

Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Michael Meyer-Blanck
Christian Grethlein

Gotteserfahrung im Lebenslauf
Momo – oder: die religionspädagogische Bedeutung
der neuen Frage nach der Zeit

Inge Lucke:

Momo: Nachdenken über die Zeit
– fächerübergreifend

Alexandra Riebe:
Isabell Schulz:

Gottes Verheißung an Jakob
Was ist an der Zeit? – Maria und Marta

Elke Hartenbrodt u.a.:
Michael Wermke:

Jugendraum erleben
Joan Osborne: One of us

Dirk Röllner:
im Studienseminar

Professionalisierung der Religionslehrausbildung

Heinz-Otto Schaaf:
Sieglinde Manske:

Lieber Gott, warum?
Religionspädagogische Arbeit im Kindergarten

Projektwochen im Ratsgymnasium Osnabrück

Ika Kirchhoff über Helmut Schirmer: Volksschullehrer zwischen Kreuz und Hakenkreuz
Ilka Kirchhoff über Horst Georg Pöhlmann: Begegnungen mit dem Hinduismus
Jos Schnurer über Peer Olsen: Ein Arbeitsbuch zu „Sofies Welt“
Jos Schnurer über Adrian Brown/Terence Copley: Weltreligionen erkunden
Michael Wermke über Martin Luthers Fabeln und Sprichwörter
Gerald Kruhöffner über Horst Hirschler: Luther ist uns weit voraus

Veranstaltungshinweise

Schülerwettbewerb

Nr. 2/2. Quartal 1996

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

rpi

Inhalt:

Bernhard Dressler:	Editorial	49
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	50
	GRUNDSÄTZLICHES	
Michael-Meyer-Blanck: Christian Grethlein:	Gotteserfahrung im Lebenslauf	55
	Momo – oder: die religionspädagogische Bedeutung der neuen Frage nach der Zeit	59
	PRAKTISCHES	
Inge Lucke: Alexandra Riebe: Isabell Schulz: Elke Hartebrodt u.a.: Michael Wermke:	Momo: Nachdenken über die Zeit – fächerübergreifend	65
	Gottes Verheißung an Jakob	69
	Was ist an der Zeit? – Maria und Marta	75
	Jugendraum erleben... ..	77
	Joan Osborne: One of us	80
	KONTROVERSE	
Dirk Röller:	Professionalisierung der Religionslehrausbildung im Studienseminar	82
	GEMEINSAMES - AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Heinz-Otto Schaaf: Sieglinde Manske:	Lieber Gott, warum?	85
	Religionspädagogische Arbeit im Kindergarten	89
	WISSENWERTES	
	Projektwochen im Ratsgymnasium Osnabrück	90
	Ilka Kirchhoff über Helmut Schirmer: Volksschullehrer zwischen Kreuz und Hakenkreuz	92
	Ilka Kirchhoff über Horst Georg Pöhlmann: Begegnungen mit dem Hinduismus	92
	Jos Schnurer über Peer Olsen: Ein Arbeitsbuch zu „Sofies Welt“	93
	Jos Schnurer über Adrian Brown/Terence Copley: Weltreligionen erkunden – Lernspiele Religion	93
	Michael Wermke über Martin Luthers Fabeln und Sprichwörter	93
	Gerald Kruhoffer über Horst Hirschler: Luther ist uns weit voraus	94
	Veranstaltungshinweise	95
	Schülerwettbewerb: Luthers Beitrag zur Entwicklung des sozialen Staates	U3

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Michael Wermke, Am Walzwerk 13, 31226 Peine
Ilka Kirchhoff, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum
Dr. Gerald Kruhöffler, Pastorenkamp 7, 31547 Rehburg-Loccum
Jos Schnurer, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim
Heinz Otto Schaaf, Münchehäger Str. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Dirk Roller, Heinrich-Heine-Ring 30, 26386 Wilhelmshaven
Isabell Schulz, Ostermannstr. 2, 30171 Hannover
Alexandra Riebe, Leipziger Str. 4, 37085 Göttingen
Inge Lucke, Johann-Sebastian-Bach-Str. 7, 31180 Giesen
Prof. Dr. Christian Grethlein, Dorothea-Erxleben-Str. 25, 06120 Halle
Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck, Straußstr. 20B, 12307 Berlin
Michael Künne, Hohe Str. 21, 31592 Stolzenau
Elke Hartebrodt, Kreisjugenddienst, Koldinger Str. 2, 30982 Pattensen

Impressum:

Der „Loccumer Pelikan“ wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum.
Er erscheint vier Mal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. 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, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende in Höhe von 15,- DM zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Michael Künne, Thomas Klie, Lena Kuhl, Dr. Bernhard Dressler, Christoph Maaß
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Schriftleitung, Graphik und Layout: Michael 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!

so viel öffentliche Aufmerksamkeit wie in den vergangenen Monaten hat der Religionsunterricht selten gefunden. Im Nachgang zu den Äußerungen unseres Ministerpräsidenten über den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, vor allem aber mit Blick auf die LER-Entscheidung des Brandenburger Landtags, verging kaum eine Woche ohne ausführliche Berichterstattung in den Medien. Herr Schröder ist von seinem Vorstoß inzwischen abgerückt. Insbesondere die Reaktionen aus Handwerkskreisen, aber auch aus den Gewerkschaften, haben gezeigt, daß dem Religionsunterricht an den Schulen eine große Bedeutung über enge fachliche Qualifikationskalküle beigemessen wird. Die Zukunft von LER dagegen ist offen. Hierzu wird wohl ein Urteil des Bundesverfassungsgerichts abzuwarten sein.

Nun ist öffentliche Aufmerksamkeit für sich allein noch nichts Erfreuliches. Die Stimmen, die Religion in der Schule für verzichtbar oder gar mit aggressivem Unterton für anachronistisch halten, sind unüberhörbar. Andererseits verstärkt sich aber der Eindruck, daß an vielen Schulen unter wachsendem Problemdruck neue Ansprüche und Erwartungen an die Kirchen und an den Religionsunterricht formuliert werden. An interkulturelle Erziehung, das wird zunehmend deutlicher, ist nicht zu denken, wenn religiöse Dimensionen ausgeblendet werden. Ganztagschulen fühlen sich immer mehr auf außerschulische Impulse bei der Gestaltung ihres Schullebens angewiesen und richten verstärkt Anfragen an die Kirchen. Nicht jeder Erwartung, die auf Beiträge zur „Werterziehung“ und zur sozialen Integration abzielt, ist unkritisch zu entsprechen. Gelegentlich muß das, was Kirche und Religionspädagogik der Schule zu bieten haben, auch Sand im Getriebe sein. Wichtig aber ist, daß wir überhaupt selbstbewußt und mit wacher Aufmerksamkeit wahrnehmen, daß sich Zeiten ankündigen, in denen uns der Wind des Zeitgeistes nicht mehr nur ins Gesicht bläst, sondern in denen wir in Anspruch genommen werden. Über die Religionspädagogik hinaus besteht Grund zur Hoffnung, daß die Bedeutung der Schule nun auch in der innerkirchlichen Meinungsbildung über Handlungsprioritäten erkannt wird. Von entscheidender Bedeutung wird dabei freilich sein, daß der besonders auch von katholischen Kolleginnen und Kollegen dringend erwartete Impuls aus ihrer



Kirche für mehr konfessionelle Kooperation rasch und deutlich erfolgt.

In diesem Heft liegt ein Akzent auf dem Thema „Zeit“. Michael Meyer-Blanck, der, wie Sie merken, dem RPI auch von der Humboldt-Universität aus verbunden bleibt, erörtert die Gottesfrage im Zyklus der Lebenszeit. Christian Grethlein nimmt den Klassiker „Momo“ zum Anlaß, um die Frage nach der Zeit religionspädagogisch zu bedenken. Praktische Anregungen von Inge Lucke und Isabell Schulz ergänzen den Themenschwerpunkt.

Bereits jetzt besteht Anlaß, Ihnen für die gute Resonanz auf unseren Spendenaufruf zu danken. Das ist zugleich ein Grund zur Erinnerung für diejenigen in unserer Leserschaft, die auf unsere Bitte bislang noch nicht reagiert haben. Mit jeder Spende zur Deckung unserer Vertriebskosten leisten Sie einen Beitrag dafür, daß Ihnen der „Pelikan“ auch weiterhin kostenlos ins Haus fliegt.

Für die letzten Wochen des Schuljahres wünsche ich Ihnen den nötigen langen Atem!

Ihr

Bernhard Dressler
- Rektor -

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Philologen sehen ihre Vorbehalte gegen Gesamtschulen wieder bestätigt

(rb) Hannover.- Der Philologenverband hat angeregt, Berufswahl, Berufswege und Studienleistungen von Gesamtschülern im Vergleich zu Schülern des gegliederten Schulwesens durch ein unabhängiges Institut untersuchen zu lassen. Der Vorsitzende dieses Gymnasiallehrerverbandes, Neßler, wies hin auf die Auswertung der hannoverschen IHK-Abschlußprüfungen für kaufmännische Berufe, der sich Absolventen der zehnten Klassen unterzogen. Dabei haben Gesamtschüler mit einem Notendurchschnitt von 3,4 nicht besser abgeschnitten als Hauptschüler; sie seien hinter den Noten der Realschüler (2,9) und der Gymnasiasten (2,7) zurückgeblieben. Neßler, der die ablehnende Haltung des Philologenverbandes gegenüber den Gesamtschulen durch diese Noten erneut bestätigt sieht, vertrat die Auffassung, die im Durchschnitt geringere Leistungsfähigkeit der Gesamtschüler sei auch durch frühere Untersuchungen bestätigt worden. (rb, 20.01.1996)

Wernstedt hebt in Uelzen und Lüchow zwei BGJ (s) auf

(rb) Hannover.- Kultusminister Wernstedt hebt zum 1. August zwei schulische Berufsgrundbildungsjahre auf. Im Lankreis Lüchow-Danenberg entfällt das BGJ (s) Ernährung und Hauswirtschaft mit dem Standort Lüchow. Im Landkreis Uelzen wird das BGJ (s) Farbtechnik und Raumgestaltung mit dem Standort Uelzen aufgehoben. Die Änderungen gehen auf

Anträge der jeweiligen Schulträger zurück. Die notwendige Verordnung liegt dem Kabinett vor, nachdem die Anhörungen vorgenommen worden sind. Dabei hatte der Landeselternrat nicht zugestimmt, zugestimmt haben die kommunalen Spitzenverbände und der Landesausschuß für Berufsbildung, nicht geäußert haben sich Landesschulbeirat, Lehrerhauptpersonalrat, Landesschülerrat, Lehrerverband und GEW. Die Kabinettsvorlage unterstreicht bemerkenswerterweise, daß die Änderungen keine Auswirkungen von frauenpolitischer Bedeutung haben – obgleich die meisten der 58 Schüler im BGJ (s) Ernährung und Hauswirtschaft in Lüchow junge Frauen sein dürften. (rb, 06.02.1996)

Ausschuß verständigt sich auf Zeitplan für Erwachsenenbildungsgesetz

(rb) Hannover.- Das neue Erwachsenenbildungsgesetz soll im September abschließend vom Landtag beraten werden. Das geht aus dem Zeitplan hervor, auf den sich der Wissenschaftsausschuß verständigt hat. Vorgesehen ist ein erster Durchgang im Ausschuß bereits am 29. Februar; bei dieser Gelegenheit soll auch der Rechnungshof seine Position darlegen. Am 22. März will der Ausschuß eine ganztägige Anhörung vornehmen. Für den 2. Mai geplant ist der zweite Durchgang im Ausschuß und der vorläufige Beratungsabschluß. Am 22. August sollen die Vorlagen abschließend im Ausschuß erörtert werden, so daß im September die zweite und dritte Lesung im Plenum stattfinden kann. (rb, 16.02.1996)

Lüneburger Schulräte sehen keine „Bildungskatastrophe“

Viele Kinder leben nicht mit beiden leiblichen Eltern zusammen

Lüneburg (epd). Die Hälfte der Kinder in Orientierungsstufe und Hauptschule haben keine Geschwister und leben nicht mehr mit ihren leiblichen Vätern und Müttern zusammen. Die bürgerliche „Mittelklasse“ dünnt immer mehr aus: zu diesen Ergebnissen kam eine vom Lüneburger Landessuperintendenten, Hans-Christian Drömann, initiierte Schulrätekonferenz am Freitag in Lüneburg. Die Beziehungsebene in der Schule wird offenbar immer wichtiger. „Die Klassenlehrer müssen als Gesprächspartner für die Schülerinnen und Schüler da sein“, unterstrich Andreas Spiewoks, Lehrer an einer Celler Orientierungsstufe. Eine „Bildungskatastrophe“ sah die Konferenz nicht.

Regierungsschuldirektor Hartmut Hohnschopp (Lüneburg) kritisierte vor Vertretern von Bezirksregierung, Universität und der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers einen seiner Ansicht nach falschen Zungenschlag in der öffentlichen Diskussion. Sie leide darunter, daß es „mehr um Quantität als um Qualität“ gehe. Die Schule müsse sich auf gesellschaftliche Veränderungen einstellen, faßte Drömann zusammen. Der Lüneburger Regionalbischof nannte als Beispiel den Ersatz der 45-Minuten-Stunde durch einen fächerübergreifenden Unterricht. Sowohl die Schulräte als auch Drömann unterstrichen den Stellenwert der Zusammenarbeit von Schule und Kirche vor Ort. Sie müsse beispielsweise im Hinblick auf die Gestaltung von Reformations- und Bußtag „stärker wahrgenommen werden“. Nach Schulzweigen ausgerichtete Schulgottesdienste sind laut Drömann unerläß-

lich. Die Kirche müsse deutlich machen, daß der Bußtag weiterhin kirchlicher Feiertag sei: „Wir haben ihn nicht abgeschafft.“ (b0370/16.02.1996)

Verpflichtungserklärungen der Berufsschulreferendare wertlos?

