen.

Literaturverzeichnis

- Allport, Gordon W. (1971), Die Natur des Vorurteils. Köln.
Beck, Ulrich (1986), Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main (= edition Suhrkamp, Neue Folge 365).
Bender, Elsa; Hauptmann, Vera (1982), Brot in die Türkei – Brot in Deutschland. Eine interkulturelle Un-

terrichtsreihe für deutsche und türkische Kinder in der Grundschule. Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher (RAA) Hamm.

- Benner, Dietrich (1987), Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim.
Bourdien, Pierre (1984,3) Die feinen Unterschiede, Frankfurt, (zuerst: Paris 1979).
Hansen, Georg (1991), Die exekutierte Einheit. Vom Deutschen Reich zur Nation Europa, Frankfurt am Main/New York.
Leschinsky, Achim; Roeder, Peter Martin (1976), Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart.
Memmi, Albert (1987), Rassismus, Frankfurt.
Tillmann, Klaus-Jürgen (1989), Sozialisierungstheorien. Ein Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung, Reinbek.

Zum Erinnern

60 Jahre
Barmer Theologische Erklärung
29.-31. Mai 1934

50 Jahre
Widerstand und Martyrium
20. Juli 1944

Die beiden Ereignisse, auf die hinzuweisen ist, haben nichts an Bedeutung verloren. Im Gegenteil! Sie scheinen im Kontext eines *Protestantismus*, der zwischen Nabelschau und Zwang zur Weltförmigkeit sein Selbstverständnis sucht und einer *Polit-Szene*, in der sich lautstark und ungestraft Nazi-Verherrlichung öffentlich äußern kann, eher an Aktualität zu gewinnen. Wichtige Chancen - sowohl für Unterricht wie für Gemeindeveranstaltungen und Gottesdienstgestaltung: Warum sollte eine *Projektarbeit* aus der Schule nicht einmal in Gemeinderäumen ausgestellt werden wie z. B. „Die Reaktionen auf den 20. Juli 1944 in der örtlichen Presse“ oder wo bieten Gemeinden den Religionslehrerinnen und -lehrern *Materialien* aus den Kirchenarchiven und laden ein zum Gespräch mit *Zeitzeugen*?

Literatur zur Vorbereitung solcher und ähnlicher Aktivitäten ist reichlich vorhanden, zu Barmen noch mehr als zum 20. Juli. Was im Buchhandel vergriffen ist, steht in vielen Medienstellen und Bibliotheken. Hier eine Auswahl mit besonderer Berücksichtigung unterrichtlicher Möglichkeiten:

Barmer Theologische Erklärung
Hagemann, Waltraud, Paul Gerhard Schoenborn in Verbindung m. a., **Bekenntnis im Widerstand 1934 und heute.** Eine Werkmappe zur Theologischen Erklärung von Barmen für Religions- und Konfirmandenunterricht, Jugend- und Gemeindearbeit. Wuppertal, Gelnhausen (Jugenddienst), 1984.

Beckmann, Joachim u. a., **Dann werden die Steine schreien.** 50 Jahre Theologische Erklärung Barmen. Kirchenkampf im Dritten Reich ... 2. Aufl. Bielefeld (Verlag Kirche und Mann), 1984.

Burgsmüller, Alfred, Weth, Rudolf (Hg.), **Die Barmer Theologische Erklärung.** Einführung und Dokumentation. 3. Aufl. Neukirchen-Vluyn (Neukirchener), 1984.

Hauschild, Wolf-Dieter u.a., **Die lutherischen Kirchen und die Bekenntnissynode von Barmen.** Referate des Internationalen Symposiums auf der Reissenburg 1984. Göttingen (Vandenhoeck), 1984.

20. Juli 1944
van Roon, Ger, **Widerstand im Dritten Reich.** Ein Überblick. 4. neubearb. Aufl., München (Beck), 1987, bes. S. 179-198.

Ringshausen, Gerhard, Der 20. Juli 1944 als Thema des evangelischen Religionsunterrichts in Sekundarstufe I und II, in: Besier, Gerhard, Ringshausen, G. (Hg.), **Von Barmen 1934 bis Plötzensee 1944.** Göttingen (Vandenhoeck), 1986, S. 319-380. (Mit Quellenmaterial).

Rohm, Eberhard, Thierfelder, Jörg, **Evangelische Kirche zwischen Kreuz und Hakenkreuz.** Bilder und Texte einer Ausstellung. 2. Aufl., Stuttgart (Calwer), 1982, S. 143-149.

Übergreifend
Dozentenkollegium des RPI Loccum (Hg.), **Evangelische Kirche und Drittes Reich.** Ein Arbeitsbuch für Lehrer der Sekundarstufe I und II. (Analysen und Projekte zum RU 17). Göttingen (Vandenhoeck), 1983.

Thierfelder, Jörg, Schwierigkeiten und Chancen bei der Behandlung des Dritten Reichs im RU, in: **Glaube und Lernen** 5. Jg., 1990, S. 72-82.

RPI der Evang. Landeskirche in Baden (Hg.), **Kirche im Dritten Reich.** 1. Zwischen Wahn und Wahrheit, 2. Zwischen Schuld und Widerstand, 3. Zwischen Anpassung und Verfolgung. (Unterrichtsmodelle Religion, Sekundarstufe, 8.-10. Schuljahr). Arbeitshefte und Lehrerhandbuch. Lahr (Kaumann), 1982-1984.

Steinwede, Dietrich, **Erzählbuch zur Kirchengeschichte Bd. II.** Lahr und Göttingen (Kaufmann/Vandenhoeck), 1987, bes. S. 507-576.

Thierfelder, Jörg, Petri, Dieter (Hg.), **Vorlesebuch Drittes Reich.** Von den Anfängen bis zum Niedergang, Lahr (Kaufmann), 1993.

Dr. Jörg Ohlemacher



Foto: Michael Künne

Religiöse Bildung in Europa? ¹

Das Wort Europa hat viele Bedeutungen. Es ist mit verschiedenen Realitäten verbunden. Zwei will ich erwähnen: das politische Europa der EU und das europäische Netzwerk der Kirchen, Schulen und Verbände (wie ICCS Inter-European Commission on Church and School).

Wir haben in Europa – ohne hier zu definieren, wer dazu gehört und wer nicht – ein gemeinsames, historisches und kulturelles Erbe und stehen vor vergleichbaren Fragen und Problemen im Bereich der Bildung und Erziehung. Deshalb können wir einander verstehen und durch Austausch und Diskussion einander anregen und bereichern.

Durch die wachsende politische Zusammenarbeit können wir es uns nicht mehr leisten, die internationale und europäische Dimension zu ignorieren.

In diesem Aufsatz möchte ich diese zwei Ebenen – die politische und die informelle – im Hinblick auf den Religionsunterricht entfalten.

Die Bildung und die E.U.

Wer von der Europäischen Gemeinschaft redet, denkt eher an Landwirtschaft als an Bildungspolitik, und das nicht ohne Grund: 1991 wurde 70% des Budgets der Landwirtschaft gewidmet, 0,3% der Bildungspolitik. Die E.G. ist in erster Instanz auch eine ökonomische Gemeinschaft und strebt offiziell keine Kompetenz im Bildungsbereich an: die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems bleiben der Verantwortung der Mitgliedsstaaten überlassen. Im Vertrag von Rom war nur ein Artikel (128) dem Unterricht gewidmet, der sich auf die berufliche Bildung beschränkte. Diese Bestimmung verlieh der Gemeinschaft die Befugnis, „allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik der Berufsausbildung“ aufzustellen. Die Interpretation dieser Bedingung wurde – unterstützt von Urteilen des Europäischen Gerichtshofes – ständig erweitert. Das gab der Europäischen Kommission die Möglichkeiten, eine eigene Bildungspolitik zu entwickeln, die durch die nationalen Regierungen nicht vorgesehen war.

Die ökonomische Orientierung wirkt deshalb bis in die Planungen des Bildungsbereichs hinein. Ich zitiere aus den „Mitteilungen der Kommission an den Rat über die allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft (Mittelfristige Leitlinien: 1989 -1992)“:²

„In Erwartung der Vollendung des Binnenmarktes bis 1992 und der Perspektive des Jahres 2000 besteht weithin Einvernehmen darüber, daß die allgemeine und die berufliche Bildung in den kommenden Jahren in zunehmendem Maße eine Schlüsselposition in der globalen Entwicklungsstrategie der Gemeinschaft einnehmen muß.“ Dieses Bildungsprogramm will die Kommission an die „Spitze ihrer Prioritäten“ setzen, „um so eine neue gemeinschaftsweite Entschlossenheit zu fördern, in die Menschen zu investieren, in ihre Qualifikation, ihre Kreativität und Vielseitigkeit. Ohne Investitionen in das gegenwärtige und zukünftige Arbeits-

kräftepotential wird die Fähigkeit Europas zur Innovation, zum Wettbewerb und zur Schaffung von Wohlstand für alle seine Bürger ernsthaft gefährdet sein.“...“Ohne eine solche gemeinsame Anstrengung läuft Europa Gefahr, daß seine Humanressourcen nicht optimal ausgenutzt werden.“

Ohlemacher macht dazu einige kritische Bemerkungen, denen ich mich gerne anschließe:

„Es ist gar keine Frage, daß in dieser Vorlage zur EG-Bildungsplanung viel Wichtiges zur Optimierung von Ausbildung und lebenslangem Lernen in europäischen Kontexten steht, aber solche grundsätzlichen Äußerungen stellen eine Herausforderung an die Pädagogik ganz allgemein und an eine christliche Pädagogik im besonderen dar; denn: die Menschen in der zukünftigen EG erscheinen in diesen 'Leitlinien' in der Perspektive dessen, was sie per Bildung zur *Optimierung der Wirtschaft* in Europa beitragen sollen. Wenn vom homo die Rede ist, dann primär vom *homo oeconomicus*. So sinnvoll die Ausrichtung der Ausbildung auf den Beruf ganz prinzipiell ist, so stellt die hier vorherrschende Sicht des Menschen doch eine starke Verkürzung des Menschenbildes dar, das bisher in allen westeuropäischen Bildungskonzepten leitend war; besonders im Hinblick darauf, daß der Anspruch erhoben wird, von Bildung überhaupt zu handeln, erscheint diese Verengung der Sichtweise bedenklich.“³

Und im *Loccum Memorandum*, das auf einem internationalen Symposium – im September 1990 vom RPI Loccum und vom ICCS veranstaltet – formuliert wurde, heißt es, nachdem man die Dokumente der europäischen Kommission zu Erziehung und Berufsbildung erwähnt hat:

„Menschen werden in diesen Dokumenten nur als Faktor für wirtschaftliche Weiterentwicklung gesehen (human resources). Dies führt hinter die anerkannten und erreichten Bildungsstandards in allen europäischen Ländern zurück. Wo bestimmte humanwissen-

schaftliche Inhalte, einschließlich der Religion, nicht unterrichtet werden, muß Bildung defizitär, wenn nicht unwirksam bleiben. Mehr versprechen in dieser Hinsicht die Ergebnisse einiger Projekte des Europarates zur „Vorbereitung auf das Leben“, zur „Internationalen Verständigung“ und zur „Grundschulbildung“.⁴

Die Frage ist nun, ob der *Vertrag über die Europäische Union*, der am 7. Februar 1992 in Maastricht unterzeichnet wurde, eine Verbesserung für die Bildungspolitik bedeutet. Aus verschiedenen EG Ländern kam, während der Vorbereitung für Maastricht, die Frage nach einer klareren Rechtsgrundlage auf, weil die zunehmend sich ausdehnende Interpretation des alten Artikels 128 als eine Bedrohung des nationalen Bildungssystems erfahren wurde. In den Niederlanden wurde z.B. der Kultusminister von den Organisationen für konfessionellen Unterricht gedrängt, das Niederländische Schulsystem und die im Grundgesetz festgelegte Bildungsfreiheit besser zu schützen. Diese und ähnliche Kritik ist im EU-Vertrag aufgenommen. Entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip, das in Artikel 3 b des Vertrages neu aufgenommen wurde, darf die Gemeinschaft nur ergänzend und unterstützend tätig werden. Die Bestimmungen zur allgemeinen Bildung sind in Art. 126 und die zur Berufsbildung in Art. 127 aufgenommen. Es geht dabei um eine Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedsstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortlichkeit der Mitgliedsstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems. Als wichtige Aktivitäten der Gemeinschaft werden insbesondere die Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden sowie die Entwicklung der Europäischen Dimension im Bildungswesen genannt.

Während eines Kongresses in Amersfoort, am 26. Oktober 1992, wurde die Rechtslage der europäischen Bildungspolitik diskutiert. Allgemein wurde festgestellt, daß die Rechtslage klarer geworden ist, obwohl noch einige kritische Bemerkungen zu machen sind⁵:

- Der Subsidiaritätsbegriff ist ein politischer und kein juristischer Begriff, wofür noch die entsprechende Jurisprudenz entwickelt werden muß.
- Die Entwicklung einer europäischen Dimension im Bildungswesen ist eine Tätigkeit der Gemeinschaft, die in die Lehrinhalte der nationalen Bildungssysteme eingreifen kann.
- Bildung bleibt in diesem Vertrag immer noch ein Mittel zur Optimierung der Wirtschaft. Das ist eine unerwünschte Reduzierung, die sowohl die Bildung als auch die Wirtschaft gefährdet.

So haben die Empfehlungen des Locumer Memorandums noch nichts von ihrer Aktualität verloren.

Religionsunterricht im Rahmen der Gesellschaft

Die Inhalte und rechtlichen Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts in den verschiedenen europäischen Ländern sind sehr unterschiedlich, wie sich auch in der ICCS-Veröffentlichung „Religion and Education in Europe“ zeigt.⁶ Unterschiede in historischen Entwicklungen, in dem Verhältnis von Kirche und Staat, in dem zahlenmäßigen Umfang der Kirchen usw. verursachen eine ‘Ungleichzeitigkeit’ in den nationalen Diskussionen über den RU. Aber es gibt auch gemeinsame europäische Entwicklungen, die eine Herausforderung für die Kirchen und für den Religionsunterricht bedeuten und auf die – früher oder später – eingegangen werden muß. Ich nenne nur zwei gemeinsame europäische Tendenzen: die Modernisierung und den Einwanderungsprozeß.

1. Die Modernisierung bedeutet u.a. eine starke gesellschaftliche Differenzierung und Spezialisierung und damit eine Individualisierung des Lebens des Einzelnen. Die meisten SchülerInnen haben einen individualisierten Lebensentwurf mit wenig oder gar keiner Beziehung zur Institution ‘Kirche’.
2. Der Prozeß der Einwanderung, mit dem die ehemaligen Kolonialmächte etwas längere Erfahrung haben, führt zu einer Zunahme jenes Teils der Schülerschaft, der in anderen kulturellen und religiösen Traditionen sozialisiert ist.

Die Frage nach einer Anpassung und Verbesserung des Religionsunterrichts ist in Europa denn auch allgemein und ein Rundgang durch verschiedene Länder kann möglicherweise die eigene, nationale Debatte anregen und bereichern.

Religionsunterricht im Vergleich

Eine Konfession kann in einem Land so dominant sein, daß die anderen (christlichen) Konfessionen in der Schule

kaum Platz haben, geschweige denn die anderen Religionen. Das war bis 1992 der Fall in Italien, wo im Konkordat zwischen Italien und dem Heiligen Stuhl festgelegt war, daß nur der katholische Glaube in italienischen Schulen zu lehren sei, weil die Regierung anerkannte, daß der Römische Katholizismus die grundlegende religiöse Kultur des Landes darstellt. Nach einer Debatte voller Kontroversen im Parlament wurde der Religionsunterricht vom Pflicht- zum Wahlfach umdefiniert. Die anderen Konfessionen, wie die Waldenser, lehnten die Möglichkeit, ihren eigenen Religionsunterricht in den Schulen zu erteilen, ab, vor allem wegen des noch immer überwiegend katholischen Charakters der italienischen Schulen. Sie votieren für einen kirchlichen Religionsunterricht oder die Katechese in der Gemeinde.

Abgesehen von diesen konkreten italienischen Verhältnissen stellt sich hier die grundsätzliche Frage nach der Schule als einem geeigneten Lernort für konfessionellen Religionsunterricht. Auch in den neuen Bundesländern lehnen manche der konfessionellen Religionsunterricht zugunsten einer kirchlichen ‘Christenlehre’ ab.

Auch Finnland ist noch ein Land mit einer offensichtlich einheitlichen, von einer einzigen Konfession geprägten, Kultur: noch 90% der Bevölkerung sind offiziell lutherisch, der Religionsunterricht in den Staatsschulen ist fast immer lutherisch. Daran beteiligen sich sich 97% aller Schüler. Gibt es mindestens drei Schüler einer anderen Konfession (z.B. Orthodox) oder Religion, so können diese ihren eigenen Religionsunterricht bekommen und den nicht religionsgebundenen Schülern kann ‘humanistische Ethik’ angeboten werden. Aber auch in Finnland erklingt der Ruf nach einer Neubesinnung im Religionsunterricht: Die Lehrer wissen aus Erfahrung, daß die religiöse Orientierung und die persönlichen Lebensentwürfe der Schüler nicht mehr mit den offiziellen Statistiken der Kirchenmitgliedschaft übereinstimmen. Auch in Deutschland wird die Diskussion über Aufgaben und Charakter des Religionsunterrichtes intensiv geführt. So haben z.B. die Herausgeber des „Evangelischen Erziehers“ sich entschlossen, die beiden ersten Hefte des Jahres 1993 dieser Diskussion zu widmen.⁷

Weitere Fragen und Möglichkeiten möchte ich anhand von zwei Modellen illustrieren: dem niederländischen und dem englischen Modell.

