

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Karlheinz A. Geißler

Die Zukunft des Dualen Systems

Lena Kuhl
Siegfried Macht
Annemarie
Grassow-Arnemann

Ein Leib – viele Glieder Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist ...

Fächerverbindende Unterrichtsprojekte

Lena Kuhl
Bernhard Dressler

Freiarbeit Handlungsorientierung?

Elsbe Goßmann

Der Platz der Kinder in religionspädagogischen Konzepten

Helmut Kramer

Filme zur NS-Justiz

D. Peter: Tagungsbericht
R.P. Ingelhoff über M. Künne/H. Schultze: Anne Frank – Geschichte
und Gegenwart
Veranstaltungshinweise
Wort der christlichen Kirchen zum 8. Mai 1945

BEILAGE/KOPIERVORLAGE
Informationen zu den Fächern
„Religionsunterricht“ und „Werte und Normen“
für Kinder ausländischer Mitbürger

Nr. 2/2. Quartal 1995

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

rp*i*

Inhalt:

Bernhard Dressler:	Editorial	49
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	50
	GRUNDSÄTZLICHES	
Karlheinz A. Geißler:	Die Zukunft des Dualen Systems	55
	PRAKTISCHES	
Lena Kuhl:	Ein Leib – viele Glieder	63
Siegfried Macht:	Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist	67
Annemarie Grassow-Arnemann:	Fächerverbindende Unterrichtsprojekte	69
	KONTROVERSE	
Lena Kuhl:	Freiarbeit – eine Neuorientierung für den Unterricht?	75
Bernhard Dressler:	Handlungsorientierung?	77
	GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Elsbe Goßmann:	Der Platz der Kinder in religionspädagogischen Konzepten	85
Helmut Kramer:	Filme zur NS-Justiz	91
	WISSENSWERTES	
D. Peter:	Tagungsbericht	93
Rolf-Peter Ingelhoff:	M. Künne/H. Schultze: Anne Frank – Geschichte und Gegenwart	93
	Veranstaltungshinweise	94
	Wort der christlichen Kirchen zum 8. Mai 1995	96

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Dr. Bernhard Dressler,
Münchehäger Str. 8,
31547 Rehburg-Loccum
Karlheinz A. Geißler,
Werner-Heisenbergweg 39,
85579 Neubiberg
Elsbe Goßmann, Schreiberstr. 12,
48149 Münster
Annemarie Grassow-Arnemann,
Tivoliweg 2a, 21762 Otterndorf
Rolf Peter Ingelhoff, Uhlhornweg
10, 31547 Rehburg-Loccum
Dr. Helmut Kramer, Herrenbreite
18a, 38302 Wolfenbüttel
Lena Kuhl, Pastorenkamp 7, 31547
Rehburg-Loccum
Siegfried Macht, Uhlhornweg 10,
31547 Rehburg-Loccum
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a,
31547 Rehburg-Loccum
Wieland Wagner, Waterloostr. 3,
30169 Hannover

Photos: Thomas Klie
Michael Künne
Dietmar Peter

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, Lena Kuhl, Michael Künne, Dr. Gerald Kruhöffner, Bernhard Dressler
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

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, liebe Kollegen!

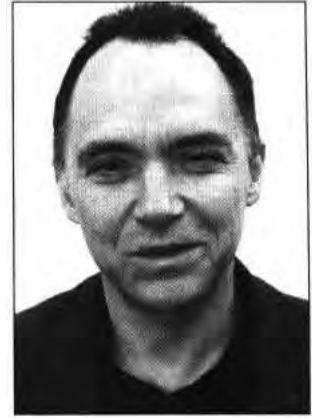
In diesen Monaten wird in vielen feierlichen Veranstaltungen an die Ereignisse vor 50 Jahren erinnert. All dem, was sich mit der Erinnerung an das Kriegsende und an das Ende der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland und weiten Teilen Europas verbindet, wird der unwürdige Streit nicht gerecht, der sich an den Begriffen Niederlage und Befreiung entzündet hat. Dem Eingedenken an die Opfer des von Deutschen angezettelten Krieges und des von Deutschen in einem beispiellosen Ausmaß betriebenen Völkermordes hält die immer wieder besorgt aufgeworfene Frage nicht stand, wie wir Deutsche am Ende dieses mörderischen Jahrhunderts die Haftung für unsere Geschichte mit der Suche nach neuer nationaler Identität in Einklang bringen können. Demgegenüber wird in diesen Tagen immer wieder das bekannte Diktum zitiert werden: „Das Geheimnis der Erlösung heißt Erinnerung“. So bringt sich die biblische Überlieferung zur Geltung, von der Juden und Christen sich tragen lassen. Mir fällt auf, daß in diesem Jahr intensiven Gedenkens sich der Eindruck relativiert, wonach unserem Glauben wachsende Indifferenz, ja Verächtlichkeit begegnet. Eine neue Nachdenklichkeit ist zu vermerken. Es wird deutlicher, in welcher heillose Gefahr sich eine Gesellschaft begibt, in der der Raum für Gott nicht mehr offen gehalten wird, in der an seine Stelle andere „letzte“ Werte gesetzt werden – privates Glück, politische Programme, oder gar einzelne Menschen mit ihren Heilsversprechungen.

Schon seit längerem haben wir es im RPI als unsere Aufgabe angesehen, dem „anhaltenden Nachschmerz“ in der Erinnerung an die jüngste Vergangenheit nicht auszuweichen – so das Thema unseres diesjährigen Frühjahrstreffpunktes. Dies gilt gerade auch im Hinblick auf die Wiederkehr versunken geglaubter Gewaltpotentiale und nationaler Ideologien. Dabei soll es auch unabhängig von den Konjunkturen der Gedenkjahre bleiben.

Im Grundsatzartikel dieses Heftes wird ein bildungspolitisches Thema behandelt, das zu Unrecht am Rande unserer pädagogischen Aufmerksamkeit liegt. In der beruflichen Bildung, zu deren Zukunft Karlheinz A. Geißler Stellung nimmt, zeichnen sich exemplarisch einige der Probleme ab, die auch für die allgemeinbildenden Schulen gelten. Wer sich um die Zukunft des Religionsunterrichts sorgt, wird über den fachlichen Tellerrand hinaus sich auch um bildungspolitische Fragen kümmern müssen. Christliche Bildungsverantwortung verlangt mehr als religionspädagogischen Lobbyismus.

Im Praxisteil zeigt Lena Kuhl Möglichkeiten grundschulischer Arbeit zu Pfingsten auf; Siegfried Macht stellt einige „Bausteine“ zur Losung des bevorstehenden Kirchentages vor. Die Überlegungen von Annemarie Grassow-Arnemann zu fächerverbindenden Unterrichtsprojekten wagen ebenfalls einen Blick über den engen Fachhorizont hinaus.

„Freiarbeit“ droht zum Modethema zu werden, bevor denn überhaupt alle Kontroversen darüber gründlich ausgetragen sind.



Lena Kuhl denkt in der Rubrik „Kontroverses“ über den angemessenen Stellenwert von Freiarbeit im Religionsunterricht nach. Ich selbst versuche, die Forderung nach „Handlungsorientierung“ – auch ein Modethema – in eine neue Perspektive zu rücken.

Besonders möchte ich Sie auf die Ausführungen von Elsbe Goßmann vom Comenius-Institut über den „Platz der Kinder in religionspädagogischen Konzepten“ aufmerksam machen. Viel zu oft denken wir über religionspädagogische Fragen allein aus unserer Erwachsenenperspektive nach. Es ist gut, daß sich kürzlich die EKD-Synode ausführlich mit der veränderten Kindheit („Aufwachsen in schwieriger Zeit“) befaßt hat.

Schließlich möchte ich Sie auf eine mehrsprachige Beilage hinweisen, mit der den Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft sowie ihren Eltern eine erste grundlegende Orientierung über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen geboten wird. Machen Sie bitte davon Gebrauch – Sie wissen selbst, welcher großer Informationsbedarf hierzu besteht.

Nun noch eine Bitte in eigener Sache: Sie wissen, daß unsere finanziellen Verhältnisse überall enger werden. Wie im letzten Heft angekündigt, liegt dieser Ausgabe des „Pelikan“ eine Zahlkarte bei, mit der wir Sie um Spenden zur Deckung unserer Vertriebskosten bitten. Wir hoffen, die Herstellungskosten weiterhin selbst tragen zu können.

Liebe Kolleginnen und Kollegen, zum ersten Male grüße ich Sie an dieser Stelle als Rektor des RPI. Manchen von Ihnen bin ich in meiner bisherigen Tätigkeit als RPI-Dozent bereits begegnet. Viele werde ich neu kennenlernen. Darauf freue ich mich. Ich weiß, daß wir hier in Loccum nur so gut arbeiten können, wie es Ihre Bereitschaft zum fachlichen Erfahrungsaustausch, zur freundlichen Unterstützung wie zur kritischen Resonanz ermöglicht. Darum bitte ich Sie auch für die Zukunft herzlich.

Ihr

Bernhard Dressler
– Rektor –

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

„Kirche zum Anfassen – Alte Räume neu erleben“

Unter diesem Thema trafen sich am Mittwoch, den 15. Februar in der St. Sylvester Kirche zu Quakenbrück die Mitglieder der Pfarrkonferenz des Kirchenkreises Bramsche zusammen mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern aus dem Altkreis Bersenbrück. Gastreferentin war die Kirchenpädagogin Christiane Kürschner aus Hannover. Frau Kürschner stellte in überzeugender Form, sozusagen mit Herzen, Mund und Händen, ihre Arbeit in der Marktkirche von Hannover vor. Hier bietet sie mit einem besonderen pädagogischen Konzept Schulklassen an, mit ihr das Kirchengebäude zu erleben, eine persönliche Beziehung zu dem Kirchenraum und seiner Ausstattung zu gewinnen und eine bleibende Erinnerung über den tieferen Sinn und die Bedeutung der Architektur und der kirchlichen „Gegenstände“ zu gewinnen. Kinder und Jugendliche werden nicht mit theoretischem Wissen gefüllt, sondern Steine, Holz, Glas, Metall, Formen und Farben werden kreativ zu einem Erlebnis gebracht, das, so die Kirchenpädagogin, „auch in den Bauch geht.“ Es ist ihre Intention, das Kirchengebäude aus seiner musealen Fremdheit herauszuholen und glaubhaft und spannend weiterzugeben, was Menschen in der Vergangenheit und in der Gegenwart in der Kirche für ihr Leben suchen. Die Erfahrung der Stille gehört ebenso dazu wie das Anzünden einer Kerze für einen Menschen, das Sprechen eines Psalmwortes von der Kanzel, das Berühren der verschiedenen Steine und der Taufschale, das Detektivspiel mit bestimmten Symbolen, die die Kinder in die Hand bekommen, im Kirchenraum wiederzuentdecken, sowie ein bebildertes, achtseitiges Heft mit Aufgaben zur Spurensuche. Aufgrund dieses Konzeptes erlebten, erspürten und erforschten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der gemeinsamen Tagung die aus dem 12. Jahrhundert stammende St. Sylvesterkirche. Hier waren noch eine Anzahl vorreformatorischer Reste zu entdecken, wie z. B. der Lettner, ein Sakramentshäuschen, ein lebensgroßer, aus Holz geschnitzter Palmsonntagsesel mit der

Jesusfigur. Am Nachmittag haben alle Mitglieder der Konferenz unter Anleitung von Frau Kürschner ihre kreativen Fähigkeiten unter Beweis stellen können. Ein farbiges Glasfenster und eine Kupferfolie wurden gestaltet, um so die künstlerische Ausstattung und die theologische Bedeutung einer Kirche nachzuempfinden. Frau Kürschner ermutigte alle, in ihrer jeweiligen Heimatkirche auf diese Weise Kinder und Jugendliche an das Entdecken und Erspüren vergangenen und gegenwärtigen Glaubenslebens heranzuführen. (RPI, 20.02.95)

„Kirche in der DDR stark von Bonhoeffer geprägt“

Altbischof Schönherr sprach
im Kloster Frenswegen

Nordhorn. Die evangelische Kirche in der ehemaligen DDR war nach Ansicht von Altbischof Dr. Albrecht Schönherr (Berlin/Waldesruh) stark geprägt vom Gedankengut Dietrich Bonhoeffers. Der Theologe und Widerstandskämpfer, am 9. April 1945 von den Nationalsozialisten im Konzentrationslager Flossenbürg hingerichtet, habe tiefe Spuren hinterlassen, sagte Schönherr am Mittwoch, 29. März, bei einem Vortrag in der ökumenischen Begegnungsstätte Kloster Frenswegen vor den Toren der Stadt Nordhorn. So sei die Kirche in der DDR Bonhoeffers Forderung, die Gemeinschaft der Christen solle auf „Macht und Privilegien“ verzichten und statt dessen eine „Kirche für andere“ sein, weitgehend nachgekommen. Im SED-geführten Staat habe die Kirche „eine Lobby sein wollen für diejenigen, die keine Lobby hatten“. Schönherr war bis 1981 Vorsitzender des Leitungsorgans im Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR. In den 30er Jahren war er persönlich mit Dietrich Bonhoeffer bekannt.

Der frühere Bischof wandte sich gegen den Begriff „Kirche im Sozialismus“. Diese Formulierung sei „viel zu weit und unkonkret“. Besser sei es, im nachhinein von der „evangelischen Kirche in der sozialistischen Gesellschaft der DDR“ zu sprechen.

Albrecht Schönherr charakterisierte den ermordeten Dietrich Bonhoeffer als einen „Menschen, der es einem leichter macht, zu glauben“. Der Theologe habe gelebt, was er gesagt habe. Vielleicht sei diese Glaubwürdigkeit auch ein Grund für das aktuelle Interesse an dem evangelischen Widerstandskämpfer, meinte der Altbischof.

Zu den wesentlichen Merkmalen Bonhoeffers gehöre die „Einheit von Glaube und politischem Denken“. Dem Theologen habe nicht nur das Gebet am Herzen gelegen, sondern auch der Einsatz für Frieden und Gerechtigkeit. Der biblische Christus sei aus der Sicht Bonhoeffers „die Mensch gewordene Treue Gottes zur Erde“.

Schönherr wandte sich dagegen, Diesseits und Jenseits voneinander zu trennen. Folge man Bonhoeffers Gedanken, dann gebe es „nur eine Wirklichkeit“. Die Welt ohne Gott sei ebenso undenkbar wie Gott ohne die Welt. Diese Einsicht sei für die Kirche in der ehemaligen DDR eine besondere Hilfe gewesen, „weil wir es mit einer materialistischen Weltanschauung zu tun hatten“. Man habe dagegen gekämpft, „daß aus uns eine reine Kultkirche werden sollte“. Genau diese Mühe sei „voll im Sinne Bonhoeffers“, denn der hingerichtete Theologe habe nicht nur die „Dankbarkeit für das, was Gott uns gibt“, gelehrt, sondern auch die „Verantwortung, in die Gott uns stellt“, gepredigt.

Der ehemalige Bischof erinnerte daran, daß Dietrich Bonhoeffer beim Beginn des Zweiten Weltkrieges im Jahre 1939 keine allgemeine Empfehlung zugunsten der Wehrdienstverweigerung ausgesprochen hat. Gegen das „Prinzip des Pazifismus“ habe Bonhoeffer damals das „konkrete Gebot des Frieden-Machens“ gestellt. Der Theologe sei in den Widerstand gegen Adolf Hitler gegangen, um auf diese Weise bei der Beseitigung „des Tyrannen zu helfen, der den Krieg verursacht hat“.

1944 habe Bonhoeffer in einem Gedicht „Stationen auf dem Wege zur Freiheit“ aufgezeigt, erklärte Schönherr. Erster Schritt sei die „Zucht der Sinne und der Seele“. Damit sei kein „griechenrömiger Verzicht auf das Schöne in der Welt“ gemeint, sondern vielmehr die Absage an Zügellosigkeit und das Plädoyer für die Besinnung auf das Wesentliche.

Im zweiten Schritt betone Bonhoeffer ausdrücklich das „rechte Tun und Wagen“. An dritter Stelle spreche der Theologe vom Leiden als „Verwandlung in Gottes Händen“. Letzte Stufe sei der Tod mit der „Freude auf Gott“. Heute wisse man, daß Bonhoeffer kurz vor seiner Hinrichtung auf den Knien gebetet habe und dann „ohne Zögern“ zum Galgen gegangen sei. Insofern lasse sich „mit Fug und Recht“ sagen, daß der Widerstandskämpfer bis zum Ende seines Lebens den eigenen Überzeugungen treu geblieben sei. (Hermann Schulze-Berndt)

Niedersachsen nahm bisher 3600 jüdische Zuwanderer auf

(rb) Hannover.- Niedersachsen hat bis zum 31. Oktober 1994 rund 3600 jüdische Emigranten aus der früheren Sowjetunion aufgenommen. Für diese Zuwanderer stehen nach Angaben des Innenministeriums derzeit 16 Wohnheime mit etwa 1300 Plätzen zur Verfügung. Von den zugewanderten Juden leben gegenwärtig 1000 in diesen Wohnheimen, die übrigen haben eigene Wohnungen gefunden. (rb, 21.1.1995)

Landesregierung richtet Fachoberschule für Polizei ein

(rb) Hannover.- Die Landesregierung richtet auf dem Wege zur zweigeteilten Laufbahn eine Fachoberschule für die Polizei ein. 350 junge Leute mit Realschulabschluß sollen dort vor Eintritt in die Polizei die Fachhochschulreife erlangen können. Die Schule, die ihren Betrieb am 1. August 1995 aufnehmen wird, soll bewirken, daß von 1997 an der Nachwuchs der Polizei an der Fachhochschule ausschließlich für den gehobenen Dienst ausgebildet werden kann. Innenminister Glogowski rechnet damit, daß in den nächsten Jahren 250 Bewerber bereits die Qualifikation für den gehobenen Dienst mitbringen und, bei einem Bedarf von 500 bis 600 Anwärtern, rund 350 Realschülern die FH-Reife verschafft werden muß. Der Besuch der Fachoberschule dauert zwei Jahre, die Ausbildung wird als neuer Schwerpunkt in die bereits bestehenden Fachoberschulen Verwaltung und Rechtspflege integriert, der schulische Unterricht der Klassen 11 und 12 wird nach einheitlicher Studententafel mit den Schülern der anderen Schwerpunktbereiche erteilt, die praktische Ausbildung wird der Polizei übertragen. Standorte der neuen Schule, die der Schulaufsicht untersteht, sind Hannover mit 90 Schülern in vier Klassen, Braunschweig (60/3), Lüneburg (60/3), Oldenburg (80/4), Osnabrück (40/2) sowie Hann. Münden (40/2), für das strukturelle Gründe sprachen. (rb, 21.1.1995)

Gehaltskürzung bei streikenden Lehrern ist rechters

(rb) Hannover.- Die GEW-Lehrer, die Anfang des Jahres an Protestveranstaltungen gegen die Verlängerung der Wochenarbeitszeit um eine halbe oder eine ganze Unterrichtsstunde teilnahmen und der Schule fernblieben, müssen die disziplinarrechtlichen Konsequenzen hinnehmen: Der Disziplinarhof in Lüneburg hat rechtskräftig entschieden, daß ein Gehaltsabzug für einen vollen Tag durch den Dienstherrn nicht zu beanstanden ist. Begründet wird dies damit, daß ein Lehrer durch unerlaubtes Fernbleiben vom Dienst seine Unterrichtsverpflichtung schuldhaft verletzt und damit die Voraussetzungen für einen Verlust seiner Bezüge gegeben sind. Weil ein Beamter keinen Tages- oder Stundenlohn erhalte, sondern in Form monatlicher, im voraus gezahlter Bezüge alimentiert werde, entspreche es dieser Logik, daß der volle Tagessatz verloren ist, falls das zeitlich fixierte Tagespensum,

eben die Unterrichtsstunden, versäumt werden. Mit dem Urteil werden erstinstanzliche Entscheidungen erwartungsgemäß aufgehoben. Die Disziplinkammern Braunschweig und Göttingen hatten es den Lehrern, die sich gegen den Abzug eines vollen Tagessatzes vom Gehalt wehrten, abgenommen, daß sie am Nachmittag des gewerkschaftlichen Kampftages Unterricht vorbereitet hätten. An den erfolglosen Protesten der GEW hatten sich etwa 2000 Lehrer beteiligt. Allein im Regierungsbezirk Braunschweig wurden disziplinarische Maßnahmen gegen 566 Lehrer eingeleitet oder Gehaltsrückforderungen geltend gemacht, 68 Lehrer hatten sich auf dem Rechtsweg zur Wehr gesetzt. Das Vorgehen gegen die Lehrer, denen als Beamten kein Streikrecht zusteht, war von Kultusminister Wernstedt angeordnet worden. Ob die GEW ihren Mitgliedern den Gehaltsausfall ersetzt, gilt als unwahrscheinlich. (rb, 2.2.1995)

Schülerzahlen im Berufsvorbereitungsjahr steigen an

(rb) Hannover.- Die Schülerzahlen im Berufsvorbereitungsjahr, das lernbeeinträchtigte Jugendliche fit machen soll für ihren weiteren Lebensweg, steigen kräftig an. Nach den Zahlen des Kultusministeriums nutzten 1992/93 etwa 3700 Schüler die Chancen des BVJ, im laufenden Schuljahr sind es 4652. Die durchschnittliche Klassenstärke liegt bei 13,5 Schülern. Die Erfolge der mit dem BVJ unternommenen Anstrengungen können sich sehen lassen: 1986, sechs Jahre nach Einführung dieser schulischen Möglichkeit mit recht weiten Freiräumen für die Lehrer, durchliefen 43,5 Prozent der Schüler erfolgreich das BVJ. 1993 waren es 63,1 Prozent, die im BVJ Ausbildungsfähigkeit und Berufsreife erlangten. In dem für Aussiedler und Ausländer eingerichteten besonderen BVJ – A gibt es gegenwärtig 44 Klassen für 581 Schüler; vermittelt wird insbesondere Deutsch, das für die Schüler die Zweitsprache ist. (rb, 3.2.1995)

Kirchen lassen sich nicht auf Zuschußkürzung ein

(rb) Hannover.- Die Landesregierung hat sich verbittert bemüht, von den beiden großen Kirchen die Zustimmung zur Verringerung oder zum Einfrieren der derzeitigen Zuschüsse aus der Landeskasse zu erlangen. In den Gesprächen haben die katholische und die evangelische Kirche darauf hingewiesen, daß sie selber mit Finanzproblemen zu kämpfen haben; diese Schwierigkeiten verstärkten sich mit dem Verlust von Mitgliedern, der in Zeiten wachsender Belastungen durch Steuern und andere Abgaben größer wird. Die Kirchen beharren auf den ihnen aufgrund des Loccumer Vertrags und des Konkordats zustehenden Staatsleistungen. Sie sind auch nicht bereit, eine von der Landesregierung erwogene Anhebung der Kostenpauschale zu akzeptieren, welche die Kirchen für die Einziehung der Kirchensteuer durch die Finanzämter zahlen. Für die Religionsgemeinschaften sind 1995 Staatsleistungen von etwa 68 Millionen Mark veranschlagt, von denen die beiden großen Kirchen den Löwenanteil erhalten. (rb, 8.2.1995)

Allgemeine Schulen möglicherweise mit Sonderschulzweigen

(rb) Hannover.- Kultusminister Wernstedt läßt gegenwärtig prüfen, ob sich die allgemeinbildenden Schulen um Sonderschulzweige erweitern lassen. Er betrachtet dies als eine der Möglichkeiten, mit kleinen Schritten dem gemeinsamen Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und anderen Schülern näherzukommen. Wegen der Haushaltsmisere wird

es in den beiden nächsten Jahren keine zusätzlichen Integrationsklassen geben, obgleich diese zu den Reformvorhaben der Landesregierung gehörten. Wernstedt hält es jedoch auch für denkbar, bestehende Integrationsklassen in andere Schulformen hinein fortzuführen, beispielsweise in die Orientierungsstufe. Er schließt gerichtliche Auseinandersetzungen mit Eltern nicht aus, wenn Anträge auf die Einrichtung von Integrationsklassen abgelehnt werden, insbesondere in den Landesteilen, wo es nahezu flächendeckend integrierende Kindergärten gibt. (rb, 8.2.1995)

Zwölf Prozent bleiben ohne beruflichen Abschluß

(rb) Hannover.- Die Zahl der neu abgeschlossenen Lehrverträge ist in Niedersachsen in den zurückliegenden drei Jahren mit 11,5 Prozent deutlich stärker zurückgegangen als im Durchschnitt der alten Bundesländer (9,9 Prozent). Dies hat Kultusminister Wernstedt herausgefunden für die Antwort auf eine Große Anfrage der SPD zur Berufsbildung. Von den 54739 Ausbildungsverträgen, die zwischen Herbst 1993 und Herbst 1994 unterschrieben wurden, wurden 41,8 Prozent bei der IHK und 36,7 Prozent bei der Handwerkskammer registriert. Mehr als die Hälfte der übrigen 21,5 Prozent sind der Ausbildung bei den Freien Berufen zuzuordnen. Der Rest gehört zum öffentlichen Dienst, zu den Landwirtschaftskammern, den Kirchen und der Seeschifffahrt. Bei der Frage nach den jungen Leuten ohne abgeschlossene Ausbildung muß sich Wernstedt auf eine Emnid-Untersuchung stützen. Danach erreichen 14,1 Prozent der 20- bis 25jährigen keinen formalen Abschluß. 75 Prozent der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß kommen nicht zu diesem Ziel, insgesamt bleiben 12,0 Prozent aller Deutschen ohne Berufsausbildung. Allerdings muß laut Emnid bei der Ursachensuche differenziert werden. Zu den Gründen gehören auch fehlende Ausbildungsbereitschaft, endgültiger Abbruch einer Ausbildung und erfolgloses Bemühen um eine Lehrstelle. (rb, 15.2.1995)

Studierneigung in neuen Ländern geht zurück

(rb) Hannover.- Abiturienten in den neuen Bundesländern besuchen am liebsten eine Fachhochschule zuhause, ziehen jedoch eine Berufsausbildung dem Studium eher vor als frühere Abiturientenjahrgänge. Dies läßt sich einer Untersuchung der hannoverschen Hochschul-Informations-System GmbH entnehmen, die Abiturienten des Abschlußjahrgangs 1992/93 befragt und die dabei gewonnenen Ergebnisse mit denen der vorangegangenen Befragungen verglichen hat. HIS sieht die Attraktivität von universitären Studiengängen inzwischen einem Erosionsprozeß ausgesetzt, der bestimmt ist durch die sinkende Studierneigung auf der einen und die Hinwendung zu den Fachhochschulen auf der anderen Seite. (rb, 23.2.1995)

Konzept für Medienpädagogik im NLI läßt auf sich warten

(rb) Hannover.- Das Konzept für die künftige Struktur der Landesmedienanstalt, deren Abteilung Medienpädagogik in das Hildesheimer Lehrerfortbildungsinstitut (NLI) integriert werden soll, läßt auf sich warten. Das Kultusministerium hat bestätigt, daß an dieser Umorganisation noch gearbeitet wird. Unklar ist auch, inwieweit Teile der in Hannover untergebrachten Landesmedienstelle nach Hildesheim übersiedeln. (rb, 28.2.1995)

Bremen soll auf „Bremer Klausel“ verzichten Frauenbund für Religionsunterricht wie in anderen Bundesländern

Bremen (epd). Der Bremer Ortsverband des Deutschen Evangelischen Frauenbundes (DEF) will sich dafür einsetzen, daß – wie in anderen Bundesländern auch – künftig in den Schulen der Hansestadt der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt werden soll. Einem entsprechenden Antrag habe die Jahreshauptversammlung nach längerer Diskussion mit Mehrheit zugestimmt, sagte Rosemarie Steffen, Vorsitzende des Ortsverbandes, am Donnerstag auf epd-Anfrage. Die bremische Regelung mit einem „bekenntnismäßig nicht gebundenen Unterricht in Biblischer Geschichte auf allgemein-christlicher Grundlage“ sei gescheitert, hieß es in der Begründung. Das Land solle auf die „Bremer Klausel“ im Grundgesetz verzichten. (b0462/2.3.1995)

Rahmenrichtlinien Werte und Normen im Vorentwurf fertig

(rb) Hannover.- Der Vorentwurf der neuen Rahmenrichtlinien für das Unterrichtsfach Werte und Normen ist im Kultusministerium fertiggestellt worden. Kultusminister Wernstedt rechnet damit, den eigentlichen Entwurf im Sommer in die Anhörung geben zu können. Der Entwurf hat als Schwerpunkte Religionskunde, Philosophie und Sozialwissenschaften. (rb, 7.3.1995)

Hier ist Phoni mit einer neuen Geschichte ...

... so tönt es aus dem Telefon der Sulinger Kirchengemeinde. Und dann folgt 2 1/2 Minuten eine spannende Hörspielszene. Im Mitteilungsblatt der ev. luth. Kirchengemeinde Sulingen wurde auf diese Aktion aufmerksam gemacht. Zudem startete eine Verteilaktion an der Sulinger Grundschule. Es dauerte nicht lange und die „Phonikarten“ tauchten auch an anderen Grundschulen auf. Unter den Kindern sprach sich das Geschichtentelefon der Sulinger Kirchengemeinde schnell herum und „Phoni“ wurde zu einem festen Begriff.

Natürlich sitzt am anderen Ende der Leitung kein(e) Jungscharleiter(in), der die biblischen Geschichten vorliest. Es läuft ein besonderes Band über einen speziellen Anrufbeantworter ab. Jede Woche eine neue Geschichte. Das ganze kostet den Anrufer nur eine Einheit, also 23 Pfennig. Die Kassetten mit den Geschichten kann man selbst herstellen oder aber beziehen. (Evangeliumsrunderfunk Wetzlar; Bibellesebund). Sie werden vor Ort bearbeitet, d.h. mit kurzen Texten oder Schlußbemerkungen versehen. So erfahren die Anrufer, wohin sie sich wenden können, wenn sie noch Fragen haben. Der Erfolg gibt den Verantwortlichen der Sulinger Kirchengemeinde recht. Bis zu 80 Anrufer werden täglich gezählt, obwohl das Projekt schon seinen „1. Geburtstag“ hinter sich hat. Jedoch ist Phoni kein Einzelprojekt der Sulinger. Zur Zeit beziehen allein vom Bibellesebund 98 Gemeinden von Hoyerswerda im äußersten Osten über Berlin, Bremen, Neustadt in Schleswig-Holstein bis Rheinfelden im Süden Deutschlands die Phonikassetten. In Deutschland hören so ca. 4.000 Kinder jede Woche die Phonigeschichten.

Dieter Krüger (Diakon)

Zur ökumenischen Kooperation im konfessionell bestimmten Religionsunterricht

– Ein kurzer Zwischenbericht –

Die Schulreferenten der evangelischen Landeskirchen und der katholischen Bistümer in Nie-

dersachsen haben am 21. April 1995 über den aktuellen Stand kirchlicher Positionen zur ökumenischen Kooperation im konfessionell bestimmten Religionsunterricht beraten.

Anlaß dazu war die Tatsache, daß die Deutsche Bischofskonferenz bei ihrer Frühjahrstagung im März 1995 in Münster nicht, wie allgemein erwartet und in Aussicht gestellt war, zu einem Beschluß in der Frage der ökumenischen Kooperation im konfessionell bestimmten Religionsunterricht gekommen ist, wie es die EKD bereits im Sommer 1994 mit ihrer Denkschrift „Identität und Verständigung“ getan hat.

Die niedersächsischen Schulreferenten beider Kirchen waren sich darin einig, nicht unter dem Eindruck der aufgeschobenen Entscheidung oder gar von Presseerklärungen, die für viele sicherlich enttäuschend waren, schon jetzt Folgerungen zu ziehen oder gar zu resignieren. Sie stehen weiterhin gemeinsam und überzeugt zu dem, was sie in ihrem „Bericht zur ökumenischen Kooperation im konfessionellen Religionsunterricht“ vom 15. September 1993 beschrieben haben (vgl. Loccumer Pelikan Nr. 2 und Nr. 4, 1993). Sie hoffen, daß die Grundlinien, die die katholische Position markieren sollen, bereits im Sommer d.J. vorliegen können und Raum geben für Vereinbarungen zwischen den Kirchen zu einer weitergehenden ökumenischen Kooperation. Darum wollen die Schulreferenten deren Veröffentlichung abwarten und sie auf Folgerungen hin auswerten. Gemeinsam sind sie der Auffassung, daß es höchste Zeit ist, in Niedersachsen zu umsetzbaren Konsequenzen zu kommen. Wegen der in Niedersachsen seit Jahren bewährten engen Zusammenarbeit unter den Schulreferenten sind sie zuversichtlich und entschlossen, das dann Mögliche in die Wege zu leiten. Sie werden darüber berichten. Wie bereits 1993 soll dann ein erweiterter Kreis an den Beratungen beteiligt werden.

Hannover, den 5. Mai 1995

Ernst Kampermann

Bevollmächtigter für Schulangelegenheiten bei der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen

Empörung aus Bremen über Hamburger Auschwitz-Urteil

Bremen (epd). „Mit Empörung“ hat die evangelisch-reformierte Gemeinde in Bremen-Blumenthal auf den Freispruch zweier Neonazis durch ein Hamburger Amtsgericht reagiert. Beide hatten die massenhafte Vernichtung von Menschen in Konzentrationslagern als „Auschwitzmythos“ bezeichnet. Damit würden diese Taten in den Bereich des „Unrealistischen und Fabelhaften“ verlegt, heißt es in einem schriftlichen Protest der Gemeinde an das Hamburger Gericht, von dem Kopien an den Zentralrat der Juden sowie an den Zentralrat der Sinti und Roma in Deutschland gingen. Der Protestbrief, der in der jüngsten Ausgabe des Gemeindebriefes veröffentlicht wurde, spricht von Beschämung, daß Richter meinten, solche Urteile im Namen des deutschen Volkes sprechen zu können. Das Urteil werde „mit Entschiedenheit“ abgelehnt. Die Gemeinde hoffe, daß es im Berufungsverfahren zu einer Änderung kommen werde. (b0511/9.3.1995)

Unterrichtserlaß zur Kenntnisnahme im Kabinett

(rb) Hannover.- Kultusminister Wernstedt hat dem Kabinett den Erlaß zur Kenntnisnahme vorgelegt, mit dem die Unterrichtsorganisation in den Klassen 7 bis 10 der Gymnasien neu geregelt wird. Der Landeselterrat hat den Entwurf abgelehnt, mit den Stimmen von mehr als zwei Drittel seiner Mitglieder. Der Erlaß kürzt die Schülerpflichtstunden um zwei auf 30 Wochenstunden. Außerdem

werden die Möglichkeiten zur Schwerpunktbildung im Rahmen von vier Wochenstunden bei Beibehaltung von 32 Wochenstunden in diesen beiden Klassen erweitert. Diese Schwerpunktbildung, die seit 1978 erlaubt ist, haben bislang 30 der 236 Gymnasien genutzt. Wernstedt begründet die Kürzung der Schülerwochenstunden damit, daß die Ausstattung der Schulen mit Lehrerwochenstunden bei deutlich steigenden Schülerzahlen und weiterhin knappen Haushaltsmitteln in den kommenden Jahren insgesamt sichergestellt werden muß. Die Eltern lehnen den Erlaß 1. wegen der Kürzung der Schülerwochenstunden ab und 2., weil die Schwerpunktbildung kaum möglich ist wegen der für zusätzliche Schülerstunden fehlenden zusätzlichen Lehrerstunden. Wernstedt nennt in der Kabinettsvorlage die Ablehnungsgründe nicht gerechtfertigt und die Kürzung unabweisbar. Im übrigen betont er, daß eine Zuweisung von Lehrerwochenstunden, die über die Schülerpflichtstundenzahl hinausgeht, aufgrund der Haushaltslage auch bei einer Schwerpunktbildung nicht möglich ist – womit er den zweiten Einwand der Eltern bestätigt. (rb, 11.3.1995)

EKD: Kinder neu wahrnehmen

Kirche veröffentlicht Buch „Aufwachsen in schwieriger Zeit“

Hannover (epd). Eine neue Sicht der Situation der Kinder will das Buch „Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft“ bieten, das die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) jetzt vorgelegt hat. Das Buch beschreibt und analysiert die Lage der Kinder in Gesellschaft und Kirche aus theologischer, pädagogischer und soziologischer Sicht und fordert einen Perspektivenwechsel: Kinder müßten neu wahr- und ernstgenommen werden.

Das Buch ist auf Initiative der Synode der EKD veröffentlicht worden. Die Lage der Kinder in Gemeinde und Gesellschaft war das Schwerpunktthema der letzten Synodaltagung im November 1994 in Halle. Nach dem Willen der EKD-Synode soll das Buch ein evangelischer Grundtext zum Thema Umgang mit Kindern und Bildung und Erziehung werden.

Das Buch wendet sich an alle, die in Kirche und Gesellschaft mit Kindern zu tun haben. Lehrerinnen und Lehrer sollen ebenso angesprochen werden wie Eltern, Diakone und Pastoren. Das Buch ist im Gütersloher Verlagshaus erschienen und ist zum Preis von 12,80 Mark über den Buchhandel zu beziehen. (b0550/14.3.1995)

Christliche Gründe für Kriegsdienstverweigerung

Evangelische Arbeitsgemeinschaft veröffentlicht Broschüre

Bremen (epd). Die Evangelische Arbeitsgemeinschaft zur Betreuung der Kriegsdienstverweigerer (EAK) in Bremen hat ihre Informationsbroschüre für Wehrpflichtige, die vor der Entscheidung stehen, ob sie den Kriegsdienst mit der Waffe verweigern wollen, in zweiter Auflage herausgebracht.

Die unter dem Titel „Wenn Christen Kriegsdienst verweigern“ erschienene Broschüre will belegen, daß der Weg der gewaltlosen Friedensarbeit seit früher Zeit für Christen selbstverständlich sei, teilte die Bundesgeschäftsstelle der EAK am Freitag mit. Die Broschüre gebe Beispiele dafür, was Menschen im Verlauf von Jahrhunderten zur Kriegsdienstverweigerung bewegt habe und welche Rolle das Bekenntnis zu Jesus Christus dabei gespielt habe und noch spiele.

Dagegen rufe eine „aufgenötigte Bereitschaft zur Gewaltanwendung“ das Gewissen von Christen wach. Der „überkommene Militärdienst-Zwang“ und rechtliche Hürden bei der Anerkennung als

Kriegsdienstverweigerer vermittelten bis heute allerdings das Gegenteil. Da die Entscheidung zur Verweigerung meistens Ergebnis von vielen Gesprächen sei, enthalte die Schrift neben Informationen zu Rechtsfragen auch Materialien und Anregungen für solche Gespräche. Die Broschüre ist bei der EAK in 28209 Bremen, Carl-Schurz-Straße 17, zum Preis von fünf Mark plus Versandkosten zu erhalten. (b0592/17.3.1995)

„Sprache nur für das, was zu machen oder kaufen ist“

Landesbischof Hirschler referiert im Kirchenkreis Land Hadeln

Cadenberge/Kr. Cuxhaven (epd). Die Vermittlung des Glaubens ist nach Ansicht des hannoverschen Landesbischofs Horst Hirschler angesichts einer zunehmenden Pluralisierung und Individualisierung sowie eines spürbaren Traditionsabbruches schwieriger geworden. In seinem Beitrag in Cadenberge (Kr. Cuxhaven) zum Abschluß eines Besuchs im Kirchenkreis Land Hadeln sagte Hirschler, es gebe nur noch eine Sprache für das, was zu machen oder zu kaufen sei, aber nicht mehr für den Glauben. Dabei sei es Aufgabe der Kirche, die elementaren Fragen des Lebens immer wieder neu zu stellen und die Frage nach Gott in der Gesellschaft offenzuhalten. Hirschler plädierte dafür, am Modell der Volkskirche festzuhalten, „weil ihr jeder in einer sehr freiheitlichen Weise angehören kann“. Zur Kirche gehöre aber auch, daß sie bezahlt werde. Dafür sei das derzeitige Kirchensteuersystem „sehr vernünftig“. Die Kirche dürfe aber auch nicht zur „Verwaltungskirche“ werden, sie müsse vielmehr auf die Menschen zugehen. Ihre „Außenansicht“ sei oft düster. Das liege daran, daß positive Nachrichten keine Nachrichten seien, daß das Problem der Kirchengängegen zu hoch gespielt werde. Dabei habe die hannoversche Landeskirche im vergangenen Jahr nur 0,6 Prozent ihrer Mitglieder verloren. (b0639/23.3.1995)

EKD ruft zu Unterschriftensammlung gegen Bußtags-Streichung auf

Kirchen streben Sozialversicherungs-Lösung für die Pflege an

Hannover (epd). Mit der Sammlung von Unterschriften will die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) einen erneuten Versuch unternehmen, die Streichung des Buß- und Bettages zur Finanzierung der Pflegeversicherung wieder rückgängig zu machen. Dies habe die Kirchenkonferenz der EKD auf ihrer jüngsten Tagung beschlossen, heißt es in einer in Hannover veröffentlichten Mitteilung. Die Landeskirchen sollten die Kirchengemeinden „alsbald“ zu der Unterschriftenaktion gegen die Abschaffung kirchlicher Feiertage aufrufen.

Die Kirchenkonferenz sprach sich der Erklärung zufolge für einen erneuten Vorstoß der Kirchen bei Bund und Ländern aus, um die Streichung eines weiteren Feiertages abzuwehren und den Bußtag als gesetzlichen Feiertag wiederzugewinnen. Zur Finanzierung der Pflegeversicherung wird die Sozialversicherungslösung mit gleicher Beteiligung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern vorgeschlagen. Um die Lohnnebenkosten zu vermindern, müßten „versicherungsfremde Leistungen“ aus der Sozialversicherung herausgenommen und der bisherige Leistungskatalog kritisch überprüft werden. Die EKD solle die „Konsensbildung“ zwischen den politischen Parteien und den Tarifvertragsparteien fördern, schlug die Kirchenkonferenz vor. (b0658/25.3.1995)

Diakonische Heime Kästorf richten Behindertenwerkstatt ein

Gifhorn (epd). Mit der Einrichtung einer Werkstatt für seelisch behinderte Menschen wollen die Diakonischen Heime in Kästorf e.V. ihr Hilfsangebot erweitern. Das Projekt soll in einem bereits vorhandenen Gebäude der Einrichtung realisiert werden. Knapp 1,4 Millionen Mark seien für Umbau und Ausstattung veranschlagt, teilten die Diakonischen Heime mit. Nach den Plänen der Initiatoren soll die neue Werkstatt bis zu 42 Menschen in Arbeitsbereichen wie Druckerei, Kunsthandwerk, Industrie- und Holzfertigung neue Perspektiven eröffnen. (b0656/24.3.1995)

Zwei Veröffentlichungen aus Loccum zum Thema „50 Jahre Kriegsende“

Loccum (epd). Zwei neue Publikationen zum Themenbereich „50 Jahre Kriegsende“ hat das Religionspädagogische Institut Loccum der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers (RPI) jetzt vorgelegt. Michael Künne und Herbert Schulze haben den Band „Anne Frank – Geschichte und Gegenwart“ verfaßt, von Jörg Ohlemacher und Herbert Schultze stammt der Titel: „Die Ausgrenzung des Fremden – Antisemitismus und Fremdenhaß“.