(rb) Hannover.- Die Referendare an den kaufmännischen Berufsschulen betrachten den von der Landesregierung verhängten Einstellungsstopp als Vertragsbruch und bestehen darauf, nach Beendigung der Referendariats eingestellt zu werden. Sie begründen ihre Auffassung damit, daß sie vor Antritt des Vorbereitungsdienstes sich in einer Erklärung verpflichten mußten, nach der Ausbildung mindestens fünf Jahre an niedersächsischen Schulen zu unterrichten; die Referendare sind der Meinung, daß auch das Land damit eine Bindung eingegangen ist. Nach Angaben des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen waren die Unterwerfungserklärungen abgefordert worden, weil den Referendaren im Berufsbereich Wirtschaft und Verwaltung wegen der Mangelsituation monatliche Sonderzuschläge gezahlt wurden, mit denen sie offenbar angelockt worden sollten. Der VLWN hat jetzt die Befürchtung, daß die Referendare in andere Bundesländer abwandern, welche weiterhin einstellen, und damit für den niedersächsischen Schuldienst unwiederbringlich verloren sind. (rb, 21.02.1996)

„Jugendarbeit ist für die Kirche Pflichtaufgabe“

Hannover (epd). Die Jugendarbeit soll in der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers keine „Kürübung“ sein, sondern zur Pflichtaufgabe werden. Das forderte Landesbischof Horst Hirschler vor der 22. Landessynode am Mittwoch in Hannover. Hirschler berichtete von einer Begegnung mit jungen Leuten des Bundesgrenzschutzes in Duderstadt, die zu etwa 80 Prozent aus der ehemaligen DDR stammten. Auf seine Fragen nach Werten und nach dem Woher und Wohin des Lebens hätten sie immer nur geantwortet: „Das läßt sich alles naturwissenschaftlich erklären.“

„Es war, als ob man Sand zwischen den Zähnen hätte“, sagte Hirschler. Die jungen Leute hätten eine nachchristliche Ideologie verinnerlicht, die die Ablehnung des Christentums schon in sich aufgenommen habe. Junge Leute, die keine christliche Sozialisation mehr hätten, könnten „nicht durch Reden“ einen Zugang zum Glauben finden, sondern nur durch Lebensbeziehungen zu Christen. Hirschler berichtete auch von einer Begegnung mit Schülern in Osnabrück. Bei einer Projektwoche seien hier Themen des christlichen Glaubens auf großes Interesse gestoßen. Die Schüler hätten jedoch einmütig den Sonntags-Gottesdienst kritisiert. „Die Pastoren sagen jeden Sonntag dasselbe“, habe er sich anhören müssen, „sie nehmen nur immer andere Texte.“ In seinem Bischofsbericht blickte Hirschler auch auf den Streit um den Religionsunterricht an Berufsschulen zurück. Ministerpräsident Gerhard Schröder habe mit seinem Vorschlag, die Fächer Religion und Sport abzuschaffen, „unfreiwillig Reklame“ für den Religionsunterricht gemacht. (b0412/21.02.1996)

Wernstedts Konzept für die künftige Schulverwaltung steht

(rb) Hannover.- Die staatlichen Schulaufsichtsämter und ihre Außenstellen werden zum 1. Februar 1997 aufgelöst und zunächst entweder in die Schulabteilungen der jeweiligen Bezirksregierungen integriert oder in Außenstellen der Be-

zirksregierungen umgewandelt. Neben den vier „Zentralen“ sollen nach dem überarbeiteten Konzept des Kultusministeriums mit der abschließenden Entscheidung „baldmöglichst“ insgesamt 24 neue Außenstellen entstehen: Im Bezirk Braunschweig neben der Zentrale die für Peine/Gifhorn zuständige Außenstellen am Standort Peine, in Helmstedt die Außenstelle Helmstedt/Wolfsburg, in Salzgitter-Bad die Außenstelle Salzgitter/Wolfenbüttel/Goslar, in Osterode die Außenstelle Osterode/Norheim und in Göttingen die für die Universitätsstadt zuständige Außenstelle. Alternativen hatten bislang vorgesehen, daß die Zentrale außer für Braunschweig auch für Peine und eine Außenstelle für Gifhorn/Helmstedt/Wolfsburg zuständig ist. Im Regierungsbezirk Hannover hat die Zentrale zu betreffen: Hannover-Stadt und -Land I sowie Schaumburg, das zuletzt noch als eigene Außenstelle geplant war. Burgdorf wird Standort der Außenstelle für Hannover-Land III, Syke für Diepholz, Nienburg für Hannover-Land II und Nienburg, Alfeld für Hildesheim sowie Holzminden für Hameln/Holzwinden. Im RB Lüneburg bleibt es bei der bisherigen Planung: Die Zentrale betreut Lüneburg, die Außenstelle Celle versorgt Celle, Cuxhaven ist für Cuxhaven zuständig, Winsen wird Außenstelle für Harburg, Stade wird für Stade zuständig, in Fallingb. hat die Außenstelle Rotenburg/Soltau-Fallingb. ihren Sitz, in Verden die für Osterholz-Verden und in Uelzen die für Lüchow-Dannenberg/Uelzen. Im RB Weser-Ems wird es nun doch keine eigene Außenstelle Leer geben. Im übrigen ist die Zentrale Osnabrück zuständig für Stadt und Landkreis Osnabrück, Nordhorn wird Außenstellenstandort für Grafschaft Bentheim, Meppen für das Emsland, Aurich für Emden/Wittmund/Aurich/Leer, Vechta für Cloppenburg/Vechta, Oldenburg für Ammerland, Wesermarsch und Oldenburg-Stadt, Wildeshausen für Delmenhorst und Oldenburg-Land sowie Wilhelmshaven für Friesland/Wilhelmshaven. (rb, 17.02.1996)

Rituale geben lebenswichtigen Halt Leben in Beschränkung ist „erotischer und sinnlicher“

Lüneburg (epd). Rituale, Symbole und Zeichen sind nach Auffassung des Hamburger Theologieprofessors Fulbert Steffensky lebenswichtig. „Sie geben Halt, ordnen das Leben und bauen Gemeinschaft“, sagte Steffensky am Montagabend vor dem „Theologischen Forum“ in Lüneburg. Alltägliche Rituale sind in seinen Augen nicht gleichzusetzen mit leerem Zeremoniell. „Wir alle wissen, wie lebenserleichternd Höflichkeitsformen sind“, nannte der Theologe ein Beispiel und warnte: „Wir versinken im unbezeichneten Leben ohne Form und Rhythmus.“ Schon Kinder erfahren laut Steffensky etwas von der „heilenden“ Wirkung des Rhythmus: „Er vergewissert. Wiederkehrendes gibt Hoffnung.“ Allerdings werde der Rhythmus heute mehr und mehr durch zeitbeherrschende Individualität ersetzt. „Leben wird durch diese imperiale Geste zerstört. Indem wir alles sofort bekommen wollen, sind wir nicht mehr Brüder und Schwestern, sondern Herren des Lebens.“ Steffensky riet zu einem bescheidenen und von Askese geprägten Leben. So werde es wieder „erotischer und sinnlicher“. (b0530/05.03.1996)

„Keine Massenbetreuung in evangelischen Kindergärten“

Hannover: Rund 1.000 Interessenten beim ersten Kindergarten-Tag

Hannover (epd). In den evangelischen Kindergärten in Niedersachsen werde es auch künftig keine unpersönliche Massenbetreuung in Großgruppen geben. Auch wenn nicht so viele Kindergärten gebaut würden wie gebraucht werden, soll-

ten die pädagogischen Standards gehalten werden, um jedes Kind individuell zu fördern. Dies sagte die Pädagogin Ulrike Fey-Dorn von der Fachberatung für die evangelischen Kindergärten der hannoverschen Landeskirche am Mittwoch vor rund 1.000 Erzieherinnen und Erziehern in Hannover.

Fey-Dorn kritisierte die Tendenzen, immer mehr Kinder in den bestehenden Einrichtungen unterzubringen, um so das Recht auf einen Kindergartenplatz umzusetzen. Die Resonanz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf diesem ersten Fachtag der Diakonie sei unerwartet hoch gewesen. Die Beteiligung zeige, daß die Erzieherinnen und Erzieher auch weiterhin das Kind mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt stellen wollen – unabhängig von politischen Konstellationen und Sparmaßnahmen, sagte Fey-Dorn. Die Pressestelle der Diakonie betonte, man habe mit dem Fachtag den Wunsch der Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland aufgegriffen, Gemeinden kinderfreundlicher zu gestalten und in der Arbeit die Bedürfnisse der Kinder stärker zu berücksichtigen. Anregungen dazu hätten zahlreiche Referate und Arbeitsgruppen gegeben. (b0549/07.03.1996)

Lernmittelfreiheit wird vom 1. August an eingeschränkt

(rb) Hannover.- Die Landesregierung kürzt die sogenannte Lernmittelfreiheit, obgleich der Landeselternrat den notwendigen Verordnungsentwurf einstimmig erneut abgelehnt hat. Kultusminister Wernstedt hat den Entwurf jetzt dem Kabinett zur Kenntnisnahme vorgelegt, wie es in einem solchen Streitfall vom Schulgesetz verlangt wird. In den Anhörungen haben sich ferner der Schulhauptpersonalrat, der Beamtenbund, die DAG und der Philologenverband gegen die Kürzungen gewandt, wobei eine grundsätzliche Ablehnung der Lernmittelfreiheit für alle Schüler zum Ausdruck kam. Der Landeselternrat befürwortet die Lernmittelhilfe, meint jedoch, sie könne nur bei gefüllten Kassen funktionieren, und verlangt deshalb, über ein sinnvolleres System nachzudenken. Die Landesregierung hatte während ihrer Haushaltsberatungen im Herbst 1995 die Kürzung der Gelder für die Lernmittelfreiheit, den Wahlkampfschlager der SPD von 1990, um zehn Prozent von 55 auf 49,5 Millionen Mark beschlossen. Wernstedt hat die Beiträge für die einzelnen Schülergruppen jedoch nicht gleichmäßig, sondern nach Schulformen unterschiedlich um zwei bis 20 Prozent vermindert.

Im einzelnen gelten vom 1. August an u. a. folgende neuen Sätze: Grundschule 33 Mark (bisher 34), Orientierungsstufe 53 statt 56 Mark, Hauptschule 65 statt 69, Realschule 74 statt 79, Gymnasium Sek I 83 statt 89 Mark, Sek II 80 statt 100 Mark, Sonderschulen von 38 statt 39 Mark bis 76 statt 80 Mark je nach Behindertenklassen und an den verschiedenen Berufsschulen von 34 statt 37 Mark bis zu 138 statt 150 Mark. Die Gesamtaufwendungen werden nach der jetzigen Kürzung auf 49,5 Millionen Mark 1997 auf 50,5 1998 auf 51,5 und 1999 auf 52,5 Millionen Mark ansteigen, wegen der wachsenden Schülerzahlen, nicht etwa wegen der Preissteigerungen. Nicht auszuschließen ist, daß die Lernmittelfreiheit wegen der katastrophalen Finanzsituation des Landes von der Landesregierung wieder ganz abgeschafft wird. d(rb, 12.03.1996)

Zobeltitz: „Bremer Sonderweg beim Religionsunterricht gescheitert“

Fach „Biblische Geschichte“ wird kaum noch erteilt

Bremen (epd). Der Unterricht im Fach „Biblische Geschichte“ wird in den Bremer Grundschulen überwiegend voll, in der Orientierungsstufe nur

noch zu einem geringen Teil und in den übrigen Klassenstufen der Sekundarstufe fast gar nicht erteilt. Das geht aus einer Antwort des Bremer Senats auf eine Anfrage der CDU-Fraktion in der Bürgerschaft hervor. Darin wird auch berichtet, daß im Sekundarbereich II die Fortführung des Faches als Religionskunde in Grund- und Leistungskursen angeboten wird. Pastor Louis-Ferdinand von Zobelitz, Schriftführer des Kirchengeschichtsausschusses und damit theologischer Repräsentant der Bremischen Evangelischen Kirche, sieht den Unterricht in Biblischer Geschichte in einem „jammervollen Zustand“. Schulbehörde und Schulleitungen seien offenbar nicht in der Lage, das Bremer Schulgesetz umzusetzen, sagte er auf epd-Anfrage. (b0600/15.03.1996)

Arbeitsgruppe wehrt sich gegen Einschnitte bei Behindertenarbeit

3.000 Unterschriften für den Erhalt von Stellen und Qualifikation

Hannover (epd). Gegen tiefe Einschnitte in der Behindertenarbeit wehrt sich die „Gemeinsame Arbeitsgruppe Behindertenhilfe“. Die Beschneidung des Sozialhilferechts durch die Bundesregierung verschlechtere die Betreuung in Behindertenwerkstätten und Wohnheimen ebenso wie niedrigere Pflegesätze auf Landesebene, kritisierte der Initiator der Arbeitsgruppe, Heinz-Dieter Braun (Hannover). Die Betreuungsgruppen müßten vergrößert, notwendige Therapien gestrichen werden. „Ein Zurück zur Ghettolisierung und Ausgrenzung von Behinderten muß auf jeden Fall verhindert werden“, sagte Braun dem epd. Vor allem geistig und mehrfach Behinderte bräuchten eine Betreuung durch qualifizierte Fachkräfte. Die „Gemeinsame Arbeitsgruppe Behindertenhilfe“ in Niedersachsen ist ein Zusammenschluß von Eltern, Beschäftigten, Betriebsräten und Leitungen von Behinderteneinrichtungen sowie der Gewerkschaft ÖTV. Mit einer Unterschriftenliste fordert die Arbeitsgruppe Politiker dazu auf, sich für die Erhaltung der vorhandenen Stellen und für die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzusetzen. In kurzer Zeit seien bereits 3.000 Unterschriften gesammelt worden, die dem niedersächsischen Staatsminister Willi Waike überreicht werden sollen. Dieser soll sie dem Bundesrat vorlegen, der sich am 22. März mit dem Thema befaßt. Bei einer öffentlichen Diskussionsveranstaltung am 20. März in Fallingb. wurden Bundes- und Landespolitiker von CDU, SPD, Bündnis 90/Die Grünen und PDS nach ihrer Stellungnahme zu den Kritikpunkten befragt. Eingeladen waren auch Karl Finke, Behindertenbeauftragter des Landes Niedersachsen, und Otto Regenspurger, Beauftragter der Bundesregierung für Behinderte. (b0611/18.03.1996)

Pfadfinder: Landkreis größter Vehinderer von Jugendarbeit

Hannover (epd). Der Landkreis Hannover sei einer der „größten Verhinderer der Jugendarbeit in Niedersachsen“, heißt es in einer Pressemitteilung des Verbandes Christlicher Pfadfinderinnen und Pfadfinder Hannover (VCP). Damit reagiert der Verband auf die Entscheidung des Kreistages, den sogenannten Fahrt- und Lagergrochen zu streichen. Es werde wieder einmal deutlich, daß die Fensterreden der Politikerinnen und Politiker nichts wert seien und keinem wirklich an der Mitwirkung von Jugendlichen gelegen sei, schreibt der VCP. Bei dem Fahrtgrochen habe es sich um einen „lächerlichen Betrag“ gehandelt, der im Gesamthaushalt des Landkreises nicht zu Bu-

che schlage. Bisher hatte der Kreis 2,50 Mark pro Tag und Teilnehmer gezahlt. Die Bezirksleitung des VCP fürchte nun, daß etliche Gruppenleiterinnen und -leiter ihr Engagement aufgeben werden. (b0629/20.03.1996)

„Schulkinderbetreuung muß finanziell abgesichert werden“

Landesweite Fachtagung in Hannover wertete Erprobungsprogramm aus

Hannover (epd). Das niedersächsische Modellprojekt der Schulkinderbetreuung muß gesetzlich und finanziell abgesichert werden. Das forderten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von elf Ortsprojekten bei einer landesweiten Fachtagung in Hannover. Durch ein Erprobungsprogramm wird vor allem sozial benachteiligten Kindern im Alter zwischen neun und 13 Jahren eine Nachmittagsbetreuung, eine warme Mahlzeit und Hausaufgabenhilfe ermöglicht. Außerdem gibt es spezielle Angebote für Mädchen, Fahrten und Freizeiten sowie Förderungsangebote für ausländische Kinder. Seit 1992 werden die Modellprojekte durch das Kultusministerium mit 750.000 Mark jährlich gefördert. Im Juli 1997 läuft das Erprobungsprogramm aus. Deshalb legten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter jetzt einen Zwischenbericht ihrer Arbeit vor und luden zu der Fachtagung ein. Der Geschäftsführer des Diakonischen Werks Hannover, Bernd-Ulrich Köpke, sagte, daß die Schulkinderbetreuung in einem Grenzbereich zwischen den bisherigen Formen der Jugendhilfe liege und Gefahr laufe, erdrückt zu werden. Er forderte deshalb einen gesetzlichen Rahmen für die Arbeit. Karl Scharinger vom Niedersächsischen Landesjugendamt betonte, daß die Finanzierung politisch entschieden werden müsse. Reinhard Tydecks vom Bündnis 90/Die Grünen kündigte an, daß seine Partei sich dafür einsetzen werde, daß das Programm weitergeführt werden könne. b0618/19.03.1996)