Die konfessionellen Schulen in den Niederlanden

Die Möglichkeiten des Religionsunterrichts in den Schulen der Niederlande werden weitgehend von der Position der Konfessionen im Bildungssystem bestimmt. Dieses System ist das Ergeb-

nis des sogenannten ‘Schulkampfes’ (Schoolstrijd), der 1920 zum Abschluß gebracht wurde mit der sog. ‘Pazifikation’ (Pacifictatie).⁸ Das bedeutet, daß die Privatschulen nicht nur zugelassen (das war schon seit 1857 möglich), sondern auch finanziell gleichgestellt wurden. Seit jener Zeit sind viele Privatschulen von Elternvereinen oder anderen Verbänden gestiftet worden. Die meisten von ihnen haben einen konfessionellen Charakter. Man kann die Schulen grob in drei annähernd gleiche Gruppen unterteilen: ein Drittel ist katholisch, ein Drittel ist evangelisch und der Rest besteht aus öffentlichen Schulen. Diese Einteilung stimmt nicht ganz genau, denn es gibt auch noch eine kleine Gruppe von nicht-konfessionellen Privatschulen, wie die Montessori- oder Waldorfschulen.



Die Kirche spielt in den katholischen Schulen eine bescheidene und in den evangelischen Schulen keine Rolle. Es sind die Eltern und andere Interessierte, die Mitglieder der Schulvereine oder -verbände sind, und derjenige, der die konfessionellen Grundsätze der Vereinigung unterschreibt oder anerkennt, kann Mitglied des Schulvorstandes werden. Die Privatschulen haben auch die Möglichkeit, Schüler und Lehrer wegen ihrer religiösen oder nicht-religiösen Herkunft abzulehnen. Einige Schulen nehmen nur Personen aus einer bestimmten reformierten Kirche oder Glaubensgemeinschaft auf.

Diese letztgenannten Schulen versuchen noch, das alte Ideal der konfessionellen Privatschule in Ehren zu halten: eine elternnahe Schule, in der Kinder – in möglichst enger Zusammenarbeit mit der Kirchengemeinde – in einer pädagogisch und konfessionell einheitlichen Kultur aufwachsen und vor negativen Einflüssen der Außenwelt geschützt werden.

Religionsunterricht in der Schule

Religionsunterricht als Schulfach ist nur im Hinblick auf die Trennung von Staat und Kirche in den konfessionellen Schulen möglich. Das heißt: In katholischen Schulen wird katholischer Religionsunterricht erteilt, in evangelischen Schulen wird evangelischer Religionsunterricht erteilt. Eine Abmeldungsmöglichkeit ist nicht vorgesehen. Als Reaktion auf die starke Position der konfessionellen Schulen ist die öffentliche Schule weltanschaulich gesehen immer neutraler geworden. Das Schulfach Religionsunterricht gibt es nicht, aber die Kirchen haben die Möglichkeit, in den 'Basisschulen' (4 – 12 Jahre) – außerhalb der Verantwortung der öffentlichen Schule – während der offiziellen Schulzeiten ihren eigenen Religionsunterricht anzubieten. Dieser fakultative RU ist isoliert vom weiteren Schulleben in der öffentlichen Grundschule und hat deshalb einen Charakter, der sich von dem des Religionsunterrichts in den konfessionellen Schulen unterscheidet.

Das Ideal einer konfessionellen Schule war und ist teilweise noch, daß der konfessionelle Hintergrund alle Fächer und das ganze Schulleben durchzieht. In der Grundschule ist Religionsunterricht kein selbständiges Fach, aber es gibt ein integriertes Angebot von Unterricht, Erzählungen, liturgischen Momenten und christlicher Praxis innerhalb des ganzen Unterrichts. In den weiterführenden Schulen sind die Möglichkeiten eingeschränkt, weil hier nach dem Fachlehrerprinzip gearbeitet wird.

Neue Entwicklungen

Durch Kirchenaustritte, Säkularisation und Immigration von Vertretern anderer Weltreligionen werden die Verhältnisse im Bildungssystem – und ab und zu das System als solches – in Frage gestellt. Noch immer sind zweidrittel der Schulen konfessionell geprägt, obwohl eine Mehrheit der Bevölkerung (etwa 55%) angibt, keine Kirchenangehörigkeit mehr zu haben. Jedoch muß zugleich gesagt werden, daß eine große Gruppe der übrigbleibenden 45% sehr bewußt und aktiv Mitglied einer Kirche ist.

Viele konfessionelle Schulen haben wegen dieser veränderten Verhältnisse das Ideal eines einheitlichen Erziehungsklimas in der Schule, in der Kirche und zu Hause schon längst aufgegeben. Viele dieser Schulen nennen sich 'offen-christliche Schulen', die auf Grund ihrer christlich-pädagogischen Motivation ein Angebot an die Gesellschaft machen, bei dem auch Muslimen und Hindus Gastfreundschaft angeboten wird. Neben diesen idealen Motiven können auch opportunistische Überlegungen eine Rolle spielen: Die Schule braucht genügend Schüler, um überleben zu können.

In den Großstädten ist es keine Ausnahme, wenn die Mehrheit der Schüler

einer konfessionellen Schule keine Beziehung zum Christentum, dafür aber teilweise eine feste Beziehung zu einer anderen Weltreligion hat. Es gibt sogar dem Namen nach konfessionelle Schulen mit kaum noch christlichen Kindern und 80% oder mehr 'ausländischen' Kindern.

Vor diesem Hintergrund sind die Ziele und der Charakter des Religionsunterrichts in der konfessionellen Schule sehr fragwürdig geworden. Dazu kommt die Frage nach der Eigenheit, dem Proprium oder – wie wir das nennen – der Identität der konfessionellen Schule, die im Hinblick auf den Aspekt der Konfessionalität immer mehr auf den Religionsunterricht reduziert wird.

Die Reaktionen auf diese Umstände gehen in verschiedene Richtungen, wobei auch neue Namen für das Fach gesucht werden.

- Schulen können defensiv reagieren, indem sie sich auf ein geschlossenes Schulmodell zurückziehen: Die Schule ist nur für LehrerInnen, aber auch SchülerInnen eines bestimmten konfessionellen Hintergrundes zugänglich. Damit ist auch ein konfessioneller Religionsunterricht gerechtfertigt.

- Die Mehrheit der Schulen sucht nach neuen Formen und Inhalten des Religionsunterrichts. Viele Schulen versuchen mit ihrer Konfessionalität als Ausgangspunkt, einen Religionsunterricht als offenes Angebot zu gestalten, der keinen Druck auf die Kinder ausübt, sich den vertretenen Glaubensinhalten anzuschließen. In den weiterführenden Schulen, wo sowieso etwas mehr Distanz herrscht, ist das einfacher als in der Basisschule.

In der Basisschule kommt es darauf an, den Eltern, wenn sie ihre Kinder anmelden, deutlich zu machen, welche Ziele man im Religionsunterricht anstrebt, und besonders den ausländischen Eltern zu erklären, daß man sich vom Religionsunterricht nicht abmelden kann. Jedoch ziehen viele Muslime die konfessionelle der öffentlichen Schule vor, weil eine völlig säkularisierte Schule – 'eine Schule ohne Gott' – für sie noch schwieriger zu akzeptieren ist.

In diesen Schulen hat der Religionsunterricht noch die traditionellen Formen, verbunden mit dem Tagesanfang: singen, beten und erzählen von Bibelgeschichten.

- Andere Schulen versuchen einen Religionsunterricht zu entwickeln, der mehr allgemein die religiöse Entwicklung der Kinder unterstützt und stimuliert, mit Respektierung von und in Anschluß an die religiösen oder weltanschaulichen Hintergründe, die die Kinder von zuhause mitbringen. Weil die Schule oder die LehrerInnen einen christlichen Hintergrund haben – aber auch aus kultur-historischen Gründen – wird der Kirche und dem Christentum erhebliche Aufmerksamkeit gewidmet, aber auch die anderen Religionen ha-

ben ihren Platz in diesem Religionsunterricht.

- Eine Schule hat die Anwesenheit vieler Muslime in dieser Schule konsequent bedacht und ist von einer evangelischen Schule zu einer christlich-islamischen 'Begegnungsschule' geworden. Der Religionsunterricht wird in drei unterschiedlichen Gruppen erteilt: christlich, islamisch-türkisch und islamisch-marokkanisch. In den drei Gruppen werden die gleichen oder ähnliche Themen unterrichtet, und am Ende des Projekts gibt es gemeinsame Religionsunterrichtsstunden für den Vergleich und die Begegnung.

- Eine letzte Strömung plädiert für einen interreligiösen oder interkulturellen Religionsunterricht ohne Bevorzugung einer Religion. Vertreter dieser Richtung wollen dazu das neue Fach „Geestelijke Stromingen“ (Geistliche Strömungen), das seit 1985 in allen Primarschulen eingeführt worden ist, weiterentwickeln und auch in den Sekundarbereich einführen. Dieses Fach soll die Kinder vorbereiten auf die multikulturelle Gesellschaft und muß deshalb – so wurde es in der politischen Debatte formuliert – einen informativen und objektiven Charakter haben. W. Meijer, eine Vertreterin dieser Richtung, versucht, dieses Konzept weiterzuentwickeln und pädagogisch und schultheoretisch zu unterbauen.⁹ Dazu macht sie einen Unterschied zwischen religiöser Sozialisation, mit den Eltern als Erstverantwortlichen, und dem Religionsunterricht als Aufgabe der Schule. Sie versucht, ein Konzept eines Religionsunterrichts zu entwickeln, „der einer säkularisierten, multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft entspricht. Das Ziel eines solchen Religionsunterrichts ist es, Kenntnisse von und Einsichten in Religionen zu verschaffen. Nicht Initiation in eine bestimmte Religion, sondern Kenntnis von Religionen, die selbständiges Urteilen, Werten und Handeln im Hinblick auf eine Religion ermöglicht, ist die Aufgabe dieses Unterrichts.“ (224)

Es ist deutlich, daß die Schulen in verschiedenen Richtungen neue Lösungen suchen, aber welche Ergebnisse dieser Prozeß hervorbringen wird, ist schwer einzuschätzen und überhaupt nicht zu lenken, weil die Schulen sehr autonom sind, besonders im Religionsunterricht. Das Ergebnis ist am Ende am einfachsten aus den Verkaufszahlen der Religionsbücher abzuleiten.

Zum Schluß gehe ich auf das englische Beispiel ein, weil der englische Religionsunterricht ausdrücklich auf einem multikulturellen Ausgangspunkt basiert.

Unterricht in Weltreligionen

In England und Wales ist Religionsunterricht (Religious Education) ein Pflicht-

fach in allen Schulen. Ursprünglich dominiert von der Anglikanischen Staatskirche, wurde der Religionsunterricht allmählich offener und mehr der multikulturellen und multireligiösen britischen Gesellschaft angepaßt. Seit der Veröffentlichung der 'Birmingham agreed syllabus' (1975) wurde die Realität der Anwesenheit der Schüler aus vielen Kulturen und Religionen ernst genommen und zum Ausgangspunkt des Religionsunterrichts gemacht. Am Anfang wurden die Weltreligionen gleichwertig nebeneinander präsentiert und es wurde versucht, ohne Werturteil, so objektiv oder 'fair' wie möglich zu unterrichten. Obwohl wissenschaftlich in Ordnung, ist das für den Unterricht unangemessen. *Den Schülern muß man helfen zu verstehen, was eigentlich eine Religion ist und welche Relevanz sie für ihr eigenes Leben haben kann.* Dazu versucht man die Erfahrungen der Anhänger der Religionen mit den Erfahrungen der Schüler zu verknüpfen. In diesem Rahmen können auch die verpflichtenden 'Schoolassemblies', früher christliche Schulgottesdienste, eine Rolle spielen, weil da die verschiedenen religiösen Feste gefeiert werden können.

Der Religionsunterricht muß nach einem 'vereinbarten Lehrplan' (agreed syllabus) erteilt werden, wofür die örtliche Erziehungsbehörde (LEA= Local Education Authority) verantwortlich ist. Um einen Lehrplan neu zu schaffen oder zu bearbeiten, werden vier Komitees in folgender Zusammenstellung berufen:

1. Vertreter 'Anderer Denominationen'
2. Vertreter der Kirche von England als der Established Church
3. Vertreter der Lehrerinnen und Lehrer und
4. Vertreter der Erziehungsbehörde (LEA)

Das Gesetz von 1988 bestimmt, daß sich das erste Komitee zusammensetzt aus „solchen christlichen und anderen religiösen Denominationen, die nach Meinung der Behörde die wichtigsten religiösen Bekenntnisse in ihrem Gebiet angemessen widerspiegeln“. Bei der Entscheidung über die endgültige Fassung des Lehrplans hat jedes Komitee (unabhängig von der möglicherweise unterschiedlichen Zahl der Mitglieder)

eine Stimme. Die Schlußabstimmung hat einstimmig zu geschehen, also eine 4 : 0 Entscheidung.

Auf diese Weise können alle Religionen Einfluß auf den Inhalt des Religionsunterrichts ausüben und können eine ehrliche oder 'faire' Darstellung ihrer Religion überwachen. Die Religionen sind noch nicht völlig gleichberechtigt, denn die anglikanische Kirche hat ihr eigenes Komitee. Leider wird diese Ausnahme in der letzten Zeit in der Politik stärker betont und gerechtfertigt. Inzwischen gibt es in Großbritannien viele multireligiöse Unterrichtsmaterialien, zu denen die Vertreter der dargestellten Religionen beigetragen haben. Damit versucht man, das Risiko von Fehlern und Vorurteilen in den Beschreibungen so weit wie möglich zu vermeiden. Man versucht, in diesen Materialien die Religionen so konkret wie möglich zu präsentieren, insbesondere dadurch, daß die Religionen mit visuellen Mitteln in ihrem Alltagsleben sichtbar gemacht werden. In Schweden hat der Religionsunterricht eine ähnliche Entwicklung vom Lutherischen Katechismusunterricht über eine objektive Religionskunde zu einem multikulturellen Religionsunterricht durchlaufen, der auf dem Aufeinanderbeziehen und der Integration von existentiellen Themen, sozialen Themen und Weltanschauungen/Religionen basiert.

Religionsunterricht und Europa

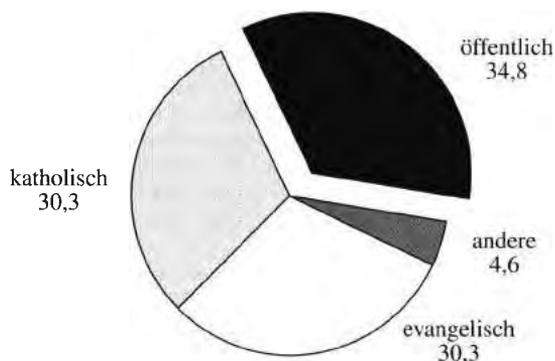
Der Religionsunterricht wird, mehr oder weniger, beeinflusst von politischen Maßnahmen der EG und vielleicht auch des Europarates. Das ist also ein Einfluß von außen. Daneben gibt es eine innere Entwicklung durch Vergleiche zwischen den Systemen, Diskussionen und internationale Begegnungen vor dem gemeinsamen Hintergrund eines kulturellen Wandels. Ich hoffe, daß dieser Prozeß neue Anstöße für Diskussionen und Lösungen gibt, die über die regionalen oder nationalen Grenzen hinausgehen und die europäischen und weltweiten Verhältnisse mit in Betracht ziehen. Anpassungen und Erneuerungen des Religionsunterrichts, die auf

Grund einer inhaltlichen Diskussion und aus Überzeugung eingebracht werden, sind natürlich erzwungenen Veränderungen vorzuziehen. Die Frage ist, wieviel Spielraum die Politik uns läßt. Der Einfluß der EU-Politik auf den Religionsunterricht ist schwer einzuschätzen. Religion ist in vielen Kreisen in Brüssel oder Straßburg kein Thema, aber ab und zu fragen Politiker nach den Europäischen Normen und Werten oder es wird nach mehr 'Geist' in Europa gefragt, denn man kann eine Gemeinschaft nicht ausschließlich auf wirtschaftlichen Interessen aufbauen. *Wenn wir die Politiker für den Religionsunterricht interessieren wollen, dann kann das nur ein Religionsunterricht sein, der den jungen Bürgern Europas etwas zu bieten hat.* Wenn wir deutlich machen können, daß der Religionsunterricht zu der individuellen und kulturellen Entwicklung der jungen Generation beitragen kann – ohne die kritische Distanz zum Staat zu verlieren –, dann ist vielleicht ein politisches Interesse zu wecken. Ich fürchte, daß ein konfessioneller Religionsunterricht nur als Interesse der Kirchen verstanden wird. Das kann die Isolierung und weitere Privatisierung von Kirche und Christentum zur Folge haben.

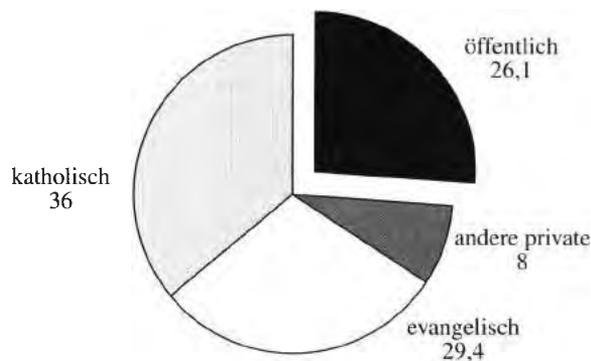
Anmerkungen:

1. Dieser Aufsatz ist der etwas bearbeitete Text meines Vortrags für die Arbeitstagung für Religionslehrerinnen aus dem Ev.-Luth. Kirchenkreis Holzminde und Bodenwerder sowie dem Katholischen Dekanat Holzminde.
2. Zitiert bei: J.Ohlemacher (Hg.), Religion und Bildung in Europa. Herausforderungen - Chancen - Erfahrungen, Göttingen 1991, S.11/12.
3. a.a.O., 11/12
4. a.a.O., 242/3
5. Europa en het onderwijs, W.L.C. van den Berg, M.J. Cohen, A. Postma, Stichting Bijzondere Leerstoelen Onderwijsrecht, Voorburg 1993.
6. RE in Europe. A guide to the position of religious education in 15 European countries. Hans Spinder (Ed.), Intereuropean Commission on Church and School, Driebergen 1992.
7. Der Evangelische Erzieher, 45. Jahrgang, Nr. 1 und 2, 1993.
8. Albert K. Ploeger, Dordrecht ist passe. Religionsunterricht in den Niederlanden anno 1992, in: Ev. Erz. (44.Jrg.) Nr. 1, Jan./Feb. 1992, S. 29 - 42.
9. Wilna A.J. Meijer, Religiöse Sozialisation und Religionsunterricht. In: M. Böschen / F.Grell / W. Harth-Peters (Hrsg.), Christliche Pädagogik - kontrovers, Würzburg 1992, S. 218 - 231.