Die beiden Publikationen bieten reichhaltige Text- und Bilddokumentationen sowie Hintergrundinformationen für den Unterricht an allgemein-, berufsbildenden und weiterführenden Schulen. Die Bände wollen ein Angebot zum Erinnern, Auf- und Weiterarbeiten sein. Vor allem soll, so die Verfasser, der Bezug der beiden Themen zur Gegenwart hergestellt werden. Die beiden Bände sind für jeweils 15 Mark beim RPI, 31545 Loccum zu beziehen. (b0707/31.3.1995)

Peter Kollmar jetzt Oberlandeskirchenrat in Wolfenbüttel

Königsutter (epd). Peter Kollmar, zuletzt in Hannover Pressesprecher der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), ist am Wochenende in Königsutter von Landesbischof Christian Krause in sein neues Amt als Oberlandeskirchenrat der braunschweigischen Landeskirche eingeführt worden. Der 48jährige Theologe wird im Landeskirchenamt in Wolfenbüttel die Abteilung für Gemeinde, Ausbildung, Weltmission und Ökumene leiten.

Die Einführung im Dom in Königsutter erfolgte anläßlich einer Tagung der braunschweigischen Landessynode. In seiner Predigt stellt Kollmar das Eintreten für Versöhnung als gesamtkirchliche Aufgabe in den Mittelpunkt. In demselben Gottesdienst wurde Oberlandeskirchenrat Eberhard Grefe in den Ruhestand verabschiedet. Landesbischof Krause und Synodenpräsident Gerhard Eckels würdigten Grefes Wirken zunächst als stellvertretender Propst, als Mitglied der Landessynode und der Kirchenregierung und schließlich als Oberlandeskirchenrat. Grefe habe sich bleibende Verdienste um die Landeskirche erworben, sagte Eckels. (b0724/3.4.1995)

100 gymnasiale Referendarstellen für angehende Berufsschullehrer

(rb) Hannover.- Das Kultusministerium zieht 100 Referendarstellen von den Gymnasien ab. Die Vorbereitungsstellen kommen den Berufsschulen zugute. Für angehende Gymnasiallehrer gab es bisher insgesamt 900 Stellen, mehr als 400 für künftige Berufsschullehrer. Bereits vor einem Jahr waren 100 gymnasiale Referendarstellen für die Berufsschulen abgezogen worden. (rb, 6.4.1995)

‘Abenteuer Schule’! – Schule muß anders werden – und der Religionsunterricht?

Kongress des ANR – was war das immer? Treffpunkt, Austausch und Ermutigung – Chance für Innovationen im Religionsunterricht, Kristallisationspunkt derer, die diesen Unterricht gestalten, durchaus im Gegenüber zu denen, die ihn verwalteten und seine Stellung politisch zu verantworten haben? – ! Der ANR machte in seinen Kongressen noch immer sichtbar, was Gegenwart und Alltag des Religionsunterrichtes sind. Zu seinem 25. Bestehen fehlte es nicht an freundlichen Grußworten, die das deutlich machten, am deutlichsten wurde das – unfreiwillig-freiwillig – im Grußwort des Ministers.

Es zeigt sich, daß auch Religionslehrerinnen und -lehrer nicht nur mit friedfertigen Atmosphären umzugehen in der Lage sind. Die ‘Abenteuerlichkeit’ (O. Herz) der Lage der Schulen und Lehrer ließ das Bemühen des Ministers, Verständnis für die Sparnotwendigkeiten zu erreichen, scheitern. Das volle Auditorium der Universität im erziehungswissenschaftlichen Fachbereich ließ sich hier nicht auf Feststimmung bringen. Das wurde nachgeholt, als mit Frau Dr. Szagun, Herrn SAD Gnad, Dr. Sievers, Prof. Kaufmann und anderen Gründungsmitglieder begrüßt wurden. Hier konnte ungeteilt Beifall geklatscht werden.

Mit Otto Herz, der eingangs die Bedingungen gegenwärtigen Schule-machens kritisch darstellte und deutlich machte, welche Risiken die gegenwärtige Rückentwicklung des Bildungswesens eingeht, war dennoch der Blick auf Möglichkeiten einer reformierenden Veränderung der Schule und des Religionsunterrichtes, das ‘eingemachte Thema des ANR’, Mittelpunkt. Sein Plädoyer für eine Schule, in der Partizipation von Lehrern und Schülern ein neues Schulklima schafft, war sichtlich und hörbar auch Sprache für die versammelten Religionslehrerinnen und Religionslehrer. ‘Ein Weltkarte, die das Land Utopia nicht verzeichnet’, hält Herz nach wie vor keines einzigen Blickes für würdig, freilich ging es ihm im schulischen Zusammenhang um die Utopien, die das Arbeiten in der Schule von innen her verändern müßte. Individuelle Entwicklung, Selbstgestalten und für die Lehrerinnen Teamfähigkeit – gepaart mit einer Autonomie der Schule, die mehr sein müßte als pure Verlegensheitslösung im Verwalten – hier war das Interesse, vielleicht auch die Sehnsucht der TeilnehmerInnen immer noch (oder schon wieder?) zu gewinnen. Vielleicht schade, daß Herz seinen Themenpunkt: ‘Von Distress zum Eu-stress’ wegen Zeitüberschreitung nicht mehr erreichte, es hätte wohl nützlich für den Lehralltag dabei herauskommen können. Was den Religionsunterricht im ‘Abenteuer Schule’ ausmachen kann, stellte Prof. Dr. Klaus Petzold, jetzt aus Jena, am Beispiel kooperativer Unterrichtsbeispiele vor, die zeigten, welche Grenzen des Unterrichts als Herausforderung sich stellen. Beispiel: Mit einer Klasse in Thüringen, gemeinsam mit einer Kollegin, deren schulischer Hintergrund die Schule in der DDR gewesen war, Kartoffeln anzubauen, zu beobachten und zu ernten, ein Erntedankfest zu feiern und das Schöpfungslob zum gemeinsamen Unterricht zu machen, dafür müßten mehr als Fächer- und Stundengrenzen überwunden werden. Hier, in der Darstellung konkreter Ansätze kreativen Unterrichtens hätte mancher und manche sich einen Ort in den Nachmittagsseminaren gewünscht. Deren Vielzahl läßt freilich keine Berichterstattung mehr zu, der Kongress individualisierte sich in eine große Zahl kleiner (und kleinster) Einzelgruppen, vielleicht wird gerade in solchen Gruppen ja die Zukunft für den Religionsunterricht ausgeheckt. Zeichen der Zeit freilich mochte es sein, daß Angebote wie ‘Stille entdecken’ zu den überbelegten Gruppen gehörte! Allerdings: zur abschließenden Meditation in der Kirche war der Kongress schon erheblich zusammengeschmolzen.

Wiegand Wagner



GRUNDSÄTZLICHES

Karlheinz A. Geißler

Die Zukunft des Dualen Systems in der Bundesrepublik Deutschland

– Berufliche Bildung im Wandel –

An solchen Orten, zu solchen Gelegenheiten, wird man gezwungen, mit Goethe zu beginnen: „Da ist Gerede, ich weiß nicht wie, das nennt man eine Akademie.“ Dazu will ich meinen Beitrag leisten. Als erstes können Sie mit Recht erwarten, daß ich Ihnen für die Einladung, hier sprechen zu dürfen, danke. Mit diesem umständlichen Satz sei dies getan. Als zweites muß ich Ihnen erklären, was ich bieten kann und was nicht, denn das Thema hat ja viele Haken und wenig Ösen.

Damit keine Zweifel oder falsche Erwartungen aufkommen: In der sich gesellschaftlich herausdifferenzierten Arbeitsteilung gehöre ich als Wissenschaftler zu den Diagnostikern, also zu den vom aktuellen Handlungsdruck entlasteten und gut versorgten Fragezeichenproduzenten. Während – wenn ich mich nicht ganz täusche – die meisten, die mir hier zuhören, zu jenen gehören, deren Aufgabe es ist, Praxis zu gestalten, die sich also für die Produktion von Ausrufezeichen in der Arbeitsteilung zuständig fühlen. Die zögerlichen Hinweise fürs praktische Handeln in meinem Vortrag stehen, so gesehen, immer unter dem Vorbehalt des Dilettantismus.

Jene, die den „Fortschritt“ soweit zu ihrer selbstverständlichen unproblematisierten Alltagshaltung gemacht haben, daß sie nur in Fahrtrichtung im Zuge sitzen können, möchte ich darauf aufmerksam machen, daß ihnen bei der geringsten Öffnung des Fensters der Wind voll ins Gesicht bläst. Wer – und dies ist das Muster, nach dem ich mein Leben zu gestalten versuche – bei *offenem* Fenster nach vorne will, der plaziere sich möglichst mit dem Rücken zur Fahrtrichtung des Fortschrittszuges. Es wäre schön, wenn Sie das, was ich Ihnen anbiete, von der Nützlichkeit einer solchen Sitzordnung auch im Berufsbildungszug überzeugen könnte und wenn Sie die „Ordnung des Selbstverständlichen“ etwas problembelasteter sehen könnten.

I.

Der Sozialstaat ist der Bundesrepublik Deutschland (erwerbs-) arbeitszentriert, und die Arbeit ist – dies unterscheidet diese Republik von anderen Industrienationen – *berufsförmig* struk-

turiert. Der Beruf war und ist das zentrale ordnungsstiftende Element in unserer Gesellschaft (nicht nur innerhalb der Arbeitswelt). Er ist Sicherheits-, Stabilitäts- und Integrationsmoment des gesellschaftlichen Systems. Berufsausbildung ist der von der Gesellschaft vorgegebene Weg, über den die Integration der nachwachsenden Generation erfolgt. Auf die Frage: „Was bist du?“ erhält man daher in Deutschland üblicherweise eine Berufsbezeichnung als Antwort (und nicht etwa die Auskunft, man sei evangelisch, man sei parteilos und leider auch nicht, man sei Rotweinfliebhaber). Die meisten Familiennamen gehen auf Berufstätigkeiten zurück, und sogar für die täglichen Verkehrsspitzen in unseren Städten haben wir die Bezeichnung „Berufsverkehr“ erfunden. Und die Polizei, wie auch die mit ihnen kooperierenden Zeitungsreporter, beschreiben mit Vorliebe Täter von kriminellen Handlungen im Hinblick auf deren beruflichen Status. Wird jemand als ‚beruflos‘ etikettiert, so erklärt das die Tat teilweise, verschärft aber auch die Gefährlichkeit des Täters. Konsequenterweise hat die Berufsausbildung im deutschen Bildungssystem einen zentralen Aufmerksamkeitswert. Berufserziehung und Berufsbildungspolitik sind daher immer *mehr* als nur Qualifizierung und Qualifizierungspolitik für Arbeitsprozesse, sie sind – und das häufig mit Schwerpunktsetzung – Bemühungen um die soziale Ordnung und die Integration in diese. Über Berufsausbildung geschah und geschieht Sozialisation in die Gesellschaft, die sich letztlich dadurch stabilisiert, daß mit den Abschlüssen der Berufsausbildung soziale Ungleichheit legitimiert wird. Dies drückt sich u. a. in dem Sachverhalt aus, daß der Begriff des „Berufes“ den des „Standes“ abgelöst hat. So läßt sich die Historie der Berufsausbildung auch als die Geschichte der Sicherung jeweils bestehender Sozialordnungen interpretieren. Die Rechtsprechung, so Hesse/Filthuth jüngst, „kreist um zentrale Kriterien der Beruflichkeit, wenn sie die Ausbildung, das Entgelt sowie die Einbindung in hierarchische Strukturen in den Mittelpunkt ihrer Erörterungen stellt.“

Andererseits verleiht die Berufsförmigkeit unserer Erwerbsarbeit, als eine der zentralen kulturellen Grundlagen unserer Gesellschaft, den Individuen Souveränität. Das Berufssystem

ist ein den Betrieben, die ja auf Arbeit ausgerichtet sind, *vorgeordnetes System*; d. h., es ist betriebsfremd. Die Berufsausbildung vermittelt den Erwerbstätigen eine über den Einzelbetrieb hinausgehende Stabilität, indem sie die einzelnen Unternehmen nötigt, auf gesellschaftliche und individuelle Vorstrukturierungen einzugehen und ein über pure Arbeit hinausgehendes Prinzip anzuerkennen. Auch die Betriebe wurden damit in soziale und gesellschaftliche Strukturen eingebunden, ohne hierdurch völlig auf eigene Dispositionsspielräume verzichten zu müssen. Beruf und Berufsausbildung sind Elemente der Zivilisierung des betrieblichen Systems.

Was heute als der drohende Verlust der Mitte auf parteipolitischer Ebene diskutiert wird, dem entspricht auf gesellschaftspolitischer Ebene der Zerfall jener Orientierungssicherheiten, die sich übers Berufsbildungssystem etabliert haben.

Die Berufsausbildung in der BRD ist bestimmt durch ein komplexes Geflecht staatlicher, betrieblicher und korporatistischer Regulationsinteressen, in das (seit der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes 1969) auch die Gewerkschaften relativ stark integriert sind. Dieses System, so die einhellige öffentliche Meinung, habe sich bewährt. Zweifelsohne gibt es für diese Einschätzung gute Argumente. Diese richten sich maßgeblich auf die Leistung, die das Berufsbildungssystem beim *Auf- und Wiederaufbau* der Industriegesellschaft beigesteuert hat. Hingegen fehlen die guten Argumente, wenn es um die Frage geht, ob die bei uns etablierte Form der Berufsbildung für die Dynamiken der *Modernisierung* der Industriegesellschaft – und darin befinden wir uns zur Zeit – geeignet ist.

Die Krisensymptome können inzwischen nur mehr unter hartnäckiger Ignoranz übersehen werden. Auch die Regierung gesteht deren Existenz ein. Eher gegen ihre Absicht gerichtet, macht sie auf die Probleme, über die sie lieber hinwegsehen würde, durch sich einander ablösende permanente Attraktivitätsprogramme zugunsten der Berufsausbildung aufmerksam. Mit politischen Schauferaktivitäten wird hilflos versucht, ein ehemals sinnvolles und erfolgreiches System zu konservieren, das sowohl für die Unternehmen als auch für die Schulabgänger immer weniger interessant und bedeutsam ist. Die Fensterscheiben, hinter denen das duale System ausgestellt wird, sind deutlich sichtbar eingetrübt. Mit Marketingaktionen ist einer Systemkrise, die sich nicht als oberflächlicher Reputationsverlust, sondern als substantielle Aushöhlung darstellt, nicht beizukommen. Ganz im Gegenteil, sie behindern neue Ideen und jenes kreative Potential, mit denen aus den zerbrechenden Formen produktives Neues zu entwickeln wäre.

Und noch etwas: Wie immer, wenn Vorbilder abzubrockeln beginnen, so auch der allzu dick aufgetragene Hochglanz des dualen Berufsausbildungssystems, hat dies den Effekt, daß Kränkungen narzißtischer Art auftreten. Schwer zu ertragen ist es, sich einzugestehen, daß man sich in dem einen oder anderen Punkt getäuscht hat oder daß man zum Jubel und zur Schönseherei verführt wurde. Für Unternehmer, die sich solche Tendenzen der Verleugnung von Realität bezüglich ihrer Kostenrechnung leisten, endet dies meist fatal. Vor solcher Blendung durch die Attraktivität des oberflächlichen Glanzes warne ich auch, wenn's um ganz andere Kosten geht, nämlich die der Investitionen ins berufliche Ausbildungswesen. Auch und gerade hier ist der realistische Blick gefordert und manchmal auch die folgenreiche Einsicht, sich von liebgewordenen Einstellungen und Gewohnheiten zu lösen. Wer real existierende Probleme nicht ernst nimmt, ist selber eins. Kurz gesagt: Mir geht's um das, was mit anderer Zielrichtung bei VW „kontinuierlicher Verbesserungsprozeß“ heißt, bei dem ja auch nichts unbefragt bleiben soll und alles auf Optimierung hin in Frage gestellt wird. Die Logik der Kipling'schen Affen aus dessen Dschungelbuch: „Wir wissen, daß das duale System gut ist, weil wir immer sagen, daß es gut ist“, darf nicht länger die dominante Argumentationsweise sein.

Sie merken es sicher, ich versuche Sie und mich zu jenem Punkt zu treiben, wo sich die Geister scheiden. Ich werde in zugespitzter Form argumentieren. Ich mache drei Anläufe – und wenn Sie das Bild aus der Leichtathletik akzeptieren, dann gehe ich dreimal das Risiko ein, überzutreten. Das läßt sich nicht vermeiden, weder im Sport noch bei Vorträgen, insbesondere dann nicht, wenn man wirklich etwas erreichen will.

II.

Es sind im wesentlichen die folgenden drei Entwicklungen, die die Erosion traditioneller Beruflichkeit und traditioneller Berufsausbildung vorantreiben.

1. Von der Meisterschaft zur Qualifikations-Collage

Die kulturellen Bestände, die die Erfolge des dualen Berufsausbildungssystems ehemals garantierten, sind heute verbraucht. Die Modernisierungsdynamiken am Ende dieses Jahrhunderts haben die Idee des Berufes und die Idee der Berufserziehung grundlegend verändert. Mit der flächendeckenden Verbreitung rationaler Lebens- und Arbeitsformen, mit der Zunahme monetärer Verkehrsformen in allen Bereichen, haben sich die ehemals motivierenden und handlungssteuernden Attraktionen des Berufes und der beruflichen Ausbildung für breite Bevölkerungsgruppen massiv reduziert. Berufsständische Lebensformen werden nach und nach aufgelöst. Die Rationalisierung greift immer drastischer in die Lebenswelten der Subjekte und deren Sinnuniversum ein. Diesen Vorgang könnte man mit Oskar Negt eine „kulturelle Erosionskrise“ nennen. An dieser hat die Berufsbildung einen entscheidenden Anteil.

Konkret: Die Berufsausbildung vermag heute ihren Sinngehalt nicht mehr aus der Idee der Meisterschaft zu gewinnen, wie dies früher – besonders im Handwerk – möglich war. Vielmehr schöpft sie diesen aus den auf Nutzen-Kosten-Kalkülen basierenden Karriereerwartungen jener, die ihren Lebensweg individuell planen und gestalten. Die mit der Entwicklung des Industrialisierungsprozesses einhergehende Verbreitung rationaler Lebensführung hat die Berufsausbildung mit dem Ziel der Meisterschaft entidealisiert. Die vielgehörte Frage eines Schulabgängers: „Was bringt mir diese Berufs-Ausbildung?“ zeigt den kalkulatorischen Geist, der für den Erfolg in dieser Gesellschaft immer unverzichtbarer wird. Die Motivation für eine beruflich-betriebliche Ausbildung ist tendenziell nur noch über die rational berechnende Aussicht herzustellen, nicht mehr über das Ideal der Vervollkommung der individuellen Arbeitskraft, wie dies dem integrierenden Lebensführungskonzept der Meisterschaft entsprach. Die Qualifikation wird in Marktpreisen ausgedrückt. Die Jugendlichen (und deren Eltern, die ihnen Ausbildungsempfehlungen geben) verhalten sich mehrheitlich in diesem rational-kalkulatorischen Sinne – auch wenn Politiker und Auszubildende es gerne anders hätten. Sie entscheiden sich, ökonomisierter Vernunft entsprechend, für das, was mehr bringt. Und das ist eben nicht die duale Berufsausbildung, das ist zu allererst das Studium an einer Hochschule, denn: „Ein Industriemeister hat weniger in der Lohnhöhe als ein Angestellter ohne Ausbildungsabschluß. Völlig ins Hintertreffen geraten Facharbeiter im Vergleich zu Hochschulabsolventen, die im Schnitt doppelt soviel netto kassieren“ (so die Wirtschaftswoche vom 8.10.1993, S. 40). Die höhere Rationalität liegt eindeutig bei den Entscheidungen der Jugendlichen und sie liegt nicht bei den Politikern, die solche Tendenzen beklagen und die Schulabgänger mit dem in Sonntagsreden immer wieder rituell vorgetragenen realitätsverleugnenden Postulat der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung (auf die billigen Plätze) umzulenken versuchen. Nur en passant will ich hier die Frage stellen: Wie läßt sich eigentlich dieses Gleichwertigkeitspostulat aufrechterhalten, wenn, wie z. Zt. in der Diskussion, die Lehrer an berufsbildenden Schulen an den Fachhochschulen und nicht mehr, wie die Gymnasiallehrer, an den Universitäten ausgebildet werden sollen?

Der Lehrling, der über und durch systematische Berufsausbildung zur Meisterschaft gelangt, und der dadurch in einer gesellschaftlich fest verankerten (Berufs-)Ordnung seinen Platz findet, dieser Lehrling gehört vergangenen Zeiten an. Meisterschaft ist immer weniger ein Konzept der Lebensführung. Der Erwerb des Facharbeiterabschlusses und des Meisterbriefes sind vielmehr die frühzeitige Endstation, im besten Falle eine umwegige Zwischenstation in der Arbeitskarriere. Ein Meister, der sich in

seinem Beruf (meisterlich) verliert, der seine Meisterschaft als das Integrationszentrum für seine Erfahrungen versteht, ein solcher Meister hat in der heutigen industrialisierten Arbeitswelt seinen festen Ort verloren. In Zeiten höchster beruflicher Mobilitätsanforderungen, in denen Flexibilität zum Wunderglauben der Erfolgreichen geworden ist, da stört ein Persönlichkeitsentwicklungskonzept, wie dies den Weg vom Lehrling zum Meister ehemals fundiert hat. Nicht Persönlichkeitsentwicklung ist heute gefragt, Personalentwicklung wird verlangt – ehrlicherweise heißt es ja auch so. Nicht Einzigartigkeit ist gefragt, sondern Austauschbarkeit, nicht Meisterschaft, sondern Gleichgültigkeit gegenüber Lern- und Arbeitsinhalten. Das Funktionieren der modernen Wirtschaft, so Hannah Arendt, verlangt, daß alle Dinge in einem immer beschleunigten Tempo erscheinen und verschwinden. Die Herrschaft des Marktes erzwingt grenzenlose Mobilität und grenzenlose Austauschbarkeit der Arbeitskräfte und deren Qualifikation. Das Selbstbewußtsein, das der Meisterschaft eingeschrieben ist, wird durch die weltweit operierende kapitalistische Rationalität permanent untergraben.

Die Qualifikations-Collage ist an die Stelle der Meisterschaft getreten. In ihr fließt nichts mehr zu einer bildungsbiographisch zentrierten Lebensführung zusammen. Dafür gibt es bei ihr kurzfristige Ankoppelungen an ökonomische Konjunktoren. Nicht *mehr Bildung*, nicht *größere Meisterschaft* sind gefragt, sondern rasch erneuerbare Spezialqualifikationen, verbunden mit der Fähigkeit, sich auf die permanenten Veränderungen problemlos einzustellen.

Die Qualifikations-Collage braucht eine systematische Berufsausbildung immer weniger. Sie braucht Weiterbildung – und diese permanent. So ist es auch konsequent, wenn das, was in der beruflich-betrieblichen Ausbildung zu lernen ist, zum Gegenstand von administrativen Aushandlungsprozessen der Sozialpartner wurde. Diese

geschehen in immer rascherer Folge, da es ja primär um die permanente Anpassung von Qualifikationsmodulen an die technisch-organisatorische Dynamik geht. Ein diese Qualifikationsbausteine integrierender Horizont steht heute nicht mehr zur Verfügung. Er würde den fortlaufenden Anpassungsprozeß auch nur irritieren. Der Versuch, mit den Schlüsselqualifikationen wenigstens etwas an thematischer Zentrierung zu leisten, dieser Versuch ist gescheitert, da durch ihn die Orientierungsunsicherheit nicht reduziert, sondern, im Gegenteil, gesteigert wurde. Das Schlüsselqualifikationskonzept ist eine leere Tiefe, in der das Bildungskonzept der beruflichen Lehre verschwindet. Die literarischen Vorlagen von Flaubert: „Bouvard und Pecuchet“ und von Musil: „Der Mann ohne Eigenschaften“ werden von der Realität eingeholt.

Mit der Erosion traditioneller Lebens- und Arbeitsformen wird auch die motivationsbildende Differenz von Lehrling und Meister eingeebnet. Wenn nämlich lebenslang gelernt werden muß und gelernt werden soll, wie dies alle einflußreichen Gruppen unserer Gesellschaft unermüdlich verlangen, dann ist der produktive Unterschied von Lehrling und Meister aufgelöst; dann werden wir alle zu Dauerlehrlingen, ohne Aussicht auf Meisterschaft. Insofern konnte sich die heutige Weiterbildungsgesellschaft nur herausbilden, weil sie sich vom traditionellen Leitbild der Meisterschaft „befreit“ hat. Nur hierdurch ist es möglich geworden, daß die Legitimation für die Formen und die In-

halte des Lernens und Arbeitens aus der Dynamik (ungehemmter) individueller Karrierevorstellungen gespeist werden. Die Rationalität des Entscheidungskalküls spricht daher in unserer modernisierten Industriegesellschaft eher *gegen* als *für* eine Berufsausbildung im dualen System. Und genau das spiegelt die Entwicklung. Wer heute eine Ausbildung im dualen System wählt, entscheidet sich nicht *für* einen Beruf, sondern eher dafür, Berufslosigkeit zu vermeiden. Mit solchen Motiven läßt sich ein System nicht langfristig stabilisieren. Ein Beruf macht heutzutage immer weniger glücklich, wenn man ihn hat, aber er macht unglücklich, wenn man ihn nicht hat.

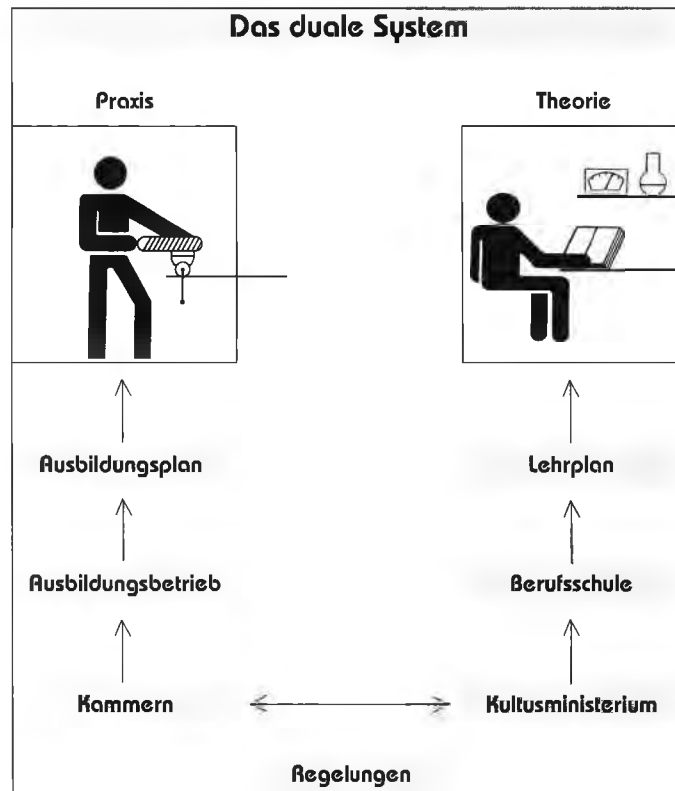
2. Die Berufsausbildung als Vorschule der Weiterbildung

Die Berufsausbildung führt heute in der Mehrzahl nicht mehr zur vollen Berufsreife. Der Lehrabschluss wird immer weniger

zum „Abschluß“. Er ist die Entlassung ins lebenslängliche Lernen. Wenn die duale Ausbildung, und diese Tendenz ist offensichtlich, immer weniger eine Statuszuweisuingsfunktion besitzt und immer stärker nur mehr eine Voraussetzung für Karriereprozesse darstellt, dann gewinnt die berufliche Weiterbildung zu Lasten der beruflichen Ausbildung an Relevanz und Attraktion. Durch eine Berufsausbildung ist man heutzutage nichts mehr – im Gegensatz zu früher, man kann damit „nur“ etwas werden. Die Berufsausbildung wird tendenziell zur Vorschule der beruflichen Weiterbildung, durch die das (durch die rasche industrielle Veränderung notwendig werdende) qualifikatorische Recycling besser und effektiver als in einer förmlichen Ausbildung organisiert werden kann. Einem ziellosen Arbeitsprozeß entspricht daher folgerichtig ein endloser Bildungsprozeß. Und ein endloser Bildungsprozeß, im

Konzept des „lebenslangen Lernens“ verwirklicht, reduziert den Stellenwert einer für Karriere, sozialen Status, Einkommen und Ansehen ehemals zentralen beruflichen Ausbildung deutlich. Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt, der speziell in einer Individualisierungsgesellschaft, in der wir uns ja befinden, immer wichtiger wird, ist der Gesichtspunkt sozialer Differenzierung, sozialer Selektion, über und durch Bildung. Ich will zur Verdeutlichung dessen ein Bild verwenden, das, so hoffe ich, diesen Gedanken transparent macht. Die Ausbildung entspricht – und hoffentlich finden Sie dieses Beispiel aus der Textilbranche nicht allzu intim – der Unterwäsche. Die Konsumunterschiede sind dabei, so hat man festgestellt (speziell: Bourdieu), in der Gesellschaft nahezu bedeutungslos. Bei der Oberbekleidung, diese entspricht in unserem Beispiel der Weiterbildung und den Weiterbildungsabschlüssen, schlagen jedoch die Unterschiede sichtbar durch. Für die Lebenschancen, z. B. für die Kreditwürdigkeit, ist zweifelsohne die Oberbekleidung relevanter als das, was man darunter trägt.

Die Attraktivität des Ausbildungsbeschlusses verringert sich daher für den rationalen Egoisten, unseren zunehmend dominierenden Persönlichkeitstypus, entscheidend, wenn der Lehrabschluss nicht mehr Abschluß ist, sondern Beginn des für die Karriere entscheidenden Lernprozesses. Das Anwachsen des Umfangs der Weiterbildung entwertet auch immer deutlicher das in der Ausbildung Gelernte. Durch die Beschleunigung der



Veraltensgeschwindigkeit des Wissens und Könnens wird das in der Ausbildung Angeeignete relativ schnell zu einer Wegwerfqualifikation. Seitdem die Ausbildung keine abschließende Bildungsphase mehr ist, verfällt auch die fürs Lernen und Arbeiten äußerst produktive Motivation, daß über Ausbildung ein verlässlicher Platz im gesellschaftlichen Gefüge gewonnen werden könne. Dies reduziert den Stellenwert der Ausbildung im Lebenskonzept der jungen Menschen und verringert ihre Motivation während der Ausbildung und für die Ausbildung entscheidend. Eine zweite Entwicklung fördert dies zusätzlich.

Das Modell der dualen Berufsausbildung ist primär an den traditionellen Tätigkeiten des Handwerks und der Industriearbeit orientiert. Für die heute entstehenden „Berufe“, speziell jene in den Dienstleistungs- und Informationsbereichen, ist es nur in geringem Maße geeignet. Zwar ändert sich die Berufslandschaft immer rascher, die Menge der beruflichen Tätigkeitsfelder vergrößert sich, die Zahl der Ausbildungsberufe bleibt dagegen relativ konstant. Für die stark zunehmenden Dienstleistungstätigkeiten gibt es keine Zunahme an dual strukturierten Berufsausbildungsmöglichkeiten. Dies hat Signalfunktion. Eine Meldung der Süddeutschen Zeitung vom August 94 belegt dies: Die Kommunen, so wird berichtet, haben in zwei Jahren 10.000 Lehrstellen abgebaut, und das sind sicher in der Mehrzahl solche im Dienstleistungssektor.

Dies ist auch einer der zentralen Gründe für die wachsende Brüchigkeit des Übergangs von der beruflichen Ausbildung zu der daran anschließenden beruflichen Tätigkeit. Zunehmend mehr Auszubildende verlassen ihren Ausbildungsberuf. Bereits 1985 arbeiteten rund 40 Prozent der im Handel ausgebildeten Verkäuferinnen, 53 Prozent der Einzelhandelskaufleute und 69 Prozent der Warenkaufleute nicht mehr in diesem Bereich; sie waren in anderen Wirtschaftszweigen tätig. Belegt ist außerdem, daß durch die Arbeitsmarktentwicklung und den beschleunigten wirtschaftlichen Strukturwandel die Chancen für eine Kontinuität zwischen Ausbildung und anschließender Beschäftigung im gleichen Beruf geschwunden sind (vgl. die Übergangsforschungen des Sonderforschungsbereichs 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebenslauf“ der Universität Bremen). Im Handwerk wird zwar fleißig ausgebildet – aber nicht einmal mehr die Hälfte findet nach der Ausbildung dort eine adäquate Tätigkeit. Ebenso steigen die Abbrecherquoten. Jedes vierte Ausbildungsverhältnis endet vorzeitig (1991 waren es 134.000).

Das Handwerk klagt über zu wenig Lehrstellenbewerber. Kann man die Jugendlichen nicht eigentlich verstehen, wenn sie sich völlig rational entscheidend, wie man dies ja von jedem Unternehmer erwartet, eher distanziert gegenüber Angeboten aus dem Handwerksbereich verhalten? Ärgerlich ist dabei der häufig gehörte Vorwurf, die Jugendlichen würden an Illusionen hängen und nur ihren Traumberufsvorstellungen nachgehen. Genau das Gegenteil ist der Fall. Sie sind schlichtweg rationaler, als es dem Handwerk lieb ist. Die Bewerber gehen auf den Ausbildungsstellenmarkt mit der Antizipation ihrer Karriereerwartungen und der Karriereprofile, die sie mit der je speziellen Ausbildung, für oder gegen die sie sich entscheiden, erreichen werden.

Es ist inzwischen zu einer Fiktion geworden (eine Fiktion, die von Auszubildenden auch als solche erkannt wird), daß die Berufsausbildung nahtlos in ein ganz bestimmtes Tätigkeitsfeld einmündet. Berufswechsel ist zum Normalfall geworden, und damit sind die Bildungs- und Berufsentscheidungen von permanenter Unsicherheit gekennzeichnet. Der Normalfall ist die Destabilisierung der Bildungs- und Berufswege von Facharbeitern, Meistern und Technikern. Dieser Trend wird sich verschärfen. Die berufliche Erstausbildung verliert ihre, dem Lebenslauf Stabilität verleihende Funktion. Ihr Abschluß ist nicht mehr – wie früher – die Freisprechung, weil es immer weniger „freizusprechen“ gibt. Wenn Sie mir erlauben, das etwas komplizierter auszudrücken, damit Sie es leichter verstehen, dann heißt das: Die ehemals stabile Zuordnung von Lebenssituation (Lernen, Arbeiten) und Altersstufe und deren Veränderung durch normierte Statuspassagen werden destandardisiert und entstabilisiert. Die lebenslaufbezogenen Statuszuweisungen – dies hat Vor- und Nachteile – haben immer weniger gesellschaftliche Gültigkeit. Der Übergang von einem Lebensabschnitt zum an-

deren geschieht nicht mehr als Statuspassage, er geschieht permanent als Alltagsereignis. Der Beruf – und die Ausbildung für diesen – wird damit zum Kriterium, um jemanden innerhalb oder außerhalb der Gesellschaft zu lokalisieren (daher ist die Berufsausbildung auch nötiger denn je), aber er wird immer weniger zum Ordnungsprinzip in der Gesellschaft. Der Weg zur Europäischen Einigung beschleunigt diesen Prozeß zusätzlich erheblich. Daher jetzt drittens:

3. Grenzenlose Weiterbildung

Das sozialstaatliche Gefüge, das in besonderem Maße durch die Berufsordnung und die Ausbildung zu berufsförmiger Arbeit stabilisiert wurde, gerät durch die Entfesselung des Wettbewerbs im Rahmen des Weltmarktes, speziell aber durch die Fortschritte zur Europäischen Union, ins Wanken. So, wie bei anderen wichtigen Errungenschaften des Sozialstaates, beschränkt sich die Regierung auch im Bereich der beruflichen Ausbildung darauf, ein Maximum an nationalen Besonderheiten zu verteidigen. Diese Defensivstrategie beschleunigt nur den Prozeß der Entwertung der deutschen Form der dualen Berufsausbildung.

Nicht so sehr über eine explizite bildungspolitische Kompetenz wird das deutsche Ausbildungssystem durch Brüssel bedroht, vielmehr durch die wachsende Prägekräft transnationaler ökonomischer Dynamiken, durch die Flexibilisierung und die Internationalisierung der wirtschaftlichen Beziehungen. Der Primat der monetären Politik, d. h. die Liberalisierung des Kapital-, des Waren- und des Dienstleistungsverkehrs, unterwirft die nationalen Politiken immer direkter den Welthandlungsstrategien. Optimale Kapitalverwertungsbedingungen werden daher fürs Überleben in der Konkurrenz immer wichtiger. Dazu gehört schließlich auch die Frage nach der möglichst raschen Rentabilität betrieblich-beruflicher Ausbildung.

Nicht so sehr über eine explizite bildungspolitische Kompetenz wird das deutsche Ausbildungssystem durch Brüssel bedroht, vielmehr durch die wachsende Prägekräft transnationaler ökonomischer Dynamiken, durch die Flexibilisierung und die Internationalisierung der wirtschaftlichen Beziehungen. Der Primat der monetären Politik, d. h. die Liberalisierung des Kapital-, des Waren- und des Dienstleistungsverkehrs, unterwirft die nationalen Politiken immer direkter den Welthandlungsstrategien. Optimale Kapitalverwertungsbedingungen werden daher fürs Überleben in der Konkurrenz immer wichtiger. Dazu gehört schließlich auch die Frage nach der möglichst raschen Rentabilität betrieblich-beruflicher Ausbildung.

Für den europäischen Markt haben die Maastrichter Verträge den Rahmen abgesteckt. Insbesondere der § 127 des Maastrichter Vertrages (EGV) macht berufliche Bildung zum Mittel der Ökonomie. Wenn dort im ersten Spiegelstrich steht, daß die Gemeinschaft eine Politik der beruflichen Bildung zur „Erleichterung der Anpassung an industrielle Wandlungsprozesse durch berufliche Bildung und Umschulung“ durchführt, dann ist dies eine Bildung, die ihren Namen kaum mehr verdient. Sie ist mehr oder weniger blinde Anpassung an die sich immer rascher ändernde vorgefundene Welt. Individuelle Bildungsansprüche der im Betrieb Tätigen finden nur dann Anerkennung, wenn sie im Interesse von Unternehmenszielen sind und wenn die Vorgesetzten diese stützen. Die ökonomische Ordnung verallgemeinert Personen und deren Handlungen zu Instrumenten ihres Zwecks, alles davon Abweichende fällt ihr zum Opfer. „Bildung“ wird Mittel zur Durchrationalisierung der Arbeitnehmer, mit dem Ziel forciert Anpassung an den Takt des technologisch-organisatorischen Wandels. Zur Erinnerung: *Qualifikation*, das ist die Basis zur Bewältigung des Gegebenen. *Bildung* jedoch ist die Fähigkeit, das Gegebene zu überschreiten. Und nur dies ermöglicht Entwicklung.

In diesem § 127 steht nichts darüber, daß Bildung zuallererst das Ziel hat, die berufstätigen Menschen fähig zu machen, die Welt und ihre spezifische Umwelt zu verstehen und sie sozial verantwortlich mitzuentwickeln. Anpassung ist das Ziel, nicht die Entwicklung individueller Urteilsfähigkeit. Das hat zur Folge, daß den meisten Betriebsangehörigen jenes 'Überschußpotential' vorenthalten wird, das zu Veränderungen von Strukturen, von Traditionen und Marktverhältnissen führen könnte. Der Großteil der Arbeiter und Angestellten wird so zum schlichten 'Hinterherlaufen' verurteilt. Anstelle der Entwicklung von humanem Potential geht es nur mehr um die von Humankapital. Der Zwang zur Weiterbildung – wie z. Zt. in den neuen Bundesländern deutlich zu sehen – verstärkt sich. Weiterbildung wird zum Druckmittel, die Individuen in einen technologisch-ökonomischen Veränderungsprozeß so zu integrieren, daß Widerstand gegen diesen kaum mehr möglich ist. Bildung verhindert damit jene Souveränität der Subjekte, die sie zu erhöhen ehemals versprach. Bildung als Teil von Kultur, als, so ein Wort von Herrmann Sohl, „subjektive Seinsweise der Kultur“, wird ersetzt

durch Qualifikation als Mittel der Ökonomie. Die Frage nach dem Sinn wird auf die nach der Nützlichkeit reduziert. Die im § 127 implizierte Aufforderung: Der Mensch soll sich verändern, weil sich die Umstände verändern, muß jeden bewußten Staatsbürger, will er sich nicht völlig von seinen Denkmöglichkeiten suspendieren, zur kritischen Gegenfrage verleiten: „Warum aber soll er nicht die Umstände ändern, damit er bleiben kann, was er ist?“ Nur so wäre Bildung, und über Berufsbildung dann auch Arbeit, nicht ausschließlich ökonomisch faßbar, sondern eingebunden in soziale und kulturelle Orientierungen.