„Dann müssen wir ja nie mehr aufräumen“

Hannover: Kindergarten ist seit einem halben Jahr „spielzeugfrei“

Hannover (epd). Vor einem halben Jahr haben die 60 Kinder des evangelischen Nikodemus-Kindergartens in Hannover ihr gesamtes Spielzeug zusammengepackt und in den Keller getragen. Dort liegt es heute noch. Doch von Langeweile ist bei den Drei- bis Sechsjährigen nichts zu spüren. Die Umstellung fällt eher den Erzieherinnen schwer: „Wir sind plötzlich gar nicht mehr so wichtig“, berichtet Leiterin Barbara Nolte im epd-Gespräch. Die 44jährige, die schon so manches Erziehungskonzept erprobt hat, freut sich über diese Entwicklung: „Eine gute Erzieherin sitzt auf dem Sofa, sieht unheimlich entspannt aus und hat alles im Blick.“ Die neue Losung heißt: nicht zu animieren, sondern dazusein, ohne einzugreifen – und vor allem zuzuhören. Für Nolte und ihre sechs Kolleginnen ist es erstaunlich, wie selbständig die Kinder in den vergangenen Monaten geworden sind. In jeder Ecke der Tagesstätte wuseln die Kleinen an diesem Vormittag vor sich hin. Stolz führen Felix, Tassilo und Jana vor, wie sie „ganz allein“ das selbstgebaute Kletterpferd besteigen. Aber zum Gespräch haben sie keine Zeit, denn: „Wir haben noch ganz viel zu tun – und morgen auch schon.“ Decken, Kissen, Tücher in allen Variationen, Schnüre und Wäscheclammern fordern die Phantasie heraus. Spontane Erzähl-Sing-spiele und Rollenspiele, die von Tag zu Tag variiert werden, entstehen. Wohnen in Zelten,

Höhlen und Kartons ist wichtig. Auch die Möbel, die Abstellkammer, die Küche und der Waschraum werden ins Spiel integriert. Das Spielzeug im Keller ist keineswegs ein Tabu. Die Kinder dürfen sich bedienen, wann immer sie wollen. Doch die meisten haben Besseres vor. (b0593/25.03.1996)

Hildesheimer Schulen wollen christliches Profil stärken

Hildesheim (epd). Mehrere öffentliche Schulen in Hildesheim wollen sich ein stärkeres christliches Profil geben. Beim evangelisch-lutherischen Kirchenkreis hätten bisher zwei Realschulen und eine Gesamtschule angefragt, ob künftig eine Zusammenarbeit möglich sei, bestätigte Superintendent Ulrich Stoebe dem epd. Schulamtsdirektorin Johanna Hämer vom Hildesheimer Schulaufsichtsamt sagte, sie kenne weitere öffentliche Schulen, die ebenfalls so dächten. „Das Interesse, die christliche Erziehung zu stärken, ist sehr groß.“ Schulleiter Klaus-Uwe Proske von der Freiherr-vom-Stein-Realschule etwa möchte seinen Schülern Praktika in Einrichtungen der Diakonie anbieten. Um das Jahr zu „rhythmisieren“, plant er Gottesdienste an zentralen christlichen Feiertagen wie Weihnachten, Ostern oder Pfingsten. Christliche Symbole sollen im Religionsunterricht besprochen werden, Werte wie Hilfsbereitschaft oder Toleranz auch in Fächern wie Deutsch oder Sozialkunde. Auch Klassenfahrten zu wichtigen Stätten der Religion seien denkbar. Muslimische Schüler könnten Erfahrungen aus ihrer Religion ins kulturelle Leben der Schule einbringen. Schulleiter Friedemann Hoppmann von der Robert-Bosch-Gesamtschule will Kirchengemeinden, aber auch Gruppen wie amnesty international oder Greenpeace einladen, im Foyer der Schule für ihre Arbeit zu werben. Zum Lutherjahr 1996 könnten im Deutschunterricht Texte von Martin Luther gelesen werden, im Geschichtsunterricht könnten die Schüler sich mit der Rolle örtlicher Kirchengemeinden im Faschismus beschäftigen, sagte Hoppmann. Außerdem habe seine Schule vor kurzem einen „Raum der Stille“ eingerichtet, wo die Schüler Meditation lernen können. Die Schulleiter betonten, sie strebten keine Mission oder „Re-Christianisierung“ an. Es gehe um soziales Lernen und um die Persönlichkeitsbildung der Schüler. Hintergrund der christlichen Profilierung ist der Erfolg von katholischen Privatschulen in Hildesheim. Diese Schulen seien mit ihrem überschaubaren und persönlichen Stil derart attraktiv, daß sie öffentlichen Schulen allmählich die Schüler abzögen, sagten die Schulleiter. Mit ihrem Vorstoß wollten die öffentlichen Schulen nun ihrerseits attraktiver werden. In der katholischen Bischofsstadt, in der ein Drittel der Einwohner katholisch und rund die Hälfte evangelisch sind, gibt es für Schüler ab der fünften Klasse sieben katholische Privatschulen: je zwei Gymnasien, Hauptschulen und Orientierungsstufen sowie eine Realschule. Im kommenden Jahr soll ein weiterer Realschulzweig dazukommen. (b0636/22.03.1996)

Broschüre zur „Trauer über den Tod eines Kindes“ neu aufgelegt

Arbeitsgruppe: 70 Prozent der betroffenen Eltern trennen sich

Hannover (epd). In der Bundesrepublik sterben jährlich etwa 16.000 Kinder und Jugendliche. Für betroffene Eltern wurde jetzt die Broschüre „Trauer über den Tod eines Kindes“ des hannoverschen Sozialmediziners Professor Johann-Christoph Student neu aufgelegt, teilte die Arbeitsgruppe „Zu Hause sterben“ der Evangelischen Fachhochschule Hannover am Donnerstag mit. Das Heft sei mit

bisher 50.000 Exemplaren eine Art „Erste-Hilfe-Angebot“ für trauernde Eltern geworden. 70 Prozent der „verwaisten“ Eltern trenne sich nach dem Tod eines Kindes, so die Arbeitsgruppe. Viele Mütter oder Väter würden seelisch oder körperlich krank, einige folgten ihrem Kind sogar in den Tod. Das 19seitige Heft beschreibt den Trauerprozeß, erörtert die Probleme der Geschwister und gibt Hinweise für Freunde und Angehörige. Die Broschüre kostet fünf Mark und ist erhältlich bei der Arbeitsgruppe „Zu Hause sterben“, Evangelische Fachhochschule, Blumhardtstraße 2, 30625 Hannover (b0679/28.03.1996)

Schröder erkennt Bedeutung des Religionsunterrichts an

Hannover (epd). Der niedersächsische Ministerpräsident Gerhard Schröder hat die Bedeutung des Religionsunterrichts an Berufsschulen anerkannt. Das Thema sei für ihn „erledigt“, äußerte Schröder bei einem Treffen der Landesregierung und der katholischen Bischöfe in Hannover. Das teilte die Pressestelle des katholischen Bistums Hildesheim mit. Anfang des Jahres hatte Schröder die Notwendigkeit des Faches an Berufsschulen mehrmals öffentlich bezweifelt. (b0674/27.03.1996)

Jüdische Gemeinde Osnabrück wird öffentlich-rechtliche Körperschaft

(rb) Hannover.- Die Jüdische Gemeinde im ehemaligen Regierungsbezirk Osnabrück wird Körperschaft des öffentlichen Rechts. Die Staatsaufsicht wird beim Kultusministerium liegen. Jede Satzungsänderung muß fortan dem Ministerium mitgeteilt werden und bedarf gegebenenfalls der Genehmigung. Bisher war die Gemeinde in der Rechtsform eines eingetragenen Vereins organisiert. Der Landesverband der Jüdischen Gemeinden und die Jüdische Gemeinde Hannover sind bereits Körperschaften des öffentlichen Rechts. Die Osnabrücker Gemeinde hat gegenwärtig etwa 400 Mitglieder; die Mitgliederzahl steigt weiter wegen des Zuzugs von Juden aus der früheren Sowjetunion. (rb, 30.03.1996)

Kultusministerium will flexiblere Wochenstundendeputate für Lehrer

(rb) Hannover.- Kultusminister Wernstedt will die Lehrer fortan nicht mehr nach einer starren Wochenstundenzahl in die Schulen kommen lassen, sondern ihre Unterrichtsverpflichtung stärker am Unterrichtsbedarf ausrichten. Das Kultusministerium hat eine Änderung der Arbeitszeitverordnung für Lehrer ausgearbeitet, welche im Blick auf die schulorganisatorischen Besonderheiten mehr Flexibilität insbesondere der berufsbildenden Schulen ermöglichen soll. Vorgesehen ist, daß die Unterrichtsverpflichtung eines Lehrers um wöchentlich mehr als vier Unterrichtsstunden verkürzt werden darf und später oder zuvor durch Mehrunterricht ausgeglichen werden muß. Bislang darf die Wochenunterrichtszeit um bis zu vier Stunden unterschritten werden, überschritten werden darf sie, woran nichts geändert wird, um höchstens vier Stunden. Wernstedt argumentiert, daß beispielsweise während der Betriebspraktika vorübergehend weniger Unterrichtsbedarf besteht, vor allem an Berufsschulen; er verweist jedoch darauf, daß auch im Bereich der allgemeinbildenden Schulen unregelmäßige Unterrichtszeiträume entstehen. Die Angelegenheit beschäftigt jetzt das Kabinett und geht anschließend in die Anhörung. (rb, 02.04.1996)

Bedanken möchten wir uns ganz herzlich für die bisher eingegangenen Spenden für den Pelikan.

Es sind aber noch Spenden möglich und nötig. Der Betrag ist gedacht zur Deckung der hohen Unkosten im Porto- und Vertriebsbereich.

**Unsere Bankverbindung lautet:
Kirchliche Verwaltungsstelle Loccum,
Spende Pelikan, Konto-Nr. 222 000,
Sparkasse Loccum, BLZ 256 515 81**



DM 15,-

DM 10,-

Arbeitshilfen OS 2

Heide-Marie Koch
und die Klasse 5/6
der Orientierungsstufe/Kaltenmoor



**Das Denkmal mit dem Stern
- Ein Projektbericht -**

Reihe und Ministerium für dieses Projektarbeiten
an Orientierungsstufe / Mittelstufe der Klasse 5/6
RPI-Verlagsgesellschaft Loccum
Postfach 100
31842 Loccum, 31842 Loccum
Tel. 0577 66 11 11 Fax 0577 66 11 11
ISBN 3 89238 211 1



DM 14,-

DM 14,-



Arbeitshilfen Sonderpädagogik 2

Dietmar Peter (Hrsg.)

Straßenkinder

Reihe: Materialien, Kopiervorlagen
für den Religionsunterricht
Herausgeber: von Dietmar Peter
RPI-Verlagsgesellschaft Loccum
Postfach 100
31842 Loccum, 31842 Loccum
Tel. 0577 66 11 11 Fax 0577 66 11 11
ISBN 3 89238 211 1





GRUNDSÄTZLICHES

Michael Meyer-Blanck

Gotteserfahrungen im Lebenslauf – der gefährdete Glanz

Ich möchte Ihnen nicht nur ein fachliches entwicklungspsychologisch-religionspädagogisches Referat halten. Ich möchte vielmehr einen integrierenden Gesichtspunkt wählen, der auch mit uns selbst als Lehrenden des christlichen Glaubens zu tun hat. Diesen entnehmen Sie meinem Untertitel: „der gefährdete Glanz.“ Mit meinem Berliner Kollegen Christof Gestrich beschreibe ich die Nähe Gottes als Erfahrung des *Glanzes*, welcher wieder auf die Welt, auf die Dinge und auf die Menschen fällt (Gestrich, passim). Diese Erfahrung ist nicht selbstverständlich, und man hat sie auch nicht ein für alle Mal in seinem Leben.

In jedem Lebensalter ist der Glanz des Dasein gefährdet, zu verblassen oder gar zu verschwinden hinter neuen kognitiven wie lebenspraktischen Anforderungen. In jeder Lebensphase aber kann der Glanz auch ganz neu aufscheinen, und zu Gott steht der Weg in jedem Lebensalter offen (Vgl. Nipkow, S. 16). Der Mensch ist auch *ohne* Gott nicht ein unvollständiges Fragment. Der Mensch braucht nicht die Gottesbeziehung, um seine Möglichkeiten und Fähigkeiten zu entfalten. Gegenteilige Behauptungen wären eine veraltete Form von Bekehrungspredigt. Jedoch den Glanz der Nähe Gottes kann sich der Mensch ohne Gott selbst nicht verschaffen. Und wer diesen Glanz einmal hat leuchten sehen, der möchte ihn nicht wieder verlieren in sich wandelnden Lebensanforderungen. Und nur darum kann es gehen bei religionspädagogischen Bemühungen: die Gefährdungen des Glanzes zu erkennen, zu benennen und zu bearbeiten, unschädlich oder wenigstens erträglich zu machen.

Wer mit Menschen gleich welchen Alters über Gott spricht, sollte von dem Glanz der Nähe Gottes selbst etwas erfahren haben und um dessen Gefährdungen wissen, um anderen nicht gut gemeint etwas überzustülpen. Weiterhin sollte man über ein Instrumentarium verfügen, diese Gefährdungen zu analysieren. Dem dient die wissenschaftliche Religionspädagogik und auch dieser zusammenfassende Vortrag.

Es ist in der Religionspädagogik unbestritten, daß die Gottesfrage besonders bei Jugendlichen von entscheidender Bedeutung für die eigene Religiosität und für deren weitere Entwicklung ist (Identität und Verständigung, S. 17 f.). Doch geht es in Religionsunterricht und Kirche nicht nur um die *Gottesfrage*. Mit Recht bemerkt die EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ (S. 79): die Gottesfrage stellen auch Philosophen. Im RU aber geht es um die vorhandene oder vermißte, kritisierte oder befragte *Gotteserfahrung* in Geschichte und Gegenwart, um diese Erfahrung, welche alle anderen Erfahrungen in ein anderes Licht setzt. Das meine ich mit dem „gefährdeten Glanz“.

Ich meine ferner, daß *Gotteserfahrungen* – nicht unbedingt individuelle *Gotteserlebnisse* – dem *Lernen* zugänglich sind. Man muß sich nur vor einem zu engen, inzwischen überholten Lernbegriff hüten. Lernen ist nicht nur das gewollte oder auch ungewollte Aneignen von Informationen und Fertigkeiten. Lernen umfaßt auch Urteilen, Verhalten, Handeln, die Einstellungen und Haltungen in allen Lebensbereichen. Treffend formuliert Klaus Wegenast: „Lernen ist so etwas wie die Bezeichnung der Lebensdynamik eines Menschen, genauer seiner Fähigkeit zu neuen Erfahrungen mit sich selbst, der Welt und Gott.“ (Wegenast/Lämmermann, S. 80). In diesem Sinne lassen sich auch *Gotteserfahrungen* lernen. Zwar läßt sich nicht das glaubende Vertrauen auf Gott didaktisch operationalisieren. Aber Erfahrungen mit Gott sind mitteilbar, analysierbar, kritisierbar und im besten Falle auch sinnlich wahrnehmbar, anschaulich, nachvollziehbar, so daß sich eigene Einstellungen ändern und neue Erfahrungen möglich werden. Weil Erfahrungen mit dem Glanz der Nähe Gottes von Menschen gemacht werden, darum sind solche Erfahrungen auch mitteilbar und darstellbar.

In einer Geschichte aus der klösterlichen Tradition wird erzählt, wie einem Mönch einmal die Nähe Gottes entschwand. (Steffensky, S. 13) Er ging zu einem alten Bruder und klagte ihm, er könne nicht mehr glauben und beten. Er bat darum, vom Gottesdienst befreit zu werden, weil sein Herz starr und seine Gebete eine Lüge seien. Der alte Mönch aber gab ihm den Rat: „Wenn du schon nicht beten kannst, dann gehe hin und schaue zu, wie deine Brüder beten.“ So wurde der Jüngere nicht zu etwas gezwungen, wozu er nicht fähig war. Er brauchte nicht unehrlich zu sein. Aber seine Erfahrung wurde auch nicht für abgeschlossen erklärt. Der Ältere traute und mutete dem Jüngeren *Lernen* zu, und er wählte einen Impuls, welcher Erfahrung mit der Erfahrung anderer ermöglichen sollte. Denn wahr ist nicht nur die höchst individuelle Erfahrung, die aus dem individuellen, ganz „echten“, „authentischen“ Glaubenserlebnis

kommt. Ein solcher Begriff von Glaubenserfahrung scheint mir eher ein Reflex auf die neuzeitliche Individualisierung zu sein als im Wesen des Glaubens selbst begründet zu sein. Ich muß meine Erfahrungen selbst machen – aber nicht allein. Das ist der entscheidende Unterschied, gerade auch für Erfahrungen in der Nähe Gottes.