Unterschiedliche Schulträger in den Niederlanden



Basisschule (Klasse 1-6)



Weiterführende Schule



Foto: Th. Klie

Isidor Levin

Religion in Rußland

Rück- und Ausblicke

Solange eine religionswidrige Spaltung der Menschheit hüben und drüben durchgehalten werden konnte oder mußte, gab es einen Glauben an die 2. Welt, nämlich den, daß auch Rußland an einer glücklichen Zukunft für den restlichen am Leben zu lassenden Teil der Menschheit der übrigen beiden Welten baue.

Von diesem felsenfesten Glaubensartikel durften zwecks Züchtung einer monolithischen Gesellschaft keine Abweichungen geduldet werden. Damit eine uniforme, gleichgeschaltete und zentralverwaltete Zukunft überhaupt erstrebenswert und die immensen Opfer tragbar erschienen, versuchte man den Glauben und die Frömmigkeit des Volkes schnell zu säkularisieren, um sie für das erklärte messianische Ziel zu verwenden. Dieses angeblich wissenschaftlich erstellte Ziel – so wurde gelehrt – rechtfertigte alle denkbaren Mittel, die man gegen innere Ketzer und äußere Feinde anwendet. Die jahrhundertlang staatliche und dadurch triumphierende russisch-orthodoxe Kirche, ebenso wie die Wortführer der Muslime, haben gegen Gewalt schlechthin während und lange nach der Revolution nichts verkündet. Sie bezeugten eher eine Bereitschaft, ihren Märtyrerstatus nach der Revolution hinzunehmen. Man erwartete auf der Seite dieser Religionsgemeinschaften einen 'heiligen Krieg', den man auf lange Sicht befürchtete. Nicht zuletzt, weil man Angst hat, daß das Regime so einen Krieg braucht und seine Kräfte auf einen solchen angeblich gemeinsamen Feind innerhalb oder außerhalb des Vaterlandes lenken würde. Zudem fanden sich

jederzeit wendige hilfswillige Seelenhirten für solch eine Wendung. Für die Kirchenpolitik blieb allerdings das überlieferte dreifache Prinzip der Autokratie, der Orthodoxie und der Narodnost (Volkstümlichkeit), auch unter dem Sowjetregime, bestehen.

Infolge des emsigen Zugriffs auf den akademischen Mittelbau wurde die Vergangenheit 'ideologisch entlarvt' bzw. agitativ entstellt und schließlich aus dem Gedächtnis ausgemerzt, so daß schon die bereits mit der Revolution gegebene, angeblich historisch notwendige Gegenwart in Rußland als Modell einer unvermeidlichen Zukunft der Welt fungierte. Dieser doktrinären Predigt diente bewußt die viel zu schöne Literatur, insbesondere ihre Metastase, die Literaturwissenschaft, (vs. Philologie) die in Rußland nach wie vor die Theologie ersetzte, nicht zuletzt auch die von beachtlichem Wunsdenken getragene Philosophie.

Der Mangel an Bildung, eine volkstümlich rezipierte Eschatologie, der messianisch-sozialistisch verbrämte Nationalismus, ja Imperialismus, bei ungebrochener Bereitschaft, an die unfehlbare Weisheit der charismatisch ausgestatteten und/oder skrupellosen Führer zu glauben, wurden bald (bewußt oder unbewußt, bona fide oder auch selbstsüchtig) durch die Intelligenz unterstützt und für Staat und Partei dienstbar gemacht.

Seit dem 2. Drittel des 20. Jhs. wurde die simple marxistische Heilslehre anscheinend von den nachfolgenden Geschlechtern zunehmend akzeptiert. Das wird heute noch in der 1. Welt gern übersehen. Jene Generationen indessen, die

in den 30er Jahren gerade herangereift waren, waren nicht nur 'Kinder ihrer Zeit', sondern just Nachkommen jener Eltern, die sich im Zuge der Revolution und des Bürgerkriegs auf die juvenile Suche nach Freiheit und Gerechtigkeit begeben hatten, die sich darum von der Familie physisch und geistig trennten, und die die oberflächlich überlieferten Sitten und Bräuche im revoltierenden Eifer oder aus Angst und Armut aufgaben. Sie durchliefen die „schnelle“ Einheitsschule und bevölkerten als Löhninge des Staates die Städte. All das führte zu einem ungeheuren Schwund der Privatheit, den man noch heute fälschlich als 'genuin russischen' Kollektivismus und jugendlichen Enthusiasmus auslegt.

Die militante, eher antiklerikale als gerade intellektuell atheistische – (da ihre antiautoritäre freidenkerische Wirkung unerwünscht war) – Propaganda, die anfangs als wirklich fällige Aufklärung feilgeboten wurde und deshalb auch völkische Gelehrte und erst recht exmatrikulierte Schüler von Priesterseminaren verlockte, ist gegen Ende der 40er Jahre eigentlich überflüssig geworden. Denn die durch Maßnahmen des vergötterten Staates zwanghaft proletarisierte und vermasste Bevölkerung wurde gottlos. So konnte die jüngere, ständig ideologisierte Generation leicht zu einem „heiligen Krieg“ gegen den verteuflten Kapitalismus und für die angeblich befreiende Umverteilung der Welt verführt werden, nicht grundsätzlich anders, als es auch im anscheinend weit besser (oder vielleicht nur scheinbar?) gebildeten Deutschland des 3. Reichs der tiefe Fall war. Der 2.

Weltkrieg, auf den seine Urheber so viele, diametral unterschiedliche Hoffnungen setzten, wurde unter dem Banner des Nationalismus und der Xenophobie entfesselt und doch von der 'christlichen Welt' gesegnet...

In der Sowjetunion und in den von ihr besetzten Gebieten an der Ostsee gibt es nach wie vor keine bekennende Christenheit, die den Kriegsdienst öffentlich verweigert hätte. Im Gegenteil, man war gewillt, dem vorübergehend Mächtigeren und nicht dem allmächtigen Ewigen zu dienen. Mord galt als Gebot der Stunde, ja sogar als gottgefällig.

In der Not des Krieges und kurz danach wurden von der Sowjetmacht zwiespältige Zugeständnisse an die vormals staatliche russische Orthodoxe Kirche gemacht, – so sollte es der Bevölkerung und der Weltöffentlichkeit erscheinen. Eigentlich wurde die Kirche wieder in den Dienst des Staates genommen. An Stelle der vernichteten Priester sollten nun sowjetische (!) Geistliche ausgebildet werden. Dazu wurden sogar Offiziere, die im Krieg kämpften, abgeordnet und schnell für den Gottesdienst ordiniert. Die zwar öffentlichen, doch beschränkt (nur für ältere Leute) tolerierten, von eingehend geprüften Priestern zelebrierten, predigtlosen, insofern stummen Gottesdienste dienten vorzugsweise der Staatsräson, dem Ansehen des Sowjetstaates im alliierten Ausland. In den früher verstaatlichten, nun vom Staate gemieteten Gotteshäusern wurde täglich für das Wohlergehen der gottlosen Regierung um Gottes Gnade gebetet. Die Kirchen gaben sich damit patriotisch und sie waren mit dieser Rolle zufrieden. (Es gibt Kirchenfürsten, die sich auch heute noch nach jenen Zeiten untertänig sehen).

In den 40er Jahren wurden manche Bräuche entklerikalisiert. Parteigebundene Ethnographen, die sonst dem 'wissenschaftlichen Atheismus' frönten, entlarvten nun alle Rituale als schädlich. Rituale wurden jetzt für die 'kommunistische Erziehung' ethisiert, ästhetisiert und inkompetent nationalisiert, aufgewertet und empfohlen... Kirchen und Moscheen, sofern sie nicht als Betriebs- bzw. Lagerräume oder Sporthallen und Kinos verwendet wurden, durften als Sehenswürdigkeiten unter der Leitung von sorgfältig vorbereiteten Kulturfunktionären, die gezielte Aufklärung boten, besucht werden. Sie blieben exotisches Bildungsgut, doch weckten sie mitunter Interesse für die Religion überhaupt. Seit Mitte der 50er Jahre, durch einschlägige Enthüllungen einiger massenhafter Vernichtungsaktionen Stalins, wurde zwar das Vertrauen in das heroisierte Vergangenheitsbild, nicht aber der Glaube an die kommunistische Vision der Zukunft erschüttert. Und diese Vision konnte sehr handlich durch Bibelverse der Propheten auch für die Kirchengänger geheiligt werden. Doch die sozialistische Interpretation der Bibel, wie sie in der 3. Welt mitunter erfolgreich zum Tragen kam, konnte sich

in Rußland nicht verbreiten. Denn neue Ideale wurden nicht gewünscht. Für die führende Schicht der Parteigenossen galten Ideale und Moral immer weniger. Man lernte schnell, den praktischen Wert einer zynischen Grundhaltung für die Karriere einzukalkulieren. Die breite Masse der Nachkriegsgeneration merkte allmählich, daß sich Konformismus und Servilität materiell lohnten und nachträglich sogar eine billige geistige Befriedigung gewährten. Das erkannten auch die vom Staat eingesetzten kirchlichen Würdenträger. Die staatliche, von Chruschtschow inspirierte Abwerbung von Priestern für die antireligiöse Predigt wurde fündig. Religionsgemeinschaften wurden nicht nur von ihren Hirten tüchtig überwacht. Die Verstaatlichung des religiösen Lebens rief nur wenige Kritiker, meistens nicht aus der Russischen Orthodoxen Kirche hervor. Kritik an der Obrigkeit einer Kirche wurde zudem als staatsfeindliche Aktivität qualifiziert und die theologische Auseinandersetzung mit den russisch-orthodoxen Lehren galt als ausländische Wühlarbeit von Geheimdienstagenten.

Unter diesen Umständen konnte weder ein sittliches, geschweige denn ein religiöses Erwachen gedeihen. Freilich, in den 60er Jahren bemühte sich auch die Kommunistische Partei, 'Moralgebote' im Dekalogstil zu verkünden und von sowjetischen Ethnographen entworfene Szenarien „neuer Riten“ zu lancieren und/oder manche alte Bräuche im nostalgischen Eifer zu nationalisieren bzw. umzudeuten. Man hoffte dabei, daß dirigistisch eingeführte oder innovierte alte Bräuche den innerlich und geistig verarmten Menschen wirksam bereichern würden. Dies ist übrigens ein Zeugnis für die Dürftigkeit der Schulung in Psychologie, die hierzulande trotz oder dank Dostojewski immer pönt war.

In den 70er Jahren, den Jahren des 'reifen Sozialismus', zeichnete sich bei einer kleinen Schicht der akademischen Jugend, nicht nur in den Metropolen, ein geistiges Vakuum ab, das sie durch einen Rückgriff auf längst überholte bzw. verbotene Lektüre schnell ausfüllen wollte, wie es vielleicht noch in den 20er Jahren machbar gewesen wäre. Anfangs war die Herstellung einer lückenlosen Kontinuität seitens der Jugend gar nicht beabsichtigt, heute ist es anscheinend eine reine Illusion. Wie dem auch sei, eine rational kalkulierte Sehnsucht nach Irrationalem schlug eine sich immer mehr ausbreitende Bresche zur nicht-formellen Information, zu nicht-kanonischer Bildung, gerade weil die staatlichen Hochschulen leicht zugänglich waren. Infolge der offensichtlichen Ohnmacht des rationalistischen Materialismus fiel eine Lawine von Aberwissen, Mystik und Mystifikation auf die lechzend lesende studentische Jugend. Diese Lawine war teils exotischer, fernöstlicher Observanz, teils moderner, westlicher Provenienz. Diese Lektüre

war von Yogalehren, von Anthroposophie und von Esoterik und dgl. stark durchsetzt und weckte und stillte die natürliche Neugier einer hoffnungsvollen Generation. Mit dem allgemeinen Restrostil in Kleidung und Haartracht (der übrigens auch die Zöglinge der Priesterseminare äußerlich unkenntlich machte), keimte das Interesse für die Religion, auch der eigenen Ahnen, die mittlerweile die Urnenkel nicht mehr gefährdeten, sondern u. U. förderten. Jung und alt standen nun der Religion unwissend gegenüber, nur wenige Geistliche wollten und konnten aufklärend helfen. Die Bibel war nicht postfähig und durfte die Grenze nicht passieren. Allein das posthum bedenklich gekürzt veröffentlichte Werk von Michail BULGAKOV, „Meister und Margarita“, wirkte wie ein neuentdecktes Michail-Evangelium für die Russischlesenden. Jesus, dessen Worte man in Rußland nach wie vor kaum kannte, wurde hier nicht – wie etwa im Westen – bei der Jugend zum 'Superstar', doch dafür wurde das Kreuz hier Mode und damals als Zeichen des Nonkonformismus angesehen. Ausländische Beobachter erblickten darin eifertig den Anfang eines ersehnten religiösen Erwachens, eine fast gottbefohlene – (im Grunde aber seit Ende der 80er Jahre allerhöchst sanktionierte) – Chance für ein modernes Leben in den modernen Kirchen, welche allesamt bisher mehr dem Schein als dem Sein und schon gar nicht dem Werden, d.h. der Mündigkeit des Menschen vor Gott, dienten. Ohne öffentlich Bußfertigkeit zu zeigen, ohne die Vergangenheit auch theologisch zu bewältigen, wurde das amtierende Priestertum geschäftig und kaschierte stillschweigend seine eigenen Sünden vor Gott und dem Volk. Es kassierte Sühnekollekten von den Leuten, die darauf hofften, hier vom lieben Gott zu hören. Stattdessen entfaltete die Russisch-Orthodoxe-Kirche (ROK) vor allem wirtschaftliche und politische Aktivitäten, die bald enttäuschend wirkten und mitunter zur Bildung diverser Sekten führte. Angesichts dieses Trends ersuchten höchste Würdenträger der ROK von der Staatsmacht ein strenges Verbot zugereister Prediger anderer christlicher Observanz, die sich um die Evangelisation der russischen Bevölkerung bemühten. Dies ist die alte Gepflogenheit, mit Hilfe des Staates das Volk in Rußland von der Christenheit des Westens zu isolieren, um die Monopolstellung der Metropoliten aufrechtzuerhalten.

Im Sog der fast unverhofften Liberalisierung („Perestrojka“) wurde von allen Seiten restaurativ zugepackt, statt reformativ einzugreifen. Der mehrfache Generationswechsel und die Auswirkung eines 70 Jahre herrschenden Sowjetregimes wurden und werden anscheinend ignoriert. Das extrem gestiegene Interesse für Religion (ganz gleich, kraft welcher Motive: aus Seelennot oder Neugierde) bleibt unbefriedigt. Wenn das Ausland auch den geistigen Hunger lindern will, wäre es doch rich-

tiger gewesen (und ist es noch), eine allgemeine suprakonfessionelle biblische, zumindest christlich-ökumenische, echt religiöse Aufklärung in der 2. Welt einzuleiten. Statt korruptierten An- und Gestalten die Pflege der religiösen Sehnsucht anzuvertrauen, wäre es gewiß nützlicher, als erstes ein einheitliches Wissen von der Bibel zu verbreiten und dann die Entmythisierung quer durch die Dogmatik zu fördern, anstatt die alten, bereits historischen Streitigkeiten zu reaktivieren. Doch die 1. Welt schien dafür noch nicht reif genug zu sein...

Echte Bekehrung zu Gott müßte der Zukunft des Einzelmenschen, nicht der Vergangenheit von Gemeinden zugewandt werden, denn die Zeit läßt sich nicht zurückdrehen, mag es auch im Religiösen, insbesondere in der Bibel, ewige, zeitlose Werte geben, die das Volk der Bibel mühevoll errungen hat. Zeit kann man aber verpassen und das Richtige *sub specie aeternitatis* verfehlen. Das geschieht noch jetzt in den 90er Jahren hüben und drüben, und zwar hierzulande bei allen Konfessionen, wohl bedingt durch eine Fehleinschätzung der gegenwärtigen Situation in Rußland.

Der erste folgenschwere Fehler, der hierzulande dem Ansehen der Kirchen des Auslands schadete, waren die vielleicht ehrlich, aber naiv gemeinten Bemühungen der Kirchen der 1. Welt, sich in die entflamnte sogenannte 'Friedensbewegung' und später in die scharfe 'Entspannungspolitik' der 2. Welt einzuspannen, während die 3. Welt für ganz andere Kämpfe bewaffnet wurde. Die Gläubigen, die, im Unterschied zu den Berufsinтеллекuellen des Westens, das Spiel gleich durchschauten, wurden dadurch vergewaltigt.

Der zweite – wie mir scheint – gefährliche Fehler hüben (dem auch drüben durch Rundfunk jahrzehntelang Vorschub geleistet wurde) ist die offensichtliche Tatsache einer Förderung der Nationalisierung (oder 'Ethnisierung', falls man diese Kategorie gern hat) der Religion schlechthin, und zwar in dem schätzbaren Glauben, daß Autokephalie und nationale Souveränität über das Reich Gottes der Befreiung der Bevölkerung der 2. Welt hilfreich sei. Nationalistische Propaganda wirkte für die Kirchen als Unternehmen mitunter sehr attraktiv. Bindung der Religion und Moral an Staat und/oder Nation war aber für die Menschheit, erst recht für die Christenheit, bekanntlich nicht heilsam, für die Menschen jedoch geradezu verderblich. Es ist leider für Christen, auch schon für Muslime, wenn es um Gott geht, nicht leicht, die nationalistischen, späteuropäischen Denkgewohnheiten aufzugeben. Ganz besonders schwer fällt es den Juden, ihre sehr komplexe Identität zu entmythisieren und (sich von den Gepflogenheiten 'nationaler' christlicher Kirchen distanzierend) sich zum universalistischen Geist der biblischen letzten Propheten zu

bekennen. Die Verwandlung der Religion zu einer eng nationalen, also untergeordneten, vorzugsweise (und per definitionem) politischen Angelegenheit, bringt schließlich den Volksgenossen vom biblischen Gott ab und führt zur Sakralisierung der Volkstümlichkeit (*Narodnost*), in Rußland z.B. zur Paganisierung Jesu. Um diese Gefahr zu bannen, auch die der Xenophobie und des Chauvinismus, kommt jedoch aus dem Westen kaum Hilfe. Nation, Staat, Religion dürfen nicht hypostasiert und identifiziert werden. Weder den Christen, noch den Juden und Muslimen sollte gerade jetzt ein Nachdenken über diese scheinbar eindeutig gelösten Probleme zum eigenen Heil nicht erspart bleiben...