Der § 127 ist Ergebnis einer ungenutzten Chance. Er läßt Zweifel an der Europafähigkeit jener aufkommen, die für die Formulierungen dort verantwortlich sind. Die Deutschen tragen dafür zumindest eine Teil-Verantwortung, zumal sie ja auch den Sachverhalt, daß sich durch diesen Paragraph letztlich nichts an ihrer nationalen Bildungspolitik ändert, als Errungenschaft feiern. Hingegen spricht aus den deutschen Kommentaren zu diesen Paragraphen ein deutliches Mißtrauen gegenüber einer europäischen Perspektive und einer europäischen Entwicklung. Keine Neugier auf das, was andere machen, kein Interesse an Experimenten, am Entwickeln neuer Möglichkeiten, ist zu sehen. Dafür die spießige Pflege der Attitüde eines Klassenprimus: „Wir haben das beste Bildungssystem, das durch die anderen nur schlechter gemacht werden kann.“ Eine verpaßte Chance, Europa durch ein gemeinsames, über die Besonderheiten der Einzelkonzepte hinausgehendes, allgemeines Bildungskonzept zu forcieren, und auch eine verpaßte Chance für die Weiterentwicklung nationaler bildungspolitischer Konzepte. Wie soll sich das Besondere eigentlich definieren und profilieren, wenn das Allgemeine nicht existiert bzw. verhindert wird? Die „Eurosekretärin“ kann's doch nicht sein. Sie ist vielmehr die Persiflage auf eine europäische Berufsbildungspolitik und deutliches Zeichen der Flucht aus der Verantwortung für eine wirklich europäische Perspektive, die Teil einer europäischen Kultur sein könnte. Pascal Bruckner hat es auf den Punkt gebracht: „Europa krankt daran, bloß ein ökonomischer Markt und ein kultureller Raum zu sein, der über keinerlei politische Existenz verfügt: es hat keinen gemeinsamen Willen“ (In: Lettre international, Sommer 1993, S. 96).

Nun aber ändert, und das klingt paradox, diese Nichtveränderung doch etwas. Die berufliche Weiterbildung, die ja bei uns weitgehend expliziter politischer Steuerung entzogen ist, wird dominant.

Und d. h., für die berufliche Erstausbildung in der Bundesrepublik sieht es eher düster aus. Die Zeichen sind inzwischen mehr als deutlich. Die Ausbildungssetats der im europäischen Wettbewerb stehenden Betriebe stagnieren bzw. sind häufig rückläufig. Äußerst eklatant ist der Rückgang an Ausbildungsstellen in den letzten Monaten, und zwar so, daß sich sogar der Präsident des Deutschen Industrie- und Handelstages (Hans-Peter Stahl) und der Hauptgeschäftsführer der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Fritz-Heinz Himmelreich) aufgefordert sahen, in zwei getrennten Schreiben an die deutschen Unternehmen zu appellieren, ihr Lehrstellenangebot wenigstens aufrechtzuerhalten. Es ging 1993 um 11 % im Industrie- und Handelssektor zurück.

Der § 127, der die Politik der beruflichen Bildung formuliert, ist ein *Weiterbildungs*paragraph, d. h. die berufliche Erstausbildung wird weitgehend ignoriert. Darunter leidet nicht nur die Attraktivität der Erstausbildung, sondern auch die Relation zwischen Erstausbildung und Weiterbildung. Unter Wettbewerbsgesichtspunkten – und diese dominieren die Dynamik der europäischen Einigung – produziert die gründliche und relativ langfristig angelegte deutsche berufliche Erstausbildung eindeutige Konkurrenzhindernisse. Die kostenintensive Erstausbildung im dualen System bringt den deutschen Betrieben Nachteile gegenüber den Betrieben aus jenen Ländern, die die benötigten Qualifikationen durch Weiterbildung und nicht zusätzlich durch eine systematische Erstausbildung entwickeln. Das deutsche System „berufliche Weiterbildung auf der Basis identitätsfördernder Erstausbildung“ – gerät unter Kostendruck und damit ins Wanken. Hierdurch aber wird sich auch die Weiterbildung ändern, weil sie tendenziell nicht mehr auf einer vorab entwickelten Berufsidentität der Arbeitenden aufbauen kann. Und – wie bereits deutlich gemacht – es gibt keine Impulse im

§ 127 des Maastrichter Vertrages, die berufliche Weiterbildung zur Entwicklung und Stabilisierung von Berufsidentitäten (hält man daran gegen den generellen Trend fest) auszugestalten. Der qualifizierte Angelernte – und dies scheint die EU-Perspektive zu sein – ist ein Rückschritt, der als Fortschritt verkauft wird.

Die von den Maastrichter Verträgen ausgehende Prägekraft läßt sich prägnant als Weg von der „Verberuflichung zur Verbetrieblichung der Individuen“ und als Schritt „vom Lebensberuf hin zur Erwerbskarriere“ beschreiben. Unter dem Ge-



sichtspunkt der Weiterentwicklung eines demokratisch strukturierten Ordnungsprinzips der Teilhabe an der Arbeit und am Sozialsystem ist dies ein deutlicher Rückschritt. Denn mit der von der Wettbewerbsdynamik produzierten Erosion der etablierten Berufsordnungen sowie der Ausbildung für diese ver- und entfällt auch eine wichtige Nahtstelle der Transformation von individueller Arbeitsleistung in dauerhafte und sinnvolle gesellschaftliche Ordnungs- und Handlungsmuster. Vorstellungen von sozialer Gerechtigkeit, von sozialer Sicherheit, sozialer Verbindlichkeit, ja von Gesellschaft überhaupt, verlieren ihre Orientierungsfunktion und werden durch individualistische und d. h. von Marketingstrategien bestimmte Lebensentwürfe ersetzt. Ein positiver Bezug aufs „Allgemeine“ wird so immer weniger möglich. Qualifizieren – wie umfänglich auch immer – ist *nicht* hinreichend; so, wie es auch noch nie hinreichend war, ausschließlich für die Berufsarbeit auszubilden. Eine Welt, die nicht fertig ist, braucht eine auf die Besonderheiten der Subjekte und die Grundlagen der menschlichen Gesellschaft hin ausgerichtete *integrierte* Bildung.

III.

Es sind die drei aufgezeigten Entwicklungen, die die Frage nach dem Fortbestand des Berufskonzeptes und den Erhalt eines auf dieses Berufskonzept hin angelegten Ausbildungssystems aufwerfen. Gleichzeitig wird damit das System so-

zialer Absicherung durch Individualqualifikationen zu einem dringenden Thema.

Wir benötigen in der Bundesrepublik dringend eine offene und zukunftsbezogene bildungspolitische Diskussion, die in sträflicher Art und Weise im Vorfeld der Verabschiedung der Maastrichter Verträge unterblieben ist.

Wie Sie sicher bemerkt haben, beschreibt meine kritische Analyse Entwicklungen, die nicht durch Kurzfristaktivitäten gestoppt oder verändert werden können. Es bedarf vielmehr *grundsätzlicher* Überlegungen und Diskussionen, die die Modernisierung der Berufsausbildung in einer sich immer rascher modernisierenden Industriegesellschaft zum Ziel und zum Inhalt haben. Die Berufsausbildung muß – das zeigt meine Analyse der Auswirkungen des europäischen Mark-



tes – zu einem europäischen Konzept werden. Wir richten unser bewährtes duales Konzept dadurch zugrunde, daß wir es weiter bewahren, obgleich sich doch die Rahmenbedingungen dafür radikal geändert haben. Es ist eine Illusion zu glauben, die Welt ändere sich rasch und rascher, aber das duale System könne bleiben, was es war und wie es ist. Es ist eine Illusion zu hoffen, daß wir im Rahmen einer grenzenlosen Ökonomie ein bewährtes Berufsausbildungssystem mit nationalstaatlichen Strategien sichern könnten. So lautet denn mein Zwischenresümee mit den Worten von Karl Valentin: „Die Zukunft des dualen Systems war früher auch besser.“

Sie hätten mich falsch verstanden, wenn Sie mir den Schluß unterstellen, daß ich alles am dualen System für schlecht hielt. Das ist nicht der Fall. Das duale System der Berufsausbildung ist nicht schlecht, es ist aber auch nicht so gut, wie es gerne präsentiert wird. Die Menschheit hat sich schon über Schlimmeres *nicht* beklagt. Eine Verbesserung ist nur nach vorne, über neue Entwicklungen, sinnvoll möglich. Der Weg zurück zu alten, eben nur ehemals gültigen Erfolgen ist unmöglich. „Es führt kein Weg zurück vom Gekochten hin zum Rohen“ (Levi-Strauss).

In einem letzten, eher zusammenfassenden Abschnitt, will ich die ausgeworfenen Fäden noch einmal einziehen und

nachsehen, ob sie sich im Hinblick auf mein Thema zu einem Netz verknoten lassen. Dabei hoffe ich, Ihnen ein Netz als etwas mehr zu präsentieren als die schlichte Verknüpfung von Löchern. Wie dies auch immer aussehen wird, mit einem solchen Netz jedoch werden wir die Probleme der Zukunft immer nur unvollständig einfangen können. Die Dinge sind nicht mehr so einfach und klar wie ehemals. Wir werden uns daran gewöhnen müssen, mit unseren Analysen und mit unseren Kategorien zunehmend im Trüben fischen zu müssen. Und wir tragen nicht zuletzt durch das Auswerfen und Hinterherschleppen des Netzes unseren Teil zur Trübung dessen bei, was wir lieber klarer hätten. Die Logik der Wäscheleine, an der die Probleme fein säuberlich hintereinander aufgehängt werden können, führt beim heutigen Stand der Modernisierung, nicht nur der Industrie, auch unserer Problematiken, nicht länger weiter.

IV.

Wiederum biete ich Ihnen drei Zugänge an, mit denen ich mich bemühe, die Frage nach dem „wofür?“ der Ausbildung zu beantworten. Sie sind gekennzeichnet durch die Bezeichnungen für die drei zentralen Funktionen der Berufsausbildung. Diese hat *Integration* zu leisten, sie soll *qualifizieren* und sie soll *selektieren*, d. h. gesellschaftliche Ungleichheit verteilen und rechtfertigen.

1. Zur Integrationsfunktion der Berufsausbildung

Diese Funktion wurde und wird vom System der dualen Berufsausbildung qualitativ sehr gut erfüllt. Die Deutschen haben eine sehr geringe Jugendarbeitslosenquote, und sie können es als Erfolg verbuchen, daß es prozentual weniger junge Menschen gibt, die keine Ausbildung beginnen. Das duale System ist zweifelsohne der maßgebliche Stützpfiler unseres Weges der Integration ins System von Arbeit und Weiterbildung. Die Bildungspolitik sieht ja auch hier ihren Schwerpunkt. Zeichen dafür sind die öffentlichkeitswirksamen Aktivitäten, wenn's um die möglichst vollständige Versorgung der Jugendlichen (z. Zt. besonders in den neuen Bundesländern) mit Lehrstellen geht. *Daß* alle untergekommen sind, ist die Erfolgsmeldung. Dabei fällt die Frage: *Wie* sie alle untergekommen sind? Allzusehr und allzuhäufig unter den Tisch. Daß fast jeder/jede seine/ihre Berufsausbildung hat, ist der Erfolg, daß diese aber immer weniger wert ist, weil sie immer schneller entwertet wird und weil der Beruf nur mehr wenig mit einer das Leben bestimmenden kontinuierlich auszuübenden Tätigkeit zu tun hat, das ist der Mißerfolg der Integrationsbemühungen.

Die Integrationsfunktion ist nicht eindeutig, sie verfängt sich im Paradox, daß gerade heute ein Beruf und die Ausbildung dafür für alle fast zwingend notwendig ist, wo er doch inhaltlich immer weniger sinnvoll und funktional ist und ja auch immer weniger im Arbeitsvollzug gebraucht wird. So geschieht es denn in nicht geringem Maße, daß der Integration über Ausbildung die Desintegration, konkret: die Arbeitslosigkeit nach der Ausbildung, folgt.

Obgleich dies so ist, so scheint mir doch diese Integrationsfunktion immer noch die Stärke der dualen Ausbildung zu sein. (Analog funktionieren übrigens auch die Hochschulen, die ja ein nicht zu vernachlässigendes integrationsförderndes, arbeitsmarktpolitisches Überlaufgefäß darstellen).

2. Zur Qualifikationsfunktion der Berufsausbildung

Hierzu habe ich bereits Andeutungen im vorher Gesagten gemacht. Die Zeiten sind vorbei, wo man den Sinnspruch: „Lern für die Zeit, werd' tüchtig für's Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“, in den Türstock von Lehrwerkstätten einkerben konnte. Heute lernen wir nicht mehr für eine Zeit danach, wir lernen immer. Tätigkeiten tauchen plötzlich wie aus dem Nichts auf und verschwinden auf gleichem Wege –

und das immer rascher und immer öfters. Douglas Coupland hat dafür den lustigen Begriff, im Anklag an den 'Fortschritt' unserer Eßkultur, der „McJobs“ kreiert.

Was soll gelernt werden? Um eine Antwort waren wir noch nie so verlegen wie heute, wo das Wissen, den empfindlichen Südfrüchten ähnlich, zur schnellen verderblichen Ware wurde. Schon nach drei Jahren – und solange dauern ja die meisten Ausbildungen – ist zum Beispiel die Hälfte des DV-Wissens in der Regel veraltet. Die Ausbilder in den Betrieben und die Lehrer an den Berufsschulen kommen dabei in die paradoxe Situation, einerseits möglichst konkrete Qualifikationen für die Anwendung zu vermitteln, andererseits aber auch eine rasche, problemlose Trennung von dem veralteten Gelernten zu ermöglichen, um Motivationen für das Lernen des jeweils Neuen zu eröffnen. Nur so ist der schnelle Wandel bewältigbar, dessen Täter und Opfer man gleichzeitig ist. Die Individuen kommen ebenso notwendigerweise in eine paradoxe Verstrickung. Sie suchen eine Berufsausbildung, die hohe Sicherheit garantiert. Diese ist aber nur zu erreichen, indem man die Zukunft möglichst offen hält. Und so entscheiden sie sich nicht so sehr nach inhaltlichen, sondern nach formalen Gesichtspunkten. Sie wählen jene Option, die möglichst viele Optionen offen läßt.

„Schlüsselqualifikationen“ – ein Begriff, den Mertens in Umlauf gesetzt hat – werden z. Zt. als Rettung aus dieser Uneindeutigkeit paradox strukturierter Realität gehandelt. Allein der Sachverhalt, daß man, wenn man genauer fragt, was sich dahinter verbirgt, undurchdringliche Nebelschwaden statt einer klaren Antwort produziert, zeigt, daß wir es bei der Frage nach der Qualifikation mit einer Verlegenheit zu tun haben, die sich durch noch so schöne und erwartungsförderliche Begriffe nicht auflösen läßt. Es ist die Verlegenheit, zwar zu wissen, daß etwas gelernt werden muß, aber nicht zu wissen, was gelernt werden muß. Da ich darüber relativ viel publiziert habe, möchte ich nicht der Versuchung anheimfallen, Sie dies durch längere Ausführungen auch spüren zu lassen. Vielmehr will ich mich mit diesem Hinweis meiner Verantwortung nach detaillierter Begründung entziehen.

Also zusammengefaßt: Die Qualifikationsfunktion des dualen Systems hat nachgelassen und wird weiter sinken.

3. Die Selektionsfunktion der Berufsausbildung

Bildungsaktivitäten sind aus der Sicht der Gesellschaft, ebenso wie auch aus der von Individuen, Medium der sozialen Differenzierung. Die kleinen, aber auch die großen Unterschiede, seien es materielle oder immaterielle, werden u. a. durch die Berufsausbildung mitproduziert. Die jungen Erwachsenen reagieren sehr sensibel, ja zunehmend feinfühler auf diese Selektionsmechanismen. Sie merken, daß sie die Berufsausbildung im dualen System, es sei denn, sie besitzen nicht auch gleichzeitig die Option zum Studium, eher auf die unteren Plätze in der gesellschaftlichen Hierarchie verweist. Der überzeugendste Beleg für die Benachteiligung der dualen Berufsausbildung gegenüber der Ausbildung an einer Hochschule ist der Sachverhalt, daß der Anteil jener Personen an der Bevölkerung, die eine duale Ausbildung gemacht haben, relativ stark gestiegen ist, ihr Anteil am Gesamteinkommen jedoch nicht im gleichen Maße. Dieser materiellen Benachteiligung korrespondiert eine immaterielle, die speziell in einer Individualisierungsgesellschaft, die sich gerne durch Äußerlichkeiten differenziert und präsentiert, als besonders diskriminierend erlebt wird.

Auch intern ist das duale System inzwischen hochselektiv und hochdifferenz. Da gibt es Auszubildende, die die Lehre nur zur Optionssteigerung ihrer sowieso schon üppigen Wahlmöglichkeiten nutzen, andere dagegen haben nur die einzige Option, Geselle oder Facharbeiter zu werden. Da gibt es höchst unterschiedliche Ausbildungsmöglichkeiten in der Industrie und im Handwerk, da gibt es Berufsschulpflichtige und solche, die dies nicht sind, da gibt es Berufe, die fast nur Männern offenstehen (das ist die weitaus größere Zahl aller Berufsausbildungsmöglichkeiten) und andere, in die die

Frauen gehen bzw. gedrängt werden. Das alles wissen Sie. Ich kürze an dieser Stelle ab, um zum Resümee dieses Punktes zu kommen: Die Selektionsfunktion der dualen Berufsausbildung ist stark und nimmt weiter zu. Die Selektionseffekte werden immer deutlicher von den Beteiligten als diskriminierend erlebt. Dies reduziert die Attraktivität des dualen Systems.

V.

Damit bin ich ans Ende gelangt und ich habe die thematischen Fragen sicherlich nicht zu Ihrer vollen Zufriedenheit beantwortet. Aber wie hätte ich das tun können? In einer Zeit, wo die Erfahrung zu einer alltäglichen wird, daß man keinen festen Boden mehr unter den Füßen hat, daß man sich vielmehr auf dem schaukelnden Deck eines Schiffes befindet, dessen Richtung man nur schemenhaft erkennt; in einer solchen Zeit wäre es unlauter, eindeutige Antworten abzuliefern. Ich sehe es als Wissenschaftler eher als meine Aufgabe an, das Terrain vom Abbruchschutt zu räumen, auch deshalb, damit andere ihre Wolkenkratzer-Ideen dann verwirklichen können.



Was könnte man tun? Zuerst einmal: Es ist nicht möglich – und auch nicht sinnvoll –, aus dem dualen System wie aus einem Fiaker einfach auszusteigen. Man kann jedoch Alternativen zum dualen System entwickeln; offensiv, nicht abwehrend, und man könnte diese Alternativen erproben. Nicht mit dem Ziel, das duale System abzuschaffen, sondern es über und durch die Alternativen weiterzuentwickeln, es reformieren und in manchen Teilen sicher auch stabilisieren. Von uns allen wird heutzutage permanente Veränderungsbereitschaft und kontinuierliche Lernbereitschaft gefordert. Wenn es denn so sein muß, dann können sich auch jene, die für die Berufsausbildung verantwortlich sind, diesem Trend nicht entziehen. Es sei denn, sie setzen ihre Glaubwürdigkeit aufs Spiel. Man kann die Probleme des dualen Systems nicht wirklich angehen, ohne den gegenwärtigen bildungspolitischen Horizont zu überschreiten. „Ich bitte Sie, darüber einstweilen nachdenken zu wollen“. (Robert Walser)



Lena Kuhl

Ein Leib – viele Glieder

Bausteine für den Religionsunterricht in der Grundschule

In den Themen der Rahmenrichtlinien für den Religionsunterricht der Grundschule spielt der Gedanke „In Gemeinschaft leben“ oder der gegensätzliche Aspekt „Ausgegrenzt sein“ in vielfältiger und verschiedenartiger Weise eine Rolle. Nicht nur für die religiöse Entwicklung, sondern für die Persönlichkeitsentwicklung überhaupt haben die Gemeinschaft und Gruppe eine zentrale Bedeutung im Kindes- und Jugendalter. Diese in der psychologischen Fachliteratur beschriebene Erkenntnis und die damit verbundenen Forderungen und Konsequenzen müssen für unsere Schüler und Schülerinnen in heutiger Zeit noch verstärkt werden. Die hochindividualisierte Kindheit unserer Tage benötigt dringend eine andersartige Ergänzung durch Gemeinschaftsbezug, der einerseits zur Stärkung der Persönlichkeit beiträgt, andererseits die Erfahrung von bindender Kraft der Gemeinschaft ermöglicht. Beide Aspekte kommen in dem Text in 1. Kor. 12 zum Tragen. Wenn Paulus hier vom „Leib Christi“ und seinen „Gliedern“ spricht, so ist damit das Einssein mit Christus angesprochen, das im Abendmahl gefeiert wird. Durch die Gabe des Sakraments werden die Glaubenden zu einem neuen Ganzen verbunden. Dieses Ganze, der Leib Christi, wird hier aber nicht verstanden als Überwindung der Identität des Einzelnen, sondern als Existenz im Miteinander. Alle Glieder am

Leib Christi sind Glieder füreinander, auf Partnerschaft und Gegenseitigkeit angelegt. Sie gestalten ihr Miteinander, indem alle ihre Unterschiede und Besonderheiten mit einbringen. Es kann also nicht von einer Gleichartigkeit, aber sicher von einer Gleichwertigkeit aller Glieder ausgegangen werden. Der lebendige Organismus ist für Paulus das Bild, in dem er diese Gedanken verdeutlicht. Er nimmt damit eine in der damaligen Zeit allgemein geläufige Vorstellung auf. Schon Platon hatte die Einheit des Staates mit der des Leibes verglichen. Die Ausgangsbasis ist für Paulus jedoch eine andere, nämlich die Einheit des Geistes Gottes. Der Geist ist einer, weil auch der Herr einer ist und Gott einer ist (1. Kor. 12, 4-6). Diese gemeinsame Quelle aller Charismen (Gnadengaben) bewirkt es, daß sie in ihrer Pluralität nicht gegensätzlich wirken. Im Gegenteil, sie sind eine Chance, Einseitigkeiten und menschliche Beschränktheit zu überwinden. Paulus bezeichnet nicht nur die ganz besonderen auffallenden Begabungen als solche Gnadengaben; er geht davon aus, daß es keinen Christen in der Gemeinde gibt, der nicht eine eigentümliche Begabung hätte. Sicher ist es eine Fähigkeit von großer menschlicher Bedeutung, diese besonderen Charismen bei jedem zu entdecken. Gerade im Umgang mit Kindern kommt es darauf an, von jedem das zu erwarten und zu verlangen, was seiner

Eigenart entspricht. Die eigenen Besonderheiten und Stärken können als vorhandene Gaben in das Ganze eingebracht werden.

Die *Intention der Bausteine* für die Unterrichtspraxis ist eine zweifache: Sie richtet sich zum einen auf die Anerkennung gleicher Wertigkeit aller. Gerade da, wo wir uns genau zu kennen meinen, in unserer Gruppe und Klasse, fällt es oft besonders schwer, jede und jeden einzeln – auch sich selbst – in ihrer oder seiner Weise zu akzeptieren. Der Geist Gottes befähigt und ermutigt uns zu partnerschaftlichem Umgang miteinander, so daß jeder seine Möglichkeiten, Begabungen und Fähigkeiten entfalten und stärken kann.

Zum anderen zielen die Bausteine dieser Einheit auf das Erleben von Eingebundensein in Gemeinschaft. Für Kinder der Grundschule ist das Problemfeld von Ausschließung und Stigmatisierung durchaus nicht abwegig. Je nach Region und Zusammensetzung der Gruppe sind es Ausländerkinder, Asylsuchende oder auch Behinderte und Lernschwache, die besonders unter Distanzierungen leiden. Das Problem betrifft darüber hinaus jedoch zeitweise nahezu jedes Kind, so daß die Einbeziehung in eine Gemeinschaft, die Schutz und Geborgenheit gibt, von allen als beglückend erlebt werden kann.



Die Bausteine im einzelnen:

1. Erzähltext zu 1. Kor. 12
2. Spiele und Gestaltungsaufgaben: Ich und die anderen
3. „Ich gehöre dazu“ – ein Mobile
4. Viele Gaben / Begabungen in unserer Gemeinde

1. Erzähltext zu 1. Kor. 12

Unsere Geschichte handelt von Menschen, die so wie wir zusammen in einem Ort wohnen. Diese Menschen sind getauft, so wie die meisten von uns auch. Sie treffen sich und hören gemeinsam von Gott und Jesus – wie wir auch.

In einem Dorf wollte der eine besser sein als der andere. Jeder meinte, er sei wichtiger und er könnte die Arbeit viel besser machen als der andere.

An diese Leute schreibt ein Mann mit dem Namen Paulus einen Brief. In diesem Brief steht:

Denen, die sich für wichtiger und besser halten als die anderen, möchte ich folgendes sagen:

Mit uns Christen ist es wie mit unserem Körper. Wir alle zusammen bilden diesen Körper. Jeder von uns ist ein Körperteil. Der eine ist ein Arm, der andere ein Bein, der dritte der Bauch, der Kopf, die Schultern, Hände, Füße, Augen, Ohren oder die Nase. Jeder dieser Körperteile ist gleich wichtig. Alle zusammen bilden einen Körper. Der Fuß kann nicht sagen: Weil ich keine Hand bin, will ich nicht Teil des Körpers sein. Das Ohr kann nicht sagen: Weil ich kein Auge bin, gehöre ich nicht zum Körper. Wenn der ganze Körper nur ein Auge wäre, wo bliebe der Geruch, der Geschmack? Wenn jeder Körperteil genauso wäre wie die anderen, dann könnte kein Körper entstehen. Und kein Körperteil kann zu einem anderen sagen: Ich brauche dich nicht. Alle Körperteile sind gleich wichtig. Gott hat jeden an seinen Platz gestellt und ihm seine Aufgabe gegeben. Auf die schwachen und empfindlichen Körperteile muß man besonders achten. Denn wenn ein Körperteil weh tut, dann tut das dem ganzen Körper weh. Darum muß man auf die Empfindlichen besonders achten.

Genauso ist es auch bei uns. Jede und jeder von uns ist anders als die anderen. Jeder und jede ist wichtig und kann eine Sache besonders gut. Keiner kann zum anderen sagen: Ich brauche dich nicht. Keiner kann so sein wie ein anderer. Aber so verschieden wir auch sind, so gehören alle dennoch zusammen, genauso wie die vielen Körperteile zu einem Körper gehören.

2. Spiele und Gestaltungsaufgaben: Ich und die anderen

Zudeckspiel:

Jeweils 2 Kinder erhalten einen Stapel Bierdeckel. Eines von ihnen legt sich auf den Boden und schließt die Augen. Das andere legt einen Bierdeckel nach dem anderen vorsichtig auf einen Arm, auf ein Knie, auf die Stirn usw. Das liegende Kind soll den Körperteil, der bedeckt wurde, jedesmal benennen. Danach deckt er nacheinander wieder ab, auch jetzt sollen die Stellen jedesmal benannt werden, an denen ein Bierdeckel entfernt wurde.

Wachklopfen:

Die Kinder klopfen oder reiben mit den Händen ihre Körperteile nacheinander wach. Sie beginnen mit dem Kopf, anschließend folgen Schultern, Arme, Brust, Bauch, Oberschenkel, Unterschenkel, Füße und Gesäß. Zum Schluß kommt der Rücken an die Reihe. Die Kinder stellen sich im Kreis auf und beklopfen den Rücken des Nachbarn.

Bewegungen spiegeln:

Im Sitz- oder Stehkreis macht ein Spieler oder eine Spielerin einem anderen Kind eine Bewegung vor. Das „angesprochene“ Kind antwortet mit der gleichen Bewegung. Für das nächste Kind in der Runde erfindet er/sie eine neue Bewegung, die ebenfalls zurückgespiegelt wird. Bei der Beschränkung auf einen Körperteil kann dieses Spiel besonders lustig werden. Ist beispielsweise nur der Kopf zugelassen, so kann ein lustiges Grimassenspiel entstehen.

Gestaltungsaufgabe:

Ein Kind legt sich auf ein großes Blatt Papier auf den Boden. Zwei oder drei andere umkreisen mit Stiften die einzelnen Körperteile, so daß ein Körperumriß entsteht, der anschließend von der Gruppe farblich mit Stiften oder Deckfarben ausgestaltet wird. Die farbige Gestalt wird ausgeschnitten.

oder:

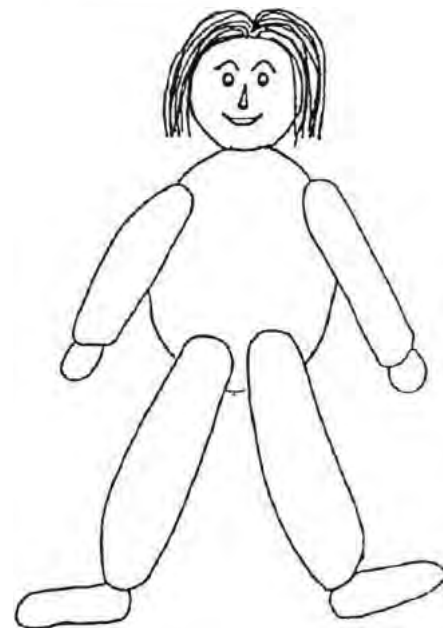
Aus einzelnen aus Pappe vorbereiteten Körperteilen wie Kopf, Rumpf, Beinen, Armen, Händen, Füßen wird eine Gliederpuppe zusammengesetzt.

oder:

Aus mitgebrachten Kleidungsstücken wird eine Puppe hergestellt. Pullover und Hose oder ein Skianzug bilden den Grundkörper. Handschuhe, Socken und Turnschuhe ergänzen Hände und Füße. Ein ausgebeulter Hut oder eine Mütze, ein aufgeblasener Luftballon oder ein Ball können den Kopf darstellen, den Haare aus Wolle, aus Fell oder in Form eines Schals umrahmen.

Im Gespräch kann geklärt werden, welche Bedeutung die einzelnen Körperteile für die Kinder haben und weshalb sie ihnen wichtig oder sogar besonders wichtig sind. Auch das Malen und Ausschneiden des für das Kind wichtigsten Teils kann hilfreich sein, um anschließend

beim Zuordnen zur Puppe Funktion und Wichtigkeit der einzelnen Körperteile und die Notwendigkeit des Zusammenspiels aller Teile einsichtig zu machen. Im ersten Schuljahr berichteten und malten Kinder voller Begeisterung die von außen unsichtbaren, aber lebensnotwendigen Körperteile wie Herz, Adern oder Gehirn und thematisierten damit selbst die Stärke der schwachen Teile.



Mit Hilfe der Gliederpuppe können sich auch schon kleinere Kinder verdeutlichen, was es heißt, wenn ein Körperteil fehlt.

Brauche ich meinen ganzen Körper oder kann ich auf etwas verzichten? An der Puppe können die Teile wirklich weggenommen werden, auf die man „verzichten“ kann.

Die folgenden Übungen und Spiele sollten zumindest teilweise angeschlossen werden.

Augen: „Ampelspiel“

Die Kinder spielen „Auto“, ein Tennisring kann das Lenkrad darstellen. Alle bewegen sich im Raum. Ein Kind spielt Ampel mit 3 Farbsignalen (Karten oder Tücher). Je nach Aufzeigen der Farbe dürfen die Verkehrsteilnehmer fahren, stoppen oder auf der Stelle treten.

Mund: Ein Kind erhält den Auftrag, jemanden um etwas zu bitten, ohne diese Bitte auszusprechen. (Beispiel: „Ich habe Durst. Gib mir bitte etwas zu trinken!“) Es soll sich mit Mimik und Gestik verständlich machen. Die anderen Kinder raten.

Ohren: Verschiedene Gegenstände aus der kindlichen Lebenswelt werden hinter einem Sicht-

schutz verborgen (Schlüsselbund, 2 Topfdeckel, Stück Zeitungspapier, Fahrradluftpumpe usw.). Ein Kind erzeugt Geräusche damit, die anderen raten und beschreiben die Handlung, die mit dem Gegenstand ausgeführt wird.

Nase: Die Kinder halten sich die Nase zu und probieren mit geschlossenen Augen verschiedene Nahrungsmittel. Sie versuchen zu benennen, was sie gegessen oder getrunken haben. Die Kinder stellen fest, daß der Geschmackssinn ohne den Geruchssinn eingeschränkt wird.

Hals: Der Hals darf nicht bewegt werden oder wird von einem anderen Kind festgehalten. Seitlich im toten Winkel hinter dem Kind steht jemand und zeigt einen Gegenstand. Ohne den Hals zu drehen, muß das Kind raten, was gezeigt wird.

Arme: Die Arme werden angewinkelt und am Oberkörper festgebunden. Das Kind versucht nun, einen Ball vom Fußboden aufzuheben und einem anderen zuzuwerfen.

Hand: Das Kind soll eine Faust machen oder einen Fausthandschuh überziehen. Nun soll es versuchen, etwas zuzubinden oder Papier mit einer Schere zu schneiden oder einen Reißverschluß zu öffnen und wieder zu schließen.

„Krabbelsack“: In einem Beutel sind mehrere Gegenstände, die durch Ertasten erkannt werden können (z.B. Haarbürste, Tennisball, Kamm, Wollknäuel).

Füße: Die Kinder ertasten barfuß verschiedene Formen, die mit einer Bleischnur auf den Boden gelegt wurden. (Augen verbinden!)

Gesäß: Die Kinder sollen versuchen, sich auf den Boden zu legen, ohne den Fußboden mit dem Gesäß zu berühren.

Beine: Die Knie werden durchgedrückt, so daß die Beine steif und unbeweglich sind. Die Kinder sollen versuchen, so auf einen Stuhl oder Tisch zu klettern.

Die Kinder wissen im allgemeinen, daß zahlreiche Menschen wirklich auf Teile ihres Körpers verzichten müssen. Dieser

Gedanke sollte Grund genug sein, froh und dankbar für einen gesunden Körper zu sein. Ein Dankgebet kann auch von Kindern schon in einfachen, sich wiederholenden Worten formuliert werden.

Kontakt- und Bewegungsspiele können als fröhliche und beglückende Gemeinschaftserfahrungen das Zusammengehörigkeitsgefühl einer Klasse oder Gruppe fördern. Die Abhängigkeit von den Bewegungen der Mitspielerinnen und Mitspieler und die Notwendigkeit des Zusammenspiels mit Spaß und Freude am gemeinsamen Tun sind Erfahrungen, die das Pauluswort, daß viele Teile einen Körper bilden und verschiedene Gaben von einem Gott geschenkt werden, konkretisieren können.

Blindenführen:

Ein „sehendes“ Kind führt ein „blindes“. Es müssen gemeinsam Wege gegangen werden, ohne daß es zu Zusammenstoßen kommt. Außerdem werden dem blinden Kind Aufgaben gestellt, zu denen es hingeführt werden muß. Diese Aufgaben können vorher vereinbart und auf Zettel geschrieben irgendwo hinterlegt werden, oder das führende Kind kann sich jeweils eine Aufgabe ausdenken. Beispiel: Auf dem Tisch in der rechten hinteren Ecke liegen Luftballons. Blase einen davon auf!

Steinverschenken:

Jedes Kind sucht sich einen besonders schönen, interessanten oder glatten Stein und bringt ihn mit zur Schule. Nacheinander soll ein Kind nach dem anderen seinen Stein verschenken mit einer Begründung, die eine besondere Fähigkeit, Stärke oder Eigenschaft des Beschenkten nennt. Beispiel: „Ich schenke dir diesen Stein, weil du mir manchmal deinen Anspitzer ausleihst.“ Das beschenkte Kind macht weiter. Bedingung, die zu Beginn genannt wird: Jedes Kind muß am Schluß wieder einen Stein haben.

3. „Ich gehöre dazu“ – ein Mobile

Jeder ist anders, jeder ist wichtig – das hören wir aus dem Bibeltext. Jeder kann etwas, nicht jeder kann das, was der andere kann.

In einem Gespräch kann auf Fähigkeiten einzelner hingewiesen werden, die sonst nicht im Blick sind.

Tina kann so gut trösten, wenn jemand Kummer hat!

Sven gibt von seinen Süßigkeiten immer etwas ab!

Martin kann seine kleine Schwester ganz allein füttern!

Aufgabe: Male ein Selbstportrait und schneide es anschließend aus. Schreibe darauf, was du besonders gut kannst.

Aus den einzelnen Selbstportraits wird ein Mobile gebastelt, das in der Klasse aufgehängt wird und Möglichkeiten für weitere Erkenntnisse bietet:

Menschliche Gemeinschaften sind wie Mobiles:

- Alle Teile sind miteinander verbunden, und doch hat jedes Bewegungsfreiheit.
- Wenn der Wind das Mobile in Bewegung bringt, kommt es zu Zusammenstoßen und Reibungen. Sind die Verbindungen fest genug, so daß sie halten?
- Wenn neue Teile dazukommen, muß das Gleichgewicht wieder neu hergestellt werden. Genauso ist es, wenn ein Teil herunterfällt.
- Der Halt untereinander reicht allein nicht aus, erst die Anbindung „nach oben“ läßt das Mobile „leben“.

4. Viele Gaben / Begabungen in unserer Gemeinde

Eine etwas zeitaufwendige, aber von Kindern der dritten und vierten Klassen sehr gern aufgegriffene Aufgabe ist es, innerhalb der eigenen Kirchengemeinde die verschiedenen Talente aufzuspüren, die zum Gelingen der Arbeit beitragen. Dabei werden Beziehungen zu Personen und zu einem Ort praktizierten Christentums hergestellt. Lernen wird als erfahrungs-, wohngebietsorientiertes und praktisches Lernen gestaltet. Diese Öffnung des Unterrichts nach außen kann sowohl dadurch geschehen, daß Kinder zur Befragung und zum Gespräch aus der Schule hinausgehen und die betreffenden Personen aufsuchen, als auch dadurch, daß verschiedene Menschen in die Schule eingeladen werden, um von ihrer Arbeit zu erzählen. In der Ergänzung beider Möglichkeiten liegen besondere Chancen; so können arbeitsteilig zunächst verschiedene Informationen eingeholt werden, die dann im Gespräch mit einer hauptamtlich in der Gemeinde tätigen Person im Klassenraum (oder in einem Gemeinderaum) gebündelt und ausgewertet werden.

Die Befragung der Gemeindeglieder muß mit den Kindern sorgfältig vorbereitet werden, damit die Zielsetzung sowohl den Kindern als auch den Befragten deutlich ist.

Eine Befragung könnte folgendermaßen aufgebaut sein:

Sie sind in unserer Kirchengemeinde _____

Ist das Ihr Beruf, für den Sie auch bezahlt werden? ja / nein

Ist das eine Tätigkeit in Ihrer Freizeit, für die Sie bezahlt werden? ja / nein

Ist das eine Tätigkeit in Ihrer Freizeit, die Sie ohne Bezahlung tun? ja / nein

Wie viele Stunden in der Woche haben Sie mit dieser Arbeit normalerweise zu tun?

Seit wann sind Sie in dieser Weise in der Gemeinde tätig? Seit _____ Jahren.

Nennen Sie einen wichtigen Grund dafür, daß Sie diese Arbeit in der Gemeinde tun:

Überlegen Sie auch manchmal, dieses Amt abzugeben? ja / nein

Wenn ja, warum? _____

Welche Fähigkeiten oder Begabungen helfen Ihnen bei dieser Arbeit in der Gemeinde ?

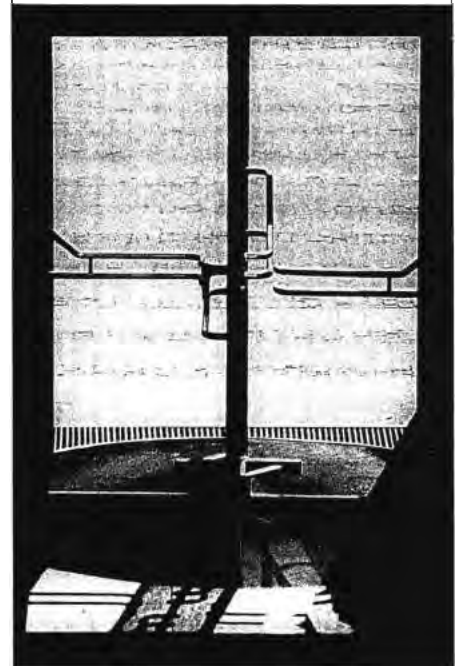
Auch der Zeitpunkt der Aktion muß geplant und abgesprochen werden, damit die entsprechenden Personen für die Kinder erreichbar sind. Je nach den Gegebenheiten in der eigenen Gemeinde kommen dafür in Frage:

Pastor/in,
Kirchenvorsteher/innen,
Diakon/in,
Küster/in,
Sekretärin,
Organist/in,
Kindergottesdiensthelfer/innen,
Kantor bzw. Kirchenchorleiter/in,
Posaunenchorleiter/in,
Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Kinder- und Jugendarbeit, Seniorenarbeit, in sonstigen Kreisen, evtl. auch Erzieherinnen in einem kirchlichen Kindergarten.

Damit in der Auswertungsphase die Ergänzung aller Begabungen zu einem Gesamtbild auch für Kinder sichtbar wird, sollte nach einer Möglichkeit gesucht werden, diese in einem Puzzle zusammenzustellen. So kann beispielsweise während einer kurzen Vorstellung der Tätigkeit, Fähigkeiten und Begabungen aller befragten Personen in der Mitte eines Sitzkreises ein Kirchengebäude entstehen, das aus beschrifteten Puzzleteilen nach und nach zusammengesetzt wird. Ohne verbale Interpretationsversuche wird dadurch ein Zusammenhang zu dem Text aus 1. Kor.12 hergestellt, der auch für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar ist.

5 MEINER FREUNDE

Andreas Hoffmann
Michael Künne
Ingo Peters
Lutz-Dieter Weiß
Peter Windheuser



Fotoausstellung

aus der
Galerie Christmann
in Braunschweig

im RPI Loccum

Mai - Juli 1995

Siegfried Macht

Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist...

Bausteine zur Losung des Kirchentages 1995



Meine erste deprimierende Erfahrung als „Erstsemester“ im Studium war ein Professor, der in jeder Vorlesung etliche Male die Bemerkung „wie Sie ja alle wissen“ unterbrachte. Natürlich wußte ich nicht (und die höheren Semester auch nicht)! Unseren Wissensdurst vermehrte all dies kaum, eher waren wir uns darüber einig, daß der „Mut zur Lücke“ eben hin und wieder auch einmal einen Schweizer Käse gebiert, an dem die Löcher ja bekanntlich das wichtigste sind.