Meine Themenformulierung legt es nahe, nun den verschiedenen Lebensaltern zu folgen. Bevor ich so vorgehe, möchte ich jedoch einige altersübergreifende Tendenzen beschreiben, welche in der religionspädagogischen Diskussion zur Zeit wichtig sind.

1. Erfahrungen mit Gott – sechs wichtige gegenwärtige Tendenzen

1.1. Gott und die Werbung

Zunehmend werden Gott und Religion, sowie kirchliche Mitarbeiter, vor allem Pfarrer (meines Wissens nicht Pfarrerinnen), Gegenstand der Werbung. Ich will dafür jetzt keine Beispiele bringen, das können Sie alles sehr gut in der Arbeitshilfe von Thomas Klie nachlesen. Wichtig ist dabei die tendenzielle Veränderung unser aller Gotteserfahrungen. Ein Berliner Student im Seminar fand dafür die treffende Formulierung: Eingeebnet wird durch die Werbung *der ironisierende Umgang mit der Gottesfrage*. Dies ist nicht moralisch zu verurteilen, sondern schlicht als Vorerfahrung zu bedenken. Gotteserfahrungen sind nicht einfach „tabula rasa“.

1.2. Gott als Prinzip statt als Gegenüber

Die Rede von der allgemeinen Säkularisierung ist durch das neue Interesse an Religion mindestens relativiert worden. Aber unbestritten ist eine zunehmende Entkirchlichung, oder allgemeiner gesprochen: eine Ent-Institutionalisierung von Religion. Verbunden damit ist die Entfernung von gemeinsamen gestalteten Gottesbegegnungen, von Liturgie. Und je weniger Gott mit „Du“ angesprochen wird, desto weniger wird er als Gegenüber erfahren (um das noch stärkere Wort „Person“ bereits zu vermeiden). Neben den ironisierenden tritt damit der *abstrahierende Umgang mit Gotteserfahrungen*. Gott wird zum Prinzip. Mit Prinzipien redet man nicht, allenfalls rechnet man mit ihnen. Auch das philosophische Reflektieren ist religionspädagogisch wichtig, und gerade Kirchengemeinden legen vielleicht zu wenig Gewicht darauf, Gott auch intellektuell zu durchdenken. Aber vom Denken Gottes als Prinzip ist doch noch ein weiter Weg zum Vertrauen, Wollen und Handeln. Wenn auch die Studie von Heiner Barz zur Religion Jugendlicher mit Recht methodisch und inhaltlich scharf kritisiert wurde, so gibt sie doch wichtige Tendenzen an, die gesamtgesellschaftlich – wesentlich in den alten Bundesländern – wirksam sein dürften. In der folgenden Äußerung in der Barz-Studie wird Gott als pantheistisches Prinzip beschrieben:

„Alles, was um uns herum ist, ist göttlich, ist Gott, alles ist ein Teil von Gott, auch wir sind ein Teil von Gott“ (Barz, S. 119).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß wahrscheinlich viele Unterrichtsstunden mit dem Film „Söhne der Erde“ mit der angeblichen Rede des Häuptlings Seattle genau in diesem Trend lagen (vgl. dazu Meyer-Blanck, Ursprung und Tiefe).

1.3. Gott und das Leben: Reinkarnation statt Auferstehung

Wo Gott zum Prinzip statt zum Gegenüber wird, da wird auch die Hoffnung jenseits des Todes ein Prinzip, welches ohne das Eingreifen dieses Gegenübers automatisch wirkt. Der Bedeutungsverlust von Kreuz und Auferstehung bei gleichzeitiger starker Zunahme des Glaubens an ein Leben nach dem Tode ist durch Umfragen breit belegt: 1991 glaubten 56 % der 15 – 24-jährigen Westdeutschen daran, 1964 waren es nur 49 %, 1954 sind es sogar nur 43 % gewesen (in Ostdeutschland 1991 immerhin 22 %, vgl. Shell Jugend '92 Bd. 1, S. 237). Nach Heiner Barz (125 ff.) glauben Jugendliche vor allem an die Unsterblichkeit der Seele, und zwar in Form der Wiedergeburt. Dieser Tatbestand stellt für

mich eine entscheidende religionspädagogische und theologische Herausforderung der Gegenwart dar. Die dogmatische Entgegensetzung von Reinkarnation und Auferstehung dürfte nicht der Weisheit letzter Schluß sein. Gesucht ist vielmehr eine Theologie der Auferstehung, welche den Glauben an Christus und die Unsterblichkeitsvorstellung zu integrieren vermag. Ohne dies jetzt näher auszuführen meine ich, daß man von der Taufe her durchaus von der „Unsterblichkeit des Geistes“ im Sinne des Christusbezuges reden könnte, – nicht um sich der Mode anzupassen, sondern um neue Gotteserfahrungen zu ermöglichen.

1.4. Gott und das Geschlecht:

Frauen formulieren ihre eigenen Gotteserfahrungen

Es ist nicht nur so, daß Mädchen zwischen 14 und 29 Jahren häufiger als Jungen „– Bücher lesen [...] – Geborgenheit in der Familie suchen, – an Gott glauben“ (Spiegel special, S. 61) – die Gotteserfahrungen von Mädchen und Frauen werden auch qualitativ eigenständig, unabhängig von dominierenden männlichen Gotteserfahrungen formuliert. Ingrid Scholz plädiert dafür, Gottesbeschreibungen zu wählen, die Beziehungen eröffnen und Verhalten motivieren. In diesem Zusammenhang erscheint ihr die Beschreibung „Gott ist Freundschaft“ besonders geeignet zu sein, besser als die zu sehr „vermarktete“ Vorstellung „Gott ist Liebe“ (1. Joh. 4, 16) (Scholz, S. 137).

1.5. Gott und die Sünde: Versäumen statt Übertreten

Die Gotteserfahrung und die Sündenerfahrung hängen sehr eng miteinander zusammen. Die Gotteserfahrung stellt vor Augen, daß das Leben ohne Gott zwar nicht unvollständig ist, aber ohne Glanz in den Beziehungen zu sich selbst, zu anderen und zu den Dingen. Die Gotteserfahrung wertet Beziehungen um. In klassischer Terminologie: Die Gotteserfahrung ist beschreibbar als die Erlösung von der Sünde und von den Sünden.

Was aber ist es, das den Beziehungen ihren Glanz nimmt? Wodurch werde ich zum Sünder? Die klassische und weiterhin gültige theologische Antwort lautet: Durch das Übertreten der von Gott zum Erhalt seiner Schöpfung gegebenen Gebote trenne ich mich von Gott und werde zum Sünder. Ich übertrete die Gebote und sondere mich ab vom Glanz der Herrlichkeit Gottes in der Schöpfung. Neben dieses Verständnis von Sünde tritt heute ein ganz anderes Grundgefühl: nicht das Übertreten, sondern das Versäumen, das Verpassen von Chancen ist es, welches mein Leben bedroht. Mein Leben wird nicht vor allem durch Ordnungen gehalten, sondern durch mich selbst konstituiert. Ich muß alles planen und organisieren. Vom Glanz des Lebens, ja damit auch von der Herrlichkeit Gottes sondere ich mich ab, wenn ich die entscheidenden Chancen verpasse. Kurz: Sünde ist im gegenwärtigen Verständnis weniger das Übertreten von Geboten, sondern das Versäumen einer Chance zur Gewinnung eigener Identität. Auch dies möchte ich nicht negativ werten. Die Sehnsucht nach Gotteserfahrungen dürfte unter diesem Verständnis eher zu- als abnehmen.

1.6. Gott und die Theologie:

Die Krise des klassischen Theismus

Ob die fehlende Ausstrahlungs- und Anziehungskraft der Großkirchen in Europa und Nordamerika mit deren Theologie zusammenhängt? Diese These vertritt der systematische Theologe Michael Welker in seinem Buch „Kirche im Pluralismus“ von 1995. Grundlage dieser verfehlten Theologie sei eine philosophische Gotteslehre, welche Gott als Welturheber vorstelle, als „überweltliche Persönlichkeit, die sich selbst und alles andere hervorbringt, die alles bestimmt und verfügt“ (Welker, S. 42) Welker nennt diese Sicht den „klassischen Theismus“ und konstatiert, daß eben dieser Theismus mit der Pluralisierung in die Krise gerate. Die Kirchen hätten diesen Theismus zu sehr gepflegt und zur Normaltheologie und Normalfrömmigkeit werden lassen durch Verbindung mit dem christlichen Glauben. Trinität, Heiliger Geist und Christologie seien nur „Spezialissima“ für die Gebildeteren

gewesen. Für Welkers kritische Analyse scheint mir eine Menge zu sprechen. Das Fundament des abstrakten Theismus, welches den christlichen Glauben lange Zeit zu tragen schien, versinkt gegenwärtig im Meer der Differenzierung, Individualisierung, Abstrahierung und Ironisierung des Gottesbildes und reißt die christlichen Gottesbilder mit in den Abgrund, weil sie vom Fundament des versinkenden abstrakten Theismus nicht so schnell losgemacht werden können. Die Dauerargumentation mit der Theodizeefrage auch ohne aktuelle persönliche Fragen könnte ein Symptom dafür sein. Die theologisch wie philosophisch unlösbare Theodizeefrage wird nicht nur immer wieder zum Anlaß für Anfechtung, sie eignet sich auch zum Angriff auf einen bereits leck gewordenen abstrakten Theismus. Ein Unterricht in der christlichen Religion muß in dieser Lage noch konsequenter von Jesus und dem Kreuz und vom heiligen Geist ausgehen. Die sechs von mir beschriebenen Tendenzen sind für die Gotteserfahrungen in allen Lebensaltern von Bedeutung, wengleich in unterschiedlicher Stärke und Ausprägung. Auf jeden Fall aber müssen wir als Unterrichtende diese Tendenzen einmal durchdacht haben, um lebensgeschichtliche und altersbedingte Krisen in der Gotteserfahrung davon unterscheiden zu können.

2. Erfahrungen göttlichen Glanzes im Lebenslauf – Gelegenheiten und Gefährdungen

2.1. Der Geruch Gottes oder: das Selbstverständliche der Kindheit

Wenn Sie sich an Ihre Kindheit erinnern, kommen Ihnen wahrscheinlich Bilder von Menschen und vor allem von Räumen und Eindrücke von Gerüchen. Ich meine das Wort „Geruch“ im wörtlichen und im übertragenen Sinne. Es steht für mich für das Atmosphärische, Selbstverständliche, Unhinterfragte, allenfalls neugierig Befragte. Genauso wie das Atmosphärische gehört Gott zum Leben des Kindes – oder auch nicht.

Die Gotteserfahrung der frühen Kindheit hängt entscheidend mit der Elternerfahrung zusammen bzw. ist davon zunächst ungetrennt. Über diese Erfahrungen ist nur schwierig Genaueres zu sagen, weil das meiste unausgesprochen bleibt. Das Selbst, die Mutter, das Grundvertrauen – diese sind noch ungeschieden. Im *Angesicht der Mutter* erfährt das Kind Zuwendung und Abwendung – und darin die Ambivalenz auch von Gottes Nähe und Ferne. Dies scheint eine lebenslang wirksame Erfahrung zu sein. Nicht umsonst wird im aaronitischen Segen der Glanz von *Gottes Angesicht* zugesprochen: „Der Herr lasse sein Angesicht leuchten über Dir und sei Dir gnädig.“ Darauf haben Psychoanalytiker wie Erik H. Erikson immer wieder hingewiesen. (Erikson, S. 130; vgl. Schweitzer, S. 204). Die Gefährdung dieser frühen Zeit liegt psychoanalytischer Beschreibung zufolge im Spannungsfeld von Geborgenheit und Allmachtsphantasien, von Vertrauen und Mißtrauen, von Verschmelzen und Verlassenwerden.

Zugänglicher ist die mittlere und späte Kindheit. Jetzt können Eltern- und Gotteserfahrung unterschieden werden. Gott wird zum Sprachereignis und damit zur bewußten Atmosphäre kindlicher Umgebung – oder auch nicht. Jetzt setzt die Verantwortung religiöser Erziehung ein. Wie in den meisten Erziehungsfragen wirkt die funktionale Erziehung wahrscheinlich mehr als die intentionale, oder einfacher: Kinder lernen nicht so sehr das, was wir ihnen sagen, sondern das, was wir sind. Je selbstverständlicher Gott seinen Platz im Alltag hat, desto einprägsamer wird die Gotteserfahrung sein.

Auf den Begriff des „Geruches“ bin ich in diesem Zusammenhang durch die Kindheitsschilderung von Carl Zuckmayer gekommen. Zuckmayer schreibt (S. 150 f.):

„Ich war katholisch – das war bei uns selbstverständlich [...] Gerade das Selbstverständliche dieser Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, deren Ritus in uralten Formen verwurzelt ist (...) aber das Kind läuft in die Kirche wie in den Bäckerladen, es ist nichts pietistisch Würdevolles oder Griesgrämiges dabei, hier riecht es nach warmem Brot, dort nach steinkühlem Weihrauch; das Kniebeugen, Niederknien, Händefalten, Kreuzschlagen ..., das alles fügt sich ins tägliche Leben ein wie Schlafengehen, Aufstehen. Anziehen, Lernen, Spielen.“

Der „Geruch“ Gottes wird so hingenommen wie er begegnet. Es kann dies etwas Beengendes haben – ich kenne allerdings keine heutigen Eltern, die Kindern mit dem allwissenden, strafenden sexualfeindlichen Gott drohen, von Erzieherinnen oder Religionslehrerinnen ganz zu schweigen. Es scheint sich eher um ein unkritisch aus der Literatur vergangener Jahrzehnte übernommenenes Klischee zu handeln. Die Gefahr der Gegenwart ist vielmehr, daß das *Selbstverständliche* Gottes aus dem Alltag verschwindet und mühsam über Reden wieder „herbeidaktisiert“ werden muß. Der „Geruch“ Gottes – nicht umsonst volksetymologisch verbunden mit „ruchbar“, „Gerücht!“ –, der „Geruch“ Gottes ist nicht so einfach ersetzbar durch Gerede. Denn auch Gott wird mit dem ganzen Leib gelernt und nicht nur mit dem Verstand.

Die Kognitionspsychologen sprechen in bezug auf die mittlere und späte Kindheit übrigens von einem „Deus-ex-machina“ bzw. von einem „wie-du-mir-so-ich dir-“ Gott (Schweitzer, S. 125 ff. und 205 ff.). Auch auf kognitiver Ebene wird mit Gott *selbstverständlich* umgegangen – befragend, aber weniger kritisch hinterfragend. Geschätzt und verstanden von Kindern im Grundschulalter wird das Klare, Konkrete; nicht verstanden wird das Übertragene, Mehrdeutige, Metaphorische. Dies hat Anton A. Bucher in seinen Gesprächen mit Kindern gezeigt. So befragte er eine elfjährige Schülerin über die Arbeiter im Weinberg (Mt 20):

„L.: Hat diese Geschichte (Mt 20, 1 ff.) etwas mit dem Reich Gottes zu tun?

S.: Ich glaube nicht unbedingt.

L.: Und warum nicht?