Der dritte Fehler, ja, eine Kapitalsünde scheint mir das Bemühen, anstatt die Bevölkerung der ehemaligen Sowjetunion zu biblisieren (um mehr zu sagen als nur evangelisieren!), das anhaltende Unterfangen, hierzulande schnell Proselyten zu fangen und manche bisherigen inneren Spannungen des Westens nun gerade in Rußland auszutragen, Gemeinden zu bilden und Berufschristen (aber auch Berufsjuden) für ihre Leitung zu züchten.

Ich denke, es ist grundsätzlich nichts gegen die Tätigkeit von Missionaren einzuwenden. Jedoch eine stille Einteilung der Welt in Missionsreviere, wie es die Russisch-Orthodoxe-Kirche durch Staatsgewalt erwirken will, ist bestimmt von Übel. Es ist aber, von hier aus gesehen, sehr zweifelhaft, ob es sich bei den mannigfaltigen missionarischen Aktivitäten um einen ehrlichen Pluralismus des Seligwerdens und um religiöse Freiheit handelt. Und es ist darüber hinaus fraglich, ob die z.B. in Amerika historisch gewachsenen Formen der religiösen Aufklärung wirklich geeignet sind, den biblischen Glaubensinhalt bei einer abge- oder verfallenen gottlosen Gesellschaft im heutigen Rußland zu vertiefen. Man sollte sich vielmehr sowohl im Inhalt als auch in der Form, in der Art religiöser Aufklärung ökumenisch einigen und erst danach besonnen handeln. Diese Empfehlung gilt ganz besonders auch für den Religionsunterricht in den Volksschulen, – ein Desiderat in der humanitären Entwicklung.

In Hinblick auf die Zukunft der schon bestehenden Kirche sucht die ROK den Religionsunterricht alten Stils in die Schule (freilich im Einvernehmen mit der ausgesprochen unkompetenten Schulbehörde, etwa in Petersburg, die nach wie vor von KP-Funktionären verwaltet wird) breit einzuführen. Die hüben und drüben sehr erwünschte Kontinuität, die restaurativ ersehnte, wohl auch ersonnene 'heile Welt' von gestern, wird mittels alter Lehrbücher gewiß nicht morgen entstehen. Religionsunterricht, dieses auch theologisch ernst zu nehmende Schulfach, auch wenn es vorzugsweise ethisch ausgerichtet werden soll(te) (wie es übrigens in Rußland nie der Fall war!), wird unter gegenwärtigen

Umständen zur humanistischen Erziehung nicht viel beitragen. Und zwar so lange nicht, bis die alten inhumanen nationalistischen oder klassenkämpferischen, allenfalls xenophoben Tendenzen, welche in der sowjetischen Ara und noch heute ständig von der darwinistischen Biologie und marxistischen Geschichtslehre abgeleitet und eo ipso scheinbar wissenschaftlich erhärtet werden, nicht gründlich entschärft werden!

Will man wirklich zur Verständigung der Menschen von Kindheit an zum Frieden, zumindest zur Toleranz erziehen, indem man sie alle dem einzigen Gott näher bringt, so wäre es angemessen, für Rußland einen solchen Religionsunterricht in den Schulen einzuführen, der die Völker und Konfessionen nicht trennt, sondern eint, und sei es lediglich für 2 Stunden pro Woche ... Die ROK will hingegen die Schüler nach der Konfession ihrer Urgroßeltern trennen.

Es ist deshalb nicht zu rechtfertigen, wenn der Religionsunterricht auf eine Katechese uralten Stils reduziert wird, und wenn getaufte Kinder keine ausführliche Kunde von Jesus, von seinem Volke, von seiner irdischen Heimat erhalten, oder wenn die Kinder stattdessen aus den hundert Jahre alten Lehrbüchern judenfeindliche und antiwestliche Vorstellungen indoktriniert bekommen. Es ist auch an der Zeit, daß jüdische Kinder schon in der Volksschule über das Werden der beiden biblischen Tochterkonfessionen, des Christentums und des Islams, offen und ohne Schläge Einschlüssiges erfahren. In Westeuropa, insbesondere in der BR Deutschland, hat man dazu gute Lehrstoffe erarbeitet. Es dürfte doch lohnend und möglich sein, dieses Lehrmaterial ins Russische zu übertragen und den Schulen zugänglich zu machen.

Allerdings sollte man für eine großangelegte, systematische religiöse Erziehungsarbeit erst Lehrer heranbilden. Rußland wäre der richtige Ort und jetzt wäre auch die höchste Zeit für die Gründung einer undogmatischen „Hochschule Biblischer Religionen“, die gleichermaßen der wissenschaftlichen theologischen Aufklärung von Juden, Christen und Muslimen dienen sollte. Es ist selbstverständlich, daß die keineswegs suspendierten Lehrstühle für den obligatorischen, sogenannten 'wissenschaftlichen Atheismus', deren geist-, skrupel- und gottlose Lehrkörper stehenden Fußes nun als Katecheten einspringen, sowie die klerikalen, sektiererischen Sonntagsschulen für die hier angestrebte religiöse Erziehung nachweislich nicht taugen. Das nötige Programm also, sowohl für diese Hochschule wie auch zur Herstellung von Lehrmitteln für Volks- und Mittelschulen müßte erst sorgfältig von einem unverzüglich ins Leben zu rufenden kompetenten, ökumenischen, sehr rußlandkundigen Gremium durchdacht und erarbeitet werden. Die üblichen eingefahrenen Wege sind in Rußland nicht mehr gangbar und führen nur zurück.

GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Alan Brown

Pluralismus im Christentum – Konsequenzen für den Religionsunterricht –

Oft sind Christen einer vereinfachten Polarisierung unterworfen: evangelisch oder liberal, fundamentalistisch oder katholisch. Doch die meisten Christen nehmen eine Haltung ein, die sich bei diesen Begriffen überkreuzt und die über diese Namensetikettierung hinausreicht. Daher befaßt sich dieser Artikel vor dem Hintergrund einer Beschreibung des „Superman“ mit der theologischen Naivität, die den visuellen und buchstabengetreuen Vorstellungsbildern von Jesus zugrunde liegt und die man oft in Schulen, vor allem in Grundschulen, vorfindet, die sich aber auch im Superman-Film und in der entsprechenden Titelfigur gespiegelt findet.

Der Artikel tritt für ein größeres theologisches Bewußtsein der Pluralität innerhalb des Christentums ein und soll denjenigen Mut machen, die unterrichten, die die Lehrpläne erstellen und auch denen, die sich über sie beschweren, damit sie die Pluralität in der Theologie und der Erziehung wahrnehmen, die innerhalb des Christentums besteht, und diese Pluralität auch anerkennen.

Der Mythos von Superman

In den 80er Jahren waren die *Superman*-Filme sehr populär. Diese wiederum sind auf den Comic-Heft-Illustrationen von vor über 40 Jahren aufgebaut, und der Autor kann sich noch gut daran erinnern, wie er in den 50er Jahren am Samstagmorgen ins Kino ging, um sich *Superman* anzusehen.

Ähnliche Supermänner kamen kurz in Mode, unter ihnen Captain Marvel und Flash Gordon, doch das Image des *Superman* bleibt immer das gleiche: er verkörpert die große Macht. Er steht für „Wahrheit, Gerechtigkeit und amerikanische Lebensart“, er errettet die Welt vor den Gemeinheiten und üblen Machenschaften des kriminellen Meisters. Er ist dargestellt als der Erlöser der Welt, der die Mächte des Bösen vertreibt

und besiegt – personifiziert als Lex Luthor.

Der Mythos des *Superman* beruht auf dem Übersinnlichen und der Unverwundbarkeit, die uns vermittelt wird, um diese Figur unzerstörbar zu machen. Seine imponierenden Kräfte liegen außerhalb jeglicher menschlicher Vorstellungskraft und erlauben ihm, die normale Welt der Menschen hinter sich zu lassen. Im Grunde ist er ein Unmensch.

Auch als Clark Kent mit sanften Manieren muß er ein falsches Ego und eine schizophrene Persönlichkeit aufrechterhalten, was ihn selbst von engeren Beziehungen, die ihm Lois Lane und seine anderen Kameraden aufdrängen, abhält.

Er ist auf dieser Erde, aber mit Sicherheit nicht von dieser Erde.

Superman rettet die Welt, vielleicht auch das Universum, aber er nimmt keinen Anteil daran. Er steht für die Wahrheit ein, er selbst lebt aber die Lüge. Seine Art von Gerechtigkeit besteht aus Bevormundung und Protektionismus für die Welt, in der er lebt und wo er darum kämpft, sein „Wesen“ zu finden, wo es ihm aber nicht erlaubt ist, erwachsen zu werden. Da *Superman* ständig allein über das Böse siegt, beraubt er die Menschheit der Notwendigkeit, persönliche Verantwortung für das Böse zu übernehmen. Menschen haben sich dieser Verantwortung entzogen, weil sie sich nicht mit *Superman*'s Kräften messen können, aber wie auch immer, er ist da, um sich um die Welt zu kümmern und Unordnung zu beseitigen. Die Welt wird in Kinderschuhen gehalten, in einer a-morali-

schen Kindlichkeit, in welcher die persönliche Verantwortung für das Böse auf *Superman* übertragen wird.

Auf eine komplexere Art gestattet *Superman* kein menschliches Wachstum, denn er setzt seine Kräfte kontinuierlich dafür ein, die Menschen ihrer Reife und ihres Verantwortungsbewußtseins zu berauben.

Seine eigenen Kräfte werden nicht durch Verbindungen aufrechterhalten, sondern durch die außerirdische Kraft; er allein hält die Ehrfurcht und das Staunen aufrecht, das ihn umgibt (Ist es ein Vogel? Ist es ein Flugzeug? Oh nein, es ist *Superman!*), indem er Aktionen bewältigt, die Menschen nicht möglich sind.

Er nimmt keinen Anteil an menschlichen Problemen, faktisch bedeutet seine absonderliche Aufmachung: er ist einfach nicht menschlich. Er ist nur eine Ausgeburt menschlicher Phantasie.

Manches vom Mythos des *Superman* findet sich wieder in den Sagen über die griechischen Götter, in den Sagen von Krishna und Rama und in den Geschichten aus vielen Kulturen und Religionen, wo die Verbindung zwischen den Gottheiten und den Menschen – oder vielleicht besser ausgedrückt, den Menschen und den Super-Menschen – sich von der klassischen christlichen Theologie, die auf der Beziehung zwischen Gott und den Menschen beruht, klar unterscheidet.

Superman ist kein Erlöser, er kann kein Erlöser sein im Sinne einer christlichen Erlösung, da er aus einer anderen Welt kommt, er ist nicht menschlich, er ist physisch nicht verwundbar, und er scheint emotional nicht zu reagieren.

Er ist so verschieden, daß man aus christlicher Sicht den Standpunkt vertreten könnte, daß das Bild des *Superman* selbst die Verkörperung des Bösen ist.

*Seine Rettungen, mit denen er die Welt beehrt, stehen in völligem Widerspruch zur christlichen Vorstellung der Erlösung, in der Jesus auf der Welt lebt, vollkommen menschlich und vollkommen göttlich ist, ohne Minderung des einen oder des anderen, den Versuchungen des Bösen widersteht und so ehrfurchtgebietende Taten vollbringt, wie sie den *Superman*-Anhängern so vertraut sind.*

Eine Superman-Theologie

Warum verwenden wir dieses Bildnis vom *Superman*? Es ist gar nicht so originell, denn in *Godspell* hat die Figur des Jesus ein *Superman*-T-Shirt an und die Art und Weise, wie Jesus in Büchern, Lehrplänen und tatsächlich auch durch Lehrer und Prediger dargestellt wird, könnte ganz gut auf dem *Superman*-Modell basieren.

Die visuelle Präsentation in Comic-Heftchen, Lehrbüchern und Filmen spiegelt nämlich eine Art keimfreies Bild von Jesus wider, als einer mit klaren (blau-

en) Augen, weiß gekleideten Gestalt (Nuance der amerikanischen Lebensart), und einer akzeptablen Figur für den westeuropäischen und amerikanischen Markt.

Auch in Filmen werden uns die machtvollen und Respekt abnötigenden Charaktereigenschaften von Robert Powell, Jeffrey Hunter oder Max von Sydow vorgeführt, sie alle scheinen ihre Zuschauer mit ihrem zwingenden Blick zu fixieren, bevor sie ein Wort sagen.

Das kompliziertere und verunsichernde Bildnis von Jesus, wie es von Colin Blakely in Dennis Potter's *Son of Man* dargestellt wird, ist in den Archiven von BBC gesichert und verschlossen.



Es ist eben so einfach und für viele Christen, gleich welcher Konfession, so beruhigend, sich Jesus als eine westliche, liebenswürdige Person vorzustellen, die Leute heilt, Unrecht in Recht verwandelt und die für etwas sehr ähnliches wie „Wahrheit, Gerechtigkeit und amerikanische Lebensart“ steht. Denn in diesen Vorstellungen bleibt Jesus unberührt von der Realität der Welt, in der er lebt. Er ist auf dieser Welt, aber nicht von dieser Welt.

Der *Superman* Jesus reflektiert eine populäre Einstellung unter manchen Christen; denn „wenn ein Mensch nach dem Bildnis Gottes“ geschaffen ist, dann muß Jesus, der sowohl Mensch als auch Gott ist, vollkommen sein. Sicherlich muß er das sein, denn wenn er (körperlich) nicht vollkommen wäre, würde das nicht gotteslästerlich sein?

Natürlich ist das eine Karikatur, dennoch, warum sehen wir Jesus nicht anders beschrieben, zum Beispiel so, daß er eine große Warze auf seiner Nase hat?

Warum hat er keine Glatze? Oder warum ist er nicht enorm übergewichtig? Warum ist es ihm in *Jesus Christ Superstar* nicht erlaubt, zu tanzen? Die Christen scheinen mit dem theologischen Problem des vollkommenen Menschen zu kämpfen, der „von außen“ kontrolliert und vervollkommenet werden muß.

Der Skandal wegen des Films *The Life of Brian* hat, so scheint es mir, viel mit diesem Problem zu tun. Viele Christen aller Glaubensbekenntnisse empfinden die Darstellung des Brian als Blasphemie, da diese Gestalt die Person des Jesus zu erniedrigen und sich über sie lustig zu machen scheint. Trotzdem könnte man den Standpunkt vertreten, daß manche der in dem Film aufgeworfenen Probleme und seine Interpretation des Lebens von Brian den gläubigen Christen Bedeutesendes zu sagen haben. Brian ist normal (in gewisser Hinsicht), ohne daß er unglaublich erscheint, aber vielleicht stellt gerade diese Normalität Jesu, als eines Menschen, der ißt, trinkt und schläft, eine zu große Anforderung für die meisten Christen dar.

Lassen Sie mich versuchen, dies anders auszudrücken.

Für die meisten Christen scheint es zur Zeit ganz legitim zu sein, gegen *Die letzte Versuchung von Christus* zu protestieren. Die Einwände variieren jedoch, drehen sich meistens um den Vorwurf der Blasphemie. Es gibt aber auch andere Christen. Christen, die meistens im selben Maß wie die gerade genannten an den Bildnissen von Jesus, wie sie in Kinderbüchern, in Videos und in Filmen dargestellt sind, großen Anstoß nehmen. Die Einwände gelten hier in der Hauptsache nicht der Blasphemie, sondern dem theologischen Ungeschick, da die wirkliche Menschlichkeit oder der Humanismus des Jesus geleugnet wird. Dennoch scheinen die erstgenannten Gegner, vielleicht wegen des Vorwurfs der Blasphemie, wesentlich mehr auf dem Vormarsch zu sein als die letzteren, die diese Bilder in Schulen und Kirchen verwenden und ertragen müssen. Weh denen, die die volle Menschlichkeit Jesu bestätigen wollen – sie werden als gotteslästerlich verschrien werden!

Bildnisse von Jesus

In der Christenheit gibt es eine Mehrheit, die nicht an eine Sekte, eine Konfession oder einen Ort gebunden ist, eine Mehrheit, die von theologischer Naivität geprägt ist. Solch eine Naivität wird durch die Bilder von Jesus gestärkt, die den Kindern dargeboten werden.

Denn die Bücher über Jesus und das Christentum, die für Schüler geschrieben werden, beschönigen oft die schwierigsten Seiten des Lebens: Schmerzen, Verluste, Trauer, Ärger und Vorurteile. Sie ziehen es vor, einen Jesus und eine Christenheit zu zeigen, die die Erforschung theologischer Probleme leugnet.

Dies führt zu Dogmatismus und Gnostizismus, die unausgesprochen unter allen Christen bestehen, gegen die die Kirche jedoch gekämpft hat. In vielen Schulbüchern herrscht immer noch ein ausgeprägtes konfessionelles Grundthema vor, in dem das Christentum als „nett“ und „tröstlich“ und „Jesus will Dich wirklich als Freund“ präsentiert wird. Sicherlich ist da nichts Falsches daran, doch ist das ein monochromer Gesichtspunkt.

Es gibt Christen – glauben Sie es oder nicht –, die sind nicht „nett“ oder „tröstlich“ und die wollen wirklich nicht wissen, daß Jesus ihr Freund ist, weil sie andere theologische Vorstellungsmuster von Christus und ihrer Beziehung zu Gott haben und die es sich damit nicht leicht machen.

Um noch einen Schritt weiterzugehen: hier handelt es sich um ein Selbsterhaltungs-Syndrom.