Auf den ersten Blick scheint die diesjährige Kirchentagslosung einer ähnlichen Unterstellung zu gleichen: Sie wissen ja sicher, was gut ist... Wissen wir? Ein Blick in die Medien zeigt, daß zumindest die Werbung sich redliche Mühe gibt, uns solches Wissen zu ver-

mitteln: Das Beste ist gerade gut genug für uns! Und das Beste kommt natürlich aus dem Hause XYZ – und was kommt aus dem Hause Gottes? (Ist es wirklich an der Zeit, moderne Marktstrategen unter Kirchenvertrag zu nehmen, damit das Volk wieder weiß: „Alles Gute kommt von oben“?)

Und: Ist solche „Güte“, oder wie hieß das passende Nomen noch, gemeint?

Da wir also nicht geworden sind wie ER und des prophetischen Wortes nach wie vor bedürfen, sei es hier noch einmal wiederholt. Da heißt es bei Micha 6,8 in der für den DEKT zitierten Übersetzung: Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist und was Gott bei dir sucht: Nichts anderes als Gerechtigkeit tun, Freundlichkeit lieben und aufmerksam mitgehen mit deinem Gott.

Gütekasse
Wer „Güte“ durch Qualität ersetzt verliert: Barmherzigkeit

Wurde nicht schon Jesus von einem, der viel wußte, um Nachhilfe in Sachen Konkretion gebeten: „Wer ist mein Nächster?“ Jesus antwortete mit dem Gleichnis vom barmherzigen Samariter: „Gehe hin und tue desgleichen“.

Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist. Für wen? Für mich, für den andern? Für Mensch oder Tier? Für die ganze Schöpfung?

Zur Losung des DEKT 1995 in Hamburg:

Es ist dir gesagt Mensch, was gut ist

Kanon für 2 Stimmen und Ostinato

Text: Micha 6,8
Musik: Siegfried Macht

Der Kanon zur Lesung macht es deutlich: Gesungenes Wort will wiederholt werden. Manches muß der Mensch sich immer wieder sagen (lassen), es immer wieder erinnern. Manches muß er gemeinsam mit anderen erinnern: Einen Kanon kann niemand alleine singen.

Der hier notierte hat eine ostinate, d. h. „beharrlich“ hinzutretende, nach kurzer Zeit zu wiederholende dritte Stimme: Zumindest zu fragen und zu suchen, sollten wir nicht aufhören – ist das, was wir für gut achten, wirklich das „Notwendige“?

Anagramm vom rechten Umgang
wie
umgehen wir
einander
mit ans ziel zu kommen
wierum
gehen wir
miteinander
ans ziel zu kommen
wie gehen wir
miteinander
um
ans ziel zu kommen
wie gehen wir
um
miteinander
ans ziel zu kommen

Warum eigentlich muß uns gesagt werden, was gut ist? Müssen wir uns das sagen lassen? Haben wir nicht vom Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen gegessen und wissen...? Lesen Sie einmal genauer nach (Genesis, 2. Kapitel) und dann hier noch einmal:

Ja, sollte Gott gesagt haben

ihr sollt nicht essen
vom Baum der Erkenntnis
daß ihr nicht sterbet?

Ich will euch was sagen:
Ihr werdet vernichten!
Des Todes sterben
weiß Gott, die andern.

Denn wer davon nimmt
dem gehen die Augen über
und er wird wie Gott sein und wissen
wer die Guten und wer
die Bösen sind.

Aus: Dein Name ist Du bist bei mir, Werkbuch zu moderner religiöser Lyrik.

Original oder Fälschung? Ja, ja – die Schlange... Meisterin im Verdrehen des Wortes. Also was wissen wir? Zumindest, wer die Guten (wir) und wer die Bösen sind (die andern)!

Rechtsnachfolger

Wer Recht
kriegen
will verliert
Frieden

Wer Recht haben
will verliert
Freunde

Wer Recht sucht
gewinnt
Gott

Im Mittelpunkt des Kapitels, dem die Losung entnommen ist, steht der Ruf nach Gerechtigkeit. Wird der Recht kriegen, der dafür in den Krieg zieht? Ist Recht zu haben, ohne zum Rechthaber zu werden?

Erinnerung

als wir ohne wohnung
unter den rechthabern

vor den mauern
der städte

hausten
im zelt

wo der wind sang
vom aufbruch

bei gott
waren wir da

im recht

Welches Satzzeichen setzen wir hinter diesen Text: Punkt oder Fragezeichen? So oder so: Wer im Recht wohnen will, wird in ein Zelt einziehen und nicht in eine Festung.

Im Mittelpunkt alttestamentlicher Theologie steht immer wieder die Erinnerung an das Nomadentum, an den Gott Abrahams, den mitziehenden Gott, den Gott des Auszugs aus Ägypten, den Gott der Befreiung, den Gott, der den Weg durch die Wüste wies. Müssen nicht auch wir ausziehen aus alten Vorstellungen, von dem was recht ist, um der Einen Welt Gerechtigkeit widerfahren zu lassen?

Vom Preis der Gerechtigkeit

es ist mir recht
teuer

es ist dir recht
teuer

es ist ihm und ihr recht
teuer

es ist uns recht
teuer

es ist euch recht
teuer

es ist ihnen recht teuer:

was allen recht ist
ist niemand billig

So entlarvend kann die Grammatik sein. In der Tat wird unser Leben teurer werden, wenn wir allen Gerechtigkeit widerfahren lassen wollen – und das macht uns gerade seit Anfang dieses Jahres zu schaffen. Aber an welcher Gerechtigkeit basteln wir – und wo basteln wir nicht überall herum... Verändern wir das Wesentliche?

Kleine Anfrage

in der rechtschreibung
wird die angleichung
von groß- und kleinschreibung diskutiert
bestehen ähnliche überlegungen auch
in der rechtsprechung?

Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist... Es ist schon wahr: Nicht, daß wir es nicht wüßten... Aber zwischen dem Wissen und dem Handeln liegt bekanntlich noch ein weiter Weg. Dieser Weg aber hat die Verheißung, daß ihn einer mitgeht.

Der Gott der Juden und Christen ist keiner, der nur den pädagogisch-moralischen Zeigefinger hochhält – er hat uns die ganze Hand gereicht, und mehr als das.

Schrittübungen

1
Schritt halten
mit Gott
wer kann das

Gleichschritt womöglich
gestieft
wer will das

Fortschritt vielleicht
wer glaubt noch
daran

2
Lauf nicht hinterher
auch nicht
hinter Gott

Du holst ihn nicht ein

Tanze den Reigen
gegen die Uhr*

ER kommt DIR entgegen

* Die traditionelle Tanzrichtung des Reigen von der griechischen Antike bis zur Modernen Folklore-Tanzchoreographie ist die Bewegung gegen den Uhrzeiger, das heißt der aufgehenden Sonne (Christus ist die „Sonne der Gerechtigkeit“) entgegen.

Fächerverbindende Unterrichtsprojekte

Teamarbeit zur Konzeption und Evaluation von Unterrichtsprojekten



Auch an Gymnasien arbeiten inzwischen viele Kolleginnen und Kollegen daran, lebendiges Lehren und Lernen verstärkt in offenen Unterrichtsformen zu versuchen. Methodisch so vorzugehen, daß innere Differenzierung in Lerngruppen erreicht wird oder projektorientierte Unterrichtseinheiten durchgeführt werden, ist sicher nichts Neues. Ein in der Vergangenheit und Gegenwart noch weniger beschrittener Weg – wenn auch in den entsprechenden Erlassen und Rahmenrichtlinien der Fächer längst vorgesehen – ist aus meiner Sicht, fächerverbindende Unterrichtsprojekte durchzuführen unter Aufhebung des Fachunterrichts für die Zeit dieser Unterrichtseinheiten.

Gerade vom Fach Evangelische Religion her bieten sich viele Verknüpfungsmöglichkeiten mit Themenbereichen, die sich andererseits unterschiedlichsten Fächern im sprachlich-literarisch-künstlerischen, gesellschaftswissenschaftlichen, mathematisch-naturwissenschaftlichen (auch dem Fach Sport) Bereich zuordnen lassen.

Während Wochenplan- und Freiarbeit auch geeignete Formen innerer Differenzierung sind (Wochenplanarbeit ist eher eine Form innerer Leistungsdifferenzierung, Freiarbeit eher eine Form innerer Wahldifferenzierung), steht in der Projektarbeit das kooperative Lernen im Vordergrund. Schüler und Schülerinnen bestimmen über Ziele, Schwerpunkte und Verlauf der Arbeit mit. Handlungsorientierte Aktivitäten sollen zu einem „Produkt“ im weiteren Sinne führen.¹

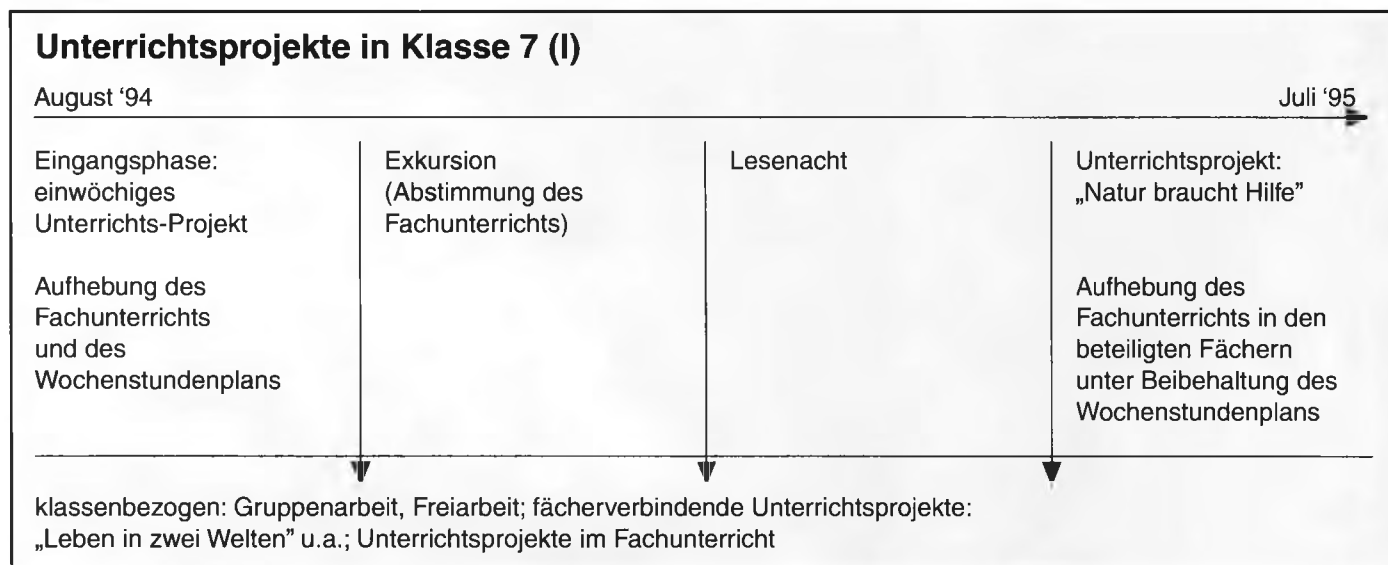
Für fächerverbindende Unterrichtsprojekte sind andere Formen der Unter-

richtsvorbereitung und -durchführung notwendig als für einen Unterricht hinter der verschlossenen Tür des Klassenzimmers: Teamarbeit und auch Teamteaching ermöglichen, das Unterrichtsprojekt als Methodenkonzeption für fächerverbindenden Unterricht zu erproben und zu reflektieren. Zu entsprechenden Kooperationen können – abhängig von den Bedingungen an der jeweiligen Schule – unterschiedliche Wege führen, wie z. B. eine schulinterne Lehrerfortbildung, die Arbeit von Fachkonferenzen, sicher auch die Initiative einzelner Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinsam in einer Klasse oder einer Jahrgangsstufe unterrichten.

Am Gymnasium Otterndorf, an dem ich die Fächer Evangelische Religion und Deutsch unterrichte, gingen entsprechende Impulse von der Arbeit der Fachkonferenz Evangelische Religion aus, während die Bemühungen eines Ausschusses der Fachkonferenz Deutsch (noch) zu keinen konkreten Ergebnissen führten. Durch eine Fragebogenaktion wurde Ende 1993 das Interesse an einer schulinternen Lehrerfortbildung u. a. zum Themenbereich „Offene Unterrichtsformen“ erhoben. Während sich knapp die Hälfte der Kolleginnen und Kollegen interessiert zeigte, lehnten die übrigen eine schulinterne Lehrerfortbildung zu diesem Zeitpunkt mit dem Argument der sich durch die Wochenstundenerhöhung verschlechternden Arbeitsbedingungen ab. Getragen von dem Wunsch, an der eigenen Schule Verbesserungen herbeizuführen, ließen sich letztlich die 14 (von insgesamt 35) interessierten Kollegen und Kolleginnen für eine Arbeits-

gruppe gewinnen, deren Ziel die Erarbeitung und Erprobung offener Unterrichtsformen, insbesondere fächerverbindender Unterrichtsprojekte sein sollte. Im Laufe des Jahres 1994 bildeten sich verschiedene Teams, um entsprechende Vorhaben zu planen und zu realisieren. Erste Auswertungen der Arbeit in den Teams zeigten bald, daß über die Erfahrung der Zusammenarbeit in der Gruppe auch Voraussetzungen für kooperative Unterrichtsformen gewonnen werden konnten. Wir stellten fest, daß unsere nicht in erster Linie sympathievermittelte, sondern eher sachorientierte Kooperation nicht nur die Erprobung und Reflexion neuer Unterrichtsmethoden ermöglichte, sondern auch zur Stabilisierung unserer Berufsmotivation beitrug, Toleranz und Gelassenheit in unserer Kommunikation und Unterrichtsarbeit förderte, insgesamt gesehen – und das ist sicher für die Arbeit in den Unterrichtsprojekten nicht zu unterschätzen – Leit- und Vorbilder einer fairen Verständigung stiftete. Die Teamarbeit trug m. E. zur Entwicklung einer kooperativen und kommunikativen Kollegiumskultur² bei, und das trotz und oft auch gerade wegen der zu bewältigenden Schwierigkeiten. Wie sich schon durch das geteilte Interesse an einer schulinternen Lehrerfortbildung andeutete, hatten viele Kolleginnen und Kollegen Vorbehalte. Die Gesamtkonferenz bildete neben zahlrei-

Abbildung 1



chen informellen Gesprächen ein Forum, um (auch die Eltern- und Schülerschaft) zu informieren und mit allen zu diskutieren. Wir richteten einen für alle zugänglichen Büchertisch und einen Sammelordner mit Literatur, Entwürfen geplanter Unterrichtsprojekte, Unterrichtsmaterialien, Zwischenergebnissen, Protokollen ein. Kolleginnen und Kollegen konnten in den Unterrichtsprojekten hospitieren. Ergebnisse aus Unterrichtsprojekten wurden je nach Anlage der Einheiten der Schulföfentlichkeit (in einem Fall als Ausstellung) und auch interessierten Eltern und Bürgerinnen und Bürgern unserer Stadt zugänglich gemacht.

Die Diskussion und Evaluation der Ergebnisse der Teamarbeit auf verschiedenen Ebenen – auch in Form von Thesenpapieren der Teams und im Rahmen von Dienstbesprechungen mit der Schulleitung – führte zu Überlegungen im Blick auf die Frage nach einer Vernetzung, Weiterentwicklung und Institutionalisierung. Von den entsprechenden Antworten wird sicher abhängen, ob fächerverbindende Unterrichtsprojekte dauerhaft den lehrgangsorientierten Unterricht am Gymnasium Otterndorf ergänzen werden.

Wenn Projektarbeit institutionalisiert werden soll, ist für den Unterricht in jeder Klasse, Jahrgangsstufe und letztlich der Schule ein Konzept zu entwickeln, wie Anteile lehrgangsartigen und offenen Unterrichts je nach Fachstruktur zu verteilen und abzustimmen sind.

Drei Modelle sind grundsätzlich möglich:³

- N a c h dem Unterrichtsprojekt wird im Fachunterricht auf der Basis dessen, was die Schülerinnen und Schüler erarbeitet haben, vertieft und weitergeführt. (I)
- Gezielte Instruktionenphasen werden in ein Unterrichtsprojekt einbezogen. (II)
- Grundlegende inhaltliche und fachliche Kenntnisse werden v o r dem Unterrichtsprojekt vermittelt. (III)

Die vorgestellten grundsätzlichen Möglichkeiten (I – III) wurden am Gymnasium Otterndorf in verschiedenen Unterrichtsprojekten erprobt. Einige Beispiele, die jeweils auch das Fach Evangelische Religion einschließen, werden im folgenden kurz umrissen:

Ein Team von zehn Kolleginnen und Kollegen konzipierte und führte eine einwöchige Eingangsphase für die neuen 7. Klassen am Gymnasium Otterndorf im Schuljahr 1994/95 in Form eines Unterrichtsprojekts unter Aufhebung des Fachunterrichts durch und begann mit der Arbeit als Jahrgangsteam, das inzwischen auch verschiedene fächerverbindende unterrichtliche und außerunterrichtliche Projekte für die drei Klassen der 7. Jahrgangsstufe plante und z. T. bereits durchführte. Im Vordergrund standen sozialintegrative Ziele und die Vermittlung methodischer Fähigkeiten. Im folgenden Fachunterricht und natürlich in weiterer Projektarbeit sollen bei-

de Bereich weiter verfolgt werden (*Abbildung 1*).

Mehrere Teams arbeiteten und arbeiten zeitlich begrenzt an der Planung und Durchführung fächerverbindender Unterrichtsprojekte in der 11. Jahrgangsstufe und im Sekundarbereich I:

- Ein einwöchiges Unterrichtsprojekt wurde in der 11. Jahrgangsstufe zum Thema „Rinderwahnsinn – Wahnsinnsrinder: BSE und rBST“ in Verbindung der Fächer Biologie, Gemeinschaftskunde, Erdkunde, Evangelische Religion/Werte u. Normen durchgeführt. Ergänzung, Verknüpfung, Vertiefung der Inhalte erfolgte im nachfolgenden Fachunterricht. (*Abbildung 2*)
- Unterrichtsprojekte in Verbindung von zwei Fächern, in die Instruktionenphasen während der Projektarbeit eingeplant wurden, sind eine Einheit zum Thema „Leben in zwei Welten“ (Deutsch/Evangelische Religion/Jugendbuch – Islam) in Klasse 7 und eine Einheit zum Thema „Aids“ (Biologie/Evangelische Religion) in Klasse 9. (*Abbildung 3*)
- Für Klasse 10 ist ein zweiwöchiges Unterrichtsprojekt im Anschluß an eine Exkursion zum Thema „Menschenbilder/Menschenschicksale“ in Verbindung der Fächer Deutsch, Geschichte, Evangelische Religion, Kunst, Sozialkunde geplant. Vor dem Unterrichtsprojekt wurden inhaltliche Absprachen für die Fächer zur Vermittlung grundlegender inhaltlicher und fachlicher Kenntnisse getroffen. Der Fachunterricht der beteiligten Fächer wird für die Zeit des Unterrichtsprojekts aufgehoben. (*Abbildung 4*)

Das Unterrichtsprojekt als Methodenkonzeption für fächerverbindenden Unterricht

Grundlage der Planung der oben skizzierten Beispiele methodisch unterschiedlich akzentuierter Unterrichtsprojekte ist im wesentlichen das von Bastian und Gudjons vorgeschlagene Modell des Projektverlaufs⁴, das hier kurz beschrieben wird und punktuell anhand einzelner Aspekte der Unterrichtsprojekte veranschaulicht werden soll.

Gudjons unterscheidet vier Projekt-schritte, denen er insgesamt 10 Merkmale zuordnet: (*Abbildung 5*)

Ausgangspunkt sind fächerübergreifende Problemstellung und Lösungsideen, die von Lehrern und Schülern gemeinsam entwickelt werden. Anstöße können sowohl von Lehrern als auch Schülern oder vielleicht Eltern und anderen Personen kommen. Möglicherweise schlägt der Lehrer bzw. die Lehrerin – ausgehend vom verpflichtenden Lehrplan – die Thematik des Unterrichtsprojekts vor.

In den Unterrichtsprojekten „Leben in zwei Welten“ und „Menschenbilder, Menschenschicksale“ wurde beispielsweise von Inhalten in den entsprechenden Rah-

menrichtlinien der beteiligten Fächer ausgegangen.

„Wenn ein Unterrichtsprojekt nicht der individuellen oder gruppenweisen Hobby-Pflege dienen soll, muß sein Gegenstandsbereich eine gesellschaftliche ‚Relevanz‘ haben⁵.“

Schülerinnen und Schüler, die in eigenständiger Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen, wirtschaftlichen und ethischen Aspekten des Themas „Rinderwahnsinn – Wahnsinnsrinder: BSE – rBST“ eine kritische Sichtweise entwickeln konnten, werden an gesellschaftlicher Realität emanzipierter teilhaben.

Die *Projektplanung*, die so weit wie möglich schüler selbsttätig – unterstützt durch Lehrerimpulse – ablaufen soll, umfaßt die Konkretisierung der Projektidee.

Hierbei sind von den Schülerinnen und Schülern didaktische und arbeitsmethodische Kompetenzen gefordert, auf die sie im traditionellen Unterricht vorbereitet werden müssen: u. a. die Arbeit in Gruppen, Exzerpieren von Literatur, Dokumentieren von Ergebnissen.

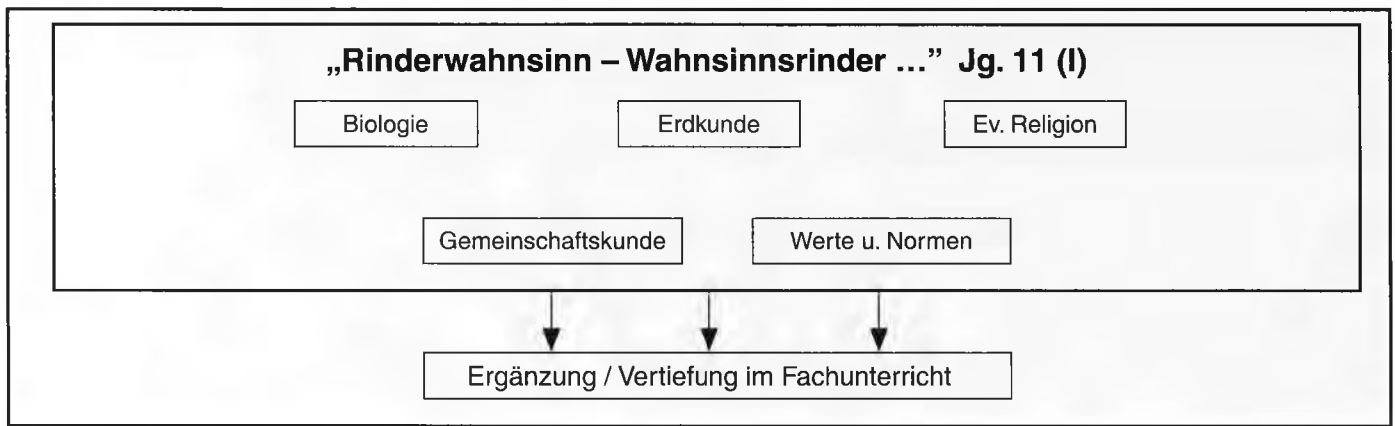
Uns erschien es sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Unterrichtsprojekte abgestimmt auf die jeweiligen Lernvoraussetzungen einen Überblick über methodische Aspekte der Projektarbeit zu geben.

Die Schülerinnen und Schüler haben in dieser Phase vor allem folgende Aufgaben zu lösen:

- Festlegung eines zu bearbeitenden Teilthemas
- Festlegung des anzustrebenden Ergebnisses („Produkt“)
- Festlegung von Arbeits- und Sozialformen, jeweils zugeordnet zu bestimmten Arbeitsphasen
- Festlegung des Zeitbudgets.

Das Ergebnis ist ein *Arbeitsplan*, der einzeln, gruppenweise oder im Plenum schriftlich fixiert und auch später fortgeschrieben werden sollte. Je nach Anlage des Unterrichtsprojekts kann als Grundlage für diesen Arbeitsplan die vom Lehrer bzw. der Lehrerin erstellte Ablaufskizze in Form einer Matrix dienen. (*Abbildung 6*) Nach unseren Erfahrungen hat sich die konsequente Arbeit mit einem Plan als ausgesprochen effektiv erwiesen. Zu festgelegten Zeiten wird mit allen Mitgliedern der Lerngruppe überprüft, wie weit der gesetzte zeitliche Rahmen für die Erreichung der angestrebten Teilziele eingehalten werden kann oder auch korrigiert werden muß.

Lehreraufgaben in der Planungsphase sind die der Beratung (im Sinne von Hilfestellungen) und gegebenenfalls der Motivierung. Für diese Phase ist eine Vorausplanung des Lehrers bzw. der Lehrerin notwendig, die als *Projektskizze* Basis für die kooperative Planungsarbeit sein kann. Diese Skizze sollte das Thema und den zeitlichen Rahmen des Unterrichtsprojekts beinhalten.



Für das Unterrichtsprojekt in der Eingangsphase der 7. Jahrgangsstufe haben wir beispielsweise die 1. und 6. Unterrichtsstunde eines jeden Projekt-tages für Gespräche und Aktivitäten im Plenum einer jeden Klasse reserviert. Im Unterrichtsprojekt der 11. Jahrgangsstufe wurde in der Projektskizze vorgeschlagen, die zur Verfügung stehende Zeit von sechs Tagen in drei Phasen zu je zwei Tagen zu gliedern und nach den einzelnen Abschnitten jeweils schon Zwischenergebnisse zu repräsentieren.

Die Projektskizze sollte vor allem eine Ideensammlung zu möglichen und unverzichtbaren Inhalten, möglichen Handlungsnormen sowie Materialien und Medien, auch außerschulischen Lernorten umfassen.

In der Projektskizze zum Thema „Rinderwahnsinn – Wahnsinnsrinder: BSE – rBST“ wurden folgende Schwerpunkte aufgelistet:

Unverzichtbar: Basisinformationen zur Einführung; möglich: BSE und rBST aus naturwissenschaftlicher Sicht; BSE und rBST in der Diskussion (umstrittene BSE-Forschung, Sicht der Verbraucherverbände, Initiativen der Landwirte und Vermarkter, Europäische Union, Diskussion in der Presse, Probleme der Tierhaltung und des Tierschutzes, Stellungnahmen verschiedener Verbände gegen den Einsatz von rBST, Gentechnologie in der Landwirtschaft aus Sicht der evangelischen und katholischen Kirchen).

Außerdem wurde eine Auswahl an Literatur zum Thema genannt (und entsprechend den örtlichen Gegebenheiten auch zur Verfügung gestellt). Als mögliche „Produkte“, die geplant und erstellt werden könnten, wurden Artikel in der Schülerzeitung, Vorbereitung einer Messteilnahme, Informationsveranstaltung/ausstellung und Vorträge im Unterricht an unserer Schule genannt.

Der Lehrer bzw. die Lehrerin oder das Team wird außerdem die notwendigen unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen in Zusammenarbeit mit der an der Schule für den Unterrichtseinsatz der

Lehrkräfte zuständigen Person treffen müssen.

Für die Durchführung eines fächerverbindenden Unterrichtsprojekts ist zu überlegen, welche und wieviele Lehrer bzw. Lehrerinnen in den einzelnen Phasen eingesetzt werden sollen, zu welchen Zeiten eventuell ein Teamteaching eingeplant werden muß und ob besondere organisatorische Vorkehrungen für außerschulische Aktivitäten oder Vorhaben in Fachräumen der Schule getroffen werden müssen. Bei der Planung ist der Unterrichtseinsatz der beteiligten Lehrer und Lehrerinnen auch unter dem Gesichtspunkt der übrigen Unterrichtsverpflichtungen zu bedenken. Wir haben für jedes Unterrichtsprojekt einen detaillierten Plan erstellt, der den zeitlichen Ablauf, schulische und außerschulische Lernorte (Welche Mitglieder der Lerngruppe sind wann wo?) und den Unterrichtseinsatz der Lehrkräfte sowie Hinweise auf besondere Aktivitäten (z. B. Besuch von Experten in der Schule) beinhaltet. Vorüberlegungen zu solch einem Organisationsplan sind sicher schon bei der Vorplanung sinnvoll, der Plan muß jedoch nach der kooperativen Projektplanung von Lehrern und Schülern revidiert und vervollständigt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen und Ideen eingebracht haben.

Die *Projektausführung* macht den Schülerinnen und Schülern in der Regel am meisten Spaß, da sie ihrem Tatendrang entgegenkommt. Erreicht werden soll eine handlungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Themenbereich auf der Basis von sachlicher Kommunikation und Kooperation, so daß vor allem hier auch sozialintegrative Ziele erreicht werden. Dabei spielt die Vorbildfunktion des zusammenarbeitenden Lehrerteams, wie im ersten Teil dargestellt, sicher eine sehr wichtige Rolle. Aufgabe des Lehrers bzw. der Lehrerin ist auch in dieser Phase, die Schülerinnen und Schüler zu beraten, besonders wenn Gefahr droht, daß sie sich in „Nebensächlichkeiten“ verlieren oder das Ganze nicht zügig voranschreitet.

Die Phase der *Beurteilung* findet in erster Linie am Ende der Projektarbeit durch die Präsentation und Auswertung der Ergebnisse statt. Ideal ist die Überprüfung der Ergebnisse an „der Wirklichkeit“, daß diese „öffentlich gemacht, d. h. der Kenntnisaufnahme, Beurteilung und Kritik anderer (Lerngruppen) zugänglich gemacht, kurz kommunizierbar werden“⁶⁶. Durch die Veröffentlichung kann das Lernen mit Sinn gefüllt werden und dadurch für die Lernenden Relevanz gewinnen.

Die Schülerinnen und Schüler sollten zunächst selbst Kritik an den Ergebnissen und ihrem Zustandekommen üben, bevor deren Bewertung durch die Lehrer bzw. Lehrerinnen erfolgt.

Zur Bewertung im Sinne von Notengebung stehen mehrere Bewertungsebenen zur Verfügung: individuelle Arbeitsprozeßberichte, Arbeitspläne der Gruppen, Zwischen- und Endergebnisse der Projektarbeit sowie die Präsentation. Die einzelnen Beurteilungskriterien sollten nach Absprache mit den Schülerinnen und Schülern bereits zu Beginn des Unterrichtsprojekts verbindlich vereinbart werden.

Anmerkungen

1. Eine Begriffsklärung, was unter offenem Unterricht, offenen Unterrichtsformen, Öffnung von Schule zu verstehen ist, findet sich in Klaus Schittkos Aufsatz. Klaus Schittko, Offener Unterricht, offene Unterrichtsformen, Öffnung von Schule - Begriffsklärung und Hinweise zur Umsetzung. In: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen 5/1993, S. 164ff.
2. Mit Ilien wird hier Kooperation und versachlichte Kommunikation bei Lehrenden als „fundamentaler Bildungsprozeß“ appellativ und vor allem erziehungstheoretisch verstanden. Vgl. Albert Ilien, Schulische Bildung in der Krise. Schriftenreihe „Theorie und Praxis“, Bd. 50, hrsg. v. Manfred Bönsch, Hannover 1994.
3. Vgl. Johannes Bastian, Herbert Gudjons, Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven einer inneren Schulreform. In: Johannes Bastian, Herbert Gudjons (Hrsg.), Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus. Projektlernen im Fachunterricht, Hamburg, 2. Auflage 1993, S. 38ff.
4. Vgl. Johannes Bastian, Herbert Gudjons, Projektunterricht: Geschichte und Konzept als Perspektiven einer inneren Schulreform, a. a. O., S. 17ff. Einbezogen sind auch einzelne Gesichtspunkte aus den Überlegungen Karl Freys und Hilbert Meyers/Werner Janks zur Projektmethode. Vgl. Karl Frey, Die Projektmethode. 3. Auflage Weinheim, Basel, 1990 und Werner Jank, Hilbert Meyer, Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1991.
5. Johannes Bastian, Herbert Gudjons, Projektunterricht, a. a. O. S. 32.
6. Ebenda, S. 75.

Abbildung 3

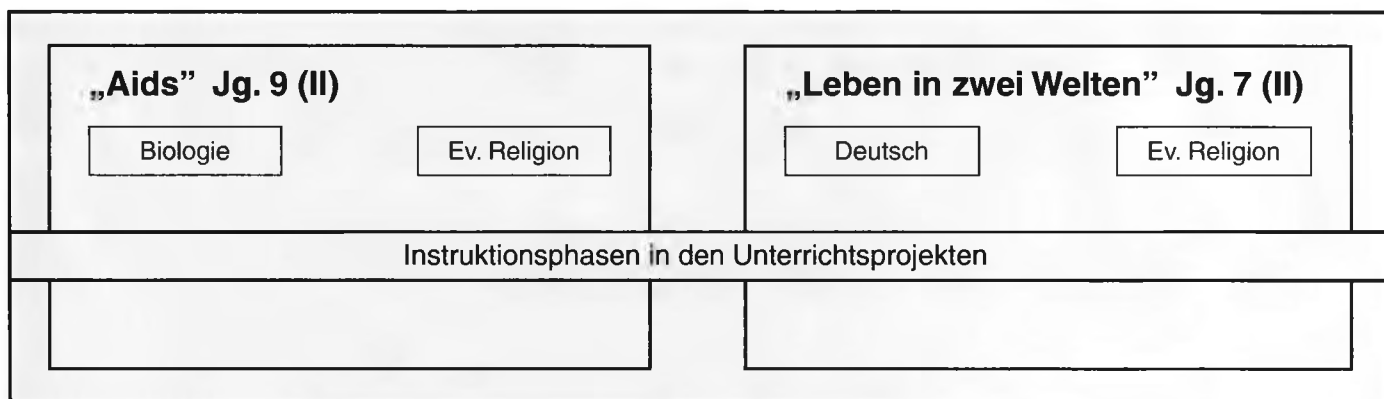


Abbildung 4

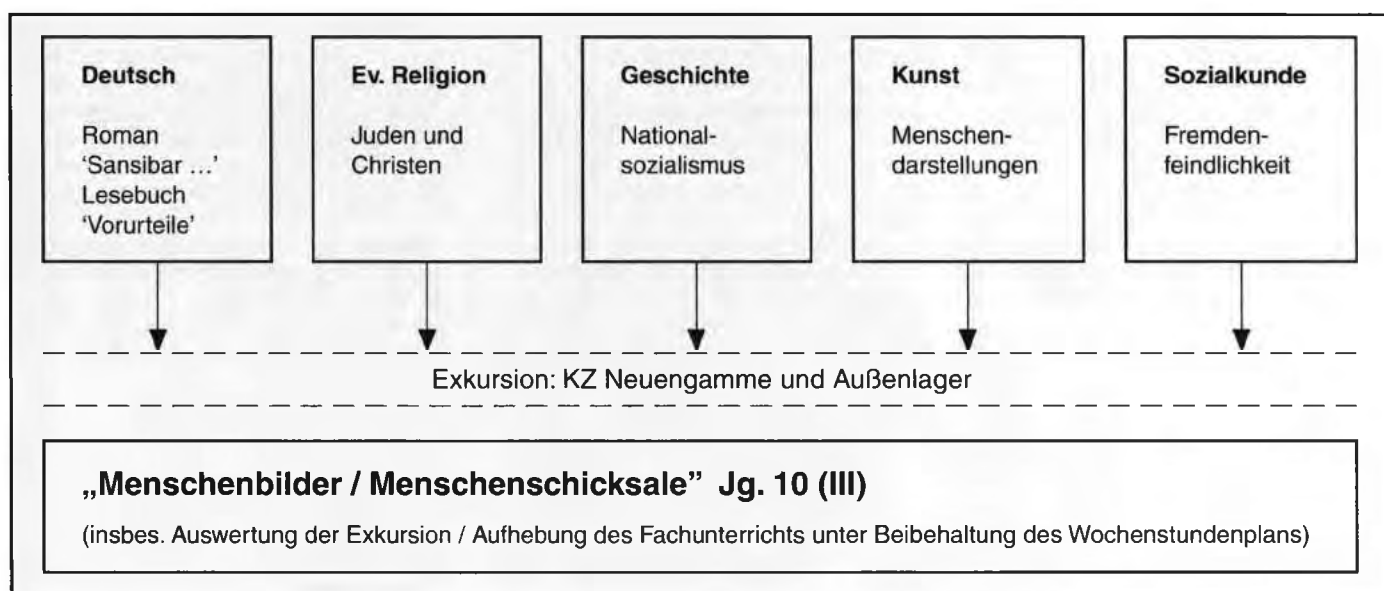


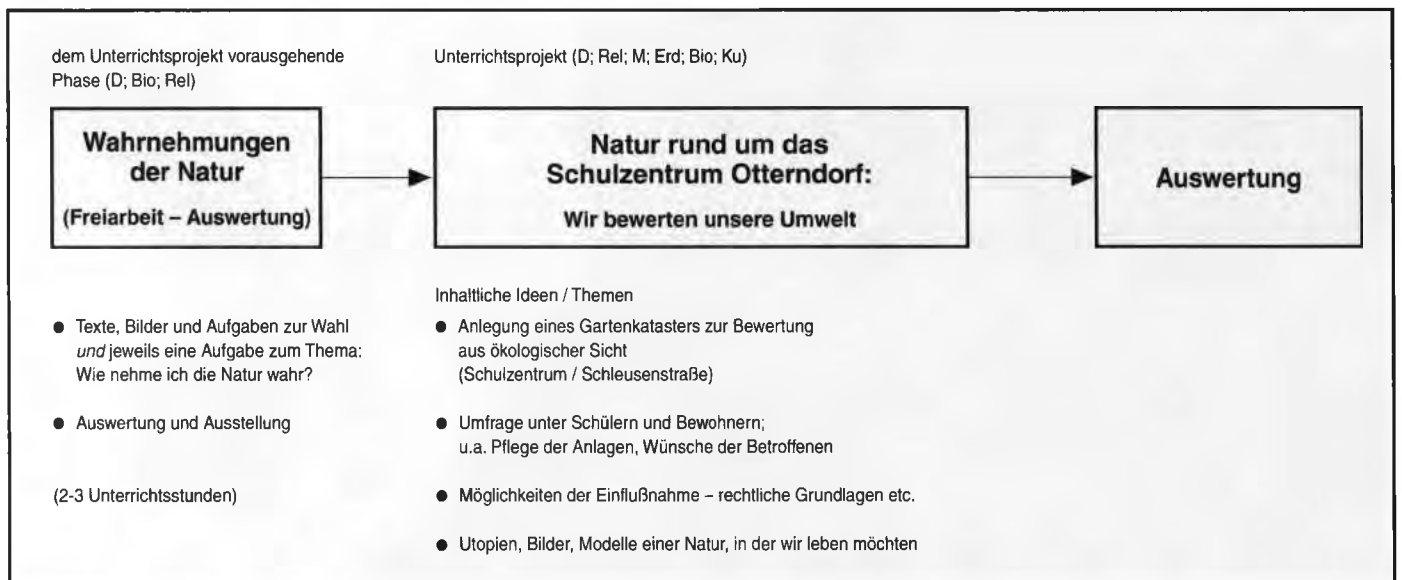
Abbildung 5

Projektschritte	Merkmale
1. Auswahl einer problemhaltigen Sachlage, die für den Erwerb von Erfahrungen geeignet ist	(1) Weitestgehender Realitätsbezug (2) Orientierung an den Interessen der Beteiligten (3) Gesellschaftliche Praxisrelevanz
↓	
2. Gemeinsame Entwicklung eines Plans zur Problemlösung	(1) Zielgerichtete Projektplanung (2) Selbstorganisation und Selbstverwaltung der Schüler
↓	
3. Handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Problem	(1) Einbeziehen aller Sinne (2) Soziales Lernen
↓	
4. Überprüfung der erarbeiteten Problemlösung an der Wirklichkeit	(1) Produktorientierung (2) Interdisziplinarität (3) Grenzen des Projektunterrichts als Ausgangspunkt für ergänzende Lehrtätigkeit

Abbildung 6

	Gruppe 1: Ute, Diana, Markus	Gruppe 2:	Gruppe 3:	Gruppe 4:	Gruppe 5:
1. Tag	□ □ □				
2. Tag	□ □ □				
3. Tag	□ □ □				
4. Tag	□ □ □				

Abbildung 7a: Unterrichtsskizzen zum Rahmenthema: Natur braucht Hilfe!



Organisationsschema des Unterrichtsprojekts





Lena Kuhl

Freiarbeit – eine Neuorientierung für den Unterricht?

„Die Ansprüche an die Religionslehrer und Religionslehrerinnen im Blick auf ihre *fachlichen Kompetenzen* und ihre *Gesprächsfähigkeit* – einschließlich der pädagogisch angemessenen persönlichen religiösen Stellungnahme – haben sich in unserer pluralen Situation erhöht.“¹ So heißt es in der gerade erschienenen Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht. Tatsächlich empfinden es viele Lehrerinnen und Lehrer schon lange und heute mehr denn je als belastend und sogar oft bedrückend, wenn sie von ihrer besonderen Bedeutung im religiösen Bildungs- und Erziehungsprozeß lesen oder hören, wenn ihre (nicht nur religiöse) Überzeugung und Meinung als Orientierungspunkt für die Heranwachsenden gefragt ist, wenn die in den Richtlinien formulierten Grundsätze für den evangelischen (und katholischen) Religionsunterricht in der persönlichen Auseinandersetzung und in Freiheit des Gewissens zum Tragen kommen sollen, wenn....., wenn....., wenn.....

Jede Religionslehrerin und jeder -lehrer kennt die Zweifel an der eigenen Kompetenz und fragt sich doch hin und wieder: Bin ich den Fragen der Kinder gewachsen? Kann ich die Verantwortung tragen, die ich mit der Erteilung des Religionsunterrichts übernommen habe? Wo bleibe ich selbst dabei mit all meinen Fragen und Zweifeln? Vielleicht sollte ich lieber ein paar Mathematikstunden mehr und dafür Religion

abgeben? Und die Entscheidung nach solchen quälenden Fragen wird oft genug zuungunsten des Religionsunterrichts gefällt, durchaus verständlich und keineswegs leichtfertig! Eine Stärkung der Religionslehrkräfte wäre daher dringend geboten.