S.: Ich glaube nicht, daß es im Reich Gottes, also im Himmel, daß es dort Trauben gibt und so.“ (Bucher, S. 43)

Die kognitive Durchdringung der Gottesfrage ist in der Kindheit nicht das wichtigste Problem. Grenzen des Erkennens werden akzeptiert. So hat mein knapp neunjähriger Sohn (3. Klasse) in einem Aufsatz geschrieben: „Gott kann man nicht sehen und auch nicht anfassen, man kann auch keinen Turm bauen zu ihm. An Gott kann man nur glauben. Und man kann zu ihm beten.“

2.2. Gott als Gefühl und Theorie oder: der „synthetisierte“ Gott der Jugendzeit

Wenn in den letzten Jahren schon fast alltagssprachlich von jugendlicher „bricolage“ im Hinblick auf jugendliche Gottesvorstellungen gesprochen wird oder von der „Flickerteppich-Religiosität“, dann ist dies so neu und sensationell nicht, wie das oftmals behauptet wird. Das Phänomen hängt eben nicht nur mit soziologischen Gegebenheiten zusammen (Ausdifferenzierung von Sinnangeboten). Vielmehr gehört es einfach entwicklungspsychologisch zur Jugendzeit, Sinnangebote zusammensetzen. Der Glaube von Jugendlichen, so der amerikanische Religionspsychologe James W. Fowler, ist synthetisch und konventionell, „synthetic-conventional faith“ (Fowler, S. 151 – 173). Um Jugendliche zu verstehen, muß man den Begriff „synthetisch-konventionell“ jedoch beschreibend und nicht etwa abwertend verstehen. Jugendliche beginnen sich von ihren Kindheitsbezügen zu lösen und setzen ihren Glauben zusammen aus dem, was ihnen bei vertrauenswürdigen anderen plausibel erscheint. Statt „synthetisch“ läßt sich auch sagen: bezogen auf verschiedene Personen, und statt „konventionell“: „übernommen.“ Das ist ja eine Alltagsbeobachtung im Umgang mit Jugendlichen: Lernen hängt von der Beziehung ab.

Der Jugendliche hat die neue Fähigkeit und das Bedürfnis, alles ganz persönlich und gleichzeitig ganz hypothetisch zu sehen. Das Denken wird komplexer und formaler. Übertragene, metaphorische, gleichnishafte Rede wird jetzt verständlich. Gleichzeitig wird das gesamte Erleben einschließlich des Denkens sehr persönlich. Auch dies hängt nicht nur mit den körperlichen Veränderungen zusammen, sondern auch mit dem neuen Denken: Jugendliche vermögen jetzt „neben sich“ zu stehen und sich selbst zu thematisieren. Dies macht die eigentümliche Verbindung von Gefühl und Theorie aus, welche sich auch auf die Gottesbeziehung auswirkt. Jugendliche können hypothetisch die Perspektive anderer übernehmen, um sich selbst zu erkennen. Fowler spricht in diesem Zusammenhang von „Spiegel-Kommunikati-

on.“ Die zumeist gleichgeschlechtliche Zweierbeziehung wird wichtig und die Freundin/der Freund wird zum Spiegel zur Selbsterkenntnis:

„I see you seeing me: I see the me I think you see.“
(Fowler, S. 153)

Beziehungen werden zugleich persönlicher und abstrakter, gefühlbetonter und theoretischer. Auch Gott läßt sich nun nicht mehr naiv beschreiben als fragloses Gegenüber. Er wird nur noch indirekt aussagbar. Nicht mehr ist der *Mensch* geborgen in *Gott*, sondern *Gott* ist im *Menschen* und in der Natur. Folien aus Schweitzer

Der Zug zum Abstrakten und Pantheistischen im Gottesbild, welchen wir vorhin in der Äußerung eines Jugendlichen bei Heiner Barz fanden, läßt sich also auch so erklären: als entwicklungsbedingte Verbindung von Gefühl und Theorie („... alles ist ein Teil von Gott, auch wir ...“, Barz S. 119, s.o.). Die gesellschaftliche und die entwicklungspsychologische Perspektive müssen demnach jeweils als die beiden Seiten einer Medaille zusammengedacht werden.

Es läßt sich auch so sagen: Jugendliche durchleben gesellschaftliche Trends in stärkerem Maße als Kinder und Erwachsene. Der oben beschriebene Trend zum a-personalen Gottesbild, das veränderte Sündenverständnis und das Interesse an Reinkarnation, dies alles verstärkt sich in der Jugendzeit wie in einem Brennglas. Oder Sie können es noch einmal andersherum sehen: Weil sich unsere Gesellschaft insgesamt an dem Leitbild „Jugend“ als dem Ideal von Flexibilität, Qualifikation und Chancenvielfalt orientiert, darum ist auch das Gottesbild in dieser Gesellschaft tendenziell jugendgeprägt: gefühlsbezogen und theoretisch, persönlich und abstrakt. Habe ich uns Erwachsene damit bereit selbst thematisiert, so will ich darauf noch kurz zu sprechen kommen.

2.3. Die Welt ohne Glanz – oder:

ein unterschwelliger Gottesmangel: Das Erwachsenenalter

Der abstrakte und individuelle Gott im Dienste der Identitätsfindung, Sünde als Verpassen einer Chance zur Identitätsfindung, ein experimentierender, bisweilen spielerischer und ironisierender Umgang mit der Gottesfrage ist jugendgemäß und von daher zunehmend attraktiv für Erwachsene.

Zum Erwachsensein gehört aber auch die schmerzliche Erfahrung eigener Grenzen: gesundheitlich, beruflich, in den lebensbestimmenden Beziehungen zu Partner, Kindern und Freunden. Zunehmend wird ein letzter Sinn im eigenen Tun und im eigenen Scheitern gesucht. Ein abstrakter und internalisierter Gott kommt ebenfalls an seine Grenzen. Der Bedarf an Aufklärung und an Selbstkonstitution ist erst einmal gedeckt. Mit der zunehmenden Schwierigkeit, Gesprächsfäden zu erhalten und neu zu knüpfen, wird ein Gott als Gesprächspartner und Gegenüber wieder plausibel. Eigenverantwortlichkeit und Gottes Verantwortlichkeit sind keine Gegensätze mehr. Gott kann als transzendent *und* immanent, als internalisiert *und* als Gegenüber gedacht werden. Dies ist jedoch eine erhebliche Lebens- und Denkleistung, und viele Erwachsene dringen nicht bis dahin vor. Wer aber als Erwachsener mit Grenzen an einem abstrakten Gott festhält, der kann einen – ihm vielleicht gar nicht zu Bewußtsein kommenden! – *Gottesmangel* durchleben. Der Mensch spürt einen Mangel in seinem Leben, auch wenn er, genau nachdenkend, alles zu haben scheint. Die Menschen und Dinge sind da, aber sie verlieren ihren Glanz: das Sinnvolle, Beglückende, die Verankerung in Gott als verlässlichem Gegenüber.

Ich bin – das werden Sie gemerkt haben – an dieser Stelle aus der entwicklungspsychologischen Perspektive in die dogmatische Ebene übergewechselt. Ich will dies so klar markieren, damit nicht doch noch Erwachsene mit so einem „Gottesmangel“ als unvollständige Menschen denunziert werden. Denn erst *vom Glauben* an den transzendenten wie immanenten Gott *her* erscheinen die Dinge und die Menschen in jenem Glanz, der sie in ganz anderer Weise schön, herrlich und sinnvoll macht. Und erst *von daher* wird auch der Mangel an Glanz, die Gefährdung des Glanzes verständlich.

Religionspädagogisch beide Aspekte zusammenfassend wird man

auf jeden Fall sagen können: Mit den Ursachen des Gottesmangels, welche dem Lernen zugänglich sind, dürfen wir uns als Lehrende und Unterrichtende nicht abfinden. Die Religionspädagogik sieht aus institutiellen Gründen zu sehr auf das Kindes- und Jugendalter. Erwachsenenbildung in der Gemeinde muß gerade Hilfe zum erwachsenen Glauben sein, also *Glaubensbildung* ermöglichen. Damit bin ich bereits bei praktischen Konsequenzen, mit denen ich jetzt insgesamt theseförmig zusammenfassen möchte.

3. Wider die Gefährdung des Glanzes: Konsequenzen für religionspädagogisches Handeln

1. Der Glaube an Gott ist *lehr- und lernbar*, was die Anschauungsform angeht. Es dürfen nicht religionspädagogische Bemühungen mit dem Vorbehalt des Heiligen Geistes konterkariert werden.
2. Eine zeitgemäße Redeweise von Gott muß eine Beziehung zu gegenwärtigen *Reinkarnationsvorstellungen* deutlich machen können (etwa: Unsterblichkeit des Geistes im Sinne des Gottesbezuges).
3. Von Gott reden heißt immer auch: vom Gottesmangel, mithin von der Sünde reden. Dabei ist das Verhältnis von *Übertretung und Versäumen* besonders zu bedenken, auch unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Fragen.
4. Um den *selbstverständlichen* Glauben in der Kindheit zu fördern, sind Erwachsene (in Familie, Schule, Gemeinde) zu einem unspektakulären Reden von Gott zu ermutigen. Gott sollte ein allgemeines „Gerücht“ in der Wirklichkeit sein, kein Sonderthema.
5. Im Jugendalter ist neben dem gemeinsamen Erleben verstärkt das *kognitive Durchdringen* der Gottesfrage wichtig. Die Frage der individuellen und kollektiven Zukunft, die Theodizee und die Kirche müssen offen und dogmatisch substantiell thematisiert werden.
6. Die „*synthetisch-konventionelle*“ Gestalt jugendlichen Glaubens ist zu akzeptieren, zur Sprache zu bringen und behutsam der Reflexion und Kritik auszusetzen.
7. Die *Predigt* dürfte weithin die Fähigkeit der Hörenden überschätzen, Gott zugleich transzendent und immanent, Autonomie setzend wie begrenzend zu denken. Eine genauere Analyse der Gottesvorstellungen der Gemeinde könnte manchem (etwa moralistischen) Mißverständnis abhelfen.
8. Die Kirchengemeinden sollten einen Schwerpunkt ihrer erwachsenenbilderischen Arbeit auf die *Glaubensbildung* legen.
9. Neu zu konzipieren ist auch eine *Religionspädagogik des Alters*, wenn denn das Bonmot „Mit dem Alter kommt der Psalter“ als traditionelle Fiktion erwiesen ist.
10. Die *Freundlichkeit Gottes und der Glanz*, welcher von daher auf Menschen und Dinge fällt, ist der Ausgangspunkt selbstgewissen und selbstkritisch-humorvollen religionspädagogischen Handelns.

Literaturverzeichnis

- Bucher, Anton. A.: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg/Schweiz 1990.
- Barz, Heiner: Postmoderne Religion. Die junge Generation in den alten Bundesländern (= Jugend und Religion 2), Opladen 1992.
- Erikson, Erik H.: Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie, Frankfurt/M. 1975 (amerik. 1958).
- Fowler, James W.: Stages of faith. The Psychology of human Development and the Quest for Meaning, New York 1981 (deutsch: Gütersloh 1991).
- Gestrich, Christof: Die Wiederkehr des Glanzes in der Welt. Die christliche Lehre von der Sünde und ihrer Vergebung in gegenwärtiger Verantwortung, Tübingen 1996 1989.
- Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994.
- Jugend 92 (Studie im Auftrag des Jugendwerks der Deutschen Shell), Bd. 1: Gesamtdarstellung und biografische Porträts, Opladen 1992.
- Klie, Thomas (Hrsg.) ... der Werbung glauben? Mythenmarketing im Zeitalter der Ästhetisierung (Arbeitshefte BBS 20), Loccum 1995.
- Meyer-Blanck, Michael: Ursprung und Tiefe. Einige religionspädagogische Anmerkungen zu Eugen Drewermanns Märchen- und Bibelauslegung, in: Ev. Erz. 48/1996, H.1 (im Druck).
- Nipkow, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf München 1990 1987.
- Scholz, Ingrid: Raum für Mädchen – Raum für Gott, in: KU-Praxis 34/1996, S. 129 – 139.
- Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987 (1991).
- Spiegel-special: Die Eigensinnigen. Selbstporträt einer Generation (November 1994).
- Steffensky, Fulbert: Von Gott sprechen, wenn die Worte fehlen, in: KU-Praxis 34/1996, S. 13 – 14.
- Wegenast, Klaus/Lämmermann, Gudwin: Gemeindepädagogik. Kirchliche Bildungsarbeit als Herausforderung, Stuttgart u.a. 1994.
- Welker, Michael: Kirche im Pluralismus, Gütersloh 1995.
- Zuckmayer, Karl: Als wär's ein Stück von mir. Horen der Freundschaft, Frankfurt/M 1966.

Momo – oder: die religionspädagogische Bedeutung der neuen Frage nach der Zeit

1. „Momo“ – ein Hinweis auf religionspädagogisch bedeutungsvolle Probleme mit der Zeit

„Zeit“ avanciert seit etwa der Mitte der 80er Jahre zu einem in unterschiedlichen Kontexten bedachten Thema. Schon bei der philosophischen Diskussion kann man neben theoretischen Fragen, die vor allem den Zusammenhang zwischen historischem, physikalischem und lebensweltlichem Zeitverständnis bedenken,¹ feststellen, daß die Technologisierung und Medialisierung der modernen Zivilisation auch den Umgang mit Zeit betrifft. Buchtitel wie „Zeitnot“², „Volk ohne Zeit“³ weisen auf das Hauptproblem modernen Zeitumgangs hin, dem sich wohl kaum jemand entziehen kann. U. Eco macht, begabt mit der Fähigkeit, schwierige theoretische Sachverhalte in spannenden Romanen narrativ auszubreiten, in seinem Roman „Die Insel des vorigen Tages“⁴ auf die spezifisch neuzeitliche Prägung des Zeitproblems aufmerksam, indem er im Jahr 1643 einen jungen piemontänischen Edelmann mit einem alten deutschen Jesuitenprofessor auf der Suche nach dem 180. Meridian, der Datumsgrenze, zusammentreffen läßt, und das Unvermögen beider gegenüber der Relativität der Zeit ausbreitet.

Auch in der Pädagogik wird die Zeitproblematik zum Thema. Eine Initialzündung ging von U. Rabe-Klebergs und H. Zeihers Analyse der Veränderungen von Kindheit durch die moderne Zeitorganisation aus.⁵ Die „in den Sozialwissenschaften ausführlich analysierten Prozesse des Eindringens von Zeit-Ökonomie in den Alltag, der Temporalisierung von Sozialstrukturen, Zeitknappheit, Zeitintensivierung und Zeitfragmentarisierung in komplexen Industriegesellschaften“⁶ werden in ihren Auswirkungen auf Kinder studiert.⁷

Vor diesen Debatten machte der Schriftsteller M. Ende 1973 in seinem Buch: Momo oder Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte, mittlerweile in hoher Auflage und zahlreichen Übersetzungen weitverbreitet und mit dem Deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichnet, auf die Probleme modernen Zeitverständnisses für Kinder aufmerksam. In eindringlicher Weise arbeitet er in seiner Erzählung von dem Mädchen Momo, das so merkwürdig unberührt von der modernen Zivilisation lebt,⁸ wesentliche Probleme des modernen Umgangs mit Zeit heraus. Schon eingangs klingt an, daß es in diesem modernen Märchen letztlich um die Frage des Wirklichkeitsverständnisses geht. Denn der wesentliche Schauplatz, Momos Wohnort, ist ein altes Amphitheater, also ein Ort, an dem Menschen einer anderen, gespielten Wirklichkeit begegneten.