Wenn ein Kurs für Lehrer über das Christentum abgehalten wird, stellen Sie einmal eine Reihe von Büchern über das Christentum für Schüler hin, die die Lehrer lesen und prüfen können. Viele werden ein Buch wählen, daß das Image des „liebenswürdigen Jesus, des duldsamen und sanftmütigen“ bestätigt, wie sie es in der Schule oder in der Kirche gelernt haben, ungeachtet ihrer jetzigen Lebenseinstellung als Erwachsene.

Es ist ein tröstlicher, nostalgischer Rückzug in die Kindheit – das „*Däumchen nehmen und unter die Decke kuscheln*“-Syndrom („*thumb and blanket*“). Vielleicht können aber auch andere Beweggründe im Vordergrund stehen.

Der erste ist, daß solche Bücher unkonzipiert sind. Sie konfrontieren den Lehrer oder den Schüler nicht mit den verschiedenen Aspekten des Lebens oder mit kontroversen Unterrichtsmethoden. Sie erzählen eine Geschichte, ohne die Bereiche menschlicher Erfahrungen zu sondieren, die für die Eltern oder die hohe Geistlichkeit unangenehm, herausfordernd oder gar bestürzend sein könnten.

Der zweite Grund ist, daß sich die Lehrer nicht der Vielzahl von Theologien, die es gibt, bewußt sind. Sie selbst sind theologisch naiv und erkennen nicht die Möglichkeit einer theologischen Debatte, die sich auf einer Geschichte oder einem Ereignis aufbauen läßt.

Es fehlt, so fürchte ich, wie es Sir Keith Joseph zu nennen pflegt, die notwendige „Strenge“.

Wir benötigen deshalb mehr theologische Kurse „während der Dienstzeit“, wenn über das Christentum unterrichtet werden soll, und wir müssen ein größeres Schwergewicht auf die Theologie zu Beginn der Lehrerausbildung legen.

Lehrpläne

In den letzten Jahren haben sich die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Praktiken der Christenheit orientiert – was die Christen tun, was sie

sagen, an den Ethiken und so weiter. Jedoch fehlt offensichtlich jegliche theologische Untersuchung der Glaubenslehren, die diesen Praktiken zugrunde liegen. Lassen Sie uns ein Beispiel nehmen, mag sein, ein unmodernes: das der Sünde. In dieser pluralistischen Welt der Christenheit sprechen einige Sekten und Glaubensgemeinschaften der Sünde und der Ur-Sünde eine große Bedeutung zu. In der Tat ist dies von wesentlicher Bedeutung für das Verständnis dafür, wie Christen die Welt, Jesus und ihre Beziehung zu Gott sehen. Dennoch gibt es keine entsprechenden Themen in den Lehrplänen. Natürlich ist die Theologie ebenso der Mode unterworfen wie alles andere auch, und schließlich läßt sich der Standpunkt vertreten, daß es in der Kirche von England in den letzten 30 bis 40 Jahren eine Gewichtsverlagerung gegeben hat – weg von der Sühne und Erlösung hin zu einer Theologie der Inkarnation.

Wenn auch die Sünde, als Redensart, aus der Mode gekommen ist, so heißt dies doch nicht, daß sie an Bedeutung verloren habe. Als ich einige Lehrpläne über die Wahlfächer „christliche Ethik“, las, fand ich, daß sie alle immer nur daran interessiert sind, was Anglikaner, Römische Katholiken oder Baptisten über Abtreibung, Scheidung, Todesstrafen und ähnliche Themen glauben; aber sie scheinen die ethischen Fragen nicht innerhalb des christlichen Rahmens von Sünde und Ur-Sünde zu sehen.

Bei einem Treffen stellte der Vorsitzende einer Rahmen-Richtlinien-Gruppe kürzlich die Behauptung auf, daß die Geschwindigkeitsüberschreitung auf einer Autobahn Sünde sei, weil die Sünde einen Verstoß gegen ein Gesetz darstelle, sei es sozialer, menschlicher oder göttlicher Art. Wenn Sündigen den Verstoß gegen soziale Pflichten bedeutet – ein Gesichtspunkt, der mehreren christlichen Theologen in der Vergangenheit nicht unbekannt war, – wo steckt dann Gott?

In gewisser Weise gefiel mir dieses Argument, weil es half, klarzustellen und zu verstehen, warum einige Parlamentsmitglieder den Religionsunterricht mit der Gesellschaftskontrolle gleichsetzen – eine Art göttliches Recht des Staates, ein Zwischending zwischen James I. von England und Stalin.

Der springende Punkt ist, daß die Sünde von ihrem zentralen Platz in der christlichen Theologie verdrängt wurde und nun zweckmäßig mit Unrecht-Tun, wie auch immer dies definiert sein mag, gleichgestellt wird.

Eine Lehrerin erzählte aus ihrer Grundschulzeit, wie der Priester jede Woche in die Schule kam und immer wieder fragte, ob sie irgendwelche Sünden begangen hätten. Sie sagte, daß sie so beunruhigt darüber war, daß sie gar nichts zu beichten hatte, daß sie das Lieblingsbuch ihrer Schwester zerriß, damit sie endlich etwas hatte. Man mag nun zu Recht fragen: „Wer beging hier die erste Sünde?“

Die visuelle Vorstellung und der geschriebene Text

Wenn visuelle Vorstellungen intensiv wirken und zugleich zentrale Aussagen des christlichen Glaubens weit heruntergespielt werden, dann sollte es einen nicht verwundern, daß das liberale Image der Evangelien einer ähnlichen keimfreien monochromen Interpretation unterworfen ist.

Im späten 20. Jahrhundert lehnen die meisten Christen einen buchstabengetreuen Fundamentalismus ab und geben zu, daß die Darstellungen von Schöpfung und Paradies in Genesis 1-3 nicht wörtlich zu verstehen sind. Man muß jedoch sagen, daß bei vielen noch der Wunsch vorhanden ist, daß es doch so wäre.

Weitaus weniger Christen würden akzeptieren, daß die Worte und Taten Jesu, wie in den Evangelien berichtet werden, lediglich interpretieren, was Jesus wirklich getan oder gesagt haben mag. Alle Evangelien sind Interpretationen des Lebens Jesu, und wenn man auch zugestehen kann, daß sich das Johannes-Evangelium in Stil und Form von den anderen drei unterscheidet, kommt es weniger gut an, wenn unterstellt wird, daß manche der Erzählungen aus den Evangelien nicht so geschehen sind, wie beschrieben (z.B. Unbefleckte Empfängnis, Bergpredigt), oder daß der Sinn eines Evangeliums oder eines Gleichnisses differieren wird, wenn es gemäß seiner Ursprungssituation in einen anderen Zusammenhang gesetzt wird.

Ein Gleichnis, angewandt in einem Kontext in *einem* Evangelium kann einen ganz anderen Sinn in einem anderen Kontext, als in dem es ursprünglich angewendet wurde, annehmen.

Auch muß erwähnt werden, daß innerhalb des Schulunterrichts manche Gleichnisse aus ihren vorherigen Kontexten (z.B. die ursprüngliche Situation von Jesus und ihre Platzierung im Evangelium) zu weiteren Interpretationen einladen können.

Traurigerweise hört man, daß Lehrer, auch Fachkräfte, beteuern, daß jedes Gleichnis eine unverwechselbare, einzige Bedeutung habe und keine andere Auslegung möglich sei. Das ist eindeutig Dogmatismus!

Man mag diese Selbstsicherheit respektieren, aber zweifellos müssen Schüler eher mit einer Methode möglicher Auslegungen bekannt gemacht werden, und zwar auf ihrem eigenen Wissensstand und auf ihren eigenen Erfahrungen aufbauend, anstatt daß man ihnen alle lehrreichen Einsichten der Forschung vorenthält.

Natürlich handelt es sich hier nicht nur um ein Problem für die Lehrer. Unter vielen Christen herrscht eine Abneigung, das Festhalten am „literarischen Fundamentalismus der Evangelien“ aufzugeben.

Aus den Evangelien zu zitieren bedeutet, einen Gesichtspunkt herauszustellen und einen Weg zum Handeln aufzu-

zeigen. Doch andere Zitate, die keine solch anscheinend verständliche Hilfe bieten, werden geringer eingestuft.

Wie viele der zur Zeit verfügbaren Materialien für den christlichen Unterricht, besonders für den der Kinder der Primarschulen, bilden z.B. in England eine Rückwendung hin zu dem Unterrichtsstil der 50er Jahre – lies die Geschichte, schreibe über sie, male ein Bild!

Der Pluralismus des Christentums ist aufregend, aber nicht, wenn er auf einen defensiven konfessionellen Ansatz fixiert ist. Es gibt mehr als 20.000 christliche Sekten, doch gibt es nicht gerade die Vielfalt der unterschiedlichen Einstellungen, die das Studium so fruchtbar machen? Wir sollten versuchen, uns selbst von dem Korsett der Bücher, die wir früher einmal benutzt haben, zu befreien und nicht in unsere Kindheit zurückfallen. Sicherlich muß man dabei über seine eigenen Horizont hinaussehen und die Integrität anderer akzeptieren.

Allerdings kann die Haltung mancher Christen zu einer Polarisierung führen zwischen denjenigen, die den Religionsunterricht einseitig angehen, und anderen Christen, die dies differenzierter sehen. Wie bei anderen Traditionen, so kann auch hier die Spannung zwischen den zwei Standpunkten entweder kreativ oder destruktiv sein. Innerhalb dieses Spannungsfeldes sind einige Christen bereit, ein Urteil über die Integrität des Glaubensbekenntnisses anderer zu fällen, ohne aus theologischer oder pädagogischer Sicht die Berechtigung hierzu zu haben.

Manchen Christen widerstrebt es, sich Lehrpläne für den Religionsunterricht und Unterrichtsmaterial für Schüler auszudenken, die keine Christen sein wollen. Der Triumphalismus, der oft mit solchen Verlautbarungen einhergeht, scheint in der Geisteshaltung eine Nähe zu Nationalismus und Fremdenfeindlichkeit aufzuweisen.

Ich erinnere mich, daß vor einigen Jahren ein Mitglied eines Unterrichtskomitees dagegen protestierte, daß eine afro-karibische Version des Vaterunser zum Unterrichtsmaterial gehören sollte, das den Lehrern zur Verfügung gestellt wurde. Dies sei, so betonte er, nicht britisch. Bei diesem Beispiel überwog der britische Nationalismus den Pluralismus des Christentums.

Was soll aus den religiösen und kulturellen Traditionen der Polen, der Ukrainer und der Orthodoxen werden, wenn die kulturelle und theologische Vielfalt des Christentums den Ansprüchen eines christlich britischen oder westlichen Nationalismus entgegengesetzt wird? Die übermittelten Lehren Jesu und die Art und Weise, wie dies in den Evangelien dargestellt wird, lassen den heutigen Sprachgebrauch einiger Christen unangemessen erscheinen. Vielleicht muß man sich in Erinnerung rufen, daß man nicht gerade davon sprechen kann, daß das Christentum immer Mitgefühl und Verständnis gegenüber Glaubensverständnis gezeigt hat.

Unterschiedlicher Meinung zu sein, das kann ein positiver Schritt in die richtige Richtung sein. Falsche Darstellung und falsches Informieren ist jedoch eine andere Sache. *Christen sollten dazu fähig sein, zur Einheit inmitten ihres Pluralismus beizutragen.*

Als Christen sollten wir auch in der Lage sein, eine wirkliche und aufrichtige Anteilnahme für die Minderheiten zu zeigen, anstatt uns der Macht des Establishments zu bedienen und mit Klagen zu drohen, um den Unterricht über andere Glaubensbekenntnisse zu begrenzen.

Zusammenfassung

Vor einigen Jahren wurde eine Mutter anlässlich eines Fernseh-Interviews gefragt, was nach ihrer Ansicht der Religionsunterricht bewirken solle. Ihre Antwort war: „Das Vaterunser zu lernen und gut zu sein.“ Vielleicht können wir dies als ein Pendant zu „Wahrheit, Gerechtigkeit und amerikanische Lebensart“ betrachten.

Wenn das die Form der elterlichen Denkungsweise ist, und wenn die Schulen und Richtlinienkommissionen sich nicht auf einen Kampf mit den verschiedenen Druck ausübenden Gruppierungen vorbereiten, um eine wirklich schlüssige und geplante Einführung in die Pluralität des Christentums sicherzustellen, dann können die Schulen sich selbst auf dem Rückzug zu einem Religionsunterricht wiederfinden, der gleichbedeutend mit der „Kirchen-Lehre“ ist. Würde das ein Netz von *Hirngespinnsten oder Wahrheiten* sein? Ich denke, so einfach kann man sich dem christlichen Pluralismus nicht entziehen.

Die Pluralität besteht nicht zwischen Konfessionen, jedoch zwischen Gruppierungen und zwischen Personen. Pluralismus ist eine kreative und motivierende Kraft, die eine ständige Neubewertung der eigenen Standpunkte erfordert. Der christliche Pluralismus sollte als ein positiver Faktor für Veränderungen und Entwicklungen angesehen werden.

Alan Brown ist Director of the National Society's RE Centre in London und Schools Officer (RE) for the Board of Education at the General Synod of the Church of England.

Religionspädagogische Literatur gesucht!

Für mehrere Institutionen in den östlichen Ländern sucht das RPI Loccum Bücher (auch ältere) zu Theorie und Praxis des RU. Helfen Sie mit beim Aufbau der religionspädagogischen Institute und Fakultäten! Abholung ist möglich.
Tel.: 05766/81-137



Michael Meyer-Blanck/Lena Kuhl Konfirmandenunterricht mit 9/10jährigen

Planung und praktische Gestaltung

Unter Mitarbeit von Marion Römer, Eberhard Sievers, Friedhelm Voges in Verbindung mit einer Projektgruppe des Gemeindekollegs Celle der VELKD

Etwa 340 Seiten (mit zahlreichen Zusatzmaterialien), kart.

etwa DM 48,-/öS375,-/SFr 49,30
ISBN 3-525-61336-9

Die Autoren:

Dr. Michael Meyer-Blanck ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum mit dem Schwerpunkt Konfirmandenarbeit; seit 1993 Vikariatsausbildung; Lena Kuhl ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum mit dem Schwerpunkt Grundschule.

SCHWERPUNKTE



STÖRUNGEN ALS CHANCE

rpi

ISBN 3-925258-28-0
DM 14,-

Zum Schulbeginn

Die Szene spricht für sich: Eine junge Frau in blauem Kleid, mit braunem Überwurf und hellem Kopftuch bringt ein Kind – unverkennbar ihr Sohn – zur Schule. Denn der blonde Junge im roten Gewand, mit Schuhen, in die er erst hineinwachsen soll, hält eine Schiefertafel am Band in der Linken, der freien Hand. Die andere liegt in Mutters Hand. Genauer: Diese umfaßt energisch sein Handgelenk. Er soll ihr nicht entweichen. Des erhobenen Zeigefingers, überlang gemalt, hätte es nicht bedurft, um zu erkennen: Hier bringt eine Mutter ihr Kind zur Schule und gibt ihm nachdrücklich Ermahnungen mit auf den Weg.

Ein Augenblick, ungezählte Male wiederholt, liebevoll in einem fast siebenhundert Jahre alten Buch als Miniatur gemalt.¹ Sie findet sich als Randillustration im Graduale, einem für den Gottesdienst bestimmten Buch, geschrieben um 1310, im Kloster St. Katharinenthal (Turgau), heute aufbewahrt im Schweizerischen Landesmuseum Zürich. „Maria mit Jesus als Schüler“. Nicht irgendeine Mutter also! – Maria, nach dem Verständnis des Malers die personifizierte Kirche, geht in mütterlicher Haltung – entschlossen zupackend und liebevoll mahnend – mit in die Schule. Die Kirche begleitet das Kind. Sie findet wichtig, daß Kinder dort lernen und wie sie dort lernen. Maria – eine Schülermutter. Das ließe sich auch für heute vorstellen: Mutter Maria als Elternvertreterin in einer Gesamtkonferenz. Der energische Schwung dieser Frau wird Bewegung in die Schule bringen. Eine für die Schule engagierte Kirche, keine distanzierte, besserwisserische Instanz, sondern eine Kirche, die begleitet, för-

dert, wohl auch mahnt, aber stets eine, die sich einbringt und Aufmerksamkeit darauf wach hält, was in der Schule für die Heranwachsenden geschieht und wie es geschieht. Solch eine Schülermutter – für jede Schule wäre sie eine wich-

die Schuhe passen? Wie alle, die morgens durch die Schultüren strömen, hat er noch viel vor sich.

Doch es ist nicht irgendein Junge. Jesus – soll zur Schule gehen. Wer in der unruhigen Schar der Schüler und Schü-

lerinnen ist er? Äußerlich unterscheidet ihn nichts von den anderen. Er ist eines der manchmal garstigen und so oft liebenswerten Kinder. Wie sehen Pädagoginnen und Pädagogen den unentdeckten Jesus? Sollten sie sich jedenfalls nicht stets so verhalten, als sei einer ihrer Schüler oder eine ihrer Schülerinnen Jesus?

Auch Jesus muß zur Schule gehen. – Für alle Kinder, denen dasselbe bevorsteht, kann das bedeuten: Jesus ist in derselben Situation. Er war schon vor mir da, ist mit mir zusammen in der Schule. Ich bin hier nicht allein. Ich freue mich.

Die Schule soll kein verlorener Ort sein, Unterricht keine Zeit der Entfremdung für junge Menschen. Verloren und ausgeliefert soll niemand sich fühlen. – Und wenn sich vielleicht doch jemand so fühlt, oder wenn es doch so ist? Dann soll der Gedanke, daß Jesus sich mitten unter der Schülerschaft befindet, allen am Schulleben Beteiligten die Gedanken beflügeln, wie Schule nicht nur Mühe, sondern auch Feier sein kann, nicht nur Leistung, sondern auch Gewährenlassen, nicht nur Lernen,

sondern auch ein fröhliches Miteinanderleben.

Anmerkung

1. Hierauf aufmerksam macht Christoph Bizer während einer Tagung im März 1993 im Religionspädagogischen Institut Loccum. Er wiederum hatte einen Hinweis von Christine Reents erhalten.