Stattdessen scheint sich eine Entlastung in einer ganz anderen Weise anzubahnen. Es sieht so aus, als wäre endlich ein Mittel gegen die Überforderung der Religionslehrerinnen und -lehrer gefunden, und sogar eins, das pädagogisch im neuesten Trend liegt – die Freiarbeit! Hier sind Menschen offensichtlich gar nicht so sehr gefordert; Material steht im Mittelpunkt, und alle Unzulänglichkeiten und Mängel des Unterrichts können mit dem noch nicht perfekten Arbeitsmaterial begründet werden. Es geht jetzt darum, mit allen Kräften an diesem Material zu arbeiten. In Alleinarbeit zu Haus oder im Team mit Kolleginnen und Kollegen müssen den Zielen des Religionsunterrichts entsprechende und anspruchsvolle Kriterien für die Freiarbeitsmaterialien entwickelt und dann in einigen Bastelstunden umgesetzt werden, – und schon sind wir eine Menge unserer Probleme los. Die Kinder agieren mit dem Material mehr oder weniger allein, und wir stehen ihnen, wenn sie es denn in Anspruch nehmen, beratend zur Seite. Wir können uns zurückziehen und müssen nicht mehr persönlich für das Erzählte oder im Gespräch Eingebachte geradestehen, was

im Religionsunterricht immer schon so schwierig war.

Die Diskussion über „Freiarbeit im Religionsunterricht“ scheint uns genau das einreden zu wollen. Bei denjenigen, die sich voll darauf einlassen können, baut sie damit auch möglicherweise einige Ängste vor persönlicher Überforderung in dem oben beschriebenen Sinn ab. Die Schülerinnen und Schüler können sich nun durch das nach ästhetisch-funktionalen Gesichtspunkten vorbereitete und bereitgestellte Material anregen lassen, sich je nach den individuellen Bedürfnissen intensiv oder weniger intensiv unabhängig von der Lehrkraft auf das Thema einzulassen. Kein anderes Fach rechtfertige, ja fordere es von der Sache her so wie gerade der Religionsunterricht, die Kinder frei nach ihren eigenen Wünschen, Bedürfnissen und Interessen arbeiten und in Erinnerung an Maria Montessori im Rahmen der Freiarbeit selbständig entscheiden zu lassen, *was* sie arbeiten, *wie* sie es erarbeiten, mit *wem* und *wann* bzw. *wie lange* sie daran arbeiten wollen.

Aber da gibt es trotz aller Verlockungen dennoch nagende Zweifel. Viele Lehrerinnen und Lehrer fragen sich: Wird die Diskussion um die Freiarbeit so tatsächlich richtig verstanden? Geht es darum, den gesamten Unterricht jetzt in diese Richtung „umzukrempeln“? Ist eine totale Neuorientierung notwendig und sinnvoll? Überfordern wir nicht die Phasen der Freiarbeit, wenn wir ihnen zu viel

abverlangen? Bleiben wir nicht andererseits unseren Kindern Erhebliches schuldig, wenn wir den Religionsunterricht auf das im Rahmen von Freiarbeit Mögliche reduzieren?

Wohl verstanden – es geht keineswegs darum, die Freiarbeit aus dem Stundenplan oder Unterricht zu verbannen, sondern lediglich um einen ihr angemessenen Stellenwert. Die Phasen freier Arbeit sollen Raum geben für selbständiges, forschend-entdeckendes Lernen, bei dem die Kinder aus einem Angebot von Lernmöglichkeiten ihre individuellen Lernwege auswählen, auch in Zusammenarbeit mit anderen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei nach und nach zu größerer Selbständigkeit, zur Kritikfähigkeit, zu Kompetenz beim Planen und Durchführen von Arbeitsvorhaben und in besonderem Maße zu Kooperationsfähigkeit gelangen. Das sind mit Sicherheit wichtige und unaufgebbare Ziele, die wir nicht aus den Augen verlieren sollten.

Wenn diese Ziele im Zusammenhang mit der Diskussion um die Freiarbeit so verstärkt in den Vordergrund geschoben werden, muß allerdings die Frage gestellt werden, ob sie nicht in einem *guten* Unterricht – und ich denke insbesondere im Religionsunterricht – *immer* intendiert sind, egal wie er im Einzelfall organisiert ist. Das Zerrbild, das gerade in diesem Zusammenhang von einem Unterricht gezeichnet wird, der sich eher lehrgangsmäßig (aber nicht unbedingt als Frontalunterricht) versteht, ist oft verheerend und wird den pädagogischen Bemühungen der Lehrkräfte in keiner Weise gerecht. Wenn in diesem Zusammenhang von einem „tiefgreifenden Prozeß des Umdenkens und der Neuorientierung“ die Rede ist und gesagt wird, daß der Religionsunterricht „sich nicht länger als Belehrung über Sachen verstehen, sondern als Angebot zur Orientierung im Leben und Glauben“⁴² verstehen darf, so kann das nur ärgerlich machen. Von welchem Unterricht wird hier eigentlich geredet? Welcher Religionslehrer und welche -lehrerin könnte oder wollte heute noch einen Unterricht erteilen, indem er oder sie über Sachen belehrt? Gerade der Religionsunterricht zeichnet sich durch vielseitige methodische Gestaltungsmöglichkeiten, durch weitgehende Mitsprachemöglichkeiten der Kinder im Lernprozeß, durch Beteiligung von „Kopf, Herz und Hand“ aus. Wie viele gut geplante Religionsstunden werden gehalten, die durchaus als „herkömmlich“ bezeichnet werden können, aber den Kindern sehr viel Selbständigkeit zutrauen und sie zu gemeinsamem und sozialem Handeln ermutigen! Jede Lehrerin und jeder Lehrer erlebt (hin und wieder) solche gelungenen Stunden, die keineswegs nur aus Freiarbeit bestehen. Mit einer derartigen Pauschalisierung und Schwarz-Weiß-Malerei werden die anfangs benannten Zweifel und Verunsicherungen der Lehrkräfte nur verstärkt, und man tut dem Religionsunterricht einen Bärendienst.

Bei einer kritischen Betrachtung der Diskussionsbeiträge fällt außerdem auf, daß in Bezug auf die Freiarbeit eher allgemeinpädagogische und weniger religionspädagogische Ziele formuliert werden und Bestand haben. Auf die inhaltlichen und fachlichen Dimensionen des Unterrichts gehen sie nur nebenbei ein, – folgerichtig, denn grundsätzlich gilt von dem Anspruch der freien Wahl u.a. auch des Themas her, daß der Raum für die Freiarbeit *jenseits* aller Unterrichtsfächer zu sehen ist.

Wenn trotzdem innerhalb des Religionsunterrichts etwas davon realisiert werden soll, dann müßte wenigstens innerhalb dieses Faches das Thema der Arbeit frei wählbar sein. Alles, was hier die Wahl der Schülerinnen und Schüler noch mehr einengt, ist dann wohl ehrlicherweise eher „Differenzierung“ oder auch „Projektunterricht“ zu nennen als „Freiarbeit“. Die Gefahr, daß hier mit einem modernen Etikett viel Brauchbares nur umbenannt und die eindeutig sinnvollen Ziele der Freiarbeit dabei verlorengehen, erscheint doch zu groß. Sinnvoll können diese Ziele auch sehr wohl im Bereich der religiösen Erziehung und Bildung sein. Im Rahmen der religionspädagogisch strukturierten Materialien gelten selbstverständlich auch die schon vorher aufgeführten, allgemein für die Freiarbeit benannten Ziele. Darüber hinaus gilt insbesondere das, daß Kinder sich in der zur Verfügung stehenden Zeit immer wieder vergewissernd auch mit den Inhalten des Religionsunterrichts der vergangenen Zeit ganz persönlich auseinandersetzen können. Dieser stützende und erinnernde Rahmen, den möglicherweise früher der Kindergottesdienst, eine vorlesende oder Geschichten erzählende Großmutter, eine im Haus befindliche Kinderbibel oder generell die Familie gebildet hat, ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Mädchen und Jungen. Grundlegende Inhalte (wie etwa das Gleichnis vom verlorenen Schaf, das Bild vom guten Hirten, um nur einige zu nennen.), die den Kindern lt. Richtlinien nur einmal im ersten Schuljahr begegnen, verlieren an Bedeutsamkeit und geraten schnell wie viele andere Geschichten in Vergessenheit. Erst wenn sie im Zusammenhang mit späteren Erfahrungen immer wieder neu bedacht, zustimmend, fragend oder auch ablehnend mit dem eigenen Leben in Beziehung gebracht werden können, gewinnen sie an Wert. Für diese ganz persönliche Auseinandersetzung kann den Kindern sehr viel Selbständigkeit und Entscheidungskompetenz zugetraut werden. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, diese Arbeit des Kindes durch das Bereitstellen von ansprechendem Material und durch zeitliche Organisation, d.h. durch das Schaffen von Freiarbeitsphasen, zu unterstützen.

Für den gesamten Religionsunterricht bleibt trotz allem die Frage, ob die Freiarbeit generell geeignet ist, die Inhalte

angemessen zu transportieren, ob also tatsächlich eine völlige Neuorientierung notwendig und hilfreich ist. Selbsttätiges Lernen und Schüleraktivität an sich sagen noch nichts über die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags aus, der im Religionsunterricht lt. Richtlinien auch darin besteht, „Zuspruch und Anspruch des Evangeliums kennenzulernen, anzunehmen und in Erfahrungen und Fragen aufzunehmen“⁴³. Kann ich diesen „Zuspruch“ selbsttätig erarbeiten? Kann nicht ein „Anspruch“ eher von außen an mich herangetragen werden, möglicherweise sogar gegen meinen Willen? Reduzieren sich die in Freiarbeit bedachten Probleme und Fragen dadurch, daß sie in völliger Freiheit gewählt wurden, nicht letztlich auf bereits Gewußtes, Vertrautes und Gewolltes? In Jesu Gleichnissen wird uns in bester Weise vor Augen geführt, daß gerade das Unerwartete, das Ärgerliche und von unserem Denken Abweichende zu neuen Erkenntnissen führt.

Mit diesen und anderen kritischen Fragen ist nicht etwa eine Rückkehr zur „Evangelischen Unterweisung“ oder zu einem in irgendeiner Weise verkündigten Unterricht intendiert, aber doch die Möglichkeit, daß die Heranwachsenden sich diesem „Zuspruch und Anspruch des Evangeliums“ sozusagen probeweise aussetzen können, eingeschlossen aller damit verbundenen Empfindungen und Erkenntnisse wie Freude, Überraschung, Staunen, Ärger oder auch Zorn. Die kritische Frage, wie weit das in frei gewählter Arbeit geschehen kann, muß zumindest gestellt und bei jedem Inhalt neu bedacht werden. Weder dem Religionsunterricht noch der Freiarbeit ist gedient, wenn wir uns vorschnell von Bewährtem verabschieden und uns in bezug auf Arbeitsformen und Methoden im Religionsunterricht noch mehr verunsichern lassen.

Die Benennung auf reformpädagogische Ansätze sollte jedoch auf keinen Fall bei der Diskussion über Freiarbeit stehenbleiben. Da gibt es noch vieles, was als Chance auch für heutige Pädagogik erkannt werden muß und in unsere Arbeit einfließen sollte. Folgenreich könnte zum Beispiel die Entdeckung Maria Montessoris sein, daß die Konzentration des Kindes drei Stufen umfaßt:

Die vorbereitende Stufe, die durch Unruhe und Suche gekennzeichnet ist und letztlich zur Entscheidung für eine Sache führt.

Die Stufe der großen Arbeit, in der das Kind seine ganze Aufmerksamkeit auf die gewählte Aufgabe lenkt und kaum noch Notiz von der Umgebung nimmt.

Die gedankenvolle Pause oder Phase der Entdeckung im Rückblick, in der das Kind sich aus der Versenkung löst, seine Arbeit betrachtet und mit bereits Bestehendem in Verbindung bringt.

Wer diese Erkenntnis ernstnimmt, muß für jeden Unterricht Konsequenzen ziehen. Bemühungen um zeitlich längere Unterrichtsphasen sind notwendig, um Kindern die Möglichkeit zu einer der-

artigen Konzentration zu geben. Die Inhalte des (Religions-)unterrichts müssen reduziert werden auf wenige grundlegende, die dann in Ruhe entfaltet und von den Kindern in möglichst vielfältigen Formen erarbeitet werden. Differenzierungen in bezug auf Leistungs-niveau, auf unterschiedliche Zugangs-wege und Interessen müssen bei der Planung von Unterricht immer mitbedacht und organisiert werden. Die Phase der Entdeckung im Rückblick fordert nicht nur Zeit, die eingeplant werden muß, sondern darüber hinaus didaktische und methodische Reflexionen seitens der Lehrkraft im Blick auf die Möglichkeiten der Einbindung in Bestehendes, damit das Kind seinen Lerngewinn nicht durch vorzeitigen Abbruch verspielt.

Es wäre bedauerlich, wenn die Rückbesinnung auf reformpädagogische Ideen dieses alles nicht zur Folge hätte, sondern lediglich den Rückzug auf Materialien, die sicher auch ihren Platz im Unterricht haben und dementsprechend nach didaktischen, ästhetischen und funktionalen Gesichtspunkten gestaltet werden müssen. Darüber hinaus gibt es die Lehrerin, den Lehrer, die anderen Schülerinnen und Schüler, die als Personen und Persönlichkeiten zum Gespräch, zur ständigen Auseinandersetzung und zur eigenen Identitätsfindung herausfordern. Es gibt in der Schule die Klasse und die Gruppe, die ganz spezielle, auf jeden Fall zu nutzende Lernchancen für jedes einzelne Kind bietet. Es gibt außerdem viel methodische Phantasie seitens der Päd-

agoginnen und Pädagogen und viel Kreativität bei Kindern und Lehrkräften, so daß das Mißverständnis von Freiarbeit als „Allheilmittel“ unserer modernen Zeit viele Ressourcen ungenutzt ließe, um die es jammerschade wäre!

Anmerkungen:

1. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 1994, S.57
2. H.K.Berg: Von der Montessori-Pädagogik lernen: Freie Arbeit im Religionsunterricht. In: ru Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts 1/1994
3. Rahmenrichtlinien für die Grundschule, Ev. Religion, Niedersachsen, S. 4

Bernhard Dressler

Handlungsorientierung? Der Paradigmenwechsel im Religionsunterricht und die Öffnung der Schule

„Handeln, Handeln, das ist der Ruf, der zwar von vielen Seiten ertönt, am lautesten aber von denjenigen angestimmt wird, bei denen es mit dem Wissen nicht fort will.“

Friedrich Wilhelm Schelling

Noch vor zehn Jahren konnte man davon ausgehen, daß die Mehrheit der Religionslehrerschaft den Begriff „Säkularisierung“ als Schlüsselbegriff nennen würde, wenn das gesellschaftliche Umfeld des Religionsunterrichts ausgeleuchtet werden sollte. Die Kälte einer religionslos werdenden Welt: unter dieser Prognose konnte die Religionspädagogik indes – sei es offensiv, sei es defensiv – auf Dietrich Bonhoeffers These vom religionslosen Christentum zurückgreifen, auf seine Aufforderung, den Glauben an Gott in eine Welt hineinzubuchstabieren, in und mit der auch die Christen zu leben hätten „etsi deus non daretur – als wenn es Gott nicht gäbe“. So hatte man sich also vor allem des Beitrags zu erinnern, mit dem die Wirkungsgeschichte des christlichen Glaubens selbst in die neuzeitliche Säkularisierungsdynamik verstrickt war – jenes Beitrags zur profanen Verweltlichung der Welt, der sich schon auf den ersten Seiten der Bibel ankündigt, wenn der altantiken Kosmosfrömmigkeit nüchtern entgegengehalten wird, daß es sich bei Sonne, Mond und Sternen keineswegs um Gottheiten, sondern um – Lampen handelt.

Unter diesen Voraussetzungen wurde unter Religionspädagogen kaum noch von *Religion* gesprochen – jedenfalls

nicht von Religion, die sich der Begegnung mit Manifestationen des Heiligen verdankt, nicht von jenen leiblich-konkreten Formen der Religion, in denen Lob und Klage, Bitte und Dank uns *gestaltet* überliefert werden und die bei uns neue *Gestaltungen* evozieren können¹. Gerade diese Gestalten von Religion lassen sich nicht restlos oder gar verlustfrei ins Medium argumentativer Rede, in die Plausibilitätsmuster säkularer Rationalität übersetzen. Ästhetik und Liturgie blieben, so läßt sich wohl resümieren, weitgehend aus der Religionspädagogik ausgeblendet – damit aber auch jene Erfahrungsdimensionen, aus denen religiöse Lebensformen erwachsen können, in denen allererst der kognitiv-distanzierte, gleichsam ethnologische Umgang mit Religion als einem bestenfalls interessanten, mehr oder weniger disponiblen Traditionsfundus aufgesprengt werden könnte.

Es drohte das Bewußtsein dafür verlorzuzugehen, daß nicht einfach wir die Religion ergreifen können, sondern daß wir uns von der Religion ergreifen lassen müssen², wenn sie denn mehr sein soll als ein steriles Bildungsgut im Ensemble anderer kulturhistorischer Bildungsgegenstände.

Vor diesem Hintergrund gediehen geschrumpfte Reduktionsformen des Religiösen. Die kritische Intention funktionalistischer Religionstheorien wurde ins Positive gewendet. Konservativ, indem unter dem Vorzeichen eines vorgeblichen Werteverfalls religiöse Traditionsbestände daraufhin befragt wurden, was sie

denn vielleicht doch noch an gesellschaftlichen Integrationsmechanismen zu bieten hätten. Dieser funktionale Zugriff setzt sich bis heute fort, wenn unter dem allenthalben grassierenden Stichwort „Werteerziehung“ Religion als Sinnressource und als Lieferant sozialen Kitts verwertet werden soll. Die progressive Variante einer Ethisierung des Christentums unterscheidet sich davon allerdings weniger als ihren Vertretern lieb sein kann³, auch wenn sie ihr Interesse auf Emanzipation und Selbstverwirklichung abstellen. Für den Religionsunterricht lag hierin freilich eine Verlockung. Insofern er als Ethikunterricht konzipiert wird, scheint er ja einem grundsätzlichen Dilemma entgegen zu können; dem Dilemma nämlich, unter den Bedingungen eines weitgehenden Schwundes rational irreduzibler religiöser Erfahrungen dennoch religiöse Motive soweit als möglich im Medium von Reflexion und begründender Rede zu thematisieren.

Jedoch: ein Religionsunterricht, der den christlichen Glauben wie jedwede Religion auf Ethik reduziert, blendet den einfachen und sogar aus der distanzierten religionswissenschaftlichen Perspektive erkennbaren Sachverhalt aus, daß Religion *vor* aller Ethik Apokalyptik ist⁴, Aufdeckung eines Weltverhältnisses, in das wir Menschen gestellt sind.

Ohne eine Weltdeutung stehen moralische Regeln appellativ im leeren Raum. Dies ist ja die – durchaus auch argumentationsfähige – Kritik des christlichen Glaubens an den Illusionen neuzeitlicher

Ethiken, die da meinen, den Anspruch des Unbedingten ohne die Erfahrung des Unverfügbaren geltend machen zu können. Diese Kritik läßt sich übrigens einsichtig machen, auch ohne vorschnell und steil den Unterschied zwischen Evangelium und Gesetz in Anschlag zu bringen – eine Unterscheidung, ohne die aber immerhin eine christliche Religionspädagogik grundsätzlich nicht wird auskommen können. Soviel läßt sich an dieser Stelle schon sagen:

Wenn von Handlungsorientierung im religionspädagogischen Zusammenhang geredet wird, muß damit *mehr* ins Spiel gebracht werden als ein ethisches Verhaltenskonzept, mehr als die handlungspraktische Einübung von Verantwortungsregeln.

Nun stößt die Wirksamkeit eines moralisierenden Religionsunterrichts, je lauter der Ruf nach Werteerziehung mit dieser Wirksamkeit rechnet, heute auf noch engere Grenzen als schon bislang. Wir werden seit einigen Jahren Zeugen einer Verschiebung der eingangs genannten Problemkonstellation. Der analytische und prognostische Gehalt des Säkularisierungstheorems erweist sich gegenwärtig als – zumindest – differenzierungsbedürftig und als – zumindest – ergänzungsbedürftig. Ich spreche die in doppeltem Wortsinn unübersehbare „Renaissance des Religiösen“ an, von der bislang allenfalls noch die Labors der Gentechnologen und einige Kommandobrücken der Großkonzerne ausgespart bleiben. In überraschenden Kontexten kursiert heute das Wort „Spiritualität“. Die raffinierte Ästhetik der Werbeclips bedient sich eines breiten Repertoires religiöser Symbole, von denen man doch annehmen durfte, sie seien für die große Mehrzahl der Konsumenten ohne jeden Bedeutungsgehalt. Im Katalog der „Colors of Benetton“ wird jedenfalls tradierten religiösen Zeichen der gleiche provokative Reiz zugerechnet wie dem blutverschmierten Hemd des gefallenen bosnischen Soldaten. Die Lektüre von Kleinanzeigen in bunten Großstadtmagazinen ähnelt mehr und mehr einem lexikalischen Durchgang durch die Welt der Meditationspraktiken und Geistheilungstechniken. Die Texte der Pop-Musik bieten religiösen Stoff in einer Fülle, wie sie kaum ein Religionslehrer seinen Schülern mehr zuzumuten wagte. Die Regale der Buchhandlungen bersten vor esoterischer Literatur und kaum noch überschaubaren Folgen der unendlichen Geschichte der Wahrheit über die Qumran-Texte. Kaum ein Politiker, gleich welcher Couleur spricht bei ökologischen Themen nur von der Natur – es muß mindestens die Floskel von der „Bewahrung der Schöpfung“ bemüht werden. Aber auch jenseits des Trivialen: Vor unseren Augen werden die Physiker wieder fromm und basteln an den hölzernen Eisen erbaulicher naturwissenschaftlicher Theorien. Wenn Stephen Hawking über den Urknall und die schwarzen Löcher nachdenkt, tut er es nicht unterhalb des Anspruchs, den Gedanken Gottes auf die Schliche kommen zu wollen. In den nüchternen Dis-

kursen der soziologischen Kommunikationstheorien ist ein neuer hoher Tonfall vernehmbar – das Verständigungsapriori wird in der Konfrontation mit religiösen Erlösungsmotiven zugleich begründet und hinsichtlich seines Heilsversprechens begrenzt – unter „eschatologischen Vorbehalt“ gestellt; Jürgen Habermas zählt Johan Baptist Metz zu seinen anregendsten Gesprächspartnern. Und selbst das Feuilleton der Frankfurter Rundschau, einst eine Bastion religionskritischer hard-core-Aufklärung, bietet – nicht immer, aber immer öfter – unter dem Signum „negative Theologie“ Aufschluß über die jüdisch-christlichen Wurzeln der kritischen Theorie Adornos. Ich lasse es einmal bei dieser al-fresco-Skizze, die natürlich genauerer Ausführung bedürfte. Es sollte aber deutlich geworden sein, daß sich die „Renaissance des Religiösen“ nicht auf bestimmte Subkulturen und Milieus eingrenzen läßt, daß sie sich facettenreich und auf höchst unterschiedlichen intellektuellen Niveaus darstellt, jedenfalls *nicht nur* als kulturelle Regression abwerten läßt.

Zeitdiagnostisch scheint mir die „Renaissance des Religiösen“ höchst aufschlußreich zu sein.

Schon der mit dem Datum „1968“ gekennzeichnete kulturelle Umbruch verband ja eine letzte Spätblüte des modernen Fortschrittspathos auf höchst widersprüchliche Weise mit dem Bewußtsein, daß eine auf instrumentelle Rationalität und auf Projekte technischer Machbarkeit gegründete Moderne nicht nur an ihre Grenzen stößt, sondern mit bislang ungekannter Barbarei schwanger geht. Was in der ersten Hälfte des 20. Jh. noch den Einsichten der avanciertesten Denker vorbehalten blieb – ich nenne nur Max Webers schwarzen Befund vom „stählernen Gehäuse der Hörigkeit“ und die nicht minder düstere „Dialektik der Aufklärung“ von Horkheimer und Adorno – drang nach 1968 im Angesicht der ökologischen Krise ins allgemeine Bewußtsein ein.

Durchs Ozonloch fällt ein scharfes Licht auf die moderne Zivilisation; dem kann sich insbesondere die nachwachsende Generation nicht entziehen, die ohne sentimentale Jugenderinnerungen an das „Projekt Moderne“ auszukommen hat. Wenn Friedrich Kambartels prägnante Formel von der Religion als der „Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren“ richtig ist, kann unter den kurz dargestellten Prämissen die „Renaissance des Religiösen“ nicht überraschen. Für eine das Christentum *als Religion* thematisierende Theologie verschiebt sich damit ihre Problemkonstellation: Im Vordergrund kann nicht länger die Bemühung stehen, die Anschlußfähigkeit des christlichen Glaubens an das moderne Bewußtsein nachzuweisen, indem der christliche Glaube selbst als eine der wesentlichen Inspirationsquellen der modernen Freiheits- und Emanzipationsgeschichte reflektiert wird. Vielmehr muß die christliche Religion ihr zeitkritisches Potential zur Geltung bringen,

indem sie die Gründe der Krise der Moderne aufdeckt – aber ohne sich einfach auf die andere Seite zu schlagen und auszublenden, wieweit sie selbst in jene Hoffnungsgeschichte involviert bleibt, die mit dieser Krise nicht einfach aufzukündigen ist. In dieser Ambivalenz befände sich der christliche Glaube übrigens in guter Nachbarschaft zu den selbstaufklärerischen Strömungen der Aufklärung, die – wie bei Kant – immer schon die *Grenzen* menschlichen Denk- und Handlungsvermögens stark zu machen versuchten, ohne als Preis dafür die Subjekte schwach zu machen. Für die Religionspädagogik wäre damit der Blick auf die Ambivalenzen der „Renaissance des Religiösen“ geschärft: *Weder* kann sie die jugendlichen Sehnsüchte nach neuer Spiritualität einfach als esoterische oder gar sektenhafte Regressionen pauschal denunzieren, *noch* darf sie die neoreligiösen Ausbrüche kurzerhand für sich selbst in Beschlag nehmen. Denn es bleibt ja unübersehbar: Die „Renaissance des Religiösen“ lebt bei Jugendlichen – und nicht nur bei Jugendlichen – von Elementen und Motiven frei vagabundierender Religiosität, die nach den Mustern der „Patchwork-Identity“ zu rasch wechselnden Collagen verbunden werden. Das Interesse richtet sich dabei vornehmlich darauf, welche religiösen Deutungsmuster nach der Entzauberung der modernen Mythenentzauberung – im Anschluß an Max Weber kann die Moderne selbst als Entzauberungsmythos bezeichnet werden – Wiederverzauberungsbedürfnisse befriedigen. Die religiösen Traditionslinien selbst verschwinden weitgehend hinter den frei komplizierten Versatzstücken aus unterschiedlichsten Traditionen. Insofern bleibt der mit der Säkularisierungsdiagnose verbundene Befund vom Traditionsabbruch weiterhin unter veränderten Vorzeichen aktuell.

Das Christentum bleibt weitgehend eine Fremdreigion, auch wenn seine Hintergrundthematik neu präsent und damit neu thematisierbar ist.

Die Analyse dieser neuen Problemkonstellation, mit der der Religionsunterricht zu rechnen hat, erhält eine weitere Kontur, wenn wir sie mit den seit Ulrich Becks „Risikogesellschaft“ in die öffentliche Aufmerksamkeit gerückten Individualisierungsprozessen in Zusammenhang bringen. Ich greife hier nur zwei Aspekte heraus: zum einen den wachsenden Zwang zur *Wahl*biographie, der auch im Hinblick auf religiöse Welt- und Selbstdeutungen ein reflexives Wahlverhalten nach sich zieht. Zum anderen die Auflösung traditioneller sozialer und kultureller Milieus und der diese Milieus zusammenhaltenden unhinterfragbaren Selbstverständlichkeiten.

Selbstverständlich gültig ist heute nichts mehr, alles ist der Reflexion und der Wahl unterworfen – an diesem Faktum kommt schon gar nicht der christliche Glaube vorbei, und jede Predigt und jeder Religionsunterricht muß sich daran messen lassen.

Zwischen den beiden Polen *individuellen* Glaubens und *kirchlichen* Christentums – darauf laufen die Individualisierungstheorien hinaus – wird zunehmend die *lebensweltliche Mitte* zerrieben. Es versiegt der überindividuelle und nicht-institutionelle Traditionsfluß, weil die sozialen Felder der Familie und der kulturellen und konfessionellen Milieus keine traditionsgenerierende Kraft, auch nicht mehr die Kraft zur personalen Verinnerlichung aufbieten. Das Pendant zur *Individualisierung* des Glaubens ist also – nicht als vormodernes Relikt, sondern gerade als religionssoziologisches Signum der Spätmoderne – die drohende *Klerikalisierung* des Glaubens. In der liberalen Variante: die Kirchen werden zu Anstalten zur Pflege der religiösen Kulturtradition; in der fundamentalistischen Variante: die Kirchen werden zu Hütern eines Bestandes an Wahrheiten, die auf keine außerkirchlichen Resonanzen mehr treffen.

Nun wird der Religionsunterricht an öffentlichen Schulen diese Erosion der lebensweltlichen Mitte auch nicht annähernd kompensieren können. Soviel aber läßt sich schon sagen: Obsolet wird die – in dieser Form wahrscheinlich immer schon problematische – Arbeitsteilung, wonach es in der Kirche und der sogenannten „Gemeindepädagogik“ um gelebte Religion und um die Vermittlung existentieller religiöser Erfahrungen zu gehen habe, das Ganze im Modus der Verkündigung, und der Schule dann deren reflexive Aufarbeitung zufalle⁵. Wenn heute noch häufig von Religionslehrern zu hören ist, sie würden sich im Religionsunterricht darum bemühen, „religiöse Verkrustungen“ aufzubrechen, sind dahinter in der Regel Projektionen der eigenen biographischen Befreiungserlebnisse zu vermuten, mit denen während des Theologiestudiums die binnenkirchlich oder familiär erworbenen rigiden Frömmigkeitsformen „entmythologisiert“ wurden. Mit solchen Sozialisationsmustern ist aber heute kaum noch zu rechnen. Umso wirkungsloser wird ein sich von Text zu Text, von Arbeitsblatt zu Arbeitsblatt schleppender Religionsunterricht, dessen kognitive Engführung übrigens eher in der Praxis anzutreffen ist, als daß sie in den religionspädagogischen Konzeptionen selbst schon angelegt war. Gleichviel: Der oft gewählte Ausweg aus den damit verbundenen Frustrationserlebnissen führt nur noch tiefer ins Dilemma – wenn nämlich unter Berufung auf das Prinzip der Schüler- und Erfahrungsorientierung die *Themen* der Text- und Arbeitsblätter sich soweit verschieben, daß die berühmt-berühmte Schülerfrage, was das alles denn mit Religion zu tun habe, ihre Berechtigung findet. In dieser Hinsicht ist übrigens der Religionsunterricht an den Grundschulen allen anderen Schulformen in der Regel weit voraus.

Dem Religionsunterricht, das ist meine zentrale These, stellt sich heute die Aufgabe, Zugänge zu Phänomenen der Religion allererst zu erschließen.

Angesichts des diffusen religiösen Interesses bei einer wachsenden Zahl von Kindern und Jugendlichen stellt sich damit zugleich die Aufgabe, religiöse Phänomene bearbeitbar und explikationsfähig zu machen – und zwar nicht nur sprachlich. Denn das religiöse Interesse richtet sich heute immer schon auf religiöse Vollzüge, in wie auch immer rudimentären und depravierten Formen: von okkulten Praktiken über ästhetisierende (Selbst-)Inszenierungen bis hin zu den quasi-gottesdienstlichen Feiern und Ritualen der Popkultur. Es versteht sich von selbst, daß dabei eine kognitiv-religionskritische Bearbeitungsperspektive nicht ausgeschlossen bleiben darf. Bloße Affirmation verbietet sich schon aufgrund der leichtgläubigen positiven Voreingenommenheit für die bizarrsten Praktiken und absurdesten Vorstellungen, sofern sie sich nur möglichst stark von dem unterscheiden, was – immer noch – unter religiöser Konvention verstanden wird. Es muß also beides zusammengehen: der Aufbau religiöser Entfaltungen und der Aufbau einer elementar-theologischen Urteilsfähigkeit gegenüber dem religiösen Kitsch, den Inkohärenzen der Patchworkreligionen, aber auch gegenüber den ebenfalls erstarkenden rigiden Fundamentalismen. Hierher gehört dann auch die Aufklärung, die nicht nur religionswissenschaftlich, sondern vom Evangelium her an den Selbstmißverständnissen zu leisten ist, denen die „Renaissance des Religiösen“ unterliegt. Denn so sehr sie als Reaktion auf den elementaren Mangel an einer „Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren“ zu verstehen ist, bleibt sie doch noch viel zu häufig in den Selbsterlösungsvorstellungen befangen, die das religiöse Pendant der modernen Machbarkeitsphantasien sind.

Der Religionsunterricht, so kann man meine These wenden, hat verstärkt mit Problemen zu tun, „die da entstehen, wo der Glaube nur mehr ausgelegt und ‘verteidigt’, aber nicht mehr gemeinschaftlich gelebt wird.“⁶

Religiöses Bekenntnis geht nicht in Diskursen auf, sondern bedarf des Rückhalts von Lebensformen. Ohnehin ist die Wirksamkeit von Diskursen ohne solchen Rückhalt sehr begrenzt – das zeigt sich etwa an der Folgenlosigkeit appellativen Redens über Probleme der ökologischen Ethik. Es geht aber nicht nur um die Reichweite von Wirkungen, sondern um ein *hermeneutisches* Problem. Das Evangelium ist ja nicht nur ein bewußtseinsphilosophisch beschreibbares Phänomen. Es bedarf der gestalteten Form, der – um mit Schleiermacher zu reden – Darstellung und Mitteilung des Glaubens. Begreifbar wird christliche Religion nur als kommunizierte, gestaltete, gefeierte Religion. Und weil der *Gebrauch* von Symbolen und Zeichen ihrer kritischen Reflexion *vorausgehen* muß⁷, läßt die Erschließung der thematischen „Gegenstände“ des Religionsunterrichts auf ein abstraktes reduktionistisches Verfahren hinaus, wenn man sich nicht in ihren *Vollzugssinn* hineinbegibt. Mu-

sik ist ein Geräusch, solange ich mich nicht in ihren Vollzugssinn stelle. Liebe ist eine Funktion der Drüsensekretion, solange ich sie nicht erlebe und erleide. In vollzugsfremder Einstellung verschwindet die Musik, die Liebe, die Religion.

Die Konkretion religiöser Vollzüge schärft die Einsicht, daß es außer als religionswissenschaftliches Konstrukt keine allgemeine Religiosität außerhalb der Gestalten empirischer Religion gibt.

So wenig der Religionsunterricht Religion in einem geschlossenen, materialen Bildungskonzept objektivieren, also reduktionistisch behandeln darf, so sehr ist die religiöse Bildung andererseits „nur im Hinblick auf die Gestalt einer empirischen Religion möglich. Nur so gewinnt sie überhaupt bildende Funktion“⁸.

Angesichts der schwindenden Bindungskräfte der empirischen Religion – im Hinblick auf das Christentum: der konfessionell verfaßten Kirchentümer – ist auf den ersten Blick der Gedanke nahelegend, Konfessionalität und schulischen Religionsunterricht zu entkoppeln, also einen allgemeinen Religionsunterricht für alle Schüler einzurichten, ohne Abmelderecht und ohne Ersatzfach. Wenn aber die Kritik an den kognitiven Verengungen des herkömmlichen Religionsunterrichts auch nur im Ansatz berechtigt ist, dann ist dieser Ausweg sogleich wieder verstellt – und ich lasse an dieser Stelle einmal alle anderen Aspekte, die im Zusammenhang mit der Konfessionalität des Religionsunterrichts und der Geltung des Art. 7.3 des Grundgesetzes zu erörtern wären, außer acht. Denn ein allgemeiner Religionsunterricht könnte seinen Gegenstand gar nicht anders als unter religionskundlichem Blickwinkel bearbeiten, in objektivierend-distanzierter Neutralität. Und zwar nicht nur aus wissenschaftstheoretischen und didaktischen Gründen, sondern weil eine allein staatlich verantwortete Religionskunde aufgrund Art. 4 des Grundgesetzes enge Grenzen im Hinblick auf die Glaubens- und Bekenntnisfreiheit zu respektieren hätte. Das ändert sich auch dann nicht, wenn in diesem Zusammenhang für eine Mitverantwortung *aller*, also nicht nur der christlichen Religionsgemeinschaften plädiert wird⁹ und zugleich auf die wachsende Notwendigkeit eines interreligiösen Dialogs verwiesen wird. Denn ein explikationsfähiger Gegenstand käme auf diese Weise nicht zustande, ganz zu schweigen davon, daß im Hinblick auf den interreligiösen Dialog die Schule als *Unterrichtsschule* heillos überfordert wäre. Nicht nur aus pädagogisch-didaktischen Gründen kann die Schule nicht etwas leisten, was es in der Gesellschaft noch gar nicht gibt. Vor allem kann der Dialog kein Medium der Wahrheitsfindung sein. „Interreligiöser Dialog setzt nicht nur prozedural ‘Dialogfähigkeit’ voraus, sondern jeweils Überzeugungen, die in den Dialog eingebracht werden und in denen der Dialog mündet. Diese Überzeugungen stehen aber nicht zur Dispo-



sition eines Konsenses¹⁰. Dialoge sind nicht ohne die Möglichkeit *bleibender* Differenzen denkbar. Nicht der Konsens, sondern die Anerkennung der Differenz ist der Ernstfall der Toleranz. Gerade wenn man nicht von einem doktrinären Wahrheitsverständnis der Religion ausgeht, geschieht auch die theoretische Erfassung der Wahrheit auf zweierlei Weise, als Lebensregel und als Bekenntnis, also nicht jenseits religiöser Vollzüge¹¹.

Handlungsorientierung als ein Prinzip des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen läßt sich nun etwas grundsätzlicher bestimmen. Ich wechsele dazu die Perspektive und argumentiere vom Standpunkt des Staates und seiner Verfassung. Art. 4 Grundgesetz: „(1) Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. (2) Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.“

Diese Grundrechte begrenzen den Staat auf die Rolle weltanschaulicher Neutralität. Sie begrenzen damit aber *nicht* die Religion auf den Status einer Privatangelegenheit, schon gar nicht – wie in der ehemaligen DDR – mit der Absicht, sie als Privatsache öffentlich wirkungslos zu machen.

Die aktive Inanspruchnahme dieser Grundrechte zielt vielmehr auf die Konstitution eines zwischen Staat und Privatsphäre aufgespannten Raumes pluraler Öffentlichkeit, in dem es um mehr geht als um den Austrag politisch-pragmatischer Sachkontroversen und um deren formale Verfahrensregeln. Zwar haben Absolutheitsansprüche im öffentlichen Raum der *res publica* nichts zu suchen. Doch schließt die Bildung politischer Partizipationsfähigkeit die Einsicht ein, daß die pluralistische Demokratie ihre regulativen Ideen und Grundwerte aus sich selbst weder hervorbringen noch garantieren kann. Sie sind zwar weltanschaulich neutral formuliert, ihre jeweilige Anerkennung durch die einzelnen Staatsbürger verlangt aber mehr als Klugheitserwägungen, denn die Gründe der Selbstachtung und der moralischen Integrität verlangen, die Motive dieser Anerkennung an den je eigenen Selbst- und Weltdeutungshorizont anzuschließen, und zwar ohne den Zwang eines öffentlichen Konsenses.

Von historisch-politischer Bildung ließe sich sagen, sie ziele ab auf Urteilsfähigkeit und Partizipationsfähigkeit in öffentlichen Angelegenheiten, im Bewußtsein der gegenüber Absolutheits- und religiösen Unbedingtheitsansprüchen gezogenen Grenze. Aber auch hier sind unsere Fragen an der Grenze nicht zum Verstummten zu bringen. Man muß dazu gar nicht nur an Extrembeispiele wie den § 218 denken. Es ist nun ein Unterschied, ob Schüler im Bedenken dieser Grenze für den angemessenen Umgang mit den über die Grenze hinausreichenden Fragen gebildet werden – das sollte auch jeder demokratischen politischen Theorie gelingen – oder ob ihnen der angemessene

Ausdruck eines religiösen Bekenntnisses erschlossen werden soll. Eben dies ist im Vergleich mit der historisch-politischen Bildung eine zentrale Aufgabe des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen: er soll zur aktiven Inanspruchnahme der in Art. 4 garantierten Grundrechte befähigen und damit gleichsam einen Beitrag für die Ressourcenquelle und den Resonanzkörper leisten, die der öffentlichen Debatte über politische Fragen vorausliegen und sie überwölben. Wenn das zu funktionalistisch klingt: der Religionsunterricht leistet damit einen Beitrag dafür, daß die Menschen die sie bewegenden persönlichsten Fragen nach Maßstäben und Kraftquellen gelingenden Lebens nicht dem Forum demokratischer Debatte und Abstimmung ausliefern, sie aber gleichwohl zu ihren politischen Überzeugungen und Aktivitäten als Staatsbürger in Beziehung setzen können.

Angesichts der bedrückenden Vision, demokratische Mehrheitsbeschlüsse könnten elementare Menschenrechte abschaffen, droht es zur Überlebensfrage zu werden, wie eine aufgeklärte Gesellschaft jenen Anspruch der Wahrheit in Erinnerung und aufrecht erhält, der sich politischer Meinungsbildung entzieht¹².

In der Überschreitung religionskundlicher Distanz muß der Religionsunterricht auch Anwalt der Wahrheitsfrage sein – und als Anwalt des Unverfügbaren wird er das können, ohne damit Absolutheitsansprüche zu befördern.

Es ist entscheidend für die Befähigung, das Grundrecht der Bekenntnisfreiheit wahrzunehmen, daß damit *mehr* als die Teilnahme am öffentlichen Rasonnement über Religion intendiert ist. Dafür würde die distanzierte, objektivierende Sicht einer allgemeinen Religionskunde durchaus genügen. Diese Dimension kommt im Religionsunterricht *auch* zu ihrem Recht, und insofern schließt er selbstverständlich die kognitiv-reflexive Ebene der Überprüfung von Argumenten ein. Überhaupt wird das religionspädagogische Proprium als die *Perspektive*, unter der Themen und Problemkonstellationen bearbeitet werden, nicht dadurch wirksam, daß es unablässig explizit thematisiert wird. Und die Erschließung religiöser Praxis wird sich nicht daran messen lassen dürfen, wie weit sie den Religionsunterricht quantitativ-zeitlich dominiert. Es geht, wie gesagt, um die Veränderung einer Perspektive, in der dann auch die jetzt schon üblichen Themen und pädagogischen Praxisformen in ein anderes Licht rücken werden. Jedenfalls würde ohne die Bemühung um Plausibilität die Kritikfähigkeit, von der gegenüber den neo-religiösen Suchbewegungen die Rede war, gar nicht zum Zuge kommen. Aber Bekenntnis, *confessio*, schließt mehr ein. Es ist nicht gleich an die prophetische Aura des „Hier stehe ich, ich kann nicht anders...“ zu denken. Kein Authentizitäts- und Betroffenheitskult soll gepflegt werden, sondern der Glaube soll expliziert werden, und zwar mit Leib, Seele und Verstand.