„Und wenn sie (sc. die früheren Theaterbesucher, Chr. G.) den ergreifenden oder auch den komischen Begebenheiten lauschten, die auf der Bühne dargestellt wurden, dann war es ihnen, als ob jenes nur gespielte Leben auf geheimnisvolle Weise wirklicher wäre, als ihr eigenes, alltägliches. Und sie liebten es, auf diese andere Wirklichkeit hinzuhorchen.“⁹

Auf die geradezu priesterliche Funktion Momos macht die kurze Beschreibung aufmerksam, mit der Ende die Reaktion der Menschen auf Momo zu Beginn seines Buchs charakterisiert:

„So kam es, daß Momo sehr viel Besuch hatte. Man sah fast immer jemand bei ihr sitzen, der angelegentlich mit ihr redete. Und wer sie brauchte und nicht kommen konnte, schickte nach ihr, um sie zu holen. Und wer noch nicht gemerkt hatte, daß er sie brauchte, zudem sagten die andern: ‘Geht doch zu Momo!’ Dieser Satz wurde nach und nach zu einer feststehenden Redensart bei den Leuten der näheren Umgebung. So wie man sagt: ‘Alles Gute!’ oder ‘Gesegnete Mahlzeit!’ oder ‘Weiß der liebe Himmel!’, genauso sagte man also bei allen möglichen Gelegenheiten. ‘Geh doch zu Momo!’“¹⁰

Hier werden ursprünglich im Bereich der Benediktionen ver-

ankerte Aussprüche auf das Kind übertragen. Momo ist mit ihrem besonderen Verhältnis zur Zeit – „Zeit war das einzige, woran Momo reich war“¹¹ – ein Segen für ihre Mitmenschen. Bereits die hier angedeuteten Anklänge an religiöse Phänomene – das besondere Wirklichkeitsverständnis, der benedizierende Charakter von Momo – lassen vermuten, daß dieses moderne Märchen auch spezifisch religionspädagogisch interessante Einsichten enthält. In der Tat treten folgende, auch religionspädagogisch bedeutungsvolle Besonderheiten des Zeitumgangs in der Erzählung hervor:

– Momo nimmt sich Zeit und kann so zuhören:

„Was die kleine Momo konnte wie kein anderer, das war: Zuhören ... Momo konnte so zuhören, daß dummen Leuten plötzlich sehr gescheite Gedanken kamen ... Sie konnte so zuhören, daß ratlose oder unentschlossene Leute auf einmal ganz genau wußten, was sie wollten. Oder daß Schüchterne sich plötzlich frei und mutig fühlten. Oder daß Unglückliche und Bedrückte zuversichtlich und froh wurden. Und wenn jemand meinte, sein Leben sei ganz verfehlt und bedeutungslos und er selbst nur irgendeiner unter Millionen, einer, auf den es überhaupt nicht ankommt und der ebenso schnell ersetzt werden kann wie ein kaputter Topf – und er ging hin und erzählte alles das der kleinen Momo, dann wurde ihm, noch während er redete, auf geheimnisvolle Weise klar, daß er sich gründlich irrte, daß es ihn, genauso wie er war, unter allen Menschen nur ein einziges Mal gab und daß er deshalb auf seine besondere Weise für die Welt wichtig war.“¹² Bei der weiteren Ausgestaltung dieses Motivs legt Ende Momo Züge aus der Legende des heiligen Franziskus bei; sie kann so gut zuhören, daß sie sogar Tiere und Naturelemente versteht.¹³

– Am Beispiel von Momos Freund, Beppo Straßenkehrer, wird noch auf eine weitere Bedeutung des Sich-Zeit-Nehmens aufmerksam gemacht, auf den Zusammenhang von Zeit und Wahrheit. Die Wahrheit erfordert Zeit:

„Manche Leute waren der Ansicht, Beppo Straßenkehrer sei nicht ganz richtig im Kopf. Das kam daher, daß er auf Fragen nur freundlich lächelte und keine Antwort gab. Er dachte nach. Und wenn er eine Antwort nicht nötig fand, schwieg er. Wenn er aber eine für nötig hielt, dann dachte er über diese Antwort nach. Manchmal dauerte es zwei Stunden, mitunter aber auch einen ganzen Tag, bis er etwas erwiderte. Inzwischen hatte der andere natürlich vergessen, was er gefragt hatte, und Beppos Worte kamen ihm wunderlich vor. Nur Momo konnte so lange warten und verstand, was er sagte. Sie wußte, daß er sich so viel Zeit nahm, um niemals etwas Unwahres zu sagen. Denn nach seiner Meinung kam alles Unglück der Welt von den vielen Lügen, den absichtlichen, aber auch den unabsichtlichen, die nur aus Eile oder Ungenauigkeiten entstehen.“¹⁴

– Nachdrücklich tritt auch der Zusammenhang von Zeit und Nächstenliebe hervor. So weist der graue Herr der Zeitsparkasse den Frisör Fusi sofort auf die Möglichkeiten hin, bei der Betreuung seiner Mutter Zeit einzusparen:

„Sie verkürzen die Stunde bei Ihrer alten Mutter auf eine halbe. Am besten geben Sie sie überhaupt in ein gutes, billiges Altersheim, wo für sie gesorgt wird, dann haben Sie bereits eine ganze Stunde täglich gewonnen.“¹⁵

Und eindringlich, geradezu drohend wird die Folge dieses modernen Zeitsparens geschildert:

„Er (sc. der Frisör Fusi, Chr. G.) wurde immer nervöser und ruheloser, denn eines war seltsam: von all der Zeit, die er einsparte, blieb ihm tatsächlich niemals etwas übrig. Sie verschwand einfach auf rätselhafter Weise und war nicht mehr da. Seine Tage wurden erst unmerklich, dann aber deutlich spür-

Michael Ende

MOMO

Ehnenmann



Deutscher
Jugendbuchpreis



bar kürzer und kürzer. Ehe er sich's versah, war schon wieder eine Woche, ein Monat, ein Jahr herum und noch ein Jahr und noch eines.⁴¹⁶

– An anderer Stelle schildert Ende indirekt durch den Hinweis auf negative Folgen des um sich greifenden Zeitsparens wichtige Formen eines menschenfreundlichen Umgangs mit Zeit: das Feiern und das Träumen:

„Zwar waren die Zeit-Sparer besser gekleidet als die Leute, die in der Nähe des alten Amphitheaters wohnten. Sie verdienten mehr Geld und konnten auch mehr ausgeben. Aber sie hatten mißmutige, müde oder verbitterte Gesichter und unfreundliche Augen ... Selbst ihre freien Stunden mußten, wie sie meinten, ausgenutzt werden und in aller Eile so viel Vergnügen und Entspannung liefern, wie nur möglich war. So konnten sie keine richtigen Feste mehr feiern, weder fröhliche noch ernste. Träumen galt bei ihnen fast als ein Verbrechen.“⁴¹⁷

– Schließlich wird auf die Bedeutung der Stille aufmerksam gemacht:

„Am allerwenigsten aber konnten sie (sc. die Zeitsparer, Chr. G.) die Stille ertragen. Denn in der Stille überfiel sie Angst, weil sie ahnten, was in Wirklichkeit mit ihrem Leben geschah.“⁴¹⁸

Versucht man die eben genannten Gesichtspunkte, den *Zusammenhang von Zeit und Zuhören-Können, Wahrhaftigkeit, Nächstenliebe, Feiern, Träumen und Still-Sein-Können* zu systematisieren, so fällt dem theologisch Geschulten schnell die Ähnlichkeit zu zentralen christlichen Ausdrucksweisen auf, die ihre komprimierte Gestalt im liturgischen Vollzug finden:

- die Stille als Grundlage für religiöse und damit auch liturgische Vollzüge überhaupt,¹⁹
- die Fähigkeit, Feiern, etwa einen Gottesdienst, zu erleben und zu gestalten.
- das Zuhören-Können, das in den biblischen Lesungen und in der Predigt vorausgesetzt wird und seinen sachlichen Grund im extra nos der Heilsbotschaft hat,
- das Träumen als Ausdruck des Transzendierens gegenwärtiger Wirklichkeit, wie sie etwa in den beiden Sakramenten rituell begangen wird,
- die Verpflichtung und Fähigkeit zur Wahrheit, wie sie im Bekenntnis ausgesprochen wird,
- die Nächstenliebe, die praktischer Ausdruck des Christseins ist.

So führt das Zeit-Märchen „Momo“ in die religiöse Problematik heutigen Zeitumgangs ein, und zwar durch die Perspektive des Mädchens Momo und den gleichsam andragogisch gegliederten Prozeß des Lernens von Zeit-Sparen in deutlich pädagogischer Akzentuierung. Moderner Zeitumgang, charakterisiert durch das stete Bemühen, Zeit zu sparen, führt zur Vergeudung von Leben und beraubt Kinder ihrer Kindheit – so die Botschaft Endes. Ende löst das Problem durch einen dramatischen Kampf zwischen Momo und den Zeit-Dieben auf, in dem der gottähnliche Meister Hora die Zeit stillstehen läßt und seine Botin, die Schildkröte Kassiopeia,²⁰ Momo beschützt und geleitet. Wie kann aber bei uns das religionspädagogisch wichtige Anliegen, einen Lebensstil zu fördern, der Zeit läßt für Stillsein, Feiern, Zuhören, Träumen, Wahrheit und Nächstenliebe, also für christlichen Gottesdienst im weiteren Sinn²¹, gefördert werden? Um hier weiter zu kommen, muß kurz an die geschichtliche Entwicklung erinnert werden, die in die heutige Zeitproblematik führt.

2. Historischer Hintergrund heutiger Zeitprobleme

Ein kurzer Blick in die Geschichte, aber auch in die Entwicklung eines Menschen,²² zeigt, daß „Zeit“ ein kulturelles Phänomen ist und der jeweilige Zeitumgang von Kindern gelernt werden muß. Doch prägt dies nicht unser Zeiterleben. Vielmehr „ist das allgegenwärtige Zeitbewußtsein, einmal erworben, so imperativ, daß es für die Betroffenen wie ein Teil ihrer natürlichen Ausstattung erscheint.“²³ Für die meisten Menschen ist der Blick auf die Armbanduhr selbstverständlich, viele konfrontiert der Morgen – manchmal frustrierend – mit dem

Fahrplan des Öffentlichen Nahverkehrs bzw. des Schul- oder Werkbusses. Daß es sich hierbei nicht um etwas Selbstverständliches, sondern um ein – vorläufiges – Resultat eines Jahrtausende langen komplexen Prozesses handelt, macht ein historischer Rückblick deutlich. Dazu deckt er die heute weit hin verborgene religiöse Grunddimension des Umgangs mit Zeit auf – und weist so indirekt auf die religionspädagogische Relevanz dieses Themas.

„Fast überall in der langen Entwicklung menschlicher Gesellschaften waren Priester die ersten Spezialisten des aktiven Zeitbestimmens.“²⁴ Zum einen liegt dies daran, daß Priester von der Nahrungsmittelproduktion befreit waren und so Zeit hatten, die Himmelslichter und deren Veränderungen zu beobachten, eine angesichts der Ehrfurcht vor den Gestirnen religiöse Aufgabe. Zum anderen hat – soziologisch gesehen – Zeit als der Versuch, das Vergangene mit dem Gegenwärtigen und Zukünftigen zu verbinden, eine die Sozialität integrierende und koordinierende Funktion, die nur in mittelbarem Zusammenhang mit dem Ultimativen verstanden und praktiziert werden konnte. Im Laufe der Entwicklung kam es dann bei der Zeitbestimmung zur Rivalität zwischen geistlichen und weltlichen Machthabern,²⁵ aber das Wissen um die religiöse Bedeutung von Zeit blieb erhalten. Noch bis ins Mittelalter hielt sich die an der Naturbeobachtung orientierte, religiöse Zeitauffassung, die z. B. in den sog. Temporalstunden einen Niederschlag fand. Es handelt sich hier um eine Tageseinteilung in Stunden, die sich an der jeweiligen Helligkeit der Jahreszeit orientiert und so zu – in unserem heutigen Verständnis – Stundenlängen zwischen dreißig und neunzig Minuten führte.²⁶ Dazu kam, daß Zeit nicht abstrakt, sondern inhaltlich gebunden gedacht wurde. So zielten z.B. die mittelalterlichen Horen nicht „auf eine exakte Zeitmessung im modernen Sinne, sondern auf die Verteilung konkreter, inhaltlich bestimmter sakraler Tätigkeiten und Gebetsverrichtungen innerhalb des Tages. Und dies wurde immer wieder angepaßt an den jahreszeitlichen Wechsel, an regionale Bräuche, insbesondere an die Veränderungen der Essenszeiten auf Grund des Nüchternheitsgebots vor dem Messgang.“²⁷

Zwischen Ende des 13. und Ende des 14. Jahrhunderts wandelte sich dieses ungenaue, religiös geprägte Zeitverständnis grundlegend, und zwar durch die Erfindung der Uhr, genauer der Räderuhr.²⁸ Geistesgeschichtlich war hierfür wohl die Bekanntschaft mit der aristotelischen Zeitdefinition wichtig, die Zeit und Zahlen miteinander verbindet:

„Tempus est numerus motus secundum prius et posterius.“²⁹

Sozialgeschichtlich ist die Ausdehnung und Intensivierung des Handels und der damit gegebene *Aufstieg der Kaufleute* von großer Bedeutung. Sie benötigten nämlich aus Koordinationsgründen genauere Zeitangaben. Die Zeit, genauer die Uhr, spielte im Kampf zwischen Kirche und Kaufleuten eine wichtige Rolle. Im Anschluß an J. Le Goff³⁰ läßt sich feststellen: „Für die Kirche markierte die Zeit den Übergang von dieser Welt in die nächste. Für die Kaufleute war sie ein Hilfsmittel, um die Interessen des Mammons zu fördern.“³¹ In einer Übergangszeit konnte durchaus – wie vor allem die herrlichen Uhrwerke an Kathedralen zeigen – der Glaube an Gott und die exakte(re) Zeitmessung miteinander verbunden werden:

„Die Uhr war in ihrem leitenden mechanischen Prinzip dem von Gott geschaffenen Kosmos nachempfunden“ und konnte als Lobpreis Gottes gelten.³²

Doch bekam die durch Uhren gemessene Zeit, die vor allem ab 1656 durch die erste Uhr mit Gangregelung mittels Pendel enorm an Genauigkeit gewann,³³ zunehmend einen eigenen, objektiven Charakter. „Anstelle der personengebundenen Autorität, die über die rechte Zeit entscheiden konnte, trat die Autorität einer Maschine, die unbeirrbar und unbestechlich ihre Zeitzeichen diktiert.“³⁴

Wie sehr diese – theologisch durch den Hinweis auf Gottes Schöpfungshandeln überhöhte – Autorität der Uhr auch pädagogisches Denken beeinflusste, zeigt z.B. Comenius in seiner *Didactica magna*. Er greift immer wieder auf die Uhr zurück,

um einen Gedanken zu veranschaulichen. „An ihr kann er nämlich verdeutlichen, wie die richtige Anordnung der einzelnen Teile und daraus resultierende Harmonie ein funktionierendes, organisches Ganzes ergibt.“⁴³⁵

Bei A. H. Francke werden die Konsequenzen der selbstverständlicher werdenden linearen Zeitauffassung für die Pädagogik deutlich. Er fordert, „jeden Augenblick“ zu beachten, „immer“ Gutes aus der Zeit „herauszureißen“. Dadurch wird „jeder Moment prinzipiell gleichwertig“.⁴³⁶ Dementsprechend war auch der Tagesablauf der Schüler in den Halleschen Anstalten dicht gedrängt und genau terminiert,⁴³⁷ sogar die Minuten wurden vorgerechnet.