Maria mit Jesus als Schüler
Schweizerisches Landesmuseum Zürich
Graduale von St. Katharinenthal / um 1310

tige Partnerin.

Und der Junge! – Nicht irgendeiner, aber zunächst doch wie jeder andere. Auf seiner noch leeren Schiefertafel – über Jahrhunderte dasselbe Modell! – ist reichlich Platz, das Schreiben und Rechnen zu üben. Was alles wird der Blondschof noch aufnehmen, lernen, bedenken, verstehen müssen, bis ihm

Ein niederländischer Mennonit in Loccum

Zum zweiten Male wurde es mir ermöglicht, an einem dreitägigen Kurs in Loccum teilzunehmen.

Zuerst möchte ich etwas über mich erzählen. Schon mehrere Jahre wohne ich mit meiner Familie in der kleinen Stadt Heerenveen in der Provinz Friesland. Ungefähr 20 Jahre bin ich dort nun schon Direktor einer kleinen kreiseigenen Schule für geistigbehinderte Kinder. Daneben arbeite ich als Mitglied der „Doopsgezinde gemeente“ (Mennonitengemeinde) in Heerenveen aktiv mit in den verschiedenen Bereichen der Kirchenarbeit. Schon früh kam mir die Idee, daß ich Theologie am „Doopsgezind Seminarium“ studieren wollte. Dies Seminar führt die kirchliche Ausbildung durch und ist Bestandteil der „Gemeentelijke Universiteit Amsterdam“. 1987 habe ich mein Examen abgelegt und arbeite jetzt für einen Tag in der Woche als Pastor in der Mennonitengemeinde vom „Noordoostpolder“. Emmeloord ist dort die größte Stadt und dort befindet sich auch die Kirche der „Doopsgezinde gemeente“.

Die Gemeinde zählt 70 getaufte Mitglieder, die als Erwachsene getauft wurden. Daneben besuchen viele Nicht-Mitglieder die Gottesdienste und nehmen teil an den verschiedenen Formen der Gemeindegemeinschaft (von der Jugendarbeit bis zur Altenarbeit). In den Niederlanden sind die Mennoniten zahlenmäßig nur eine kleine freikirchliche Vereinigung. Sie zählen 16.000 getaufte Mitglieder, haben 130 Gemeinden mit ungefähr 90 Predigern. Die Pastoren arbeiten in Vollzeit oder Teilzeitstellen. In Deutschland werden „Doopsgezinden“ Mennoniten und in Amerika „mennonites“ genannt. Mennoniten sind Nachfolger des friesischen Theologen Menno Simons (1496 bis 1581). Die Mitglieder dieser evangelischen Freikirche verpflichten sich „einem betont praktischen Leben in der Nachfolge Jesu“. Gepflegt wird die Erwachsenentaufe. Strikt lehnen die „Taufgesinnten“ staatlichen Zwang in Glaubensfragen, Kriegsdienst, Gewalt und Eide ab.

Die Mennoniten waren vor allem im 16. Jahrhundert wegen ihres Glaubens starken Verfolgungen ausgesetzt.

Neunzigtausend Mennoniten sind in den letzten Jahren als Umsiedler aus der früheren Sowjetunion nach Deutschland gekommen. Viele von ihnen hoffen, daß sie nach Amerika oder nach Kanada auswandern dürfen, denn allein in Nordamerika leben eine halbe Million mennonitischer Glaubensbrüder. Die Tagungen in Loccum haben mir sehr gut gefallen. Ich habe viel gelernt und wurde als Kollege freundlich in der Gruppe der Pastoren, Diakone und Lehrer aufgenommen. In meiner vorherigen Gemeinde Grou/Warga in Friesland und jetzt in Emmeloord, im Polder, habe ich versucht, in verschiedenen Jugendgruppen und in der Gemeindegemeinschaft Inhalte der Kurse „Gebote als Evangelium unterrichten – Die 10 Gebote“ (Mai 1992) und „Traum und Träume“ (April 1993) zu bearbeiten. Haben Sie vielen Dank, daß ich bei Ihnen sein durfte!

E. Siggelkow

Als Pastor an der Schule

Ein Rückblick auf 12 Jahre Tätigkeit als Lehrer am Johann-Kepler-Gymnasium in Garbsen

Was hatte ich als Pastor dort zu suchen? Zunächst sucht ich einen geregelten Dienst. Meine Frau und ich erwarteten unser erstes Kind. Sie studierte noch. Wohin also mit dem Kind, wenn es denn da sein sollte? Es war damals nicht üblich, einen Säugling einfach überall mit hinzunehmen und – wenn es sein mußte – an die Brust zu legen. „Frau“ demonstrierte ihr aufkeimendes Selbstbewußtsein man eben durch fortgesetztes Stricken bei jeder sich bietenden Gelegenheit. So mußte ich wenigstens zeitweise als Hausmann und Babysitter zur Verfügung stehen. Als Gemeindepfarrer war das nicht möglich. blieb nur die Schule. Bei fester Stundenzahl mußte ein geregelter Dienst doch möglich sein....

Etwas geregelter war's schon, ruhiger nicht. Kaum angefangen, brach die Oberstufenreform über die Schule herein: plötzlich sollten Unterrichtsziele für den Unterricht definiert werden, Kursprogramme mußten erarbeitet, Abitursaufgaben vorgeschlagen werden. Und das alles mußte eingereicht und genehmigt werden. Statt Ruhe und Gelassenheit war Aufregung und Hektik angesagt. Wie oft bin ich wohl mittags zu Hause mit dem Kind auf dem Arm – das mir von der Frau gleichsam im fliegenden Wechsel übergeben worden war – in der Sofaecke eingeschlafen, bis die Flasche auf die Erde fiel und das Kind zu schreien anfang. Beim Erarbeiten der Unterrichtsprogramme habe ich damals mein Theologiestudium noch einmal durchgemacht und vieles beim Unterricht in der Auseinandersetzung mit den Schülern erst richtig kapiert: das ist schon was anderes, etwas, was man selber einmal gelernt hat, anderen vermitteln und beibringen zu wollen.

Hatte ich das gesucht? Es war ja nicht die Oberstufenreform allein, die meine Zeit an der Schule so ganz anders werden ließ, als ich erwartet hatte. Plötzlich tauchten da Schülerin-

nen und Schüler auf, wie es sie vorher nicht gegeben hatte (und wohl auch jetzt nicht mehr gibt, wo im Kampf um die Punkte alles, was ein Lehrer von sich gibt, brav notiert, in Folie verpackt und fürs Abitur aufbewahrt wird.). Die Schüler und Schülerinnen damals schauten sich die Themen und Inhalte der angebotenen Kurse, die oben im Sek. II Bereich ausgehängt waren, erst einmal sehr genau an, prüften und wählten und suchten sich aus, was ihnen zu passe kam. Wehe dem Lehrer, der seinen Kurs nicht am schülergemähesten ausgeschrieben hatte. Und zu Beginn des Unterrichts wurde dann erst einmal heftig miteinander diskutiert, wozu denn das, was ihnen der Lehrer vorsezzen wollte, gut sein sollte, was dabei herauskommen sollte, welche gesellschaftspolitische Relevanz das habe usw. usw. Das kam uns Lehrern damals hart an. Man brauchte schon einiges an pädagogischem Eros, um nicht zu resignieren. Viele taten's. Wer durchhielt, konnte aber auch das andere erleben: „unheimlich“ starke Gespräche bei aller Auseinandersetzung, Gespräche, die dann über den Unterricht hinaus weiter geführt wurden. Zunächst in den Pausen, auf der Terrasse oder in den Gängen; später trafen wir uns auch nachmittags oder abends zu Hause. Erst sporadisch, dann regelmäßig. So entstand ein „Schülergesprächskreis“, in dem über Gott und die Welt geredet wurde. Und aus diesem Schülergesprächskreis gingen dann die „Pausenandachten“ hervor (Schüler und Schülerinnen vom 9. bis zum 13. Jahrgang schrieben Betrachtungen, Gebete, Geschichten, die sie den anderen in der Zwanzigminutenpause vortrugen), es wurde ein „Arbeitskreis Dritte-Welt-Handel“ ins Leben gerufen (der es sich zur Aufgabe machte, regelmäßig vor Weihnachten in einem Laden, der uns im Einkaufszentrum kostenlos zur Verfügung gestellt wurde, Waren aus der Dritten Welt zu verkaufen),

darin schloß sich die Kinderaktionswoche „Mit Kindern über Kinder in der Dritten Welt“ an, die ebenfalls im Einkaufszentrum durchgeführt wurde. Woberer dann auch ein Beitrag in der „Nordschau“ des NDR gesendet wurde. Ganz nebenbei wurden eine ganze Reihe von Jugendgottesdiensten erarbeitet, die in der Willehadikirche in Garbsen oder in der Marktkirche Hannover gehalten wurden.

Aus war es mit regeltem Dienst. Es ging genauso zu wie im Gemeindepfarramt. Die Frau hatte längst das Examen gemacht und kümmerte sich notgedrungen wieder allein um die Kinder. Gefunden hatte ich aber auch: hellwache, problembewußte junge Menschen, die nicht nur bereit waren, die Probleme unserer Welt wahrzunehmen und darüber zu sprechen, sondern auch bereit waren, nach Lösungswegen zu suchen, sich zu engagieren, etwas zu tun. Sie eben nicht die Maxime ihres Handelns aufkotzieren zu lassen von jenen, die trotz allem nur ihren Vorteil suchten. Denn das gab es damals auch schon, jene gleichgültige Haltung „nach uns die Sintflut“, die sich darin ausdrückte, daß man am liebsten seine eigenen Unlust- und Frustrationsgefühle kultivierte und in Scheinwelten floh; eine Haltung, die in dem Ausspruch gipfelte: „Wozu aufstehen, wenn morgen alles in die Luft fliegt“.

Ich hatte das große Glück, Schülerinnen und Schüler kennenzulernen, die sich eine Antenne dafür bewahrt hatten, daß da noch etwas anderes in der Welt ist, als nur menschliche Willkür und Vermessenheit – gute und bewahrende Kräfte, denen man nur Raum geben muß und für die es sich zu leben lohnt. Das ist denn auch die Antwort auf die Frage: Was hat ein Pastor an einer öffentlichen Schule zu suchen: nichts anderes als: das Gerücht von Gott am Leben zu erhalten – mehr nicht – aber das genügt.

Buchbesprechungen

Grethlein, Christian:
Gemeindepädagogik.
Berlin/New York 1994 (VII, 356 S.,
DM 54,- de Gruyter Studienbuch)

Mit diesem gut lesbaren Band legt Christian Grethlein, Praktischer Theologe mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik in Halle, ein Studienbuch vor, das einen schnellen Überblick über sämtliche Felder der Gemeindepädagogik ermöglicht. Für Studierende vor dem 1. und 2. theologischen Examen dürfte das Buch ebenso geeignet sein wie für Pfarrer(innen), die über den neuesten Diskussionsstand informiert sein wollen. Darüber hinaus möchte Grethlein „Pädagogen und Pädagoginnen auf einen – in West und Ost aus unterschiedlichen Gründen – lange von ihnen übersehenen Bildungsbereich aufmerksam machen.“ (2f.)

Inwiefern dieser Wunsch Realität wird, bleibt abzuwarten; daß die anvisierten Brückenschläge zwischen den religionspädagogischen Lernorten Schule und Gemeinde dringend erforderlich sind, wird man jedoch nur unterstreichen können. Grethleins Ansatz ist insgesamt von einem zweifachen Interesse geprägt. Zum einen bildet das *Verhältnis von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern* (nicht nur zwischen Pfarrer(inne)n und Lehrer(inne)n, gedacht ist auch an Erzieher(innen), Gemeindepädagog(inn)en, Diakon(inn)en und Ehrenamtliche) einen Schwerpunkt, zum anderen der *Gottesdienst*, wobei ausdrücklich nicht nur und nicht vor allem an den sonntäglichen („Haupt-“)Gottesdienst gedacht ist. Für Grethlein ist der Gottesdienst Angel- und Zielpunkt sowie integrierende Perspektive gemeindepädagogischer Bemühungen: „So mündet die Gemeindepädagogik, wenn sie sich an einem soteriologischen Gemeindeverständnis und am pädagogischen Bildungsbegriff orientiert, in die Aufgabe einer Gottesdienstreform, die allerdings nicht im kultischen Bereich stehen bleiben darf, sondern von dort aus das Leben wieder als einen ‚vernünftigen Gottesdienst‘ entdecken läßt.“ (356) Damit ist auch ein bedeutender Impuls für die Praktische Theologie als ganze gegeben, indem die Beziehungslosigkeit von Liturgik und Religionspädagogik als zutiefst dem Anliegen *beider* Disziplinen widersprechend aufgewiesen wird. Gottesdienst und Bildung, Feiern und Lernen

Gerda und Rüdiger Maschwitz,
Stille-Übungen mit Kindern. Ein
Praxisbuch, München 1993

Brauchen Kinder heute Stille? Diese Frage läßt sich sehr schnell beantworten: Kinder brauchen die Stille, wir brauchen sie auch.

Eilert Herms: Sport – Partner der Kirche und Thema der Theologie, Luthersches Verlagshaus Hannover, 1993, 152 S.

Fast möchte man sagen: Endlich!
Lange – hoffentlich nicht zu lange – mußte man warten, bis die Verbindungen zwischen (orga-

sind verschiedene Aspekte der unteilbaren Gestaltwerdung christlicher Religion. Entgegensetzungen von „Theologie“ und „Pädagogik“ dürfte sich in der Tradierungskrise christlichen Glaubens keiner mehr leisten können. (28ff.) Die Grundsätze werden im 1. Kapitel „Zum Konzept ‚Gemeindepädagogik‘“ (4-42) sowie in den als „Ausblick“ titulierten Kapiteln 10 und 11 („Gottesdienst als Zentrum der Gemeinde“, 326-337 und „Mitarbeit als Dienst“, 338-356) entfaltet. Die Grundsätze schlagen sich jedoch auch in der Gliederung der acht Kapitel zu den gemeindepädagogischen Handlungsfeldern (44-325) nieder. Die Kapitel „Bildung im Umfeld der Taufe“, „(Evangelischer) Kindergarten“, „Kindergottesdienst“, „Gemeindliche Bildung im Umfeld der Schule“, „Konfirmandenzeit“, „Religiöse Bildung in der kirchlichen bzw. christlichen Jugendarbeit“, „(Evangelische) Erwachsenenbildung“, „(Evangelische) Altenbildung“ sind stets gleich strukturiert. Nach einer historischen und gegenwärtigen Handlungsfeldbeschreibung, in der möglichst viele empirische Untersuchungsergebnisse herangezogen werden, folgt eine „kritische gemeindepädagogische Sicht“, welche in „handlungsorientierende Anregungen“ mündet.

Im Kernstück jeden Kapitels fragt Grethlein jeweils mit Hilfe von sechs gleichbleibenden Kriterien (dazu die Übersicht, 43), wobei als seine Hauptkriterien das Verhältnis der Mitarbeiter(innen) untereinander und die Berücksichtigung von Taufe und Herrenmahl gelten können. Die sechs Kriterien erweisen sich insgesamt als fruchtbar sowohl in materialer als auch in strukturbildender, integrierender Hinsicht. (Bezweifeln läßt sich allerdings, ob sich der bezüglich des 1. Kriteriums eingeführte Begriff „Subjektivität“ [sic] des einzelnen – gemeint ist die Wichtigkeit der Subjektwerdung in Anlehnung an die neue Diskussion des Bildungsbegriffs – durchsetzen wird.)

Die Reflexion der einzelnen Handlungsfelder ist explizit einem „reformerischen Grundimpuls von Gemeindepädagogik“ (2) verpflichtet. Insgesamt geht es in West- wie in Ostdeutschland „um eine verantwortete Transformation christlichen Glaubens in der Moderne.“ (16)

Ein großes Plus des Buches ist der gesamtdeutsche Blickwinkel. Die Minderheitensituation ostdeutscher Gemeinden und die Tradierungskrise christlichen Glaubens in Westdeutschland werden gleichermaßen zu be-

Gerda (Diplompädagogin) und Rüdiger (Pfarrer, Diplompädagoge) Maschwitz, die viele Jahre lang die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit betreut haben, haben ein Buch für Praktiker geschrieben, für Erzieher und Erzieherinnen, Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen, aber durchaus auch für Lehrer und Lehrerinnen der Sek I und für Unterrichtende im kirchlichen Bereich. Entstanden ist ein wirklich praxisnahes Buch mit konkreten, umsetzbaren Anleitungen für Stilleübungen aller Art. Da gibt es medi-

nisiertem) Sport und (organisierter) Theologie so markant und deutlich aufgezeigt wurden, wie es Eilert Herms in seinem neu erschienenen Buch gelingt.

Dieses Buch ist eine Sammlung von neun Beiträgen, an denen der Autor jeweils in seiner Funktion als Mitarbeiter im Wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Sportbundes (DSB) mitgewirkt hat. Inhaltliche Stichpunkte innerhalb dieser Beiträge sind: Symbolhaftigkeit des Leibes, religiöser Sinn der

rücksichtigen gesucht. Für Lesende aus den alten Bundesländern werden zudem viele wichtige Informationen zugänglich (etwa über die Diskussion der Jugendweihe in den DDR-Kirchen, 189 ff., oder die anfängliche Mitarbeit der Kirchen in der FDJ, 234).

Die ostdeutsche Perspektive wird weiter in der Konkretion reformerischer Impulse greifbar. Das herkömmliche, primär am Pfarramt orientierte Amtsverständnis wird massiv in Frage gestellt. Überrascht nimmt man zur Kenntnis, daß Eberhard Winkler bereits 1973 (!) das Taufrecht für Katechetinnen gefordert hatte (61). Grethlein unterstreicht diese Forderung (341) und plädiert darüber hinaus für die Sakramentsverwaltung durch Jugendleiter(innen) überhaupt (255).