Was bedeuten diese Überlegungen nun für den Religionsunterricht an einer Schule, die immer weniger über die Inhalte und die Gestaltung von Unterricht definiert werden kann, die immer stärker zum Aufenthaltsort der Kinder und Jugendlichen geworden ist, ohne bereits in ausreichendem Maße ein gestalteter sozialer Lebensort geworden zu sein? Ich wende den Blick nicht kurzerhand öffnend nach außen und schließe nicht an jene Konzepte an, die im Extrem auf die romantische Abschaffung der Schule hinauslaufen.

Das emphatische „Leben“, dem die Schule in manchen Konzepten sich öffnen soll, ist so unschuldig ja auch nicht. Und schulisches Lernen wird immer darauf angewiesen bleiben, daß die Unmittelbarkeiten des Lebens durch Moratorien unterbrochen werden. Nur durch die reflexive und ästhetische Brechung der Alltagsrealität sind Lernprozesse denkbar, die sich nicht affirmativ „dem Leben“ ausliefern. Bildung bleibt ein kontrafaktisches Unternehmen.

Sie hat ihre Lerngegenstände nicht in und an der Wirklichkeit von alleine, sondern bedarf des Umwegs, der Verfremdung, der kognitiven Dissonanz. Das vermeintlich Vertraute wird erst gesehen, wenn es unvertraut gemacht wird. So muß der Lehrer *auch* der Repräsentant des Andersartigen, Fremden sein und die „Welt“ entkonventionalisieren, bevor sie vermittelt werden kann. Bildende Lernprozesse sollen die Subjekte unterstützen, der sozialen und psychischen Faktizität etwas entgegenzusetzen, und eben deshalb ist der höchste Realitätsdruck selten der günstigste Lernkontext¹³. Das gilt auch für die Forderung nach Motivation durch „Betroffenheit“.

Wo nur das interessiert, was mich betroffen macht, geht mit dem Reiz des Fremden zugleich die kritische Distanz zur Realität verloren. Betroffenheit stellt die Schüler mit dem Rücken an die Wand. Wir dürfen nicht nur *sozialisierungstheoretisch* danach fragen, was Jugendliche im Leben „brauchen“, um sie dann dem Sog der Modernisierungsprozesse auszuliefern. Wir müssen *bildungstheoretisch* danach fragen, wie mit den Ambivalenzen der kulturellen Modernisierungen verfahren werden kann, ohne daß die regressiven Sicherheitsbedürfnisse die Oberhand gewinnen¹⁴. Es liegt auf der Hand, daß mit dieser allgemeinen Fragestellung unmittelbar jene spezifischen Phänomene berührt werden, die religionspädagogisch zu bedenken sind. Als Anwalt des Unverfügbaren hat der Religionsunterricht kontrafaktisch jener Realität etwas entgegenzusetzen, die am Ende der modernen Machbarkeitsphantasien menschliches Denken und Handeln nur im engen Rahmen selbstgemachter Sachzwänge zuläßt.

Der Religionsunterricht hat sich an der Gestaltung der Schule als einer „Proberealität“ zu beteiligen, einem Raum für „Probedenken“ und „Probearbeiten“. So ist der Blick öffnend nach *innen* zu richten, auf das, was Thomas Ziehe die

„Sozialität“¹⁵ der Schule jenseits der Grenzen von Unterricht und Klassenzimmer genannt hat, einen öffentlichen Raum sui generis. Es stellt sich eine ganz ähnliche Konstellation dar, wie sie für die Erosion der lebensweltlichen Mitte des religiösen Glaubens zwischen Individualisierung und Klerikalisierung erkennbar ist. Ziehe hat schon Mitte der 80er Jahre einen „Auraverlust“ der Schule beschrieben, den Verlust eines gewissermaßen gratis vorhandenen Settings von institutionellen und kulturellen Regeln und Rollenarrangements, die vor jedem Unterrichtsgeschehen galten. Demgegenüber müssen Unterrichtsbedingungen heute jeweils neu *situativ* ausgehandelt und hergestellt werden. Alles muß durchs Nadelöhr versprachlichter Subjektivität. Andererseits wird die Schule mehr und mehr ein institutionalisierter Apparat. Formen bürokratischer Verrechtlichung trocknen das kommunikative Handeln aus, auf das gerade Pädagogik doch angewiesen bleibt. So wird nach der Beobachtung von Ziehe die Sozialität von Schule zerrieben: es verschwindet ein symbolisch strukturierter Raum *zwischen* ihrer Verdinglichung als Institution und ihrer Intimisierung unter dem Druck, situativ und subjektiv Verhaltenskontexte zu produzieren, zwischen psychologisch deutbarem Bedürfnis und administrativer Regel, ein Zwischenfeld von *Wirklichkeitswahrnehmung* und *Wirklichkeitsgestaltung*. „Symbolische Ordnungen“ sind an den Schulen in den 60er und 70er Jahren nicht nur durch bürokratische Verrechtlichung außer Kraft gesetzt worden. Ihr positiver Gehalt wurde vielmehr auch von Pädagogen systematisch unterschätzt und mit bloßem Traditionalismus gleichgesetzt. Dichte Symbolik und Modernität schienen sich auszuschließen. In einer Schule, die zwischen institutioneller Kälte und der Wärme bedürfnisorientierter Intimität keinen Raum läßt, wird die Lehrerrolle auf die fatale Alternative „Therapeut oder Technokrat“ reduziert.

Gegenüber der Erkaltung einer bürokratisch überreglementierten Schule kann ihre punktuelle Überhitzung aber nur Enttäuschungen und Überanstrengungen erzeugen. Vor allem: „Privater Intensitätshunger und öffentliche Intensitätsvermeidung, das gibt ein explosives Gemisch.“¹⁶

Alle Versuche, Sozialität neu zu erschließen, müssen damit rechnen, daß der Hunger nach intimer Nähe und Wärme auch außerhalb der Schule immer wieder neu stimuliert wird. Gegenüber einer unübersichtlichen, gleichgültigen und zusammenhanglosen Welt soll „wenigstens im eigenen Nahbereich Verlässlichkeit und symbolische Geschlossenheit“ erlebbar werden. Die Sehnsucht, sich in Situationen „wiederfinden zu können“, „Betroffenheit...“, Gleichartigkeit, „Annahme“ zu erfahren¹⁷, hängt wahrscheinlich eng zusammen mit den Motiven neo-religiöser Suchbewegungen. Deren Regressionsdruck wird nach meiner

Beobachtung allerdings durch gegenläufige Erfahrungen zunehmend konterkariert. Die Sehnsucht nach Nähe erzeugt je länger je mehr auch Erfahrungen kultureller Verödung. Im individuell gestalteten Nahbereich droht alles zerredet und trivialisiert zu werden. So entstehen neue Bedürfnisse nach geselligem Formenspiel, nach spielerisch-reflexivem Umgang mit neuen und alten Formen gestalteten Verhaltens, ästhetischer Selbstinszenierung und Weltgestaltung. Diese Situation ist freilich noch uneindeutig. Denn wenn „alles, was ‘unpersönlich’ ist, tendenziell als sinnlos erlebt“ wird, kann auch keine „symbolische Formensprache für den öffentlichen, den sozialen Raum“ wiedergefunden werden¹⁸. Wenn alles, was dem Hunger nach Intimität zuwiderläuft, als Entfremdungsphänomen gedeutet wird, wenn daher Institutionalisierungen niemals *auch* als entlastende Vergesellschaftungsformen, sondern nur „als Enteignung und Beschneidung der gemeinsamen intuitiven Verständigungsmöglichkeiten“¹⁹ gesehen werden, wird damit zwar aus der öffentlichen Schule noch kein privater Raum gemacht – aber der Vorschub eines *öffentlichen* Raumes als realistische Verteidigungslinie gegen die wachsende Institutionalisierung wird damit hintertrieben.

Eben darum aber ginge es: die Nicht-Privatheit der Schule nicht notgedrungen hinzunehmen, sondern offensiv zu deuten und zu *gestalten*. So könnte „zwischen die administrative, system-funktionale Dimension der Schule auf der einen und den individuellen psychischen Realitäten der Subjekte auf der anderen Seite eine symbolische Struktur“ eingeschoben werden: „Ein Feld von Prozeduren, Formen, Ritualen, das *Bedeutsamkeiten* stiften könnte – ein ‘Drittes’, nicht Sachzwang (Verdinglichung) und nicht Nähehunger (Psychologisierung).“²⁰

Vor diesem Hintergrund kann das Prinzip der Handlungsorientierung im Spannungsfeld zwischen Unterricht und Schulöffentlichkeit nun abschließend etwas präziser ausgeleuchtet werden. Die Gestaltung schulischer Sozialität überwölbt zwar das unterrichtliche Lernen – sie ist aber nicht denkbar, ohne einerseits unterrichtlich *stimuliert* zu werden und andererseits sich in neuen Formen von Unterricht *auszuwirken*.

Mit Hilbert Meyer ziehe ich die behutsamere Formulierung vom *handlungsorientierten* Unterricht der vom *handelnden* Unterricht vor, nicht nur wegen der immer noch engen Rahmenbedingungen, sondern weil „*Lernen und Handeln* zwar... eng miteinander verknüpft werden können, aber *nicht ohne Rest ineinander aufgehen*.“²¹ Entsprechend grenzt Meyer das Handeln im präskriptiven Sinne gegen das Handeln im deskriptiv-analytischen Sinne ab, um zu verdeutlichen, daß sich die Qualität der Handlungsorientierung nicht am Ausmaß unterrichtlicher *action* entscheidet. Ausgehend von der Feststellung, „daß im Unterricht nicht die ‘wirkliche’ Wirklichkeit

der Welt, sondern immer nur deren symbolisch vermittelte Abbildungen vorhanden sind“, korreliert Meyer das Sprechen *über* Sachen und Probleme mit Prozeszen des Produzierens und Inszenierens²². Eben diese Aspekte unterrichtlichen Handelns sind im letzten Jahrzehnt durch die Symboldidaktik verstärkt in die religionspädagogische Aufmerksamkeit gerückt worden – und es ist kein Zufall, daß gerade die Symboldidaktik das Thema „Religion“ im Religionsunterricht wieder stark gemacht hat²³.

Vom hermeneutischen Unterricht unterscheidet sich die Symboldidaktik ja vor allem dadurch, daß im Verwendungszusammenhang von religiösen Symbolen, in *Symbolhandlungen*, durch den wie auch immer ansatzweise und „nur“ in einem künstlichen Raum inszenierten Mitvollzug von Ritualen das *Verstehen* des Bedeutungsgehaltes von Symbolen erschlossen werden soll: Ausgehend von der „besonderen Affinität“ von Symbolen und Ritualen zu Festen, also z.B. selbst Brot backen und dann „eine einfache Mahlzeit als ökologische Symbolhandlung (feiern)“; diese Feier durch Musik und Erzählungen ausgestalten²⁴. So kann der produktiven Unterbrechung und der Strukturierung des (Schul-)alltags unterrichtlich zugearbeitet werden. Zugleich ist der Unterricht auf diese Weise *produktorientiert*. Unterrichtlich ist dieses Prinzip selbst dann von Belang, wenn es Planungs*ideen* mit ansatzweisen Realisationsversuchen nur virtuell auf Veröffentlichung abzielen läßt. Es entstehen Artefakte, Medien, Handlungsideen – Gestaltungen, die im öffentlichen Raum der Schule nicht nur *dokumentiert* werden können, sondern einen solchen öffentlichen Raum allererst *konstituieren*. Dazu gehören gewiß auch Informations- und Aufklärungsmaterialien, caritative und politische Aktionen, Angebote sinnvoller Freizeitgestaltung etc. Das alles soll hier nicht negiert und nicht marginalisiert werden.

Aber in unserem thematischen Zusammenhang interessanter als diese im übrigen vielfältig dokumentierte Dimension schulischen Lebens scheint mir die Frage nach den Konstitutionsbedingungen eines medialen Raumes von Sozialität zu sein, den ich, in Abgrenzung zur zweckgerichteten Intentionalität bestimmter Aktionen, etwas überpointiert durch seinen Eigenwert, seine *Selbstzweckhaftigkeit* charakterisieren möchte. Eben darin liegt seine Dignität begründet.

Hannah Arendt hat in ihrer Theorie öffentlichen Handelns eben dies betont: Die *vita activa* sieht sie aufgefaltet in die Trias von Arbeiten, Herstellen und Handeln²⁵. Der ganz der Zweckhaftigkeit der Lebensreproduktion verhafteten *Arbeit* rechnet sie den geringsten Wert für die *condition humaine* zu. Im *Herstellen* jener Gegenstände, die nicht dem bloßen Verbrauch unterliegen, der bleibenden lebensgestaltenden und künstlerischen Werke, auch der urbanen und landschaftlichen Räume, gewinnt die menschliche

Welt Gegenständlichkeit. Aber erst im *Handeln* konstituieren die Menschen unabhängig von den dabei je verfolgten Zwecken eine Sphäre, in der sie sich als einzelne, besondere, also leibliche Menschenwesen gerade in ihrer pluralen Differenz wechselseitig anerkennend ihre Würde gewinnen. Diese Würde bedarf keiner Rechtfertigung vor dem Gerichtshof einer an Zwecken orientierten Vernunft. Handelnde Menschen haben nicht erst ihr Existenzrecht zu verdienen oder zu behaupten, indem sie sich bestimmten Geltungsansprüchen unterwerfen. Hier berührt sich Hannah Arendts Anthropologie – ohne daß sie das selbst so sehen konnte – mit dem reformatorischen Rechtfertigungsverständnis. Menschen sind Wesen, die hören können – und deshalb gehört werden wollen. Wer sprechen kann, möchte angesprochen werden. Wer sehen kann, will gesehen werden. Es gilt kein anderer Anspruch als der wechselseitiger Anerkennung, und dieser Anspruch ist darüber hinaus nicht weiter zu qualifizieren. Natürlich wäre – unter religionspädagogischen Vorzeichen – genauer zu bedenken, daß die Unbedingtheit dieses Anspruchs, die mit rationalen Gründen unhintergebar ist, für den christlichen Glauben und eine biblisch begründete theologische Anthropologie auf der Anerkennung beruht, mit der Gott den Menschen als sein Ebenbild geschaffen hat. Um im Bild zu bleiben:

Weil ich von Gott angeredet wurde, kann ich andere anreden; weil sich Gott mir freundlich zuneigt, kann ich mich anderen zuwenden. Es geht also nicht um moralische Imperative. Ein auf kommunikatives Handeln angelegtes und angewiesenes Wesen ist der Mensch, weil er auch jenseits von Eden nicht aus der Kommunikation mit Gott verstoßen ist. Als von Gott *einzel*n beim Namen gerufene Personen sind wir zur Gemeinsamkeit mit anderen Menschen befähigt.

Ihre Vorstellung öffentlichen Handelns hat Hannah Arendt freilich am historisch fernen und theologisch wenig bezugsreichen Modell der antiken Polis gewonnen. Da aber Hartmut von Hentig nicht ohne Grund „die Schule als *polis*“ neu zu denken versucht, ermutigt mich das zu dem etwas kühnen Bogenschlag zwischen dem höchst anspruchsvollen Öffentlichkeitsbegriff Hannah Arendts und den „kleinen Öffentlichkeiten“ unserer Schulen. Also auf die Schule bezogen: Erst eine wie auch immer begrenzte, kleine, ambitionslose, aber eben unterrichtliche Lernprozesse überschreitende und übergreifende Öffentlichkeit bietet die Bedingungen, unter denen das Leben einer Schülerin und eines Schülers einmal aufglänzen kann, ohne daß das Leistungsmaß von Lernerfolgen Geltung behält.

Weil ein so verstandenes öffentliches Handeln nicht allein hinsichtlich der mit ihm verfolgten Zwecke zu beurteilen ist und ferner von Motiven und Fähigkeiten lebt, die die beteiligten Menschen nicht allein sich selbst verdanken, be-

darf es einer Struktur, einer symbolischen Ordnung, in der Aktion und Kommunikation, Alltäglichkeit und Feier, Spontaneität und Ritual ihren Platz haben. Eine solche Struktur wird nicht religionslos sein können.

So können gerade auch die Religionslehrer, aber auch alle, die ihr Christsein in der schulischen Öffentlichkeit nicht verbergen wollen, einen besonderen Beitrag für die Wiedergewinnung eines durch symbolische Ordnungen gestalteten öffentlichen Raumes in der Schule leisten. So wie im politischen Raum des staatlichen Gemeinwesens ist dabei eine genau auszutarierende Balance zu beachten zwischen der weltanschaulichen Neutralität der Schule und einem Verständnis von Religionsfreiheit, dem ein öffentlicher Bekenntnisraum zusteht und das sich nicht in isolierte Privatheit abdrängen läßt. Auch aus Gründen eines behutsamen Umgangs mit dieser Balance kann es nicht darum gehen, an den Schulen „heilige Räume“ zu schaffen, wie es gelegentlich zu hören ist. Wohl aber können die Religionspädagogen, neben dem alltäglichen Beitrag zu einer Kultur des öffentlichen Schullebens, ein *Angebot* liturgischer Formen gemeinsamer Besinnungen und Begehungen unterbreiten, das die Suche nach den sich öffnenden Zwischenzonen zwischen Entfremdung und Nähehung *exemplarisch* orientiert. Auf diese Weise könnte es an den Schulen übrigens auch gelingen, der wachsenden konfessionellen und weltanschaulichen Vielfalt zu entsprechen, statt sie dem Assimilationsdruck einer abstrakten Gleichheit zu opfern. Aber das wäre ein neues Thema.

Anmerkungen

1. *Christoph Bizer* hat den liturgischen Aspekt gestalteter Religion im Hinblick auf den Religionsunterricht gestaltpädagogisch gewendet: Die Gesellschaft auf dem Dachboden und von einem biblischen Kobold. Ein religionspädagogischer Versuch zur Gestaltpädagogik; in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Band 7, Neukirchen-Vluyn 1991, S. 161-178. Vgl. auch ders.: Liturgik und Didaktik; in: JRP 5, Neukirchen-Vluyn, 1989.
2. „Nicht der Mensch bildet die Religion, sondern die Religion bildet den Menschen“ (Loccumer Thesen, 1; Dozentenkollegium des RPI: Religion, Bildung und Religionspädagogik; in: Loccumer Pelikan 3/1994, S. 35).
3. Vgl. *Susanne Heine*: Zukunftsperspektiven des Religionsunterrichts; in: Loccumer Pelikan 4/1995, S. 11-13, hier: Abschnitt 1, S. 11f.
4. Vgl. *Benno Haunhorst*: Sinn, Moral, Glaube, Religion. Was ist der Gegenstand des Religionsunterrichts?; in: Loccumer Pelikan 4/1995, S. 26-29, hier: S. 28.
5. Vgl. *Wilhelm Grab*: Religion und Erwachsenwerden – die Aufgaben von Religionsunterricht und Jugendarbeit; in: Religionsunterricht und Jugendarbeit, Reihe „Gemeinde und Schule“, Heft 5, RPI Loccum 1994, S. 8. Wohlgemerkt: Es geht nicht generell gegen jede religionspädagogische Arbeitsteilung zwischen Kirche und Schule – schon gar nicht darum, Religionsunterricht wieder als „Kirche in der Schule“ zu veranstalten. Aber diese Arbeitsteilung kann nicht mehr längs der Linien „Erschließung“ und „Reflexion“ von Religion definiert werden – und dies gilt im Hinblick sowohl auf die Schule als auch auf die Kirche.
6. *Rudolf Engler*: Die Korrelationsdidaktik am Ausgang ihrer Epoche. Plädoyer für einen ehrenhaften Abgang; in: G. Hilger/G. Reilly (Hg.), Religionsunterricht im Abschied?, München 1993, S. 103.

7. Vgl. *Michael Meyer-Blanck*: Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik, Hannover 1995, S. 31 u.ö.
8. „Loccumer Thesen“ (9); a.a.O. S. 38. Ähnlich *Christoph Bizer*: „Bildung ist Arbeit an gestalteter Form und setzt diese voraus, wenn anders sich ihre Rezeption anbieten soll. Im Blick auf Religion: ohne gestaltete religiöse Form ist sie nicht.“ (Ders.: Die heilige Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Ein religionspädagogischer Gedankengang; in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 1992, S. 116). In dieser Hinsicht erhält auch die Begründung der Verantwortung der Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht lt. Art. 7, 3 des Grundgesetzes einen neuen Akzent. Die Kirche kommt dann nämlich nicht so sehr – wie immer noch nach katholischem Verständnis – als Verwalterin und Bewahrungsinstante einer *Lehre* ins Spiel, sondern „als ‚Resonanzraum‘ des sich erfahrbar machenden Heiligen“ – unabhängig also von ihrer gesellschaftlichen Relevanz oder sozialisatorischen Kraft. (A.a.O., S. 125). Dieser Gesichtspunkt läßt sich sogar für einen Philosophieunterricht fruchtbar machen, der nicht religionsabstinente bleiben will: vgl. den interessanten Bericht über den Philosophiekurs einer Hamburger Schule, der den intensivsten „Zugang zu einem Verständnis für die Wahrheit des Glaubens“ nicht in Diskursen, sondern im „Resonanzraum“ eines Orgelkonzertes fand (Martina Dege, Fremde in Notre Dame. Versuche einer philosophischen Annäherung an die religiöse Tradition; in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 3/94, S. 176-184).
9. So etwa in dem seit Herbst 1984 in verschiedenen Publikationen verbreiteten „Aufruf zu einer Reform des Religionsunterrichts“. Im Aufruf ist freilich vage immer nur von „den Religionsgemeinschaften“ die Rede, so daß sich unter seinen Unterzeichnern sowohl bekannte Befürworter eines konfessionell-koooperativen oder christlich-ökumenischen Religionsunterrichts befinden als auch Befürworter eines „allgemeinen Religionsunterrichts“ bis hin zur Streichung des Art. 7.3 des Grundgesetzes. Insofern trägt dieser Aufruf wenig zur Klärung bei.
10. *Bernhard Dressler*: Auf dem Weg zu einem veränderten Religionsunterricht, These 6; in: Loccumer Pelikan 3/1993, S. 34.
11. Vgl. *Klaus Berger*: Exegese und systematische Theologie – aus der Sicht eines Exegeten; in: Concilium, Heft 6/Dez. 1994, S. 534. Berger grenzt die Aufgabe der Theologie davon ab, „das, was geglaubt wird, nur lehrmäßig aufzubereiten. Vielmehr geht es um ein gemeinsames Ringen um das, was jeweils Wahrheit sein kann. Denn Wahrheit im biblischen Sinne ist keine ewige Doktrin, sondern beruht primär im Gewinnen der lebendigen Gemeinschaft mit Jesus Christus“. (ebd.). In diesem Zusammenhang ist es interessant, daß der in Anm. 9 genannte „Aufruf“ dafür plädiert, daß der Religionsunterricht entfaltet, „was, wie und warum geglaubt worden ist und geglaubt wird“. Entweder die Intention liberaler Öffnung endet im doktrinären Mißverständnis – oder Glaubensäußerungen werden so weit historisiert, daß das erhoffte Ziel einer Verständigungsfähigkeit der Schüler über religiöse Differenzen hinweg mehr als in Zweifel zu ziehen ist.
12. *Susanne Heine*: a.a.O., S. 13.
13. *Thomas Ziehe*: „Mein Lehrer“; in: ders.: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim und München 1991, S. 74.
14. Vgl. ders.: Lehrer als Beziehungsarbeiter; a.a.O., S. 95.
15. A.a.O., passim, v.a. Kap. III: Schule – Aurazerfall und Subjektivierung.
16. Ders.: Inszenierte Ereignisse; a.a.O., S. 106.
17. Vgl. a.a.O., S. 94f.
18. A.a.O., S. 111.
19. A.a.O., S. 104f.
20. A.a.O., S. 106.
21. *Werner Jank/Hilbert Meyer*: Didaktische Modelle, Frankfurt a.M. 1991, S. 353.
22. A.a.O., S. 360.
23. Dieses Verdienst der Symboldidaktik bleibt auch dann unbestritten, wenn man ihren Ansatz einer grundlegenden Kritik unterzieht. Aus semiotischer Perspektive hat *Michael Meyer-Blanck* (a.a.O.) gezeigt, daß die Entontologisierung der Symbole zu religiösen Zeichen umso energischer auf ihre jeweiligen konkreten Verwendungszusammenhänge zurückverweist, „nihil (...) extra usum“.
24. *Peter Biehler*: Zur Didaktik der kritischen Symbolkunde; in: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien („Rote Hefte“), Nr. 54, S. 32.
25. *Hannah Arendt*: Vita activa, München 1982.



GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Elsbe Goßmann

Der Platz der Kinder in religionspädagogischen Konzepten

Einstimmung in das Thema

Ich beginne mit einigen eher zufälligen Erfahrungen, die etwas aussagen über die Bedeutung, die dem zugewiesenen, erstrebten „Platz“ ganz allgemein für die Entwicklung und das Zusammenleben von Menschen zukommt. Dabei sind Übertragungen auf den Platz, den wir Erwachsenen oder Kindern in unseren gemeindlichen Konzepten zuweisen, durchaus erwünscht!

Eine erste Situation:

Das kennen Sie sicher: Sie haben sich schnell und spät entschlossen, einen gut besprochenen Film anzusehen. Die Werbefilme laufen bereits, aber sie bekommen noch eine Karte. Die Platzanweiserin bringt Sie an Ihren Platz. „Glück gehabt“, denken Sie und legen sich entspannt zurück. Da merken sie, daß vor ihnen zwei Besucher sitzen, die ihnen an Länge und Breite weit überlegen sind ... Sie haben einen Platz, sie hören, was gesprochen wird, aber wirklich teilnehmen an dieser Geschichte können sie nicht ...

Eine zweite Situation:

Sie wurden eingeladen. Hübsch dekorierte Kärtchen markieren *ihren* Platz. Vielleicht freuen Sie sich, die, die neben oder

Ihnen gegenüber sitzen, wiederzusehen. Vielleicht aber geraten Sie auch ins Grübeln: Was mag den Gastgeber bewogen haben, gerade *sie* an diesen Tisch zu setzen? Schätzt er *sie* so (wenig) ein, daß er *ihnen* diesen Platz gab?

Eine dritte Situation:

Lehrerinnen und Pfarrerinnen planen die Schulgottesdienste für das kommende Jahr. „Was fällt Euch ein, wenn Ihr an die Kinder in Euren Klassen denkt?“ Die Antworten der Kolleginnen kommen unerwartet schnell – und sie verblüffen: „Kinder streiten viel mehr als früher um den *ersten* Platz, den in der *ersten* Reihe in der Klasse, den *ersten* Platz beim Wettspiel, sogar um den *ersten* Platz beim Weg in die Kirche. Und wenn ihnen der verwehrt bleibt, dann kämpfen sie um *ihren* Platz neben dem Freund oder einfach um den, der ihnen zugestanden wird...“

In allen Situationen wird anschaulich: Der Platz, den ein Mensch einnimmt, der ihm zugewiesen wird, den er sich (etwa neben dem jüngeren Geschwister) mühsam erkämpfen muß oder der ihm unverständlicherweise zuerkannt wird, sagt etwas aus über elementare menschliche Erfahrungen von Angewiesensein und Abgewiesenwerden.

In dem Begriff „Platz“ finden sich die

meist unausgesprochenen Bedürfnisse und Sehnsüchte nach Zuwendung und Wertschätzung wieder. Wer über den Platz eines Menschen nachdenkt, stößt auf die Spannung, die darin besteht, daß Menschen ohne den *eigenen* Platz nicht sinnvoll leben können, sich diesen aber nur in Glücksfällen selber wählen oder verdienen können. Ein Blick in den „Deutschen Wortschatz“¹, eine Veröffentlichung, in dem alle Begriffe Sachgruppen zugeordnet werden, bestätigt diese Ambivalenz. Einige kurze Beispiele: Wo vom „Platz“ die Rede ist, wird er (begrifflich) dort zugeordnet, wo die einen andere „disziplinieren“, „eingliedern“, indem sie „Platzanweisungen“ und „Ranglisten“ erstellen. Die Vergabe von Plätzen hat es, so sagen die (sprachlichen) Zuordnungen, mit „Ordnungen“, mit der „Aufstellung von Wertskalen“ zu tun. Plätze „sortieren“: Sie bestimmen den Platz und damit die gesellschaftliche Anerkennung der einen als „Führer“, als „Leiter“ – sie fordern andere dazu heraus, gegen vorgegebene Zuweisungen, wenn schon nicht den „Platz an der Sonne“, so doch „irgendeinen Platz zu belegen“, sei es durch ihre berufliche Arbeit, in der Familie oder durch andere Formen eines gesellschaftlichen Engagements. Sicher erleben Sie es bei den Eltern oder verbinden eigene Erfahrungen damit,

wie schmerzlich eine solche *Platzsuche* nach Arbeit, nach Beziehungen, nach einer Wohnung sein kann, wenn Platzanweisungen – bildlich gesprochen – nur mit dem kleinen Licht einer Taschenlampe im Dunkeln erfolgen.

Die Konzepte und die Kinder

Nicht nur im Kino weisen „PlatzanweiserInnen“ anderen ihren Platz zu. Wie verstehen wir (religions)pädagogische Konzepte? Übernehmen sie die Aufgabe der PlatzanweiserInnen, etwa bei der Vergabe von Kindergartenplätzen? An welchen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Bedingungen orientieren sie sich? Welche Akzente setzen sie? Geht es ihnen beispielsweise vorrangig um eine durchsichtige Planung und Organisation, um eindeutige Beschreibungen der erzieherischen Ziele oder um die familiäre und berufliche Situation der (Allein)erziehenden? Welche Rolle spielt die Kirchenmitgliedschaft der Eltern? Der Kabarettist W. Schneyder hat vor dem Jahreswechsel in der ZEIT vom 30.12.1994 Politikern einige Hilfen für die Abfassung ihrer Neujahrsreden gegeben: „Gehen Sie dem Wort ‘Konzept’ aus dem Weg“, schreibt er. Denn Konzept schließt immer auch ein wenig Plan, einen Plan haben, ein und dieses Wort ist (heute) diskreditiert.“ Wem gelten unsere Pläne? Bei einem Kinobesuch ist es zwar ärgerlich, wenn einem die eigene „Sicht“ durch zufällige äußere Bedingungen verwehrt bleibt. Auch für den Kinobesitzer ist allein wichtig, ob am Ende die Kasse stimmt. Der Besucher hat ja noch einen Platz bekommen, damit sollte er zufrieden sein ... Das ist nicht seine Frage, was der auf diesem Platz mitbekommt, wie er sich fühlt oder ob er resigniert auf ihm „sitzenbleibt ...“ aber wenn es um den Platz der Kinder in religionspädagogischen Konzepten geht?

Genau hier sehe ich die mögliche Brisanz der Impulse, die die EKD-Synode im vergangenen Jahr mit ihrem Thema „Aufwachen in schwieriger Zeit“ gesetzt hat. Die Kinder – wer wollte dieses bestreiten, sie *haben* einen Platz in (religions)pädagogischen Konzepten... Wo aber wird er verortet?

Die Kinder – wie sie gesehen wurden? Pädagogische Definitionen und Interessen

Auch am Ende des von Ellen Key ausgerufenen „Jahrhundert des Kindes“ ist festzustellen, daß der bekannten Forderung M. Langevelds², in Kindern und Kindheit einen „eigenen Modus des Menschseins“ zu erkennen, zwar nicht ausdrücklich widersprochen wird, Kinder aber nach wie vor durch die Brille von Erwachsenen gesehen werden. Wenn nicht als erziehungsbedürftigen „Mängelwesen“, so gelten pädagogische Bemühungen doch weiter den unterstüt-

zungsbedürftigen Noch-nicht-Erwachsenen. Eine solche Sichtweise kann sich auf entwicklungspsychologische Modelle berufen. Sie definieren Kinder aus der Sicht der Erwachsenen. Sie beschreiben, welche praktischen Fähigkeiten und kognitiven Voraussetzungen sie erwerben sollen, welche Schritte zu einer reifen Religiosität gehören (B. Grom), welche Entwicklungsstufen des religiösen und moralischen Urteilens auszumachen sind (F. Oser, L. Kohlberg). Sie nennen die Stufen zum Wachstum im Glauben, die zu einem reifen und erwachsenen Leben dazugehören. (J. Fowler). Indem die mögliche Entwicklung von Kindern so definiert, daß heißt „fest-gestellt“ wird, steht sie aber gewollt oder ungewollt in der Gefahr, begrenzt und behindert zu werden. Die kindliche Entwicklung erscheint verfügbar und vorhersehbar. Darüber hinausweisende Entwicklungsschritte werden möglicherweise nicht mehr wahrgenommen.

Zugleich sind pädagogische Konzepte immer auch als ein Ausdruck für die gesellschaftlichen, kulturellen und kirchlichen Notwendigkeiten zu lesen. Hier ist etwa an die Vorschulbewegung am Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre zu erinnern, in denen die Sorge vor einer „Bildungskatastrophe“ in Deutschland dazu führte, die aus den USA importierten Frühleseprogramme und andere Trainingsformen konzeptionell zu favorisieren, um bereits im Kindergarten gegen diese Entwicklung gegenzusteuern. Konzepte, die sich einseitig an bestimmten Interessen orientieren, können Kinder aber für nicht kindgemäße Zwecke instrumentalisieren. Dies gilt in autoritären Systemen, ist aber sicher nicht nur in den pädagogischen Konzepten der ehemaligen DDR auszumachen.

Die Kinder – wie sie gesehen wurden? Religionspädagogische Definitionen und Interessen

Wie werden Kinder in religions- und gemeindepädagogischen Konzepten gesehen? Nicht nur M. Langeveld, sondern auch andere bekannte Pädagogen³ machten der evangelischen Theologie insgesamt den Vorwurf, sie „verleugne das Kind; das Kind komme bei ihr nicht vor“. Anfang der 70er Jahre setzt sich z.B. H. J. Fraas mit diesem Vorwurf auseinander – und muß ihn bestätigen: „Jahrhundertlang hat das Kind keine andere Bedeutung gehabt als die eines potentiellen, künftigen Erwachsenen. Es wurde auf das hin angesprochen, was es einmal sein soll.“ Und er begründet seine Einschätzung nicht allein mit einem Rückblick auf die mittelalterliche Kirchengeschichte, sondern zitiert den dänischen Theologen und Philosophen S. Kierkegaard: „Für das Christentum der ‘Christenheit’ dreht sich alles darum, den Satz festzuschlagen: Man wird Christ als Kind, soll man richtig Christ werden, muß man das als Kind werden, von Kind auf. Das ist die Grundlüge; dringt sie

durch, dann gute Nacht, du Christentum des neuen Testaments ... Die Wahrheit ist: man kann nicht Christ werden als Kind, das ist ebenso unmöglich, wie es für ein Kind unmöglich ist, Kinder zu zeugen. Das Christwerden setzt (nach dem Neuen Testament) ein persönliches Bewußtsein der Sünde voraus. Das Kind kann selbstverständlich keine echte Entscheidung vollziehen.“⁴

Kinder, wie sie gesehen werden – Positionen und Konzepte von heute

Aber spiegeln sich in den eben genannten Zitaten nicht doch Extrempositionen? Ich habe mich daran gesetzt, in Handbüchern für religionspädagogische Grundbegriffe⁵, in Lexika, in Ratgebern für religiöse Erziehung und sogar im Religionspädagogischen Förderprogramm, nach den Kindern und nach ihrem Platz in den religionspädagogischen Konzepten zu suchen. Was habe ich dabei entdeckt? Kinder kommen unter dem Stichwort *Familie, Gruppe*, unter den Überschriften *Kinderbücher, Kinderzeichnungen, Kinderängste* vor. Es wird von dem eigenen Modus des Kindseins geredet. Das schließt aber nicht aus, daß weder für die Theologie noch für die Religionspädagogik Kindsein oder eine Theologie des Kindes eine ernsthafte Aufgabe dazustellen scheint. Nur ausnahms- und ansatzweise (F.Schweitzer) wird „dem Kind“, seiner Religiosität, seinem Glauben ein(e) Buch(seite), ein Aufsatz⁶, ein (kleiner) Abschnitt eingeräumt. Stimmt dieser Eindruck? Mit anderen zusammen haben wir nach dem Platz der Kinder in dem Modellversuch der Bundesvereinigung „Weiterführende Konzepte für ev. Tagesstätten und Gemeinden“ gesucht, und auch hier begegneten wir vor allem den Sorgen der Verantwortlichen für die Familien, für die Kirche und für die Weitergabe der Tradition durch kompetente Mitarbeiterinnen. Diese Frage hat uns dann auch in unserem Projektbeirat beschäftigt, zu dem ein Vertreter des Deutschen Jugendinstituts gehört. Auch er bestätigte: Die Kinder selbst, ihr Platz wird quasi immer mitgedacht. Bleiben sie also bis heute vielfach Adressaten der von Erwachsenen „gewußten“, vermuteten Bedingungen von Kindsein? Sind sie, so wie die Frauen, in gemeindlichen Konzepten immer mitgemeint? Erhalten sie in religionspädagogischen Konzepten vorzugsweise dort einen Platz, wo sich Kinderbedürfnisse mit den entsprechenden (religions)pädagogischen institutionellen Interessen und Aufgaben decken?

Was bedeutet es, wenn dagegen die von Erwachsenen definierten Kindersituationen, die kritischen „Selbsterfahrungen der Erzieherinnen“⁷, ihre „religionspädagogischen Aufgaben“ in den meisten Konzepten Priorität haben, weil davon ausgegangen wird, daß sie diese Arbeit ja *für Kinder* tun? Wer wollte in Frage stellen, was der Rahmenplan des ehemaligen Bundes der Kirchen in der DDR für

die kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden so formulierte: „Kinder sollen in der „Begleitung“ der Gemeinde das Evangelium als befreiendes und damit orientierendes Angebot erfahren.“ Die Gemeinde soll ihnen helfen, „die Welt zu verstehen, Lebenssituationen zu bestehen und mit der Gemeinde zu leben“.⁸ Dennoch frage ich am Ende meiner Entdeckungsreise: In welchem Verhältnis stehen diese Ziele zu Kindern als eigenständigen Vertretern *ihrer* Lebensphase? Wo kommen sie selbst zu Wort? Was wäre, wenn Erwachsene es ihnen zugestehen würden, „anders“ zu sein und sie sich selbst nicht einseitig von ihren bisherigen Vorstellungen leiten ließen? Welchen neuen Fragen und Einsichten würden sie bei Kindern begegnen?

Kindheit – was darunter verstanden wird

Das Gesagte hat unterstrichen: Kindheit wird bis heute als eine Phase des Lernens, der Schonung und der Behütung verstanden. Viele Erwachsene gehen davon aus, daß es vor allem auf sie, als die Vorbilder, ankommt, daß und wie Kinder es lernen, ein sinnvolles Leben zu führen, Glauben zu erfahren und anzunehmen. Kindheit wird, wenn nicht mit einer möglichst heilen Familie, so doch im Zusammenhang mit einer Gruppe, einer Gemeinde zusammengedacht, die Kinder stützt und schützt. Daß aber bereits die Kinder von dem viel beschriebenen Individualisierungsschub betroffen sind, wird kaum gesehen. Einschätzungen, wie sie etwa der Erziehungswissenschaftler Klaus Hurrelmann in einem Aufsatz „Die alten Kinder“ unlängst gegeben hat, werden konzeptionell nur selten berücksichtigt. Er schreibt: „Die Chance, den Lebensentwurf individuell zu definieren und bewußt zu gestalten, erfordert Kompetenz. Es wachsen die Ansprüche an das Individuum, den Lebensphasen „Sinn“ zu geben. Dieser Anspruch erfordert von jedem Menschen eine hohe Eigenleistung. Der Sinngebungsdruck hat inzwischen Kinder fast in der gleichen Intensität erreicht wie Erwachsene“.⁹

Wie kann diese Einschätzung von Kindheit weitergegeben werden?

Ein Beispiel: In einem Pfarrkonvent sind die Fragen des Kindergartens Thema. In einer intensiven Vorbereitung wird den Mitarbeiterinnen deutlich: Wir können unsere Beobachtungen von dem Leben unserer Kinder nur weitergeben, wenn wir versuchen, in ihre „Schuhe zu treten“. Was als Schlag- und Stichworte in aller Munde ist: Die Verinselung und Vereinzeln, die Zerstückelung und das Verschwinden der Kindheit wird nur gehört werden können, wenn wir Erwachsenen den Kindern unsere Stimme leihen. Und so begannen sie:

Ich heiße Mirco. Ich bin 5 Jahre alt ... beginnt die erste Erzieherin. Nacheinander breiten sie die Situation der Kinder, deren Eltern sich trennten, deren Mut-

ter arbeitslos wurde, die Situation derer, die an einem Tage an vier verschiedenen Orten zuhause sind, die bitteren Erfahrungen derer, die ihre Freunde verlieren, weil die Eltern nicht mehr kaufen können, was „in“ ist, vor dem Konvent aus. Am Ende Betroffenheit vieler, die sich bislang immer noch allein an ihren eigenen Kindheitserfahrungen orientiert hatten, und die Frage: Wie lassen sich unsere konventionellen Überlegungen und Zielvorstellungen mit der Lebenswelt dieser Kinder verbinden?

Die erzieherische Verantwortung der Erwachsenen und die Kinder

Wenn es stimmt, daß das (Selbst)verständnis vieler Erziehender sich vielerorts immer noch so beschreiben läßt, daß sie „Heranwachsende lehren, das lernen zu wollen, was sie sollen“,¹⁰ sind damit klare Rollenzuschreibungen verbunden: Kinder haben zu fragen und Erwachsene haben zu antworten. Heute erleben Erwachsene nun zunehmend, daß sie „mit ihrem Erziehungs- und Lebenslatein am Ende sind“. Sie haben ihre Vorbildfunktion verloren, „ein Zurück zu Konzepten, in denen sich die Kinder nach dem Vorbild der Erwachsenen zu richten haben, erscheint unmöglich“.¹¹

Welche konzeptionellen Konsequenzen sind daraus für den Platz der Kinder, nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch in der Gemeinde zu ziehen?