„Die Verfasser der frühen evangelischen Schulordnungen dachten von den Stoffen her und paßten sie in die Zeitleiste ein, um Unterricht zu rationalisieren, um ihn planbar und kontrollierbar zu machen. Francke dagegen konzentrierte sich auf die verfügbare Zeit und preßte so viel Stoff wie möglich in sie hinein.“⁴³⁸

Prägend für das Zeiterleben der Menschen wurde die Einführung von Haus- und Taschenuhren. Sie führte zu einer *Individualisierung der Uhrzeit*. Bis ins 18. Jahrhundert hinein war Uhrzeit nur von öffentlichen Gebäuden, Kirchen oder Rathäusern, ablesbar. Jetzt konnte die Uhr über „die ordnungsstiftende Funktion innerhalb des Gemeinwesens hinaus ... auch zu einem Ordnungsmittel werden, anhand dessen der einzelne sein Leben und vor allem seine Arbeit ausrichtete.“⁴³⁹ Die damit verbundene, starke ökonomische Ausrichtung des Zeiterlebens kommt am deutlichsten in der bis heute sprichwörtlichen Gleichsetzung von Geld und Zeit zum Ausdruck, wie sie 1748 Benjamin Franklin prägt: „Time is money“.⁴⁴⁰

Auf dem Hintergrund dieser Entwicklung verwundert es nicht, daß Pestalozzi, der sich vorbildlich als Pädagoge der Armen und Bedürftigen annahm, vor allem darauf drängte, daß die Kinder die Uhr und so eine wichtige Voraussetzung für das Erwerbsleben lernen.⁴⁴¹ Pünktlichkeit, also an der Uhrzeit ausgerichtetes Selbstzwang,⁴⁴² wurde ein wichtiges Erziehungsziel. Eine nochmalige Förderung erfuhr diese Entwicklung durch die fortschreitende Industrialisierung. Nicht nur die Arbeitsprozesse wurden streng nach der Uhr geregelt, sondern auch die zunehmend notwendige Mobilität. Die *Eisenbahn* als neues raumübergreifendes Verkehrsmittel setzte mit ihren Fahrplänen strikte Pünktlichkeit voraus. Es ist kein Zufall, sondern vielmehr Ausdruck des Zusammenhangs von Uhrzeit und Technik, wenn das Gehäuse der Schwarzwälder Uhren einem Bahnwärterhäuschen nachgebildet ist.⁴⁴³ Dazu kam, daß der Ausbau der Eisenbahn die Einführung einer einheitlichen Ortszeit erforderte.⁴⁴⁴

Die mit der ersten technischen Revolution verbundenen Bestrebungen, Zeit einzusparen, angefangen von den Kommunikationstechniken wie Telegraf und Telefon bis zu den Fortbewegungsmöglichkeiten von Auto und Flugzeug, brauchen hier nicht weiter erläutert zu werden. Wir nutzen sie alle; und zahlen damit – in der Erzählung von Ende – auf unser Zeitsparkonto ein.

Es ist aber noch auf eine qualitative Veränderung in der Zeitauffassung hinzuweisen, die erst langsam ins Bewußtsein tritt: die Etablierung der *Rechnerzeit* neben und anstelle der *Uhrzeit*. Während die *Uhrzeit* bisher auch im Sekundenbereich noch menschlich wahrnehmbar war, ist dies die *Rechnerzeit* nicht mehr. Ihr Takt ist die Nano-Sekunde, eine milliardstel Sekunde, die weit jenseits menschlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten liegt. Ein wesentliches Kennzeichen der *Rechnerzeit* ist, daß sie vornehmlich für die Simulation von Zukunft verwendet wird: „Mit der Computertechnik kann man zum ersten Mal verschiedene Zukünfte vorhersehen und im voraus logische Programme entwerfen, um diese Zukunft Wahrheit werden zu lassen.“⁴⁴⁵ Dabei tritt die Vergangenheit zunehmend zurück. Vor allem Äußerungen von Kindern, die mit Computern spielen, weisen auf die mit dieser technischen Erfindung verbundenen Veränderungen im Zeitempfinden und damit wohl auch im Umgang mit der Zeit hin: „Ein Zwölfjähriger erklärt seinen Verlust normalen Zeitgefühls in einem Vergleich mit einem Traumzustand. Er sagt, im Computer drin zu stecken sei wie 'Einschlafen und denken, man hätte nur eine Viertelstunde geschlafen, aber wirklich hat man die gan-

ze Nacht geschlafen. Man versucht herauszufinden, wo die Zeit geblieben ist. Sie ist im Computer geblieben.“⁴⁴⁶ J. Rifkin beobachtet: „Kinder, die einmal in die Zeitwelt des Computers eingetaucht sind, sind oft unfähig, sich wieder auf die langsamere Zeitwelt der Uhrenkultur umzustellen ... Nachdenken ist zu langsam und einengend, zu statisch und fad; es paßt zur alten Zeitwelt, wo das Gedächtnis wichtig war. In der Computereitwelt ist das Nachdenken so kurz wie ein Tastendruck.“⁴⁴⁷ Ein Neunjähriger äußerte: „Atari-Programme sind duft! Sie kommen auf den Monitor und zeigen, was du tun sollst. Sie machen es einfach. Lehrer reden langsamer als Atari, manchmal machen sie mich wütend. Ich denke: 'na los, ich will zu Atari zurück. Er sagt mir die Sachen schneller als du.“⁴⁴⁸ Aus dem eben kurz Skizzierten geht eindeutig hervor:

- Das Verständnis von Zeit und der Umgang mit ihr wird stark kulturell geprägt und hängt eng mit dem technischen Stand zusammen.
- Die Entwicklung führt zu einer zunehmenden *Objektivierung von Zeit* im Empfinden der Menschen – gegenüber dem Kosmos, der Natur, den Menschen und auch gegenüber Gott. Der heutige massive Einsatz von Menschen, Geld und natürlichen Ressourcen, um Zeit zu sparen, wie er z.B. gegenwärtig in den Bemühungen um Weiterentwicklung von Hochgeschwindigkeitszügen entgegentritt, wirft die Frage nach den psychologischen und kulturellen Gründen hierfür auf. N. Elias begreift die Entwicklung des Zeitverständnisses als einen Bestandteil des allgemeinen Versuchs von Menschen, hinter allem Wandel etwas Ewiges und Dauerndes zu entdecken.⁴⁴⁹ Ähnlich interpretiert Rifkin: „Zeitplan und Uhr wurden ein Mittel, um die Aufmerksamkeit von der Ungewißheit der Zukunft abzulenken.“⁴⁵⁰ Offensichtlich geht es hier wesentlich um die Bewältigung der Endlichkeit des Menschen. Doch dürfte dieser Versuch fehlschlagen, in den Worten der Momo-Erzählung formuliert: „Die Zeit-Diebe haben sich als Sinn-Räuber entpuppt.“⁴⁵¹

Diese Interpretationen können sowohl die religiöse Prägung des Zeitverständnisses als auch das Zurücktreten hiervon zugunsten einer zunehmenden Objektivität von Zeit gut erklären. Versucht man sie theologisch zuzuspitzen, so könnte die zunehmende Eigendynamik des Zwangs, Zeit zu sparen, mit samt ihren fatalen, von Ende so anschaulich dargestellten Folgen als Ausdruck der Abwendung von Gott, also von Sünde, verstanden werden. Die unübersehbare Ökonomisierung der Zeit in unserer Gesellschaft unterstützt – in Aufnahme von Mt 6,24 – diese Vermutung. Doch umgekehrt muß die großartige Leistung des modernen Zeitverständnisses anerkannt werden. Sie vollbringt eine – historisch keineswegs selbstverständliche – Koordination und Integration. Die in dicht besiedelten Gebieten lebenden Menschen wären ohne die Uhrzeit und zunehmend auch die Computerzeit nicht mehr mit dem Notwendigen zu versorgen. So ist eine pauschale Kritik an dem linearen, modernen Zeitverständnis gerade auf dem Hintergrund der geschichtlichen Entstehung wenig sinnvoll; in Endes Märchen muß eine Stunde des Zeitstillstandes zur Rettung eingeführt werden. Vielmehr ist die zunehmende Totalität des linearen Zeitverständnisses gegenüber der Erlebniszeit bedenklich.

3. Religionspädagogische Überlegungen zum Zeitproblem

Religionspädagogik hat für religiöse und kirchliche Bildung und Erziehung relevante Phänomene primär aus dem Blickwinkel der handelnden bzw. sonstwie betroffenen Menschen zu analysieren und zu bewerten. Dieser gegenwärtig allgemein geteilte subjektorientierte Ansatz⁵² soll im folgenden – entsprechend der Momo-Geschichte – konkret auf Kinder (und Jugendliche) bezogen werden.

Daß dies nicht nur eine willkürliche Vorentscheidung ist, drückt der Richter der Grauen Herren in „Momo“ bei einer Gerichtsverhandlung treffend aus: „Kinder ... sind unsere natürlichen Feinde ... Kinder lassen sich sehr viel schwerer zum Zeit-Sparen bringen als alle anderen Menschen.“⁵³

Dies kann man entwicklungspsychologisch damit begründen,

daß Kinder erst Zeit und den gesellschaftlich üblichen Umgang mit ihr lernen müssen. Vor allem J. Piaget hat dies eingehend erforscht.⁵⁴ Theologisch ist an Mk 10,14f. zu erinnern. Kinder haben eine, wie auch immer im einzelnen zu beschreibende, besondere Nähe zum Zentrum der Botschaft Jesu, dem Reich Gottes.⁵⁵

Es darf aber nicht übersehen werden, daß Kindheit auch heute keineswegs nur unter modernen Zeitbedingungen stattfindet. Nach wie vor spielen Kinder, der linearen Zeit entrückt, sie singen, tanzen; Jugendliche hören begeistert Musik, diskutieren miteinander – und „vergessen die Zeit“. Auch unter ungünstigen Bedingungen erkämpfen sich Kinder und Jugendliche Freiräume von der ökonomischen, an der linearen Zeit orientierten Welt der Erwachsenen.

Ich habe selbst beobachtet, wie der teure „Gameboy“ (ein Spiele-Computer, die Red.) unter der Hand zu einem Entdeckungsschiff wurde, das auf den Wogen des Teppichs von Kassette zu Kassette, sprich: Insel zu Insel, dampfte.

Und doch ist mit Rabe-Kleberg und Zeiher zu bedenken: „Wenn moderne Zeitorganisation jedoch vermehrt in das Leben der Kinder eindringt, so verändert sich dadurch das Mischungsverhältnis zwischen dem Anteil der Lebenszeit, in dem Kinder in vorab und von außen disponierter Zeit handeln und dem Lebenszeitanteil, in dem freier Zeitgebrauch möglich ist. Es könnte ein Zustand erreicht werden, in dem quantitative Veränderungen zu einer neuen Qualität werden. Die nahezu ausschließlichen Erfahrungen von Unterbrechungen, von zeitlichen Fremddispositionen und von zeitökonomischer Kontrolle des Handelns von früher Kindheit an könnten dazu führen, daß solche Kinder kaum noch in der Lage wären, Möglichkeiten zu eigenaktiver Zeitbestimmung und damit zur aktiven Gestaltung der eigenen Lebensverhältnisse zu ergreifen.“⁵⁶ Noch pessimistischer äußert sich K.-H. Sahlmei. Er vergleicht metaphorisch die heutige Pädagogik mit Beppo Straßenkehrer:

„Nachdem dieser das Geheimnis der Zeit-Diebe erkannt hat, bemühte er sich zwar zunächst, dieses Verbrechen öffentlich anzuprangern und zu bekämpfen. Als er jedoch auf massiven Druck seitens der Behörden und seiner Umwelt stößt (und teilweise sogar im Irrenhaus landet), gibt er sich geschlagen – und unterwirft sich vollständig der Zeit-Ordnung.“⁵⁷

Für Religionspädagogik ist solche Resignation nicht möglich. Denn sie hat von einem ihrer wesentlichen Gegenstände her, der Bibel, zumindest zwei wichtige Perspektiven in die Diskussion um die Zeit einzubringen:⁵⁸

Zum einen ist an die Auffassung von der „erfüllten“ Zeit zu erinnern. Zeit ist in der Bibel immer wesentlich durch Inhalte bestimmt. Ein typisches Beispiel hierfür ist Gen 24,11. Ausformuliert ist das dahinterstehende Konzept in Prediger 3,1-13. Aber auch Jesus nimmt in der Bergpredigt (Mt 6,24-34) diese weisheitliche Tradition auf, in aktueller Weise verbunden mit der Kritik am Mammon.

Zum anderen ist an den *besonderen Zukunftsbezug des biblischen Zeitverständnisses* zu erinnern. Schon in der Urgeschichte begegnet am Ende der Sintfluterzählung eine weitreichende Verheißung (Gen 8,21f.). Geschichtlich konkret ist die Verheißung in Gen 12,1-3, am Anfang der Vätergeschichten, deren Interpretation die ganze Bibel durchzieht.⁵⁹ Zeit bleibt demnach immer eingebettet in das Handeln Gottes, eben auch in sein zukünftiges Handeln. Erweiterung und Neuformulierung findet dieses Konzept der Verbindung von Zeit mit Gottesverheißung durch die Auferweckung Jesu Christi und das daraus resultierende Zeitverständnis.⁶⁰ Dies berührt unmittelbar das moderne Zeitproblem, das ja vermutlich mit dem Verdrängen der Endlichkeit des Menschen zusammenhängt. Die Hoffnung auf die den biologischen Tod überdauernde Beziehung zu Gott als Grund des Lebens macht ein Verdrängen der eigenen Endlichkeit unnötig, ohne die Gewißheit des mehr oder weniger nahe bevorstehenden Sterbens zu leugnen. Die in der Theologie verbreitete Rede vom Schon-Jetzt und Noch-Nicht versucht diese Spannung zu formulieren.

So wird es für Religionspädagogik eine wichtige Aufgabe sein, der Totalität modernen linearen Zeitverständnisses im Namen des lebendigen Gottes und in der Hoffnung auf seine Verheißungen zu widersprechen und auch im Bildungsgeschehen

Freiräume für eine am Erleben orientierte Zeit zu schaffen bzw. die entsprechende Reflexion der im vorhergehenden genannten Probleme zu ermöglichen.⁶¹ Bei meinen folgenden thesenartigen handlungsorientierten Vorschlägen konzentriere ich mich auf den Religionsunterricht. Allerdings kann aus sachlichen Gründen die gemeindepädagogische Dimension nicht völlig außer Acht bleiben.

1. Die Exklusivität des quasi industriellen Zeittaktes, der schulischen Unterricht und damit auch den Religionsunterricht kennzeichnet, ist exemplarisch immer wieder zu durchbrechen. Klassentagungen/Rüstzeit, Exkursionen o.ä. sind nicht nur methodische Auflockerungen, sondern auch aus zeittheoretischen Gründen wichtige Unterrichtsformen. Das Pflegen des Schullebens ist nicht nur aus historischen Gründen ein wichtiges religionsdidaktisches Anliegen.⁶² Hier stößt man zugleich auf eine deutliche Grenze des schulischen Religionsunterrichtes im Rahmen religiöser Bildungsbemühungen, die die Notwendigkeit gemeindepädagogischer Bemühungen unterstreicht. Von daher ist es aber auch sehr problematisch, wenn in gemeindepädagogischen Angeboten wie Konfirmandenunterricht oder Christenlehre immer noch das schulische Stundenschema dominiert.

2. Inhaltlich können die von Ende erzählerisch herausgearbeiteten Elemente des Umgangs mit Zeit bei Momo und ihren Freunden leitend sein. Sie bieten sich als pragmatische Ziele an:

- Einüben von Stille
- Gestalten von Feiern
- genaues Zuhören
- Bekennen der Wahrheit
- Lieben des Nächsten.

Die z.T. schwierige Operationalisierbarkeit verweist wiederum auf die Grenzen schulischen Religionsunterrichts.

Ebenso wichtig ist aber die kritische Reflexion über diese Ziele. Hier wird wohl gerade in der Sekundarstufe I und II des schulischen Religionsunterrichtes das Schwergewicht liegen.

3. Das dem linearen Zeitverständnis entgegenstehende Konzept der Erlebniszeit ist – in allerdings etwas verborgener Weise – im Kirchenjahr präsent. Genauer analysiert stellt das Kirchenjahr eine kunstvolle Vereinigung verschiedener Stufen von Zeitverständnis dar, die jedoch alle inhaltlich bestimmt sind und sich auf die Daseinsbewältigung von Menschen beziehen. Vor allem die einzigartige Verschränkung von heilsgeschichtlicher Spiritualität und biologisch-naturaler Rhythmik sind lehrreich.

Angesichts der Zentralstellung des Zeitproblems nicht nur im modernen Leben, sondern auch im christlichen Glauben, ist es gut verständlich und sachgemäß, daß im ersten, klassenstufenübergreifenden Religionsbuch für die neuen Bundesländer, das der Einführung des neuen Fachs dienen soll, das Kirchenjahr das leitende Thema ist.⁶³

Bei diesen Vorschlägen ist zu beachten, daß sie an die Lebenspraxis von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, insofern diese sich nicht völlig in die ökonomisch geprägte, lineare Zeitstruktur der Erwachsenen einbinden lassen. Deshalb dürfen solche zeitbezogenen Lernprozesse für die Lehrerinnen und Lehrer besonderen Reiz haben, denn sie werden hier als Erwachsene, die schon länger ein Zeitspar-Konto bei den grauen Herren unterhalten, von ihren Schülern und Schülerinnen lernen können.