Für eine Gemeindepädagogik, die an pädagogisch-reformerischer Öffnung und theologisch-gottesdienstlicher Konzentration gleichermaßen orientiert ist, dürfte dies nur folgerichtig sein. Die Konsequenzen für die Ausbildung der Pfarrer(innen) und für das Kirchenrecht (Pfarrerdienstrecht, Kirchengemeindeordnung etc.) müssen jedoch als revolutionär bezeichnet werden. Ebenso gilt das für die von Grethlein bereits an anderer Stelle geforderte Säkularkommunion aufgrund der Taufe (47. 330). Ein weiterer kritischer Impuls zu gegenwärtiger Praxis richtet sich gegen die Gleichsetzung von „Gemeinde“ mit der Parochie: diese entspreche zwar der Wahrnehmung der Pfarrer(innen), aber nicht derjenigen von Schüler(inne)n und anderen Gemeindegliedern.

Vieles an Kritik scheint berechtigterweise damit im Amtsverständnis und im gemeindepädagogischen Agieren der Pfarrer(innen) begründet zu sein. Gleichwohl wird man an diesem Punkt über eine generelle Kritik hinauskommen müssen zugunsten eines gegenwartsnahen „pastoral-theologischen“ Verstehens, warum gerade der Berufsstand der Pfarrer(innen) auf die Herausforderung der Transformation christlichen Glaubens eher restriktiv und „amtlich“ reagiert als reformerisch. Schlicht gesagt: Es müßte berücksichtigt werden, warum es immer schwieriger geworden ist, Pfarrer(in) zu sein und wie die spezifische Kompetenz theologischer Ausbildung gemeindepädagogisch fruchtbar statt blockierend wirken kann. Dies sei als Wunsch an eine zweite Auflage dieses Studienbuches formuliert, welchem man in erster Auflage nur viele Leser wünschen kann. Michael Meyer-Blanck

tative Tänze, Eutonie, Yoga, Phantasiereisen und Imaginationen zu Märchen und biblischen Geschichten. Einzelne Teilschritte der Stilleübungen werden ausführlich beschrieben.

Wer allerdings ausführliche Informationen zur Theorie sucht, wird weitgehend auf Literaturhinweise angewiesen sein.

Aber vielleicht entlastet das gerade dieses Buch und macht es so lesenswert. Ein Buch, das in keiner religionspädagogischen Bibliothek fehlen sollte! Ilka Kirchhoff

olympischen Idee, Zukunft von Sport und Kirche, Ethik und Sportpolitik, Sport und das christliche Verständnis der Menschenwürde u. a. Wie diese unvollständige Auflistung der Stichworte schon zeigt, versucht Herms in diesem Buch den organisierten Sport

a) als anthropologisches Phänomen und
b) in seiner sozialen Gestalt sozusagen „durch die Brille des christlichen Glaubens“ zu beleuchten.

Er wendet sich dabei in erster Linie an Theolo-

gen, die, falls noch nicht vorher, so doch bestimmt nach der Lektüre dieses Buches, zumindest ein Stück mehr Sportinteresse zeigen könnten als zuvor. Aber auch theologisch interessierte Sportler hat der Autor sicher mit im Blick. Diese Gruppe dürfte im Anschluß theologisch so manches dazugelernt haben und auch einiges am

organisierten Sport (noch) kritischer betrachten. Wie schon der Titel des Buches ausweist, geht es Eilert Herms im wesentlichen jedoch um eine engere Partnerschaft zwischen Sport und Kirche. Die Zielperspektive, die er verfolgt, ist die Ausdehnung des Sporthandelns evangelischer Kirchen (-Gemeinde)! Schreibt der Autor

doch schon in seinem Vorwort: „Der organisierte Sportbetrieb wird genau in demjenigen Funktionsbereich von Gesellschaft wirksam, in dem auch der spezifische Beitrag religiöser Kommunikation angesiedelt ist.“ (S. 11). Äußerst interessant und empfehlenswert, aber nicht immer ganz einfach!

Willi Bednarzick

Eduard Lohse, **Erneuern und Bewahren. Evangelische Kirche 1970-1990**, Vandenhoeck & Ruprecht Göttingen 1993, 343 Seiten, 48,— DM.

Nur ein Rückblick? In dem umfangreichen Band über zwei Jahrzehnte evangelischer Kirchengeschichte spricht der ehemalige hannoversche Landesbischof von seinen Erfahrungen in kirchenleitenden Ämtern und Gremien. Dabei klingt das Motto, unter das er sein Buch stellt, wie eine Beschreibung: „Sie tut ihren Mund auf mit Weisheit, und auf ihrer Zunge ist gütige Weisung“ (Spr. 31,26). Altbischof Lohse möchte mit seinen Erinnerungen an wichtige Ereignisse und Entscheidungen seiner Amtszeit (21.07.1971 – 31.05.1988) dazu helfen, daß wir die „Aufgaben der Gegenwart richtig einschätzen“.

Den Rahmen der fünfzehn Kapitel bilden grundsätzliche Überlegungen zur Reform und Zukunft der Kirche. Lohse benennt das zu bewahrende reformatorische Erbe und zeigt angesichts der strukturellen Schwäche des Protestantismus Perspektiven der Erneuerung auf. Dabei gibt er dem Leser einen Einblick in die wichtigsten Aufgaben der Evangelischen Kirche in Deutschland, deren Ratsvorsitzender er von 1979 – 1985 war. Er schildert die intensiven Bemühungen um ein gutes Verhältnis zu den anderen christlichen Konfessionen und um ein neues Verhältnis zum Judentum.

Den Antworten auf gesellschaftliche und innerkirchliche Herausforderungen gehen oft schwierige Entscheidungsfindungen voraus, z.B. im Falle des Pastors Dr. Paul Schulz. Was die Ökumene anlangt, so beklagt Lohse die mangelnde kirchliche Einbindung dieser Bewegung. Die beigefügten authentischen Texte markieren ökumenische Etappen oder beziehen sich auf Denkschriften und andere kirchliche Verlautbarungen wie etwa die denkwürdige Leuenberger

Konkordie zurück. Auch die Thesenreihe der Kammer für Soziale Ordnung wird zitiert, die 1970 grundsätzlich über die Aufgaben und Grenzen kirchlicher Äußerungen zu gesellschaftlichen Fragen spricht.

Die einzelnen Themen reichen von der Kirche im geteilten Deutschland und im demokratischen Staat bis hin zu den Diskussionen um die politische Verantwortung und um die Erhaltung des Friedens in der Zeit des NATO-Doppelbeschlusses und der Nachrüstungsdebatte. Die Gespräche mit Vertretern der evangelikalen Bewegung, die mit Kritik an der Volkskirche nicht spart, zielen auf ein „förderliches Miteinander“. Fragen an die Volkskirche stellen sich bei schwindenden Mitgliederzahlen ja wie von selbst ein. In Anlehnung an den Journalisten Karl-Alfred Odin fordert Lohse, die wachsende Bereitschaft zu tätiger Mitwirkung in den Gemeinden zu nutzen und die Volkskirche mit den Elementen einer Freiwilligkeitskirche zu unterfangen. Außerdem gilt es, die Suche junger Menschen nach verbindlicher Lebensgestaltung zu wecken und zu vertiefen. Lohse unterstreicht das mit einem Bericht über seinen Besuch in Taizé, wohin er seinen damals fünfzehnjährigen Sohn mitnahm.

Lohse setzt mit seinem Buch Akzente. So widmet er dem Dialog mit der römisch-katholischen Kirche ein eigenes Kapitel. Auf Weltebene ist durch das Zweite Vatikanische Konzil und bei uns in Deutschland durch den Papstbesuch viel in Bewegung geraten. Überall war ökumenischer Aufbruch zu spüren. Aber inzwischen spielt sich innerhalb des Rahmens der vorgegebenen Einheit in Christus und der ersehnten, vollen Einheit der Kirchen ein mühsames, theologisches Ringen um mehr Konsens ab. Die Lehrverurteilungen des 16. Jahrhunderts stehen im Wege und werden deshalb von einer eigens dazu berufenen Kommission überprüft. Die evangelischen und katholischen Kirchen bemühen sich, in der neuen Phase des verbindlichen, ökumenischen Dialogs Schritt für Schritt auf das große Ziel der Kirchengemeinschaft zuzugehen.

Lohse übt auch Kritik. In seiner Darstellung der christlich-jüdischen Gespräche bedauert er die mangelnde Bezugnahme auf die Erklärung des Zweiten Vatikanischen Konzils über das Verhältnis der Kirche zu den nicht-christlichen Religionen. Lohse setzt sich auch mit dem Synodalbeschuß der Rheinischen Kirche kritisch auseinander, der auf die Erneuerung des Verhältnisses zwischen Christen und Juden abzielt. Er sieht sich veranlaßt, eine Reihe von Unstimmigkeiten zu benennen, die in diesem Synodalbeschuß vorliegen. Als konsensfähige Überzeugung zwischen Annäherung ans Judentum und Abgrenzung von ihm hält die neue EKD-Studie „Christen und Juden II“ fest: Das Volk Israel dürfe nicht als von Gott verworfen angesehen werden. Jede negative Einstellung von Christen zum Judentum ist abzulehnen. Das Gesetz als Heilsweg ist abgetan. „Es gibt kein verschiedenes Evangelium“. Weil die Christusbotschaft der Welt gilt, darf sie auch den Juden nicht vorenthalten bleiben.

Mit den Abschlußüberlegungen über die Zukunft der Kirche wird das Buch zum Vermächtnis. „Nicht nur um der Selbstbehauptung der Kirche willen, sondern auch im Blick auf die künftige Entwicklung unserer Gesellschaft und das Geschick jedes einzelnen Menschen muß die Frage nach der Zukunft der Kirche alle Bürger angehen – auch diejenigen, die der Kirche nicht oder nicht mehr angehören“. Lohse fordert, die Botschaft des Evangeliums so schlicht wie nur irgend möglich weiterzugeben. Auch in den Kundgebungen der Bischöfe und Kirchenleitungen sollte stets klar zum Ausdruck kommen, „was dem Evangelium vom gekreuzigten und auferstandenen Herrn entspricht und was ihm widerspricht“.

Im Anhang findet sich ein Anmerkungssteil sowie ein ausführliches Namens- und Sachregister. Das gewichtige Buch findet sicher breite Resonanz.

Dr. Barbara Jacobs

Veranstaltungshinweise

KONFERENZEN

8. Loccumer Hauptschulrektorentagung

für Hauptschulrektorinnen und -rektoren sowie Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen

13. bis 14. Juni 1994

Leitung: Siegfried Macht

Zum achten Mal soll eine Hauptschulrektorentagung im Einvernehmen mit dem Nds. Kultusministerium und den Ev. Landeskirchen in Niedersachsen vom Religionspädagogischen Institut Loccum durchgeführt werden. Dazu sind alle niedersächsischen Hauptschulrektorinnen und -rektoren sowie die Bezirksregierungen herzlich eingeladen. Die Loccumer Hauptschulrektorentagung bietet die Möglichkeit, mit einem größeren Teilnehmerkreis über christlich-ethische Fragestellungen nachzudenken. Dabei soll deutlich werden, wie sehr der evangelische Religionsunterricht an den Haupt-

schulen der Pflege durch die Schulleiterinnen und Schulleiter bedarf.

Das Thema der Tagung wird in einer besonderen Einladung mitgeteilt.

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen

16. bis 17. September 1994

Leitung: Thomas Klie
Heinz Kitzka

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.

Gymnasialdirektorenkonferenz

für Direktorinnen und Direktoren von Gymnasien

19. bis 20. September 1994

Leitung: OLKR Ernst Kampermann
Dr. Bernhard Dressler

Konferenz der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften

für Lehrer/innen an Grund-, Haupt- und Realschulen, Orientierungsstufen

21. bis 23. September 1994

Leitung: Joachim Kreter
Inge Lucke

Erfahrungen über die Arbeit in den Arbeitsgemeinschaften (Themen, Referenten, Ziele, Tagungsvorfahren) werden ausgetauscht. Theologische und

religionspädagogische Grundsatzfragen werden diskutiert. Ein Schwerpunktthema wird mit der Einladung mitgeteilt.

SCHULFORMÜBERGREIFENDE KURSE

Was uns bewegt – Tanzen in Kirche und Religionsunterricht

für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulstufen und kirchliche Mitarbeiter

6. bis 7. Juni 1994

Leitung: Siegfried Macht

Engeladen sind Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus allen Arbeitsfeldern, in denen tänzerische Elemente in ihren vielen Spielarten eine zunehmend größere Rolle spielen (können): Vom Bewegungsspiel in Kindergarten, Grundschule und Kindergottesdienstarbeit bis zum meditativen Tanz für Konfirmandenfreizeit und Seniorenkreis soll ein möglichst breites Spektrum an Liedtänzen im gemeinsamen Tun erschlossen werden.

Bilder, Symbole, Metaphern

für Lehrkräfte an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen

26. bis 30. September 1994

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Das alttestamentliche Bilderverbot entzieht Gott der menschlichen Verfügung durch Kulthandlungen. Wirkungsgeschichtlich hat es darüber hinaus den verborgenen wie den offenbaren Gott der menschlichen Vernunftanstrengung entzogen. Über die Reflexion auf die sprachlich-begrifflichen Grenzen menschlicher Wirklichkeitserfahrung kommt nun aber auch die unter das Bilderverbot gestellte jüdisch-christliche Überlieferung nicht ohne Bilder, Symbole und Metaphern aus. Seit längerem reagiert der Religionsunterricht auf diese Konstellation mit symboldidaktischen Konzepten. In einer Zeit wachsender Bilderflut und neoreligiöser, z.T. tiefenpsychologisch inspirierter Symbolsuche sind differenzierte religionspädagogische Konzepte gefragt. In diesem Kurs sollen über die engeren symboldidaktischen Grenzen hinaus exegetische, systematisch-theologische und religionspsychologische Aspekte der wirklichkeitserschließenden Kraft von Bildern, Symbolen und Metaphern erarbeitet werden.

Voneinander lernen – Begegnung mit Muslimen

Lehrerfortbildungskurs in Zusammenarbeit mit dem RPI Loccum in der Heimvolkshochschule Loccum

für LehrerInnen an Gesamtschulen und in der Sek. I anderer Schulformen

10. bis 14. Oktober 1994

Leitung: Wilhelm Behrendt, Fachmoderator,
IGS Göttingen

Der interreligiöse Dialog zwischen Christen und Muslimen lebt von der konkreten Begegnung der Menschen beider Religionen. Dieser Kurs bietet für eine solche Begegnung mit türkischen Kollegen Zeit und Raum, um sich über Leben und Glauben in der jeweils anderen Religion zu verständigen, um voneinander zu lernen und im gemeinsamen Miteinander Modelle des Zusammenlebens im Religionsunterricht und im Schulalltag zu gestalten.

STUDIENTAGUNGEN, KONSULTATIONEN UND SYMPOSIEN

Religionspädagogisches Colloquium Kindergarten KINDERGARTEN <-> KIRCHENGEMEINDE

(geschlossener Teilnehmerkreis)

19. bis 21. September 1994

Leitung: Heinz-Otto Schaaf

Das Verhältnis zwischen Kirchengemeinde und Kindergarten ist vielschichtig. Ein echtes Miteinander setzt voraus, daß die verschiedenen Ebenen in ihrer jeweiligen Bedeutung erkannt und geklärt werden. Auf dem Hintergrund dieser Tatsache und der geplanten Rahmenkonzeption des Diakonischen Werkes wollen wir nach der Bedeutung und der Funktion des evangelischen Kindergartens in der Kirchengemeinde fragen.

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Sprengelkurs Erzieherinnen (Hannover)

6. bis 10. Juni 1994

für Erzieherinnen und Erzieher

Leitung: Heinz-Otto Schaaf

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten im Sprengel Hannover. Nähere Informationen und Anmeldung dort.

Sprengelkurs Erzieherinnen (Lüneburg; Stade)

20. bis 24. Juni 1994

für Erzieherinnen und Erzieher

Leitung: Heinz-Otto Schaaf

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten im Sprengel Lüneburg; Stade. Nähere Informationen und Anmeldung dort.

Neue Mitarbeiterinnen im kirchlichen Dienst (A2)

27. Juni bis 1. Juli 1994

für Erzieherinnen und Erzieher

Leitung: Heinz-Otto Schaaf
Petra Schröder

(siehe A1 vom 16. – 20.05.1994)

Infotag

17. bis 18. Juli 1994

für die Rel.-päd. Langzeitfortbildung 1994/95

Religionspädagogische Langzeitfortbildung I/1

26. bis 30. September 1994

für Erzieherinnen und Erzieher

Leitung: Heinz-Otto Schaaf
Petra Schröder

In diesen Kursen geht es um:

- Die Situation der Erzieherinnen und Erzieher. Die Bedeutung der beruflichen Rolle und der persönlichen Einstellung des Erziehenden in der religiösen Elementarerziehung.
- Die Situation des Kindes. Die bestimmenden Faktoren für die Entwicklung und Weltorientierung.
- Die Bedingungsfaktoren religionspädagogischer Prozesse, z. B. soziales Umfeld, Bezugspersonen und Konzepte der Religionspädagogik.
- Theologische Inhalte christlichen Glaubens,

exemplarisch erarbeitet an ausgewählten Bibeltexten und Traditionen; z. B. Gebete, Bekenntnisse, Feste, Riten, Symbole.

- Didaktische Überlegungen und Methoden religionspädagogischen Handelns, z. B. Planungsschritte für die eigene Praxis.