In den Vorbereitungsgruppen für die EKD-Synode in Halle 1994 waren diese Fragen Ausgangspunkt der Überlegungen. Sie haben dazu geführt, für eine veränderte Sichtweise von Kindsein und Kindheit in Gesellschaft und Kirche einzutreten. Für diese sprechen ein Reihe neuerer, bislang aber wenig beachteter Forschungsergebnisse, z. B. im Bereich der Säuglingsforschung. Sie weisen nach, daß „die Anfänge der menschlichen Subjektivität und damit die kindlichen Wahrnehmungen seiner Umwelt und seine Reaktionen auf sie auf eine ungleich frühere und aktivere Beteiligung der Kinder an ihrer eigenen Entwicklung schließen lassen“.¹²

Perspektivenwechsel?!

Deshalb fordert die Synode Gemeinden und alle, die mit Kindern leben, zu einem *Perspektivenwechsel* heraus. In ihm soll es darum gehen,

- Kindheit und Kindsein mit den Augen der Kinder zu betrachten
- neu wahrzunehmen, wie sie heute unter uns leben, wie sie Leben erfahren und was sie davon in das Zusammenleben mit den Erwachsenen einbringen können
- als Verantwortliche zu klären, an welchen Vorstellungen von Kindsein und Kindheit sich bisherige Konzepte für die Arbeit mit Kindern orientieren
- Folgerungen für eine kindgerechte Gemeinde mit neuen Platzanweisungen

gen für die Kinder zu ziehen und damit

- zu erinnern, was es bedeutet, daß Jesus den Kindern einen „Platz in der Mitte“ zugewiesen hat.

Kinder neu wahrnehmen – was heißt das?

Neu wahrnehmen – das heißt: viele un-bequeme Fragen zulassen.

Nicht nur Synodale haben sich gegen solche Herausforderungen gewehrt. Eine Mitarbeitergruppe aus den neuen Bundesländern, die wir gebeten hatten, sich im Rahmen eines Modellversuchs gezielt auf die Beobachtung von Kinderäußerungen zu konzentrieren, reagierte verärgert: „Wir tun doch nichts anderes, als uns Angebote *für* die Kinder zu überlegen, wir arbeiten *am* Kind, wir unterstützen das Kind, damit es die erforderliche Schulreife erhält, sich sozial verhalten lernt ... was wollen Sie von uns?“

Eine Gruppe aus den westlichen Bundesländern fragte: „Ist es nicht viel wichtiger, zunächst den Platz der pädagogischen Mitarbeiterinnen zu sichern und sie für ihre Arbeit mit Kindern zu qualifizieren? Nehmen wir Kinder nicht *immer* aus der Sicht eines Erwachsenen wahr? Wo bleibt unsere Verantwortung? Führt dies nicht zu unberechtigter Gleichmacherei, in Kindern gleichwertige Partner, selbständige ‘Akteure ihrer eigenen Entwicklung’ zu sehen und sich selbst als bloße ‘Assistenten’ der Kinder zu verstehen?“

Neu wahrnehmen – das heißt: (eigene) Grenzen zu erkennen und sie ernstzunehmen

Welche Plätze ich als Erwachsener Kindern zuweise, beginne ich neu wahrzunehmen,

- wenn mir klar wird, wo ich meinen Platz im Kindergarten, in der Kirchengemeinde, im Mitarbeiterinnenteam sehe
- wenn ich mir Rechenschaft darüber gebe, wann und warum mir andere die „Sicht“ und die für mich lebensnotwendige Beteiligung und Anerkennung nehmen
- wenn ich mich frage, wie ich auf Platzzuweisungen reagiere: angepaßt, oder konfliktbereit, meinen Platz zu suchen und zu behaupten?
- wenn ich dem Kind, das ich einmal war, wieder einen Platz in meinem Leben einräume, dem Weg zurück in das Land meiner Kindheit mit allen seinen Verletzungen nicht ausweiche, den nicht verlorenen Sehnsüchten Raum gebe und die Grenze anerkenne, die zwischen meiner Erwachsenenwelt und der von Kindern besteht und
- wenn ich mir bewußt mache, warum mir gerade diese bestimmte theoretische Definition und Sicht des Platzes von Kindern „unverzichtbar“ erscheint.

Neu wahrnehmen – das heißt: Die reale Situation von Kindern zur Kenntnis nehmen

Zur Wahrnehmung der Kinder gehört nicht nur die Klärung der eigenen Einstellung, sondern die Kenntnisnahme ihrer Situation. Es bedeutet, immer wieder neu zu fragen: Wo haben, suchen, brauchen Kinder heute ihren Platz? Stimme ich z. B. dem (nicht) zu, was M. Montessori vor Jahrzehnten über den Platz der Kinder schrieb? „Was sind Kinder? Eine dauernde Störung für den von immer schwereren Sorgen und Beschäftigungen in Anspruch genommenen Erwachsenen. Es ist kein Platz für sie in den engen Häusern ... Es ist kein Platz für sie auf den Straßen, denn die Fahrzeuge beanspruchen immer mehr Raum, und die Gehsteige sind voll von eiligen Menschen. Die Erwachsenen haben keine Zeit ... Es gibt kaum einen Zufluchtsort, wo das Kind das Gefühl haben kann, daß sein Seelenzustand Verständnis findet, wo es die ihm angemessene Betätigung ausüben kann.“ (Montessori, Welt des Kindes 3/88 S.45)

Die reale Situation von Kindern wahrzunehmen, erfordert eine neue Aufmerksamkeit

Was will dieses Kind mit diesem Satz, mit dieser Geste sagen? Wie kann ich es lernen, wenigstens einige ihrer „100“ Sprachen (Malaguzzi) zu verstehen? Neue Wahrnehmungen verbinden sich mit der Einsicht: Wie Kinder wirklich denken, erleben und glauben, ist uns weitgehender verborgen, als auch Experten bislang glaubten. Aber es gibt wohl kaum eine andere Berufsgruppe in unserer Kirche, die wie Erzieherinnen helfen können, einige der Sprachen von Kindern zu entschlüsseln und besser zu verstehen, wo sich die Kinder selbst ihren Platz in den religionspädagogischen Konzepten des Kindergartens wünschen.

Ein altes Modell für neue Konzepte?

Neu wahrnehmen – das heißt: die eigene Sichtweise für ein neues Modell öffnen

Sie kennen die Geschichte von der Kindersegnung. Eine Geschichte von Erwachsenen weitererzählt und aufgeschrieben. Sie hat ihren Platz in der Tauf liturgie. Sie erzählt, wie Jesus Kindern im Gegenüber zu Erwachsenen einen neuen Platz zuweist. Eine Geschichte für (kleine) Kinder – wirklich?
Ich frage mich, ob es ausreicht, sie als eine Geschichte für Kinder zu erzählen. Müßte sie nicht im Sinne Jesu zu einer Geschichte der Kinder werden, die sich in der Mitte wissen und uns an ihren Erfahrungen, Ängsten und Hoffnungen teilnehmen lassen? Wie kann es dazu kommen?

Erste praktische Schritte

- Wir stellen uns als Erwachsene auf den Platz eines der Kinder, von denen die Geschichte erzählt, denken uns in den damaligen gesellschaftlichen Kontext hinein, in dem sie lebten.
- Wir konzentrieren uns auf „ein“ mögliches Kind in dieser Geschichte und stellen es in Gedanken „in die Mitte“.
- Wir beginnen ein Gespräch mit diesem Kind und bringen es mit einem Kind in unserer Gruppe zusammen.
- Wir lassen das Kind in uns zu Wort kommen: Warum habe ich gerade dieses Kind aus meiner Gruppe in die Mitte gestellt und was sagt das über meine Konzeption aus?

Aus solchen Vorüberlegungen könnte der Versuch erwachsen, die biblische Geschichte von der Kindersegnung aus der Sicht eines Erwachsenen zu erzählen, der um sein Bild vom Kindsein weiß und es befragt, wenn er die Geschichte aus der Sicht eines Kindes erzählt. Vielleicht so:

Ich heiße Miriam. Heute war vieles ganz anders als sonst. Da war was los. Mutter war nicht in der Küche. Sie lief immer hin und her und wußte wohl gar nicht, was sie wollte. Die Nachbarinnen kamen. Sie redeten ganz laut. Ich konnte nichts verstehen, nur den einen Satz: Sollen wir hingehen – oder lieber nicht? Dann ging alles ganz schnell. Mutter packte mich an der Hand und zog mich hinter sich her. Als wir auf dem Marktplatz ankamen, waren da viele Leute. Sie drängten und schubsten. Ich hatte große Angst, die Hand meiner Mutter zu verlieren. Um mich herum sah ich nur Frauen. Manche hatten Sandalen an, manche waren barfuß. Die Füße waren ganz schön staubig. Und dann waren da lauter Rockzipfel. Sie nahmen mir die letzte Sicht. Ich bekam noch mehr Angst. Da waren nämlich auch Männer. Die schrien herum und schimpften mit meiner Mutter und den anderen und sagten immerzu: Geht bloß weg. Ihr habt hier nun wirklich nichts zu suchen. Aber meine Mutter – glaubt ihr, daß die weggegangen wäre? Sie drängelte sich nur noch näher an den Mann, der da irgendwo in der Mitte stehen sollte. Wenn sie bloß hören würde ... Und dann auf einmal war da Platz. Einer, den ich nur hören konnte, schickte die schimpfenden Männer weg. Und zu uns Kindern sagte er: Kommt einmal in die Mitte. Hier ist euer Platz. Und dann bückte er sich, und ich konnte ihm in die Augen sehen und hören, wie er sagte: Ihr Kinder seid ganz wichtig. Was ihr seht, können Erwachsene nicht mehr sehen, weil sie dafür zu groß sind. Worüber ihr euch freut, das haben viele Erwachsene verlernt. Wer ihr seid und was ihr könnt, bleibt vielen unter ihnen verborgen. Und dann nahm er mich auf den Arm und drückte mich. Papa sagt, das darf ein fremder Mann nicht, aber Mama hatte ganz fröhliche Augen, als er seine Hand auf mich legte und irgendwas sagte, was ich nicht verstand ...

Wo aber wird etwas von der Dynamik dieser neuen Sichtweise in religionspädagogischen Konzepten deutlich?

Die Kinder in der Mitte – erste konzeptionelle Annäherungen und die Folgen

- *Raum geben*
Was bedeutet es für Kinder, in der Mitte zu stehen? Ich bin mir gar nicht so sicher, ob nicht auch hier die Erwachsenen die Feder führte und ob die Kinder selbst sich diesen Platz in der Mitte ausgesucht hätten. Dennoch: Was ergibt sich daraus für den Platz der Kinder in religionspädagogischen Konzepten?
Kinder können sich dort eigenständig entwickeln, wo ihnen in einer begrenzten und bedrohten Welt ein Raum eröffnet wird, in dem sich die Atmosphäre wandelt und ihnen *ihr* Platz zugestanden wird, weil sie als die wahrgenommen werden, *die sie heute sind*. Kinder können dort zu Experten im Umgang mit ihrer Welt werden, wo sie Erwachsenen begegnen, die nicht nur mit Worten, sondern mit ihrer ganzen Person dafür eintreten, daß die Gesetze von groß und klein, von stark und schwach, von „Erster“ und „Letzter“ – Sein und damit von „Effektivität“ korrigiert werden durch den Blick auf „die Mitte“.

- *Fragen lernen*
Für die Erziehenden ist damit kein einfacher Umkehrprozeß beschrieben. Nicht: Nun sind Kinder Vorbilder. Nun haben sie das Sagen. Aber: Der Blick der Erwachsenen wird nach „unten“ gerichtet. Dabei werden sie Dinge wahrnehmen und auf Einsichten stoßen, die ihnen bislang verborgen waren. Sie werden Kenntnisse gewinnen, die sie in ihrer bisherigen Rolle verunsichern, aber vielleicht auch die Notwendigkeit einer veränderten Perspektive anzeigen ...
In welche Richtungen solche Erfahrungen von Erwachsenen mit Kindern weisen könnten, will ich mit zwei literarischen Beispiele andeuten:
Die eine ist den Geschichten¹³ entnommen, die Bert Brecht von Herrn Keuner erzählt: „Herr Keuner sah sich die Zeichnung seiner kleinen Nicht an. Sie stellte ein Huhn dar, das über einen Hof flog. „Warum hat dein Huhn eigentlich drei Beine?“ fragte Herr Keuner.“ „Hühner können doch nicht fliegen“, sagte die kleine Künstlerin, „und darum brauchte ich ein drittes Bein zum Abstoßen.“ „Ich bin froh, daß ich nachgefragt habe“, sagte Herr Keuner.
Andere Erfahrungen entnehme ich der Geschichte „Erwachsenwerden“ von Peter Bichsel.¹⁴ Da schreibt er: „... ich habe mich entschieden, nicht erwachsen zu werden, ich glaube, ein Recht darauf zu haben, einen zwanzigjährigen Versuch abubrechen,

aber ihr damaligen Erwachsenen habt mich getäuscht ... Was habt ihr mir alles versprochen. 'Wenn du erst mal erwachsen bist. Dazu bist du noch zu jung ... Du wirst schon noch sehen ...' Meine Fragen blieben unbeantwortet. Vielleicht heißt Erwachsenwerden, fraglos in Antworten leben, Antworten zu haben ohne Fragen ... Ich habe einmal ein Kind gehört, das seine Mutter fragte: 'Was haben wir heute für einen Tag?' Und die Mutter antwortete: 'Mittwoch!' Da fragte das Kind: 'Was wäre, wenn Donnerstag wäre?' Eine unbeantwortbare Frage, sicher, aber ich kann mir nicht helfen, ich halte sie trotzdem für interessant, und ich habe das Kind in Verdacht, daß es wußte, daß es dazu keine Antwort gibt und daß es froh darüber war, weil es in der Frage bleiben konnte. Kinder können in Fragen leben, Erwachsene leben in Antworten.“

● *Als Kinder und Erwachsene aufeinander angewiesen sein*

Aber stehen solche Aussagen nicht in der Gefahr, der Beliebigkeit von Konzeptionen Vorschub zu leisten, indem sie sich auf die Atmosphäre, die Situationen, die Fragen von Kindern konzentrieren? Welche Bedeutung haben dann die zu vermittelnden Inhalte der christlichen Überlieferung? Brauchen Kinder nicht auch *Antworten* für ihr Leben?

Die angedeutete neue Sichtweise des Kindseins soll die bisher gültigen wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Kindheit nicht einfach ersetzen. Aber sie fordert die für die Konzepte Verantwortlichen dazu heraus, bisherige Aussagen *über* das Kind mit neuen Aussagen *von* Kindern zu verbinden. Für Jesus war ihr Kindsein wichtig. Er ging davon aus, daß Erwachsene Neues für sich und für ihren Glauben an das kommende Reich Gottes entdecken, wenn sie wahrnehmen, wie Kinder glauben, hoffen, handeln.

Werden wie die Kinder – damit ist also kein einfacher Platzwechsel gemeint, wohl aber ein neuer Weg der wechselseitigen Begleitung und Bereitschaft, vom je anderen zu lernen. Wo dies wirklich gewollt wird, werden sich Konzepte verändern. Sie können sich nicht mehr einseitig auf das Ziel konzentrieren, Kinder in die Gemeinde zu „integrieren“. Sie fragen vorrangig nach dem, was Kinder und Erwachsene in gleicher Weise damals und heute brauch(t)en, um ihr Leben sinnvoll zu leben. Der Entwicklungspsychologe R. Kegan¹⁵ beschreibt die für Kinder und Erwachsene dafür gleichermaßen notwendigen Voraussetzungen so: „daß wir auf jeder Stufe unserer Entwicklung auf qualitativ neue Art gehalten werden ... und eine haltende Umwelt“ vorfinden, die Leben gelingen läßt. Für ihn gehört beides zusammen: Die Wahrnehmung

des Kindes als eines eigenständigen Individuums und das Wissen darum, daß Kinder und Erwachsene sich in sozialen Umgebungen immer wieder als „Gehaltene und Eingebundene“¹⁶ erleben und es gemeinsam lernen können, sich wechselseitig zu halten und loszulassen.

Welche Erfahrungen und neuen Platzzuweisungen sich damit für Kinder und Erwachsene ergeben können, erzählt R. Laing¹⁷ in der Geschichte von Jutta, der Mutter, und ihrer vierjährigen Tochter Natasha. In ihr sehe ich eine Bündelung möglicher Impulse für einen veränderten Platz der Kinder in unseren Konzepten. Deshalb soll sie am Schluß meiner Überlegungen stehen:

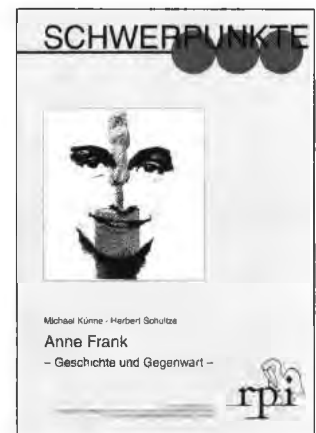
Natasha (4-jährig): bist du traurig?
 Jutta (die Mutter): ja
 Natasha: bist du traurig über das Leben?
 Jutta: ja
 Natasha: ich mag dich immer noch (Pause)
 soll ich deine Mami sein?
 Jutta: ach Natasha
 Natasha: ich werde deine Mami sein, und du kannst dich eine Weile ausruhen, ja?
 Jutta: also gut
 Natasha: also gut
 (Sie drückt sich an Jutta und gibt ihr einen Kuß und läuft weg. Nach ein paar Minuten kommt sie zurück.)
 Ich will nicht mehr deine Mami sein. War das schön?
 Jutta: ja. Danke Natasha
 Natasha: schon gut.
 Bist du jetzt ein bißchen weniger traurig?
 Jutta: ja.

Anmerkungen

1. F. Dornseif: Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. Berlin 1970.
2. M. Langeveld: Das Kind und der Glaube. Braunschweig 1967.
3. W. Loch: Die Verleugnung des Kindes in der ev. Pädagogik. Essen 1994.
A. Flitner: Das Kind in der Gesellschaft, in: Kleinkinderziehung I., hg. von E. Hundertmark und H. Ulshofer. München 1972.
4. H.J. Fraas: Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter. Göttingen 1973, S. 72 f.
5. Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hg. v. G. Bitter und G. Müller. München 1986.
6. F. Harz: Mit kleinen Kindern von Gott reden, in: Glauben im Lebenszyklus. München 1994, S. 118 ff.
7. B. Buschbeck, W.E. Failing: Religiöse Elementarerziehung. Gütersloh 1976.
8. Rahmenplan für die kirchliche Arbeit mit Kindern und Konfirmanden von 1976. Münster 1978, S. 3.
9. K. Hurrelmann: Die alten Kinder, in: Psychologie heute. (Okt.) 1994, S. 72 ff.
10. H. Popitz: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie. Tübingen 1968, S. 6.
11. A. Teenken: Sind Kinder anders? In: Projektinformation Nr. II/95 der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder e.V., S. 48 ff.
12. R. Goppel, in: Zeitschrift für Pädagogik 40 (3/1994), S. 247 ff.
13. B. Brecht: Geschichten. Frankfurt 1967, S. 161.
14. P. Bichsel: Geschichten zur falschen Zeit. Darmstadt 1979, S. 31 f.
15. R. Kegan: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München 1986, 2. Aufl. 1991, S. 333.
16. a.a.O., S. 159.
17. R.D. Laing: Gespräche mit meinen Kindern.



DM 38,-



DM 15,-



DM 14,-



DM 14,-



Hartmut Berlinicke: „8. Mai 1945“
(Ausschnitt)

Filme zur NS-Justiz

Teil II

Spielfilme

1. „Affaire Blum“

Herstellungsjahr: 1949 – Regie: Erich Engel – Produktion: DEFA – Spieldauer: 110 Min. – Format: 35mm/schwarz/weiß – Verleih: UNIDOC, Braunschweiger Str. 20, 4600 Dortmund 1 sowie (kostenlos) Landesbildstellen Bremen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Westfalen-Lippe und LandesfilmDienst Hessen.

Bekanntlich lassen sich die Spuren der faschistischen Justiz geschichtlich zurückverfolgen – in die Zeit vor 1933. Zahlreiche Justizskandale der Weimarer Justiz mit politischem Hintergrund würden sich hervorragend für eine Verfilmung eignen; man denke nur an die Prozesse gegen Hitler und Ludendorff von 1932 und gegen die Mörder von Karl Liebknecht und Rosa Luxemburg. Die Verhaltensweisen von Juristen, die mit „gediegener Ausbildung“ und unter der Geltung demokratischer Gesetze an der Zerstörung der Weimarer Republik mitarbeiteten, könnten sogar spezifische Züge der Mentalität konservativer Juristen deutlicher machen als die eher marionettenhaften Verhaltensweisen der Juristen nach 1933. Leider gibt es, soweit ersichtlich, nur einen einzigen Film, der sich mit einem authentischen Justizthema aus der Zeit vor 1933 befaßt: „Die Affaire Blum“. Der Spielfilm greift den Magdeburger „Haas-Kölling-Prozeß“ von 1926 auf, der aufgrund ideologischer Vorverständnisse, insbesondere antisemitischer Tendenzen der Weimarer Justiz, fast zu einem Justizmord geführt hätte.

2. „Die Mörder sind unter uns“

Herstellungsjahr: 1946 – Regie: Wolfgang Staudte – Spieldauer: 85 Min. – Format: 35 mm/ schwarz/weiß -Verleih: UNIDOC-Film für den Fortschritt, Dantestr. 29, 8000 München – Verleihpreis: 135,- DM pro Tag zuzüglich Versandkosten.

Ein aus der Kriegsgefangenschaft heimgekehrter Arzt trifft seinen ehemaligen Kompaniechef wieder, der im zweiten Weltkrieg polnische Geiseln hat erschießen lassen. Der Mörder, von dem der Arzt Rechenschaft verlangt, hat sich inzwischen in einen jovialen und biedereren Kaufmann zurückverwandelt, der konjunkturbeflissen aus Stahlhelmen Kochtöpfe produziert. Fast kommt es zu einem Akt der Selbstjustiz. Mit seinen engagiert geführten Dialogen ist der Film eine besonders frühe Kritik an der Beschwichtigung von Schuld und an den Versäumnissen bei der Verfolgung nationalsozialistischer Gewaltverbrechen. Er beschränkt sich nicht auf eine allgemein menschlich gehaltene Anklage, in der der nationalsozialistische Terror wie eine

Fremdherrschaft erscheint, sondern nennt die Verantwortlichen und warnt vor einer Versöhnung mit den Mördern, die nicht nur eine menschliche, sondern auch eine politische Dimension haben würde.

Bezeichnenderweise war die Dreherlaubnis von den alliierten Film-Offizieren in West-Berlin verweigert worden. In die westdeutschen Kinos kam der Film erst ab 1959. Hier galt er wegen seiner kompromißlos antimilitaristischen und antifaschistischen Haltung und seiner Hinweise auf Kontinuitäten als nicht opportun, in der DDR sah man ihn als zu individualistisch an.

3. „Das Urteil von Nürnberg“

Spielfilm von Stanley Kramer – amerikanischer Originaltitel: „The judgement of Nuremberg“ – Herstellungsjahr 1961 – Spieldauer: 188 Minuten – Format: 35 mm – Verleih: UIP, Stresemannallee 13, 6000 Frankfurt a. M. – Verleihbedingungen: Aufführung nur in Kinos. Preis: 35% der Spieleinnahmen.

Der Film ist ein abendfüllendes Beispiel dafür, wie rasch das Anliegen des Juristenprozesses, den verbrecherischen Charakter der terroristischen NS-Justiz aufzudecken, aus dem öffentlichen Bewußtsein des kapitalistischen Westens geschwunden ist. In einem mit großem finanziellen Aufwand veranstalteten Filmspektakel nach Hollywood-Manier mit großem Aufgebot an Stars wird das Versagen der NS-Juristen verschommen auf eine private Tragik „fehlender“ Menschen, die eigentlich nur das Beste gewollt haben, zurückgeführt – eine Verfilmung der Betriebsunfallthese. Neben drei anderen NS-Juristen, die aber mehr Statistenrollen haben, sitzt der „ehemalige Justizminister Ernst Janning“ (Burt Lancaster) auf der Anklagebank. Unter dem Vorsitz des von Spencer Tracy gespielten amerikanischen Richters wird die Erforschung der NS-Justiz auf die Frage reduziert, ob ein Richter „den Gesetzen seines Landes“ auch dann zu dienen habe, wenn ihm damit zugemutet werde, Unrecht zu sprechen. Die an dem Prozeß beteiligten Juristen „ringen“ um diese Frage. Der Hauptangeklagte Janning erscheint als tragische Figur. Außer pathetischen Sprüchen und der Erklärung, er sei dem „Nazifieber“ erlegen, macht er kaum Anstalten, sich zu verteidigen. Von seiner Gastgeberin, der Witwe eines von den Nazis hingerichteten Generals (Marlene Dietrich), hat der amerikanische Richter erfahren, daß die meisten Deutschen nichts von der Existenz der Konzentrationslager wußten. Solchen Aussagen tritt Janning plötzlich mit dem leidenschaftlich-reumütigen Bekenntnis entgegen, daß die Deutschen von alledem sehr wohl gewußt haben, daß seine eigene Schuld aber viel schwerer wiege als die seiner Landsleute, weil er das Ausmaß des Unheils frühzeitig erkannt habe. Nach seiner Verur-

teilung zu „lebenslänglich“ gratuliert Janning seinem amerikanischen Richterkollegen zu der Festigkeit, mit der dieser „das Recht über die Politik“ gestellt habe (gemeint ist die Festigkeit gegenüber denjenigen amerikanischen Politikern, denen nach Beginn der Berliner Blockade 1948 die juristische Vergangenheitsaufarbeitung nicht mehr opportun erschien). Der gute Richter hält sich also aus der Politik heraus, die Frage nach der inhaltlichen Kontinuität autoritären Rechtsdenkens wird nicht gestellt. Immerhin teilt ein kurzer Nachspann noch mit, alle 99 der in den Nürnberger Nachfolgeprozessen Verurteilten seien inzwischen wieder auf freiem Fuß.

Selbst dieser mehr als harmlose Streifen war 1962 für das offizielle Klima noch zu brisant. Bei der deutschen Uraufführung in der Berliner Kongreßhalle vor 2000 geladenen Gästen wurde in den Einleitungsworten von Willy Brandt die Aussage des Films im Blick auf das Land hinter der Mauer umgemünzt. Franz Josef Strauß gab in Washington eine Pressekonferenz, in der er sich gegen vermeintlich kritische Tendenzen des Films verwahrte. Bei der Premiere sagten einige prominente Juristen kurzfristig wieder ab.

4. „Rosen für den Staatsanwalt“

Herstellungsjahr: 1959 – Regie: Wolfgang Staudte – Spieldauer: 95 Minuten – Format: 35 mm/ schwarz/weiß – Verleih: a) Bundesarbeitsgemeinschaft der Jugendfilmclubs, Clubfilmothek, Deutschhaus-Platz, 6500 Mainz 1; Verleihbedingungen (für Mitglieder): Leihmiete 50,— DM zuzüglich Versandkosten – b) Cinema aktuell, Oskar-Messler-Str. 15, 8045 Ismaning; Verleihbedingungen: Miete für 1 Tag: 70,— DM zuzüglich Versandkosten.

Der Spielfilm schildert in satirischer Form die Verwicklung eines selbstgerechten Heidelberger Oberstaatsanwalts, der in den Nachkriegsjahren von seiner eigenen Vergangenheit als schwer belasteter NS-Kriegsrichter eingeholt wird.

Der Film zeigt zu Beginn, wie der Kriegserichtersrat Schramm den Gefreiten Kleinschmidt wegen „Wehrkraftzersetzung“ (begangen durch Entwendung von zwei Tafeln Schokolade) zum Tode verurteilt. Im Durcheinander während eines Tieffliegerangriffs gelingt dem Opfer jedoch die Flucht. Später verschlägt es den ehemaligen Soldaten und jetzigen Straßenhändler in eine westdeutsche Mittelstadt, in der Schramm nun als Oberstaatsanwalt und Behördenleiter amtiert. Als Schramm sich erkannt fühlt, versucht er erfolglos, Kleinschmidt aus der Stadt zu vertreiben, indem er ihm seinen Wandergewerbescchein entziehen läßt. Kleinschmidt reagiert mit einer Kurzsclußhandlung: Er zerschlägt eine Schau-fensterscheibe und stiehlt zwei Tafeln Scho-

kolade in der Hoffnung, in einem neuen Gerichtsverfahren altes und neues Unrecht zur Sprache bringen zu können. In der Verhandlung überrascht der Oberstaatsanwalt durch die Milde seines Plädoyers, das jedoch mit einer psychologischen Fehlleistung endet, nämlich dem Antrag auf Verhängung der Todesstrafe.

Die Bewertung des Films bereitet Schwierigkeiten: Konzeptionell handelt es sich um den Versuch, das Thema der Vergangenheitsaufarbeitung mit den Mitteln der Satire, unter Einstreuung von Lustspiel-Effekten, zu bearbeiten. Dem Zuschauer ohne Vorwissen werden die Vorgänge leicht als übertrieben und unrealistisch erscheinen. Tatsächlich gibt es in der Nachkriegsgeschichte der NS-Justiz Vorgänge, die auch einfallreiche Erzählerlaune übertreffen. Erst nach Beginn der Dreharbeiten wurde der in vielen Zügen ähnliche, aber skandalösere Fall des Celler Senatspräsidenten Otto Wöhrmann bekannt. Das Drehbuch geht von der Vorstellung aus, in den Augen von Dienstvorgesetzten und der Allgemeinheit könne eine Belastung aus der NS-Zeit einen Makel darstellen. An der in den fünfzig Jahren vorherrschenden Justizwirklichkeit geht es deshalb vorbei, wenn der – in dem Film auftretende – Generalstaatsanwalt und der Landgerichtspräsident ehrlich bedauern, daß die Vergangenheit des Kollegen Schramm mangels ausreichender Beweise nicht restlos aufzuklären ist. Die fortdauernden Kontinuitäten in den Apparaten von Justiz und Verwaltung geraten nicht in den Blick. Manche Szenen zielen auf eine bloß moralische Entrüstung, andere auf Belustigung. Es wird berichtet, daß Staudte gerade im Hinblick auf die politischen Aussagen des Films gegenüber dem Produzenten und Verleiher erhebliche Konzessionen hat machen müssen. Mehr war unter den damaligen westdeutschen Filmproduktionsbedingungen wohl nicht zu erreichen. Trotzdem ist der Film – auch als Einstieg in das Aufarbeitungsthema – sehenswert. Ich gestehe, daß der Film im Jahr 1995 auf mich einen durchaus kritischen Eindruck gemacht hat. Vielleicht sollte man sich ihn mehrmals ansehen.

5. „Die weiße Rose“

Regie: Michael Verhoeven – Drehbuch: M. Verhoeven und Mario Krebs – Herstellungsjahr: 1982 – Spieldauer: 123 Min. – Format: 16 mm und 35 mm – Verleih: 16 mm – Studio 16 mm im Filmverlag der Autoren, Gerstenstr. 10, 8910 Neusäss (Ohs) – 35 mm FdA Filmverlag der Autoren, Rambergstr. 5, 8000 München 40 – Verleihpreis 16 mm ca. 120,— DM zuzüglich Versandkosten.

Der Spielfilm schildert, unter Einschub von dokumentarischen Aufnahmen und gestützt auf Dokumente und Zeugenaussagen, Entstehung und Aktivitäten des Münchener Widerstandskreises „Weiße Rose“ um die Geschwister Scholl und die Verfolgung der Mitglieder durch den Volksgerichtshof.

Dank sorgfältiger Recherche der Geschichte der „Weißen Rose“ kann der Spielfilm in Teilen dokumentarischen Anspruch erheben. In dichten Diskussionen wird der moralische Rigorismus der Gruppe hervor-

gehoben und klargestellt, daß die Pflicht zum Widerstand nicht vom Erfolg abhängig ist. Daneben kommt – wie kann das bei der Darstellung konspirativer Handlungen auch anders sein? – die spannende Spielfilmhandlung nicht zu kurz. Informativ und ergreifend, verdient der Film hohes Lob.

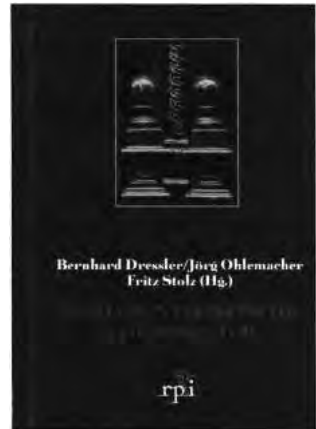
Mit der Aufarbeitung nach 1945 befaßt sich der Film nur am Ende, in den auf der Leinwand erscheinenden Sätzen: „Nach Auffassung des Bundesgerichtshofs bestehen die Urteile gegen die >Weiße Rose< zu Recht. Sie gelten noch immer.“ Die Stärke der noch fünfzig Jahre nach den Justizmorden wirksamen Verdrängungsbedürfnisse zeigt sich in der Schärfe und Verbissenheit der Abwehrreaktionen, die auch nach einer Formulierungsänderung des Nachspanns nicht abrisen. Juristen meldeten sich zu Wort, von denen sich manche noch nie zu Problemen der NS-Justiz und ihrer Bewältigung geäußert hatten. Doch führten die Auseinandersetzungen um den Nachspann auch zu kritischen Erörterungen der Rolle der NS-Justiz. Nicht zuletzt auf die Öffentlichkeitswirkung ist es wohl zurückzuführen, daß die SPD-Bundestagsfraktion einen Antrag zur Nichtigkeit der Entscheidungen des Volksgerichtshofs (nicht allerdings auch der Sondergerichte) eingebracht hat.

Mit der vom Bundesjustizministerium übernommenen Begründung, auch der geänderte Nachspann des Films sei rechtlich nicht haltbar, sperrte das Bundesaußenministerium im Mai 1983 den Film praktisch für die Vorführung durch die Goethe-Institute der Bundesrepublik.

Über den mit Recht berühmtgewordenen Film von Michael Verhoeven sollte ein weiterer ausgezeichnete Film nicht in Vergessenheit geraten: „Fünf letzte Tage“, ein Spielfilm von Percy Adlon, mit Dialogen zwischen Sophie Scholl und einer Mitgefängenen in der Gefängniszelle und anderen Räumen des Zuchthauses Stadelheim in den letzten fünf Tagen vor der Hinrichtung (1982; 112 Minuten).

Schlußbemerkung

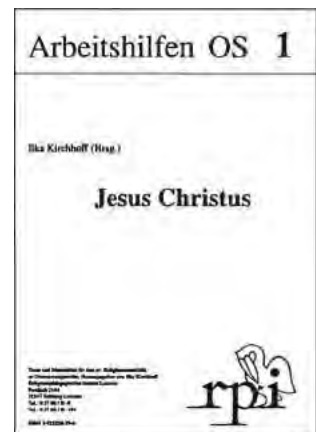
Die Problematik aller Versuche einer Thematisierung der Justiz im Medium Film liegt in der Schwierigkeit begründet, die Eigenart juristischer Abläufe auch dem Auge zu erschließen. Für das Thema der NS-Justiz und ihrer Nachwirkungen kommt hinzu, daß seine Erörterung an das Selbstverständnis nicht nur der Juristen, sondern der gesamten Gesellschaft rührt, bei deren Stabilisierung die Justiz bekanntlich eine besondere Rolle spielt. Die Produzenten solcher Filme können deshalb nicht ohne weiteres Förderungen aus öffentlichen Mitteln erwarten. Angesichts dieser Erschwernisse ist das vorliegende Material doch beachtlich. Für Drehbuchautoren und Regisseure, die sich mit zentralen Gesellschaftsproblemen befassen möchten, steht noch immer eine reizvolle Aufgabe bevor. Warum sollte sich ein Film nicht auch mit den Gerichten von heute oder mit der Justizgeschichte der Bundesrepublik – etwa am Beispiel besonders herausragender Strafprozesse – befassen? Der Zielkonflikt zwischen dem Anliegen, eine kritische Analyse der Institution Justiz zu liefern, und dem Bestreben, ein größeres Publikum zu erreichen, ist vielleicht nicht unlösbar.



DM 19,80



DM 14,-



DM 14,-

Gleichnistagung

Vom 13. bis 17. März 1995 fand im RPI ein Lehrerfortbildungskurs mit dem Titel „Und er redete vieles zu ihnen Gleichnissen ...“ statt. Dabei setzten sich knapp 60 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die aus verschiedenen Schulformen kamen, grundlegend mit den Ergebnissen neuerer Gleichnisforschung auseinander. Die unterschiedlichen Positionen der Referenten, Prof. Dr. Ingo Baldermann (Siegen), Prof. Dr. Anton Bucher (Salzburg) und Prof. Dr. Hans Weder (Zürich), trugen zu intensiven Diskussionen während der gesamten Tagung bei. Die Theorieteile wurden ergänzt durch fünf Werkstattangebote, in denen verschiedene Gleichnisse kreativ für die Unterrichtspraxis umgesetzt wurden. Neben Theorie- und Praxisteilen kam es immer zu Gesprächen, die nicht zuletzt durch die Unterschiedlichkeit der Schulformen der Teilnehmenden unter einer besonderen Perspektive standen. Aufgrund der ausgesprochen positiven Resonanz, die dieser zentrale Kurs bei allen Lehrerinnen und Lehrern fand, ist für das kommende Frühjahr bereits ein ähnlicher schulformübergreifender Kurs geplant. Dabei soll es um das Thema gehen: „Frauen und Männer in der Bibel: nicht nur Vätergeschichten“.



Buch- und Medienbesprechungen

Michael Künne/Herbert Schultze:
Anne Frank – Geschichte und Gegenwart, in der Reihe **Schwerpunkte** des RPI Loccum, 155 Seiten, 51 Abbildungen, 3 Landkarten, 4 Lieder mit Noten, Quellenverzeichnis, Register

Das Tagebuch der Anne Frank ist bis heute ein Bestseller, vor allem unter jungen Menschen. Das Schicksal dieses Mädchens und ihre Gedanken sprechen immer wieder Kinder und Jugendliche an, Lehrerinnen und Lehrer erfahren immer wieder, welche Anziehungskraft dieser junge Mensch ausstrahlt, dem es die Häscher und Mörder versagten, älter zu werden und die gehegten Träume vom Leben zu verwirklichen. Die Arbeit von Künne und Schultze bietet vielfältige Anregungen für den Unterricht sowie reichhaltige Hintergrundinformationen und -materialien, um die Planung der jeweiligen Klassensituation anzupassen. Im ersten Teil „Anne Franks Leben, ihre Welt, ihr Denken und Fühlen“ wird, auf dem Hintergrund bekannter und neuerer Veröffentlichungen, ein anschauliches Bild jenes „Mädchens, das sich treu bleibt“ gezeichnet. Eine entschiedene Auseinandersetzung mit dem immer wieder erhobenen Vorwurf, das Tagebuch sei eine Fälschung, fehlt nicht. Die zeitgeschichtlichen Informationen vermitteln einen lebendigen Eindruck von den Entwicklungen, deren Opfer Anne Frank wurde. Die reiche Ausstattung mit Bildern und Textdokumenten läßt die Welt lebendig werden, die das „Versteck im Hinterhaus“ umgeben hatte. Wohl kaum zuvor sind in einem solchen Maße in einem für Lehrerinnen und Lehrer bestimmten Buch Zeitzeugen zu Wort gekommen. Ähnlich anschaulich ist das Kapitel über Amsterdam ausgefallen. Auf das Bild vom Haus, in dem der Judenrat seinen Sitz

hatte, folgt z. B. eine Faksimiliewiedergabe der Ausreisearbeitsbestätigungen eben vom Judenrat, mit denen Otto Frank das „Untertauchen seiner Familie“ abzusichern trachtete. Verschiedene Anregungen zur Erkundung vor Ort wie in einem Unterrichtsschritt werden in diesem Amsterdamenteil geboten. Der außerdem abgedruckte Auszug aus einer Erzählung von Willem Frederik Hermans gibt Kunde von dem Lebensgefühl Jugendlicher zu jener Zeit. Dergleichen bietet Möglichkeiten zur Identifizierung und Auseinandersetzung.

Eines der größten Probleme für Lehrende und Lernende bei dem Thema Anne Frank und ähnlichen Themen besteht ja darin, daß jene Zeit der unseren immer wieder ferner zu rücken scheint. Menschen, die zum Erinnern mahnen, werden deshalb nicht selten als lästig empfunden. In einem Jahr wie 1995, wo ein 50-Jahre-Gedenken von dem nächsten abgelöst wird, besteht zudem die Gefahr gefährlicher Ermüdung, ja des Abschaltens. Hier hilft neben der bereits erwähnten Anschauung und Lebendigkeit am ehesten ein Blick in Zusammenhänge, sei es im Rahmen der Zeit von 1933 bis 1945, seien es Kontexte zwischen damals und heute. Auch diese Herausforderung wird von den Autoren des vorliegenden Schwerpunkte-Heftes aufgegriffen. Im vierten Teil „Kontexte zu Anne Frank“ wie im fünften Teil „Anne – Beispiel für heute“ werden dem Mädchen Anne Menschen jener Zeit, und zwar Opfer (Agnes Sassoon, Dietrich und Sabine Bonhoeffer, Charlotte Salomon, Kinder und Künstler aus Terezin/Theresienstadt), Täter (Rudolf Höss, Albin Rauter und andere Deutsche, Anton Wilhelm Mussert als Niederländer), Mitläufer (Josef Neckermann) und Helfer (Raoul Wallenberg) dargestellt, ebenfalls mit Dokumenten belegt. Vorgänge und Ereignisse, die Anne in ihrem Tagebuch erwähnt, werden durch solche Kontexte und Beispiele lebendig gemacht. Die Schilderungen aus der Schule der Jugend-Alija, in der die jüdische Jugendhilfe in den drei-

ßiger Jahren junge Menschen auf – hoffentlich noch mögliche – Auswanderung ins damalige Palästina/Erez Israel vorbereitete, Erfahrungen der Malerinnen Charlotte Salomon und Lea Grundig oder die Berichte und mehr noch die Gedichte von Annes Leidensgenossin Ronnie Goldstein-van Cleef eignen sich gut zur Vorbereitung unterschiedlich dimensionierter Unterrichtsschritte.