Die Kurse erfolgen in Zusammenarbeit mit der Fachberatung im Diakonischen Werk Hannover, Ebhardtstr. 3 A, 30159 Hannover.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN SONDERSCHULEN/SONDERPÄDAGOGIK

Grundfragen der Sonderpädagogik

(geschlossener Teilnehmerkreis)

24. bis 26. Juni 1994

Fortsetzung des Kurses vom 14. bis 16. Juni 1994

Konfirmation und Konfirmandenunterricht für Menschen mit geistigen Behinderungen

Pfarrerinnen und Pfarrer, Diakoninnen und Diakone

12. bis 15. Juli 1994

Leitung: Dietmar Peter und Dr. Gert Traupe

s. a. Arbeitsfeld kirchlicher Unterricht in der Gemeinde

Sonderpädagogische Aufgaben in Schule und Gemeinde. Religions- und Konfirmandenunterricht mit 'schwierigen' Kindern und Jugendlichen

Lehrerinnen und Lehrer an Sonderschulen und in Integrationsklassen, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

14. bis 16. September 1994

Leitung: Dietmar Peter

Die pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen, die mit ihrer Umwelt in besondere Schwierigkeiten geraten sind, ist in den Bereichen Konfirmanden- und Religionsunterricht konzeptionell kaum erschlossen. Der Bedarf an Reflexion und Theorie ist in den letzten Jahren aufgrund massiv zunehmender Unterrichtsstörungen gewachsen. Im Kurs soll in einem ersten Schritt die Situation eines durch Störungen belasteten Unterrichts durch Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und verschiedene sonderpädagogische Beiträge geklärt werden. Vor diesem Hintergrund sollen praktikable religionsdidaktische Hilfestellungen erarbeitet werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

Kinderbibeln im Religionsunterricht

für alle, die in der Grundschule Religionsunterricht erteilen.

6. bis 10. Juni 1994

Leitung: Lena Kuhl

Das Angebot an Kinderbibeln ist so groß und vielfältig, daß die Auswahl für die Verwendung im Unterricht schwerfällt. Auch Eltern sind oft ratlos und bitten Religionslehrer/innen um Empfehlungen. Der Kurs soll einen Überblick über das aktuelle Angebot an Kinderbibeln vermitteln und den Teilnehmer/innen helfen, theologische und pädagogische Beurteilungsgesichtspunkte zu entwickeln.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN ORIENTIERUNGSSTUFEN, HAUPT- UND REALSCHULEN

Juden und Christen

Für Lehrerinnen und Lehrer, die Religionsunterricht an Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen erteilen.

13. bis 17. Juni 1994

Leitung: Ilka Kirchhoff

Judentum und Christentum berufen sich auf das Alte Testament als gemeinsame Urkunde des Glaubens, man spricht von zwei Religionen aus einer Wurzel. Der Dialog zwischen Juden und Christen war jahrhundertlang von Intoleranz und Unwissen belastet. Wir wollen in diesem Kurs einzelne Phänomene und Bräuche kennenlernen, vergleichen, ansatzweise methodisch – didaktische Hilfen für den Unterricht erarbeiten.

Einführung in die Rahmenrichtlinien für den ev. Religionsunterricht an der Realschule

Für Lehrkräfte an Realschulen, die das Fach ev. Religion unterrichten oder unterrichten wollen

19. bis 21. September 1994

Leitung: Siegfried Macht

In Folge der durch die neuen Rahmenrichtlinien für den ev. Religionsunterricht in der Realschule gesetzten Akzentverschiebungen sollen Unterrichtshilfen, insbesondere auch für die neu hinzugekommenen Inhalte, gesichtet und ggf. gemeinsam erstellt werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden gebeten, entsprechende Materialien aus der eigenen Unterrichtspraxis mitzubringen.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

„Göttlich-mild und himmlisch-einfach“. Die Theologie der Werbung.

Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen

1. bis 3. Juni 1994

Leitung: Thomas Klie

Die Realutopien der Werbung sind ohne die metaphorische Verwendung religiöser bzw. theologischer Begrifflichkeit kaum denkbar. Hierin treten die Formen professionalisierter Marktkommunikation gleichsam das Erbe etablierter Religionspraxis an: die Markenphilosophie wird zum Kristallisationspunkt „gläubigen“ Konsumverhaltens. In diesem Kurs soll das Sprachspiel Werbung mitsamt den impliziten säkularen Verheißungen exemplarisch analysiert und religionspädagogisch nach dem Ertrag für den Berufsschul-Religionsunterricht gefragt werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN INTEGRIERTEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

„Vom Fischer und syne Frau“ und anderen Gescheiterten – Das Hybrismotiv in Literatur und Bibel

Religionslehrerinnen/Religionslehrer und Schulpastorinnen/Schulpastoren an Gymnasien

1. bis 3. Juni 1994

Leitung: StD Udo Marenbach

Ziel des Kurses ist es, literarische und biblische Gestaltungen des Hybrismotives

- vorzustellen
- in ihrer Eigenart zu erfassen
- nach ihrer Leistung für die Deutung menschlicher Existenz zu befragen.

Dabei soll versucht werden, eine für Schüler schwer zugängliche theologische Begrifflichkeit – etwa: Sünde – Schuld – Vergebung – durch Kontextualisierung mit literarischen Texten zu erhellen. Es werden vor allem Texte berücksichtigt, die ohnehin – etwa im DU der Sek. I und Sek. II – häufiger gelesen werden (z.B. Dürrenmatt, Frisch).

Ein Ergebnis des Kurses soll eine gemeinsam erstellte Unterrichtseinheit zum Thema „Hybris“ sein.

Kirchengeschichte im Religionsunterricht

für Lehrkräfte an Gymnasien und Gesamtschulen

4. bis 6. Juli 1994

Leitung: Dr. Eckard Reichert

Die Auseinandersetzungen um den Religionsunterricht haben seit den sechziger Jahren nicht aufgehört. In dieser Diskussion ist die Kirchengeschichte ein Stiefkind des Religionsunterrichtes geblieben. Ziel der Veranstaltung ist es, den Gründen dafür nachzugehen und die Funktion kirchengeschichtlicher Stoffe und Motive in unterschiedlichen Ansätzen von Religionsunterricht zu beschreiben. Ideen und Anregungen sollen gesammelt und für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden. Dazu werden Unterrichtsmaterialien und Medien vorgestellt.

Exemplarische Themen:

- Staat und Kirche im 4. Jahrhundert
- Wegbereiter der Reformation

„Lebenslauf und Zeitdiagnose. Jugendliche in religionssoziologischen Untersuchungen“

(geschlossener Teilnehmerkreis)

13. bis 15. Juli 1994

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Spätestens seit der öffentlichen Debatte um Heiner Barz' Untersuchung über „Jugend und Religion“ (1992) ist in der kirchlichen Jugendarbeit wie in der Religionspädagogik nicht mehr an den Befunden einer neuen synkretistischen („patchwork“) Jugendreligiosität vorbeizugehen. Allerdings bleiben die Untersuchungsmethoden wie die Beurteilung der Befunde umstritten. Unklar ist auch, welchen Begründungsstatus diese Befunde für Entscheidungen in didaktisch-konzeptioneller Hinsicht haben können: Zwischen Anpassung und Gegensteuern ist ein durchaus breites Spektrum pädagogischer Reaktionen möglich. Schließlich wäre zu bedenken, wie sich der zeitdiagnostische Gehalt religionssoziologischer Untersuchungen zu religionspsychologischen Entwicklungsmodellen verhält: Könnte es z. B. sein, daß phasentypische Formen der Entfremdung von tradierter Religiosität vor-schnell als Symptome generellen Traditionsabbruchs gewertet werden? Diesem Fragezusammenhang soll auf der Tagung von Wissenschaftlern und religionspädagogischen Praktikern gemeinsam nachgegangen werden.

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

CREDO – CREATIV: Das Glaubensbekenntnis in der Konfirmandenarbeit

4. bis 6. Juli 1994

Leitung: Dr. Gert Traupe

Das alte Bekenntnis der Christenheit den Konfirmandinnen und Konfirmanden nahezubringen, fällt Unterrichtenden manchmal schwer. Da sind der geschichtliche Abstand, Fragen der Weltbilder und nicht zuletzt die Schwierigkeit, für Glauben eine Sprache zu finden, in der Jugendliche sich selbst ausdrücken. Auf der Tagung wird versucht, kreative Zugänge zum Apostolicum zu erschließen, und eine 'Sprache des Ausdrucks' für die alten Glaubenserfahrungen in Wort, Bild und Musik zu entwickeln.

Konfirmation und Konfirmandenunterricht für Menschen mit geistigen Behinderungen

Pfarrerinnen und Pfarrer, Diakoninnen und Diakone

12. bis 15. Juli 1994

Leitung: Dietmar Peter und Dr. Gert Traupe

Mitten unter uns leben Menschen mit geistigen Behinderungen. Sie besuchen Schulen, sie nehmen am Religionsunterricht teil, sie sind getauft und gehören damit zur christlichen Gemeinde, wie die

Gesunden, Starken und Leistungsfähigen. Das bedeutet, daß sie wie alle konfirmiert werden möchten. Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung bei der Vorbereitung und Durchführung des Konfirmandenunterrichts und der Konfirmation bestehen jedoch bei Pfarrerinnen und Pfarrern, Diakoninnen und Diakonen und Eltern vielfach Unsicherheiten.

Im Kurs sollen geeignete Materialien für den Konfirmandenunterricht und die Konfirmation von Menschen mit geistigen Behinderungen vorgestellt, ausprobiert und erarbeitet werden.

KU in den letzten Berufsjahren

14. bis 16. September 1994

Leitung: Dr. Gert Traupe

In der Konfirmandenarbeit hat sich in den letzten Jahrzehnten vieles verändert. Die Konfirmanden und Konfirmandinnen sind anders geprägt als vor 20 Jahren. Neue Methoden und Arbeitsformen wurden oft von jüngeren Kollegen entwickelt und erprobt. Doch jedes Lebensalter hat seine spezifischen Möglichkeiten. In der Tagung soll es darum gehen, die individuellen und altersmäßig bedingten Chancen für die Konfirmandenarbeit zu entdecken. Neue praktische Anregungen für den Unterricht und die Arbeit an Medien sollen Impulse für die Konfirmandenarbeit geben.

FEA-KURS:

Hier stehe ich – ich kann (leider) nicht anders. Überlebenstraining in der Konfirmandenarbeit

13. bis 24. Juni 1994

Leitung: Gert Traupe,
NN (TZI-Leiter/in)
und eventuell Petra Bauer

„Hier stehe ich...“ Ein berühmtes Wort. Einer allein vor Kaiser und Reich. Was wir lieber nicht möchten: Daß es in der Konfirmandenarbeit – wie für Luther in Worms – um Kopf und Kragen geht, um Erfolg oder Mißerfolg unserer gesamten beruflichen Existenz. Doch in der Praxis kommt es oft zum Schwur. Denn die Aufgabe des Unterrichts läßt sich nicht ignorieren. Die Jungen und Mädchen zeigen ganz offen, wenn sie sich nicht angesprochen fühlen. Manches gelingt aber auch. Eine Idee fasziniert. Wir können wirklich etwas rüberbringen von dem Glauben, für den wir stehen. Dann stehen wir ganz gut da und fühlen uns in unserer Rolle wohl. In diesem Kurs wollen wir nach Ansätzen für eine Konfirmandenarbeit suchen, die sowohl die Lebenswelt der Jungen und Mädchen als auch unsere eigene Situation berücksichtigt. Dabei arbeiten wir zunächst mit der Methode der TZI an den eigenen Fragestellungen. Darüber hinaus können eigene Unterrichtsthemen oder -vorhaben vorbereitet werden. Eine Methodenbörse soll die Breite der eigenen Handlungskompetenz erweitern.

(Ausführlichere Informationen im FEA-Programm, Anmeldung nur über das FEA-Büro)

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG

Zeichnen und Drucken im RU

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten, die evangelischen Religionsunterricht erteilen.

20. bis 24. Juli 1994

Leitung: Michael Künne

Für differenziertere Formen des Lernens und Lehrens ist der musische Bereich unverzichtbar. Doch dafür müssen eigene Fähigkeiten erst 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 dienen und zu Übungen im Zeichnen und in einfachen Drucktechniken anleiten.

H 7407 F

Anläßlich einer „Generalversammlung“ der europäischen Initiativen gegen Ausländerfeindlichkeit und Rassismus waren 2.000 Teilnehmer nach Paris gekommen. Jugendliche aus ganz Europa, viele Flüchtlinge aus den Krisengebieten der Welt, die in Europa Asyl suchen, ausländische Arbeitnehmer und deren Kinder waren vertreten.

Einstimmig erhoben sie die hier abgedruckten 17 Artikel der „Charta des europäischen Bürgers“ zum Beschluß. Diese Charta verfolgt das Ziel, gleiche Rechte für alle Bewohner der Europäischen Gemeinschaft zu schaffen.

Charta des europäischen Bürgers

1. Jeder, der in dem Territorium eines europäischen Staates geboren ist, genießt mit dem Moment der Geburt und ohne jede Einschränkung die Nationalität dieses Staates. Nur die Person selbst darf diese Nationalität ablehnen oder sie zurückgeben.

2. Jede Person, die maximal fünf Jahre in einem Gebiet eines europäischen Staates ihren rechtmäßigen Wohnsitz hat, hat das Recht, ohne Einschränkung die Nationalität dieses Staates in Anspruch zu nehmen. Jede Verweigerung dieses Rechts muß begründet sein und einen Einspruch ermöglichen.

3. Jede Person, die verfolgt wird oder die von Verfolgung bedroht ist, aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihrer Rasse, ihres Geschlechts, ihrer Sexualität, ihrer Überzeugung, ihrer Religion, oder die einer Kriegssituation entflieht, hat das Recht, in jedem europäischen Staat ihrer Wahl Asyl zu beanspruchen. Dies unter Bedingungen, die alle in dieser Deklaration definierten Rechte garantieren, auch mit der Garantie auf zeitweiliges Asyl ohne Einschränkung bei der Einreise.

4. Jede Person, die ihren rechtmäßigen Wohnsitz in dem Gebiet eines europäischen Staates hat, besitzt Anspruch auf Aufenthaltssicherung. Dies schließt ein:

- Die Vergabe von langfristig ausgestellten Aufenthaltspapieren
- Die Unterstützung Minderjähriger und junger Menschen, die in dem Land aufgewachsen sind
- Das uneingeschränkte Recht auf sofortige Familienzusammenführung.
- Jede Änderung im Aufenthaltsstatus eines Immigranten darf nur Ergebnis einer Gerichtsentscheidung sein, gegen die Einspruch erhoben werden darf.
- Jede Person, die in einem europäischen Land lebt, hat das Recht, frei und ohne Diskriminierung ihren dortigen Wohnsitz zu wählen.
- Jede Person, die ihren rechtmäßigen Wohnsitz in einem europäischen Staat besitzt, hat den uneingeschränkten Anspruch auf Frei-

zügigkeit in dem Gebiet der europäischen Staaten.

5. Jede Person, die ihren rechtmäßigen Aufenthalt in einem europäischen Staat hat, hat nach maximal fünfjährigem Aufenthalt das Recht, sowohl zu wählen als auch gewählt zu werden - zumindest im Rahmen von Kommunalwahlen - in den allgemein festgelegten Wahlkreisen. Jede Person, die ihren rechtmäßigen Aufenthalt in einem der EG-Mitgliedsstaaten hat, ist berechtigt, ungeachtet der Herkunft, an den Wahlen zum Europäischen Parlament teilzunehmen und abzustimmen.

6. Jede Person hat das Recht auf freie Entfaltung und den Respekt ihrer Kultur, solange dies die grundsätzlichen Menschenrechte, die Würde und die Integrität eines Individuums nicht verletzt.

7. Jeder Person wird die freie Entfaltung und die Freiheit ihres Gewissens garantiert. Nichts kann die Freiheit des Glaubensbekenntnisses, die freie Ausübung von Verehrung oder den Respekt für religiöse Feste und Rituale in irgendeiner Form verbieten oder behindern, weder öffentlich noch privat, solange hierdurch die Würde und Integrität eines anderen Individuums nicht verletzt wird.

8. Jede Person, die in einem europäischen Land ihren rechtmäßigen Wohnsitz hat, besitzt ohne Unterschied alle ökonomischen und sozialen Rechte. Kein Gesetz und keine Handlung, die im Zusammenhang mit dem Zugang zu Arbeit, Wohnung, Gesundheit, Erziehung, materieller Sicherheit oder Hilfe im Fall von Invalidität diskriminierend wirkt, wird durch einen europäischen Staat toleriert.

9. Jedes Kind hat ungeachtet seiner Nationalität das Recht auf Erziehung und Ausbildung. Die Organisation öffentlicher Erziehung auf allen Ebenen ist eine Pflicht des Staates. Erziehung und Ausbildung muß frei und zugänglich gemacht werden für alle, durch finanzielle Hilfen und durch besondere öffentliche Unterstützung für all diejenigen, die ohne Hilfen und Unterstützung ihre Ausbildung nicht beenden können.

10. Jede Person hat ohne Diskriminierung das Recht auf gleiche Bezahlung für gleiche Arbeit.

11. Jede Person, die rechtmäßig in einem europäischen Staat lebt, darf ihre Rechte und Interessen durch gewerkschaftliche Aktionen und Arbeitskämpfe verteidigen und einer Gewerkschaft ihrer Wahl angehören.

12. Jede Person, die sich rechtmäßig in einem europäischen Staat aufhält, hat das Recht, im Rahmen von Betriebswahlen zu kandidieren und abzustimmen.

13. Jede Person, die rechtmäßig in einem europäischen Staat lebt, hat ohne Unterschied das Recht auf soziale Unterstützung, wie sie auch den Personen, die die Nationalität dieses Staates besitzen, garantiert sind.

14. Jede Person, die rechtmäßig in einem europäischen Staat lebt, hat das Recht, einen Verein, eine Organisation oder politische Partei zu gründen, zu führen oder ihnen anzugehören.

15. Alle Bürgerrechtsvereinigungen eines europäischen Staates, deren Berufung der Kampf gegen rassistische Diskriminierungen in allen ihren Formen ist, sind berechtigt, öffentliche Aktionen zu starten und vor den zuständigen Gerichten eines jeden europäischen Staates, ohne irgendwelche Beschränkungen im Hinblick auf Alter und Nationalität, einzubringen, um Gesetzwidrigkeiten mit rassistischem Charakter zu verhindern.

16. Jede Person, ungeachtet ihrer Nationalität, hat das Recht, unter den gleichen Bedingungen wie Staatsbürger, an Publikationen und jeder Art von Kommunikation teilzuhaben, solche zu gründen und zu leiten.

17. Das Versammlungsrecht wird für jeden Menschen ungeachtet seiner Nationalität anerkannt.

Aus: solidarität 7/8, Monatszeitschrift für gewerkschaftliche Jugendarbeit