Die aufgenommenen Lieder, eines davon mit möglicher Realisierung in meditativem Tanz, können bereits mit jüngeren Schülerjahrgängen zu identifizierendem Nachvollziehen der ebenso schwierigen wie wichtigen Thematik verhelfen. Selma Meerbaum-Eisingers „Komm zu mir, dann wieg ich dich...“, ebenso wie die anderen Lieder, von Siegfried Macht vertont, kann in Text und Musik als Entdeckung von kaum überschätzbarem Wert gelten. Es gehört an die Seite des Amsterdamer Gedenksteins für die jüdischen Widerständler mit dem Jeremiazitat: „Weinen wollte ich Tag und Nacht um die Erschlagenen meines Volkes!“

Die Kinderzeichnung eines Sedermahles aus Terezin/Theresienstadt, aber auch die anderen hier gebotenen Gemäldewiedergaben sind kongeniale Zeugnisse zu dem Zeugnis Annes. „Ich glaube an die Sonne, auch wenn sie nicht scheint“ ist ein weiterer Beleg dieser Haltung, für die die Tagebuchschreiberin im Hinterhaus ein Beispiel für heute ist.

Jede Lehrerin und jeder Lehrer werden ihren eigenen Weg finden, die in „Anne Frank – Geschichte und Gegenwart“ vorgelegten Texte und Bilder, Lieder und Skizzen umzusetzen. Es sei nicht verschwiegen, daß dieses Buch über den Unterricht hinaus von Interesse sein dürfte, und zwar sowohl als ein zum Schauen und Nachdenken anregendes, eher meditatives Werk, als auch als ein Sachbuch, in dem Daten, Fakten und Zusammenhänge in bisher so nicht vorliegender Weise vorgelegt wurden.

Rolf-Peter Ingelhoff

VERANSTALTUNGSHINWEISE

7. Treffpunkt KU-Loccum für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige.

18. bis 19. September 1995

Leitung: Dr. Gert Traupe

Abendvortrag am 18.9. um 19.30 Uhr
„Gottesdienst mit Konfirmandinnen und Konfirmanden“

Wie ist es möglich, Konfirmandinnen und Konfirmanden durch die Gestaltung ihnen gemäßer Gottesdienste mit dem gottesdienstlichen Leben der Gemeinde vertraut zu machen und sie so in den Vorbereitungsprozeß einzubeziehen, daß sie sich mit dem Konfirmandengottesdienst identifizieren? Diese und andere mit dem Konfirmandengottesdienst im Zusammenhang stehende Fragen sollen im Mittelpunkt des KU-Treffpunkt dieses Jahres stehen. Neben diesem Hauptthema werden beim 'Treffpunkt KU' Anregungen für die Unterrichtspraxis und Unterrichtsbausteine vorgestellt.

Treffpunkt Herbst 1995

Thema und Inhalt werden im Loccumer Pelikan 3/95 veröffentlicht für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten

29. bis 30. September 1995

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

KONFERENZEN

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

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

18. bis 19. August 1995

Leitung: Thomas Klie
Hans-Jörg Schumann

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 Erfahrungen auszutauschen und um sich in selbstgewählten Themenbereichen sachkundiger zu machen.

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

13. bis 15. September 1995

Leitung: Inge Lucke

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

Herbsttagung „Hiob und die Frage der Theodizee“

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

26. bis 29. September 1995

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

„Wie kann Gott das zulassen?“ Diese Frage bewegt immer wieder die Menschen angesichts von persönlichen Erfahrungen und Ereignissen der Welt. Seit jeher gilt Hiob als Urbild des leidenden Menschen; die radikalen Fragen der Hiobdichtung fordern zum Nachdenken und zur persönlichen Auseinandersetzung heraus. Diese Besinnung soll in Zusammenhang gebracht werden mit der (anders akzentuierten) neuzeitlichen Frage nach der Gerechtigkeit Gottes angesichts des Bösen und des Leidens in der Welt (= Theodizee). Biblische, philosophische, systematisch-theologische Aspekte werden in Vorträgen und Gesprächen thematisiert als Beitrag zur persönlichen Klärung dieser sehr existentiellen Frage.

SCHULFORMÜBERGREIFENDE KURSE

Ökumene – Bewahrung der Schöpfung

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

28. August bis 1. September 1995

Leitung: Ilka Kirchhoff

Die Begriffe „Ökumene“ und „Bewahrung der Schöpfung“ sind seit Beginn des „Konziliaren Prozesses“ eng miteinander verbunden, für viele Christen schon fast synonym geworden. In diesem Kurs wollen wir diesen Sachverhalt kritisch hinterfragen, aber auch Elemente von Ökumene und Schöpfung für unsere Unterrichtsarbeit bearbeiten.

STUDENTTAGUNGEN; KONSULTATIONEN UND SYMPOSIEN

Religionspädagogisches Colloquium Kindergarten

Geschlossener Teilnehmerkreis

7. bis 9. Juni 1995

Leitung: Heinz-Otto Schaaf

Expertentagung

„Mitteilung und Darstellung des Glaubens“

Teilnahme nach besonderer Einladung

12. bis 14. Juni 1995

Leitung: Dr. Bernhard Dressler
Dr. Michael Meyer-Blanck

Die pädagogischen und praktisch-theologischen Entwürfe von Friedrich Schleiermacher (1768-1834) sollen im Hinblick auf ihre Gegenwartsbedeutung für die religionspädagogische Theoriebildung und Praxis befragt werden.

Predigt und Unterricht – oder: Wie lehren wir die christliche Religion? Symposium anlässlich des 60. Geburtstages von Christoph Bizer

19. bis 21. Juni 1995

Leitung: Prof. Dr. Wilhelm Gräß
Rudolf Tammeus
Dr. Bernhard Dressler
Dr. Michael Meyer-Blanck

Teilnahme nach besonderer Einladung

Kolloquium:

„Religionspädagogische Ausbildung der Theologinnen und Theologen in erster und zweiter Phase“

Teilnahme nach besonderer Einladung

20. bis 22. September 1995

Leitung: Dr. Michael Meyer-Blanck

Die religionspädagogische Ausbildung der Theologinnen und Theologen in Studium und Vikariat soll im Zusammenhang bedacht und auf notwendige Verbesserungen hin gesichtet werden.

Ökumenische Studienreise

Gotteszeugnisse Israels – Entwicklung und Ausdrucksformen des Jahwe-Glaubens – der Glaube Jesu und der Glaube an Jesus Christus

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen.

24. September bis 6. Oktober 1995

Leitung: Ilka Kirchhoff
Aloys Lögering
Prof. Dr. Oeming
Prof. Dr. Dohmen

- Besuche ausgewählter Stätten Israels und Verweilen mit Texten der Hl. Schrift
- Aufsuchen von Zeugnissen und Orten jüdischer und frühchristlicher Glaubensentwicklung
- Verortung von Texten der Hl. Schrift
- Begegnung mit Glauben und Leben von Juden und Christen im Hl. Land
- Modelle und Orte des jüdisch-christlichen Dialogs
- Jad Vashem – oder: Die Christen und der Holocaust
- Friedensbemühungen zwischen Israel und den Palästinensern – vor Ort in Jericho.

Finanzielle Eigenbeteiligung; ca. 2.300 DM
Ein gültiger Reisepaß ist erforderlich.

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Umgang mit Gewalt im Kindergarten

Sprengelkurs (Calenberg-Hoya, Göttingen, Hannover, Hildesheim) für Erzieherinnen und Erzieher

28. August bis 1. September 1995

Leitung: Martin Kusell

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten in den genannten Sprengeln. Nähere Informationen und Anmeldung dort. Bei freien Plätzen können auch Anmeldungen aus anderen Sprengeln berücksichtigt werden.

Alltagsängste wahrnehmen, ernstnehmen, annehmen

Sprengelkurs (Lüneburg, Stade) für Erzieherinnen und Erzieher

4. bis 8. September 1995

Leitung: Martin Kusell

In Zusammenarbeit mit der Fachberatung für die ev. Kindergärten in den genannten Sprengeln. Nähere Informationen und Anmeldung dort. Bei freien Plätzen können auch Anmeldungen aus anderen Sprengeln berücksichtigt werden.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN SONDERSCHULEN/SONDERPÄDAGOGIK

Bibliodramatische Zugänge zu Geschichten der Bibel für Unterrichtende an Sonderschulen und in Integrationsklassen

21. bis 25. August 1995

Leitung: Dietmar Peter

Ein angemessener Zugang zu biblischen Geschichten gelingt im Religionsunterricht an Sonderschulen nur selten. Elemente des Bibliodramas, als erfahrungsorientierte Art und Weise, biblische Geschichten nach-zu-erleben, haben sich hier als hilfreich erwiesen.

Im Kurs soll in einem ersten Schritt mittels Körperbewegung, Tanz, Rollen-Spiel, Malen und anderer kreativer Elemente exemplarisch einer biblischen Geschichte nachgegangen werden. Durch eigene Erfahrungen und eigenes Erleben können die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Gestalt(er)in der Geschichte werden. Auf diesem Wege kann es gelingen, daß die in der Geschichte dargestellten menschlichen Grunderfahrungen sowie die Erfahrungen mit Gott Gestalt gewinnen. In einem zweiten Schritt geht es darum, die kennengelernten und erprobten Methoden und Möglichkeiten in angemessener Weise für den Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen umzusetzen.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

Muslimen begegnen

für alle, die in der Grundschule Religionsunterricht erteilen

18. bis 22. September 1995

Leitung: Lena Kuhl

Der Islam ist eine der drei Abrahams-Religionen, die den Kindern im Schulalltag durch die Kontakte mit türkisch-muslimischen Kindern bedeutsam wird. Die Kenntnis der Grundelemente des Islam ist eine Voraussetzung für Achtung, Verständnis und tolerantes Verhalten. Es soll in diesem Kurs darum gehen

- den Islam aus dem Selbstverständnis seiner Anhänger kennenzulernen
- im Vergleich mit der christlichen und der jüdischen Religion einfache Zusammenhänge und Gegensätze sehen zu lernen
- im Aufeinanderhören über den eigenen Glauben nachzudenken
- schul- und unterrichtspraktische Fragen in diesem Zusammenhang zu bedenken.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN INTEGRIERTEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

Umstrittener Paulus

für evangelische und katholische Lehrkräfte an Gymnasien und Gesamtschulen

18. bis 22. September 1995

Leitung: Dr. Ralph Bergold
Dr. Bernhard Dressler
STD Ewald Wirth

Ort: Kath. Heimvolkshochschule Oesede, Georgsmarienhütte

Kaum eine Gestalt der frühesten Christentumsgeschichte hat so klare Konturen wie der Apostel Paulus. Kaum eine Gestalt ist freilich auch so umstritten. Das gilt wohl auch für die Religionslehrerschaft. Kritische Vorbehalte lassen sich unter den Stichworten „Antijudaismus“, „Hellenisierung des christlichen Glaubens“, „Frauenfeindlicher Patriarchismus“ zusammenfassen. Zugleich steht die unterrichtliche Behandlung der paulinischen Briefe vor erheblichen didaktischen Problemen. Gründe genug, um den „Umstrittenen Paulus“ zum Thema einer religionspädagogischen Fortbildung zu machen. Da das zentrale paulinische Thema „Gesetz und Evangelium“ die Glaubensgrundlagen katholischer und evangelischer Christen gleichermaßen berührt, wird dieser Kurs für ReligionslehrerInnen beider Konfessionen angeboten.

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE LEHRGÄNGE FÜR VIKARINNEN UND VIKARE

Leitung: Dr. M. Meyer-Blanck

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikar(inn)en umfaßt drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum.

Lehrgang I Einführung in die Religionspädagogik (Schwerpunkt Konfirmandenarbeit)

soll für die Arbeit mit Konfirmanden Anregungen und Hilfen bieten. Grundfragen nach dem religionspädagogischen Auftrag der Kirche und den Zielen der Konfirmandenarbeit werden angesprochen und in Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis gebracht. Dem dienen das Kennenlernen von Methoden für die Konfirmandenarbeit, die Einführung in Unterrichtsplanung sowie die eigene Vorbereitung von Unterricht und sonstiger Konfirmandenarbeit.

Lehrgang II Einführung in die Religionspädagogik (Schwerpunkt Religionsunterricht)

soll für die Arbeit mit Konfirmanden Anregungen und Hilfen bieten. Grundfragen nach dem religionspädagogischen Auftrag der Kirche und den Zielen der Konfirmandenarbeit werden angesprochen und in Zusammenhang mit der Unterrichtspraxis gebracht. Dem dienen das Kennenlernen von Methoden für die Konfirmandenarbeit, die Einführung in Unterrichtsplanung sowie die eigene Vorbereitung von Unterricht und sonstiger Konfirmandenarbeit.

bedacht. Zugleich wird auf die Unterrichtspraxis vorbereitet, indem Methoden und Medien für den Unterricht vorgestellt werden und zur Erarbeitung eigener Unterrichtsentwürfe angeleitet wird.

Lehrgang III

Aspekte der Gemeindepädagogik

thematisiert auf dem Hintergrund der Erfahrungen im Praktikum (exemplarisch ausgewählte) grundlegende und praktische Fragen verschiedener gemeindepädagogischer Arbeitsfelder, z.B. in Kindertagesstätten sowie in kirchlicher Arbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen.

Vikariatskurs 47,2 16. bis 20. Januar 1995
23. bis 27. Januar 1995

47,3 27. bis 31. März 1995

Vikariatskurs 48,1 27. Februar bis 3. März 1995

48,2 14. bis 18. August 1995

48,3 21. bis 25. August 1995

6. bis 10. November 1995

Vikariatskurs 49,1 4. bis 8. September 1995

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

FEA- Kurs: Versuch's doch mal mit mehreren! – Konfirmandenarbeit im Team

7. bis 18. August 1995

Gemeindekolleg Celle
(Anmeldungen nur über das FEA- Büro)

Leitung: Petra Bauer, Diakonin
Wolfgang Preibusch, Pastor
Dr. Gert Traupe

„Einsam bist du klein, aber gemeinsam...“ So beginnt ein Kanon, in dem gemeinsames Tun besungen wird und die wundersame Vermehrung von Ideen und Initiativen durch eine Gruppe erwartet werden. Könnte dieser Kanon nicht auch zum *cantus firmus* der Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden werden?

Vermutlich ist dieser Gedanke schon vielen durch den Kopf gegangen; es hat aber die Gelegenheit gefehlt, diese Idee im Blick auf die eigene Person und die Gemeinde durchzuspielen oder sogar schon konkrete Schritte ins Auge zu fassen. Genau dazu soll der Kurs Gelegenheit geben. Bedacht werden soll, wie im KU andere so beteiligt werden können, daß der Unterricht lebendiger wird und das gemeinsame Lernen zwischen den Generationen belebend in die Kirchengemeinde hineinwirkt.

Dazu liegen bereits Erfahrungen vor, die wir nutzen können und von einigen Gemeinden abrufen können. Zu dem Zweck sind Exkursionen in den Großraum Celle und Besuche in Unterrichtsteams vorgesehen. Wer sich mit dem Gedanken an solche Veränderungen trägt, erhält Anschauungsmaterial und die Gelegenheit, konkrete Schritte gemeinsam mit anderen zu reflektieren und vorzubereiten. Berücksichtigt werden speziell Unterrichtsmodelle mit vorgezogenem Vorkonfirmandenunterricht (sog. Hoyaer Modell) und solche Modelle, in denen Jugendliche am Unterricht mitwirken.

Der Kurs will Raum geben für eigene Fragen und gemeindebezogene Planungen. Ein Vorgespräch soll Gelegenheit bieten, die eigenen Interessen einzubringen und sich über den Kursablauf zu verständigen.

(ausführlichere Ausschreibung im FEA-Programm)

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG

Kreativkurs „Durchs Schminken sich selbst erfahren“

für Lehrer und Lehrerinnen aller Schularten, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

21. bis 24. Juni 1995

Leitung: Michael Künne
Marosch Schröder

Im Rahmen kommunikativer Prozesse und gegenseitiger Wahrnehmung, ihrer Erfahrung und Reflexion kommen dem „Schminken“ besondere Möglichkeiten zu. In diesem Kurs soll es darum gehen, unter der Anleitung eines Schminkmeisters für den Unterricht mögliche Formen des Schminkens zu kennen – und einüben zu lernen. Da über das Schminken „Alterungsprozesse“ imaginiert werden, wird es auch zu einer intensiven körper- und bildorientierten Auseinandersetzung mit dem Thema Alter und Tod kommen. Teilnehmermaterialbeitrag: 40,- DM.

Medienbörse Sekundarstufe II

für Lehrer und Lehrerinnen, die im Sekundarbereich II evangelischen Religionsunterricht erteilen.

11. bis 12. September 1995

Leitung: Michael Künne
Sigrid Gabel

Regelmäßig kommen neue Medien auf den religionspädagogischen Markt, der immer unübersichtlicher wird. Deshalb ist es notwendig, sich schwerpunktmäßig über die wichtigsten Neuerscheinungen ebenso wie über bereits bewährte Materialien aus den Sparten Film/Video/Poster/Dias/Arbeitshilfen/Musik und Folien zu informieren. Diesem Sichtungszweck soll die Medienbörse Sekundarstufe II dienen.

Diese Veranstaltung findet in Zusammenarbeit mit der Medienzentrale Hannover statt.

Wort der christlichen Kirchen zum 8. Mai 1995

Am 8. Mai 1945 ist der Zweite Weltkrieg zu Ende gegangen. Die Waffen schwiegen. Die nationalsozialistische Schreckensherrschaft war vollends zusammengebrochen. Europa konnte aufatmen. Aber das Kriegsende und seine Folgen sind unterschiedlich erlebt und gedeutet worden. Für die einen bedeuteten sie Befreiung aus Konzentrationslagern, für andere Gefangenschaft und Tod, für die einen das Ende der Bedrückung und des Mordens, für andere neues Unrecht durch Vertreibung und Flucht. Ungezählte hatten kein Dach über dem Kopf, Hunderttausende waren Witwen oder Waisen geworden. Dankbarkeit mischte sich mit Bitterkeit, Hoffnung auf einen Neuanfang mit Skepsis. Das Ausmaß an Verwüstung und Zerstörung, das Deutsche mit diesem Krieg ausgelöst haben, ist immer noch schwer zu fassen. Fünfzig Jahre danach ist dieser Tag bestimmt von Trauer, von Dankbarkeit für die Befreiung von Terror und Krieg, von der Bereitschaft zur Erinnerung und von der Verantwortung für die Zukunft.

Tod und Vernichtung haben alle getroffen: Sieger und Besiegte, Befreier und Vertriebene, Verfolgte und Verfolger. Manche haben darin ihren Glauben verloren, andere haben die Kraft des Glaubens darin neu entdeckt. Leid darf nicht verdrängt, Schmerz nicht verharmlost werden. Trauer ist nötig, damit wir nicht in Resignation und Gleichgültigkeit verharren.

Die Entwicklung der letzten fünfzig Jahre in Europa macht vor allem uns Deutsche dankbar gegenüber Gott und den Menschen. Unser Land lag am Boden, es ist wieder aufgerichtet. Unser Land war geteilt, es ist wieder vereint. Europa war in zwei gegeneinander gerüstete Blöcke gespalten, diese Bedrohung gegenseitiger Vernichtung ist verschwunden. Dankbar haben wir die Hände ergriffen, die uns Versöhnung boten. Aus Gegnern von damals wurden Partner und Freunde. Wir können und dürfen der Frage nach eigener Schuld und der Übernahme der Schuldfolgen nicht ausweichen. Als Christen sind wir gewiß: „Gott war es, der in Christus die Welt mit sich versöhnt hat, indem er den Menschen ihre Verfehlungen nicht anrechnet und uns das Wort von der Versöhnung anvertraute“ (2. Korinther 5,19).

Der Glaube an Gottes Güte macht frei, sich zu erinnern und sich der Vergangenheit zu stellen. In den Ruf nach einem Schlußstrich unter die Vergangenheit können Christen niemals einstimmen. Wer das Gedächtnis verliert, verliert die Orientierung. Wer vergißt, was geschah, reißt den Wegweiser für einen Weg in eine bessere Zukunft aus. Das gilt besonders für das Verhältnis zum jüdischen Volk; das gilt auch für unsere Verpflichtung, Minderheiten zu schützen.

Den Opfern des Krieges und der Gewaltherrschaft, aber auch der heranwachsenden Generation sind wir es schuldig, unsere Kraft für die Bewahrung des Lebens einzusetzen. Der Rückblick auf das Ende des Zweiten Weltkriegs erinnert uns an Chancen und Pflichten, die allen Menschen bewußt sein müssen, wenn neue Weltkatastrophen verhindert werden sollen. Wir wissen, daß wir in der noch nicht erlösten Welt die Aufgabe haben, für Recht und Frieden einzutreten. Tag für Tag steht uns vor Augen, wie das Leben geschändet und die Lebensgrundlagen zerstört werden. Das ruft uns zur Verantwortung und mutet uns neue Wege und Wagnisse zu. Nur wer bereit ist, auch Opfer zu bringen und auf falsche Rücksichten zu verzichten, kann dem Leben in Gerechtigkeit dienen. In der Erwartung des Reiches Gottes gilt: „Selig, die Frieden stiften“ (Matthäus 5,9).

Landesbischof Dr. K. Engelhardt
Vorsitzender des Rates
der Evangelischen Kirche
in Deutschland

Bischof Dr. K. Lehmann
Vorsitzender der
Deutschen Bischofskonferenz

Bischof Dr. W. Klaiber
für den Vorstand der
Arbeitsgemeinschaft Christlicher
Kirchen in Deutschland

H 7407 F



Noch Fragen?



Informationen für Eltern ausländischer Schülerinnen und Schüler über die Fächer „Religion“ und „Werte und Normen“ in den Schulen Niedersachsens

**Ausgaben in:
Deutsch/Englisch/Polnisch/Russisch/Serbokroatisch/
Koreanisch/Türkisch und Spanisch.**



**herausgegeben vom
Religionspädagogischen Institut Loccum**

Der Religionsunterricht und Unterricht in „Werte und Normen“

An allen allgemeinbildenden Schulen wird Religionsunterricht erteilt. Der Umfang beträgt zwei Unterrichtsstunden pro Woche. Im Fach Religion wird eine Note erteilt, die bei der Versetzung genauso zählt wie die Note in einem anderen Fach. Es handelt sich um einen christlichen Religionsunterricht der evangelischen (protestantischen) oder katholischen Konfession. Im allgemeinen wird der Unterricht getrennt für evangelische und katholische Kinder erteilt. Immer mehr Schulen gehen jedoch dazu über, den Religionsunterricht zwar christlich, aber konfessionunabhängig zu gestalten. So können in Gegenden, wo es z.B. wenig Katholiken gibt (Minderheit), diese Schüler am Religionsunterricht der evangelischen Schüler (Mehrheit) teilnehmen. Der Religionsunterricht wird selten von Geistlichen erteilt, sondern in der Regel von landesbediensteten Lehrerinnen und Lehrern, die das Fach an einer Universität studiert haben.

Schüler, die einer anderen christlichen Konfession angehören (z.B. griechisch orthodox) und auch Kinder, die einer anderen Religion angehören (wie Moslems, Hindus, Buddhisten) sind vom Religionsunterricht befreit. Bei einer genügend großen Anzahl solcher Schüler kann ein eigener Unterricht in ihrer Religion eingerichtet werden, wenn genehmigte Richtlinien für das Fach vorliegen.

Die Erfahrung vieler Lehrerinnen und Lehrer ist, daß Eltern anderer Religionen ihren Kindern die Teilnahme am Religionsunterricht erlauben. In der Grundschule z.B. werden Geschichten aus der Bibel behandelt - also aus dem Alten und Neuen Testament. Es werden aber auch Fragen der Menschen nach der Suche nach Gott und ihr Verhältnis zu Gott behandelt. Zum anderen kommen aktuelle Themen vor, die Menschen in der heutigen Zeit bewegen. Da im Westen vieles in der Gesellschaftsordnung und Kultur, in der Literatur und in der Geschichte religiösen Hintergrund hat kann das Wissen aus dem Religionsunterricht als Basiswissen bzw. als Allgemeinwissen angesehen werden - ohne daß man an die Inhalte der christlichen Religion glauben muß.

Das Fach „Werte und Normen“

Für Kinder, die sich vom Religionsunterricht abmelden, wird in der Regel ein Ersatzunterricht im Fach „Werte und Normen“ eingerichtet. In diesem Fach werden allgemeine Wertvorstellungen und ethische Fragen im Zusammenleben der Menschen behandelt. Hierzu zählen Themen wie Menschenwürde und Menschenrecht, die Suche nach Frieden, Verantwortung für sich und die Mitmenschen. Obwohl dieser Unterricht keine religiöse Bindung hat, ist eine Teilnahme für Kinder nicht verpflichtend, sofern sie einer Religionsgemeinschaft angehören, für die kein Religionsunterricht angeboten wird.

Religious Education and the education of "Ethics and Values" (Values and Norms)

RE is part of the curriculum of every public school (in Germany). There are two lessons every week. Grades are being given and they have the same importance as any other compulsory course. It is a Christian RE of either the Protestant or Catholic confession. Normally the lessons for the protestant and catholic children are held separately. More and more schools, however, have started to do RE in a Christian, but not confessional orientated way. In districts with a minority of catholics those pupils attend RE for protestant pupils (the majority). Rarely RE is being held by clericals; normally this is done by teachers paid by the government who have studied this subject and taken exams at universities.

Those pupils who belong to a different Christian denomination (i.e. Greek orthodox) or other denomination (i.e. Muslim, Hindu, Buddhism) don't take part in RE. If there is a sufficient number of those pupils and if there is an authorized syllabus, RE in their denomination can be given.

A lot of teachers found out that parents of different denominations allow their children to take part in RE. Stories taken out of the bible (Old and New Testament) are being told for example in primary schools. Also questions of men looking for God and the relationship of God and man are contents of the lessons. Another part of RE are present topics that are of interest for mankind today. As much of the social order and culture, literature and history of the western world has a religious background the knowledge taken out of RE can be regarded as basic knowledge or general culture - without asking pupils to believe in items of Christian religion.

The subject values and norms

Those children, who announce their depart from RE, usually take part in a substitute lesson called "values and norms". Here they learn about common values and ethical questions in respect to the life of men in communities. There are topics like the dignity of man, the rights of human beings, the search for peace, responsibility for oneself and the fellowman. Although this subject isn't connected to any religious denomination the participation of it is not obligatory to all students. A student whose denominational creed isn't taught at school cannot be forced to take part in "Values and Norms".

Nauka religii i nauka „wartości i norm”

We wszystkich szkołach ogólnokształcących odbywają się lekcje religii, jedna lub dwie lekcje tygodniowo. Religia jest jednym z przedmiotów nauczania, w którym ocena się tak samo liczy jak w innych przedmiotach. Przedmiotem religii jest wyznanie ewangelickie (protestanckie) i wyznanie katolickie. Na ogół przeprowadza się lekcje religii oddzielnie dla dzieci ewangelickich i katolickich. Coraz więcej szkół praktykuje jednak formę nauczania religii nie różnicując obu wyznań. W ten sposób mogą w regionach, w których katolicy stanowią mniejszość, a ewangelicy większość, katolickie dzieci brać również udział na lekcji religii ewangelickich. Religii uczą w zasadzie nie księża lecz nauczyciele, absolwenci wydziału teologicznego. Nauczają oni również innych przedmiotów.

Uczniowie o innym chrześcijańskim wyznaniu (n.p. prawosławni) a również dzieci innych wyznań (mohametanie, hindusi, buddysci) nie są zobowiązane uczęszczać na lekcje religii. Jeżeli w danej szkole jest grupa uczniów tego samego wyznania, wtedy organizuje się dla nich odpowiednie zajęcia religijne.

Nauczyciele szkół wiedzą jednak z doświadczenia, że rodzice innych religii zgadzają się na udział ich dzieci na ogólnej lekcji (ewangelickiej) religii. Tematem na zajęciach religii w szkole podstawowej są historie biblijne, a więc teksty ze Starego i Nowego Testamentu. Oprócz tego porusza się kwestie poszukiwania Boga przez ludzi i ich stosunek do Boga oraz tematy aktualne, które interesują współczesnego człowieka. Ponieważ na Zachodzie zarówno ustrój społeczny, kultura, literatura i historia są ściśle związane z religią i rozwinęły się na jej tle, dlatego traktuje się religię jako wiedzę podstawową – a przynależność do tego wyznania nie jest warunkiem uczęszczania na lekcje religii.

Przedmiot „wartości i normy”

Dla dzieci, które nie uczęszczają na lekcje religii organizuje się zastępcze lekcje; przedmiot ten określa się mianem „wartości i normy” (w niektórych krajach federalnych Niemiec nazywa się po prostu „etyką”). Ocen udziela się na tej samej zasadzie jak w przedmiocie religia. Obecnie przedmiot ten nie jest przedmiotem maturalnym. Jednak robi się starania ze strony rządu federalnego, aby w przyszłości ten przedmiot był przedmiotem egzaminacyjnym.

Treść tego przedmiotu stanowi ogólne pojęcie o wartościach humanistycznych oraz zagadnienia etyczne dotyczące współżycia między ludźmi. W szczególności chodzi tu o tematy dotyczące godności człowieka i jego praw, poszukiwania pokoju, odpowiedzialności za siebie i za innych (bliźnich). Chociaż przedmiot ten nie wykazuje więzi z wyznaniem religijnym, uczniowie niechrześcijańskich wyznań, mogą zostać zwolnieni od udziału na tych zajęciach.

Обучение религии и занятия по "ценностям и нормам"

Во всех общеобразовательных школах преподают религию по одному или два урока в неделю. Ученики получают в предмете "религия" отметку, которая имеет то же самое значение как и другие отметки в свидетельстве. Это христианское преподавание религии евангелического или католического исповедания. Обыкновенно евангелическим и католическим ученикам преподают раздельно. Однако, все большее число школ придают преподаванию религии хотя и христианский, но независимый от исповедания вид. Так напр. в краях, где католические ученики в меньшинстве, они могут участвовать в уроках для евангелических учеников (большинство). Редко священники преподают религию, а обычно этим занимаются преподаватели - государственные служащие, которые изучали религию в университете. Обыкновенно они преподают и другие предметы.

Учеников другого христианского исповедания (напр. православного) и учеников с другой религией (как напр. ислам, индуизм, буддизм) освобождают от уроков религии. Для таких учеников возможно особое преподавание их религии, если хватает число учеников.

По опыту многих преподавателей родители с другой религией позволяют детям посещение уроков религии. В начальной школе напр. дети занимаются библейскими рассказами Старого и Нового Завета. Кроме того занимаются вопросами людей, касающимися их поисков Бога и их отношения к Богу. Занимаются тоже актуальными темами, которыми люди в наше время интересуются. Так как на западе многие явления общества и культуры, в литературе и в истории имеют религиозную подоплеку, знания религии можно считать общим образованием, ученики не обязательно должны верить в содержание христианской религии.

Предмет "ценности и нормы"

Детям, освобожденным от преподавания религии, обыкновенно предлагают взамен предмет "ценности и нормы". (В некоторых землях ФРГ называется "этика".) Отметки те же самые, как и по предмету "религия". В настоящее время по предмету "ценности и нормы" еще нельзя сдавать экзамен на аттестат зрелости. Управление земли Нижней Саксонии хочет это изменять. По этому предмету обсуждают общие представления людей о ценностях и этические вопросы относительно совместной жизни людей. Сюда входят такие темы, как, напр., человеческое достоинство и права человека, поиски мира, ответственность за себя и других. Хотя это нерелигиозное преподавание, можно освобождать тех детей от участия, у которых нет христианского исповедания.

Nastava vjere i nastavni predmet "Vrijednosti i norme"

U svim općeobrazovanim školama poučava se u vjeri po dva nastavniha sata svakog tjedna. Učenci dobiju ocjenu koja ima tu istu važnost kao ocjene u drugim predmetima. To je kršćanska nastava vjere evangeličkog (protestantskog) ili katoličkog ispovijedanja. Općenito uzevši, odijeljeno poučava se evangeličkih i katoličkih djece. Ipak sve više škole poučavaju religiju doduše kršćansku, ali nezavisno ot ispovijedanja. Na taj način u takim krajima, gdje npr. katolički učenci ostaju u manjini, učestvuju u nastavi vjere evangeličkih učenika (množina). Rijetko svećenici poučavaju učenike u religiji, a obično - državni učitelji i učiteljice, koji studirali ovaj predmet na universitetu.

Ne treba da učestvuju učenici drugog kršćanskog ispovijedanja (npr. grčko-pravoslavnog) ili drugoj vjere (npr. muslimani, hinduizam, budizam) u nastavi vjere. Za ove učenika možda organizirati samostalnu nastavu vjere u slučaju da dostaje broj učenika, pretpostavivši da podneseni su naučni planovi.

Najčešće, roditelji drugoj religiji dopuštaju djeci učestvovati u nastavi vjere. U osnovnoj školi npr. djeca bave se sa pričama Starogo i Novogo Testamenta. Osim toga, učenici razgovaraju o pitanjima ljudi s obzirom na ih traganje Boga i na ih odnos k Bogu. Obraduju i aktualne teme. Budući da na zapadu mnoge pojave društva i kulture, u literaturi i u historiji imaju religijnu pozadinu, tako treba interpretirati poznavanja nastavi vjere kao opće znanje - nezavisno od vjere u sadržaj kršćanskoj religiji.

Predmet "Vrijednosti i norme"

Djeca koji otkazuju o nastavu vjere, predložiti se obično predmet "Vrijednosti i norme" kao nadomestjak. Obraduje se u ovom predmetu teme kao npr. dostojanstvo čovjeka i pravo čovjeka, traganje mira, osjećaj odgovornosti za sebe i za bližnjih. Istina to nije nastava vjere, ali moguće je za djece drugoj vjere nego kršćanskoj izbaviti se od ovog predmeta.

종교 수업과 “가치와 규범” 수업

모든 일반 학교에는 종교 과목이 있습니다. 수업 시간은 일주일에 1 시간 내지 2 시간입니다. 종교 과목의 점수는 학년 진급시에 다른 과목의 점수와 마찬가지로 비중이 있습니다. 종교 수업은 신교와 구교의 기독교로 행하여집니다.

일반적으로 수업은 신교와 구교 어린이들을 나누어서 합니다. 그러나 많은 학교들이 종교 수업을 기독교적으로 하면서도 중파에는 무관한 방향으로 나아가고 있습니다. 그러므로 구교도가 아주 적은 지역에서도 구교의 학생들이 신교 학생들의 종교 수업에 참석할 수 있습니다. 종교 수업을 성직자가 하는 경우는 드물고 대학에서 신학을 전공한 교사들이 합니다. 일반적으로 그들은 다른 과목들도 가르칩니다.

다른 기독교 중파(그리이스 정교파)에 속하는 학생들과 다른 종교(이슬람, 힌두교, 불교)에 속하는 어린이들에게는 종교 수업이 면제됩니다. 이러한 학생의 수가 많을 경우에는 그들의 종교 수업을 하는 반이 편성될 수도 있습니다.

많은 교사들의 경험에 의하면 다른 종교를 가진 부모들이 그들의 자녀들에게 종교 수업의 참여를 허락합니다. 예를들면 국민 학교에서 많은 성서속의 -죽 구약과 신약 성서의- 역사들이 다루어 집니다. 또한 신을 추구하는 인간들의 문제점과 인간들과 신과의 관계도 다루어 집니다. 그밖에도 오늘날 살아가는 인간들의 현실적인 문제들이 다루어 집니다. 서구에서는 사회 질서와 문화속의, 문학과 역사속의 많은 것들이 종교적 배경을 지니고 있기 때문에 기독교의 내용을 믿지 않아도 종교 수업에서 배우는 것들이 기초 지식 또는 일반 지식으로 여겨질 수 있습니다.

“가치와 규범” 과목(Werte und Normen)

종교 수업을 받지않는 어린이들을 위한 대체 수업으로 보통 “가치와 규범”과목이 편성됩니다(몇 지역에선 “윤리학”이라고 칭함). 평가 방법은 종교 과목과 같습니다. 지금은 가치와 규범 과목이 고등 학교 졸업 시험에서 시험 과목이 아닙니다. 이것을 바꾸는 것은 지방 정부의 노력에 달려 있습니다.

이 과목에서는 일반적인 인간의 가치 개념과 인간 공동 생활속에서의 윤리적인 문제가 다루어 집니다. 여기에는 인간의 존엄과 인간의 권리, 자유에 대한 추구, 자신과 이웃에 대한 책임과 같은 주제들이 속합니다. 비록 이 수업이 어떤 종교적 관련을 가지고 있지는 않지만 기독교 이외의 다른 종교 단체에 속하는 어린이들에게는 입의 선택의 가능성을 줍니다.

La enseñanza religiosa y aquella en „valores y normas“

En todos los centros de educación general se otorga enseñanza religiosa. La proporción es de dos horas de clase a la semana. En la materia de religión se otorga una nota que tiene la misma importancia que la nota de cualquier otra materia escolar. Se trata de lecciones de religión cristiana de la confesión evangélica (protestante) o católica. En general la enseñanza es impartida por separado a los niños evangélicos y a los católicos. Pero son cada vez más las escuelas que imparten la enseñanza religiosa cristiana pero sin atenerse a las diferentes confesiones por separado. De esta forma, en áreas donde por ejemplo predominan los protestantes (mayoría), pueden asistir los niños católicos (minoría) a las clases de religión. La enseñanza religiosa muy pocas veces es impartida por clérigos, en la mayoría de los casos son maestras o maestros empleados por el Land, que han estudiado la materia en la universidad.

Alumnos con otra confesión religiosa (p. ej. la greco-ortodoxa) y también niños que pertenezcan a otra religión (como musulmanes, hindúes, budistas) están dispensados de las clases de religión. Si el número de estos alumnos es lo suficientemente grande se puede instalar lecciones en su religión, pero para ello debe haber normas para esta materia.

La experiencia de muchas maestras y maestros es que los padres que pertenecen a otras religiones les permiten a sus hijos participar en las clases de religión. En la escuela primaria p. ej. son contadas historias de la Biblia - del Antiguo y Nuevo Testamento. Pero también son contestadas preguntas acerca de la búsqueda de Dios de los humanos al igual que la relación del hombre con Dios. Por otra parte son tratados asuntos actuales, que conmueven a los humanos hoy en día. Debido a que en el occidente el orden socio-cultural, la literatura y la historia se encuentran arraigados en la religión, el saber obtenido en las clases de religión puede servir de conocimiento general o de base, sin que se tenga que creer en la religión cristiana.

La materia „valores y normas“

Para niños que se dan de baja en las clases de religión generalmente son instaladas clases equivalentes en la materia de „valores y normas“. En estas clases se habla de definiciones de valores en general y cuestiones éticas en el convivir humano. A ello pertenecen temas como la dignidad del hombre y los derechos humanos, la busca de paz, la responsabilidad consigo mismo y con los demás. Aunque esta enseñanza no tenga ligamento religioso, niños que pertenezcan a otra comunidad religiosa que la cristiana pueden ser liberados de tomar parte en ellas.

Din dersleri ve "Ahlak dersleri"

Bütün orta dereceli okullarda haftada 1 veya 2 saat olmak üzere din dersleri verilmektedir. Din dersinde de öğrenciye not verilir. Bu not, tıpkı diğer derslerdeki notlar gibi sınıf geçmeyi etkiler. Burada söz konusu olan din dersi; protestan ve katolik mezheplerinden oluşan hıristiyan din dersi. Genelde protestan ve katolik öğrenciler için dersler ayrı ayrı yapılır. Bir çok okulda din derslerinin hıristiyan, ama mezheplerden bağımsız olarak verilmesine çalışılmaktadır. Böylece-örneğin-katoliklerin az buldukları bölgelerdeki öğrenciler protestan öğrencilerin derslerine katılabilirler. Din dersleri, ancak ender hallerde dini şahıslar tarafından verilir. Normalde bu dersi verenler, üniversitelerde bu konu ile ilgili tahsillerini yapmış olan ve diğer bazı dersleri de verebilen öğretmenlerdir.

Bir başka hıristiyan mezhebine mensup (örneğin ortodoks) öğrencilerle, başka bir dine mensup (örneğin; müslüman, hint ve buda) öğrenciler din derslerinden muaf tutulurlar. Yeterli öğrenci sayısı durumunda bu öğrencilere kendi dinlerinde ders verilir.

Çeşitli dinlere mensup bir çok velinin çocuklarının hıristiyan din dersine katılmaya müsaade etmeleri de edinilen tecrübelerden biridir. Örneğin Grundschule'de eski ve yeni İncil'den tarihi masallar işlenmektedir. Aynı zamanda insanların Tanrı'yı arayışları ve Tanrı ile ilişkileri konusunda da bilgiler aktarılmaktadır. Ayrıca günümüzde insanları etkileyen güncel konular da işlenir. Batı toplum düzeninde, kültüründe, edebiyat ve tarihinde dinin büyük etkileri vardır. Bunun için din derslerinden alınacak bilgiler, genel bilgi mahiyetinde olup bu genel bilgileri almak için de hıristiyanlığa inanmak zorunlu değildir.

Ahlak dersleri

Din derslerine katılmayan öğrenciler için "ahlak dersleri" adı altında ek bir ders yapılır. Bazı eyaletlerde bu derse Ethik=maneviyat da denir. Bu derste ki not durumu din dersindekinin aynısıdır. Şimdilik "ahlak dersi", Abitur'da (lise bitirmede) bitirme dersi olarak alınmamaktadır. Eyalet hükümetinin bunu değiştirme çabaları mevcuttur.

Bu derste insanların genel ahlaki değerleri ile insanların birlik yaşamındaki manevi sorumlulukları işlenir. Bunu; kişinin vicdan hürriyeti, insan hakları, barış arayışları, sorumluluk ve içimizdeki azınlıklar gibi konular içerir. Bu dersin din ile bir bağlantısı olmadığı halde, hıristiyanlığın dışındaki dinlere mensup öğrenciler, kendi dinlerinde ders yapmak üzere, bu dersten muaf tutulabilirler.