Anmerkungen

1. S. hierzu den Sammelband von W. Ch. Zimmerli, M. Sandbothe, Hg., *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*, Darmstadt 1993; vgl. auch den Überblick zeittheoretische Literatur bei H. Lübke, *Im Zug der Zeit. Verkürzter Aufenthalt in der Gegenwart*, Berlin u.a. 1992, 25-35.
2. Chr. Müller-Wichmann, *Zeitnot. Untersuchungen zum 'Freizeitproblem' und seiner pädagogischen Zugänglichkeit*, Weinheim u.a. 1984.
3. L. Baier, *Volk ohne Zeit. Essay über das eilige Vaterland*, Berlin 1990.
4. U. Eco, *Die Insel des vorigen Tages*, München u.a. 1995.
5. U. Rabe-Kleberg, H. Zeiher, *Kindheit und Zeit. Über das Eindringen moderner Zeitorganisation in die Lebensbedingungen von Kindern*, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1984, 29-43.
6. K.-H. Sahlmei, *Momo, oder: Pädagogisch relevante Aspekte des Problems der Zeit*, in: *Päd-*

- agogische Rundschau 42 (1988) 410.
7. H. Zeiher, H. Zeiher, Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern, Weinheim u.a. 1994.
 8. S. die Vorstellung von Momo in M. Ende, Momo, Stuttgart u.a. 1973, 9f.
 9. Ebd. 8.
 10. Ebd. 14.
 11. Ebd. 17.
 12. Ebd. 15f.
 13. S. ebd. 21.
 14. Ebd. 35f.
 15. Ebd. 67.
 16. Ebd. 69.
 17. Ebd. 70.
 18. Ebd. 70f.
 19. S. E. Volp, Liturgik Bd. 2, Gütersloh 1994, 920f; vgl. auch H. Oblinger, Schweigen und Stille in der Erziehung, München 1968.
 20. Zum Motiv der Schildkröte vgl. auch M. Ende, Tranquilla Trampeltreu - Die beharrliche Schildkröte, Stuttgart 1972(!).
 21. Zu dem hier zu Grunde liegenden Gottesdienstverständnis s. Chr. Grethlein, Abriß der Liturgik, Gütersloh 21991, und zu den pädagogischen Konsequenzen ders., Gemeindepädagogik, Berlin u.a. 1994.
 22. S. J. Piaget, Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde, Frankfurt 1974.
 23. S. N. Elias, Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie 2, Frankfurt 41992, 121.
 24. Ebd. 20.
 25. S. ebd. 19; letzte Ausflüsse davon waren vor kurzem noch beim Streit um die Feiertagsregelung angesichts der Finanzierungslücke für die Pflegeversicherung zu beobachten.
 26. S. N. Neumann, Lerngeschichte der Uhrenzeit. Pädagogische Interpretation zu Quellen von 1500 bis 1930, Weinheim 1993, 22.
 27. Ebd.
 28. Ob bereits 1271 eine mechanische Uhr erfunden wurde - wie oft angegeben - ist zweifelhaft (s. J. Leclercq, Zeiterfahrung und Zeitbegriff im Spätmittelalter, in: A. Zimmermann, Hg., Miscellanea Mediaevalia Bd. 9, Berlin 1973, 12f.).
 29. S. ebd. 5.
 30. J. Le Goff, Zeit der Kirche und Zeit des Händlers im Mittelalter, in: C. Honegger, Hg., Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse, Frankfurt 1977, 393-414.
 31. J. Rifkin, Uhrwerk Universum. Die Zeit als Grundkonflikt des Menschen, München 1988, 179.
 32. Neumann, Lerngeschichte 41.
 33. S. ebd. 84.
 34. Ebd. 82.
 35. Ebd. 42.
 36. Ebd. 100.
 37. S. ebd. 102; allein der Unterricht beanspruchte 40 Wochenstunden.
 38. Ebd. 103.
 39. Ebd. 113.
 40. S. ebd. 121f.
 41. S. ebd. 126.
 42. S. hierzu Elias, Zeit XXXIV - XXXVIII.
 43. S. Neumann, Lerngeschichte 162.
 44. Ein Beispiel für die Bedeutung dieser Entwicklung: „1870 mußte ein Eisenbahnfahrergast auf dem Weg von Washington nach San Francisco seine Uhr über zweihundertmal neu stellen, um mit all den örtlichen Zeitsystemen entlang der Strecke Schritt zu halten.“ Am 1.9.1893 wurde in Deutschland die Einheitszeit eingeführt (ebd. 165).
 45. Rifkin, Uhrwerk 199.
 46. Ebd. 37f.
 47. Ebd. 39f.
 48. Zitiert ebd. 41.
 49. Elias, Zeit 109.
 50. Rifkin, Uhrwerk 180.
 51. Sahmel, Momo 414.
 52. Vgl. K.E. Nipkow, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 35, 111.
 53. Ende, Momo 116.
 54. S. Anm. 22.
 55. S. meine im Rahmen der Veröffentlichungen des RPI 1996 erscheinenden Überlegungen zu: Gemeindepädagogische Dimensionen des evangelischen Kindergartens.
 56. Rabe-Kleberg, Zeiher, Kindheit 41f. Sie fahren aber fort: „Die frühe und häufige Notwendigkeit, eigenes Handeln in vorgegebene Terminpläne einzufügen, könnte aber auch Fähigkeiten zur selbständigen Organisation eigener Bedürfnisse und Ziele in sozialen Zusammenhängen fördern.“ (ebd. 42).
 57. Sahmel, Momo 414.
 58. Vgl. hierzu die didaktische Vorarbeit von R. Wunderlich, Umgang mit der Zeit. Ein Unterrichtsentwurf für die 8. Jahrgangsstufe. Didaktische Analyse und Kommentar zum Schülerheft, Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien, Themenfolge 94, 1992, 18-20.
 59. S. S. Herrmann, Zeit und Geschichte, Stuttgart u.a. 1977, 101.
 60. Vgl. zur interessanten, bei Paulus gut greifbaren Entwicklung dieses Konzepts in der frühen Christenheit U. Schnelle, Neutestamentliche Anthropologie, Neukirchen-Vluyn 1991, 48-53.
 61. Vgl. zum folgenden auch die - erst nach Abschluß des Manuskripts erscheinenden - z.T. ähnlichen Überlegungen von F. Schweitzer, ZEIT. Ein neues Schlüsselthema für Religionsunterricht und Religionspädagogik?, in: JRP 11 (1995) 145-164.
 62. Zum geschichtlichen und didaktischen Zusammenhang von Schulleben und Religionsunterricht s. Chr. Grethlein, Schulleben und Religionsunterricht. Vorwiegend allgemein-religionspädagogische Überlegungen zu einem schulpädagogischen Thema, in: BThZ 6 (1989), 193-206.
 63. H. Hanisch, W. Müller, D. Reiher, Hg., Den Glauben feiern. Feste im Kirchenjahr, Frankfurt 1994.



Michael Kühne

Inge Lucke

Momo: Nachdenken über die Zeit – fächerübergreifend



Neben der Originalfassung des Buches „Momo“, dem ich bei der unterrichtlichen Verwendung stets den Vorzug geben würde, liegen eine Hörspielfassung als Cassette oder als CD und eine Filmfassung (Video) vor.

Die Hörspielfassung ist gegenüber dem Buchtext deutlich gekürzt. Die akustische Fassung ist der audiovisuellen Form gegenüber im Unterricht vorzuziehen. Vorstellungsvermögen und Phantasie der Hörenden werden in besonderer Weise angeregt. Trotz der Textstraffung entsprechen die Inhalte weitgehend der Buchvorlage. Die Hörspieltechnik erfordert an einigen Stellen andere Gestaltungselemente als eine schriftliche Textfixierung. So erscheinen im Buch die Mitteilungen der Schildkröte Kassiopeia als Schriftbild auf dem Panzer der Schildkröte. Das Hörspiel muß auf die Visualisierung verzichten und läßt die Schildkröte sprechen. Die Qualität der Hörspielfassung ist besonders zu würdigen. Neben den religionspädagogischen Implikationen ist das Hörspiel auch für eine gezielte Hörschulung geeignet. Wie stets bei der Verfilmung von Büchern ist die Betrachterin zunächst von der Umsetzung des Romans enttäuscht. Sofern der Film überhaupt im Unterricht eingesetzt werden soll, empfiehlt sich dies erst nach Behandlung der Buch- oder der Hörspielfassung.

In der Grundschule oder in der Orientierungsstufe bietet sich ein fächerübergreifender Unterricht oder ein Projekt zum Thema Momo an. Neben dem Fach Religion sollten der Deutschunterricht und der Kunstunterricht einbezogen werden. Im Mathematikunterricht läßt sich die Zeitrechnung des Herrn von der Zeitspar-kasse, die Herrn Fusi vorgelegt wird, nachprüfen. Darüber hinaus können Berechnungen über den Umgang mit der eigenen Zeit als Freizeit oder anderweitig verplanter Zeit durchgeführt werden. Zur Vorbereitung können die Schülerinnen und Schüler Vormittage und Nachmittage, Werk-tage und Sonntage, Schultage und Ferientage nach Ereignissen auflisten, um im Vergleich innerhalb der Klasse oder innerhalb der Kleingruppe zu einer Gewichtung der Geschehnisse nach individuell bedeutsamen Erlebnissen oder belanglosen Handlungen zu gelangen.

Ein anderer Gesprächseinstieg oder ein weiterführender Impuls für das Gespräch zum Erleben der eigenen Zeit ist durch folgendes Experiment denkbar: Durch ein akustisches Signal, das als Triangleschlag oder Glockenton erklingen kann, werden fünf Minuten des „normalen“ Mathematikunterrichts zeitlich markiert. Sodann werden Verhalten, Handlungen und Empfindungen, die

während des Beobachtungszeitraums wahrgenommen wurden, in Partnerarbeit besprochen und schriftlich fixiert. Anschließend verlassen die Schülerinnen und Schüler den Klassenraum und wählen auf dem Schulgrundstück einen Naturgegenstand aus, den sie fünf Minuten lang betrachten. Der Gegenstand kann als Zweig, Blatt, Strauch, Baum oder Rasenstück selbst gewählt werden. Handelt es sich um eine in Stilleübungen unerfahrene Klasse, so kann ein Meditationsrahmen hilfreich sein. Hierzu genügt ein einfaches DIN-A-4 Blatt, aus dem ein inneres Rechteck herausgeschnitten wird, so daß ein etwa zwei cm breiter Rand übrig bleibt. Dieser Rahmen wird als Nahaufnahme auf das zu betrachtende Objekt gelegt, so daß die Konzentration auf einen eingegrenzten Ausschnitt gerichtet wird. Die Meditationszeit sollte durch ein akustisches Signal eingeleitet und beendet werden. Im Klassenraum werden nach Beenden der Übung die Meditationsbilder, Gesehenes und Gehörtes auf den aus dem Meditationsrahmen herausgeschnittenen Rechteck schriftlich fixiert. Ein vergleichendes Gespräch über die unterschiedlichen Zeiterfahrungen bei gleicher metrischer Zeit im Mathematikunterricht und bei der Naturbeobachtung wird sich zwangsläufig ergeben.

Momo und ihre Freunde 1
Momo und die grauen Herren 2
Momo und die Stundenblumen 3

Franz Schneider-Verlag, München
Toncassette jeweils 9,95 DM
CD jeweils 14,95 DM
Video 39,95 DM
Buch ISBN 3522 11 940 1 24,00 DM

Erfüllte Zeit – der besondere Zukunftsbezug des biblischen Zeitverständnisses

Zeitangaben werden in der Bibel inhaltlich definiert:

Da ließ er die Kamele sich lagern draußen vor der Stadt bei dem Wasserbrunnen des Abends um die Zeit, da die Frauen pflegten herauszugehen und Wasser zu schöpfen.
(Gen 24,11)

Alles hat seine Zeit

Ein jegliches hat seine Zeit, und alles Vorhaben unter dem Himmel hat seine Stunde:

geboren werden hat seine Zeit, sterben hat seine Zeit; pflanzen hat seine Zeit, ausreißen, was gepflanzt ist, hat seine Zeit;
töten hat seine Zeit, heilen hat seine Zeit; abbauen hat seine Zeit, bauen hat seine Zeit;
weinen hat seine Zeit, lachen hat seine Zeit; klagen hat seine Zeit, tanzen hat seine Zeit;
Steine wegwerfen hat seine Zeit, Steine sammeln hat seine Zeit; Herzen hat seine Zeit,

aufhören zu Herzen hat seine Zeit; suchen hat seine Zeit, verlieren hat seine Zeit; behalten hat seine Zeit, wegwerfen hat seine Zeit;
zerreißen hat seine Zeit, zunähen hat seine Zeit; schweigen hat seine Zeit, reden hat seine Zeit;
lieben hat seine Zeit, hassen hat seine Zeit; Streit hat seine Zeit, Friede hat seine Zeit.

Man mühe sich ab, wie man will, so hat man keinen Gewinn davon.

Ich sah die Arbeit, die Gott den Menschen gegeben hat, daß sie sich damit plagen.

Er hat alles schön gemacht zu seiner Zeit, auch hat er die Ewigkeit in ihr Herz gelegt; nur daß der Mensch nicht ergründen kann das Werk, das Gott tut, weder Anfang noch Ende.

Da merkte ich, daß es nichts Besseres dabei gibt als fröhlich sein und sich götlich tun in seinem Leben.

Denn ein Mensch, der da ißt und trinkt und hat guten Mut bei all seinem Mühen, das ist eine Gabe Gottes.

(Pred 3,1-13)

Michael Endes phantasievoller Märchenroman sollte nicht nur benutzt werden, um Reflexionen über das eigene Zeiterleben anzustellen und Erkenntnisse auf rationaler Ebene zu gewinnen, sondern im Umgang mit Momo werden die Intentionen des Autors nur dann recht verstanden, wenn im Unterricht selbst kreative Prozesse angestrebt werden. So wie Momo mit Kassiopias Hilfe Zeit und Raum verlassen kann, um unter der gewaltigen, goldenen Kuppel unter Meister Horas Anleitung im metaphorischen Prozeß des Erlühens und Vergehens der Blüten in das eigene Herz zu blicken (Ende S. 161-165), müssen Schülerinnen und Schüler ermutigt werden, die Kräfte der eigenen Phantasie zu entwickeln. Kreatives Schreiben und bildnerisches Gestalten sind für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen bedeutsame Möglichkeiten, aus Zeit und Raum herauszutreten und sie in spielerischer Form zu verdichten. Es erscheint mir geradezu als eine Konsequenz nach der Lektüre des Buches „Momo“, den Unterrichtsprozeß nicht mit der rationalen Analyse des Buches abzuschließen, sondern kreative Verfahren oder projektorientiertes Arbeiten einzu beziehen. Die Herstellung eines Buches zum Buch im Rahmen einer Werkstattarbeit bietet dazu vorzügliche Möglichkeiten. Nach der Klassenlektüre oder der akustischen Aufnahme des Hörspiels sollte eine textanalytische Auseinandersetzung erfolgen, an die sich eine Werkstattarbeit anschließen kann. Aus verschiedenen Arbeitsvorschlägen wählen die Schülerinnen und Schüler je nach Interessen oder Fähigkeiten mindestens eine Arbeitsform aus, um ihren Beitrag zum Buch zu leisten. Je nach vorhandener Ausstattung und den räumlichen Bedingungen der Schule sind folgende Arbeitsverfahren anzubieten.

1. Kreatives Schreiben

Im Anschluß an die Naturmeditation lassen sich eigene Eindrücke oder eine Phantasiegeschichte niederschreiben. Aus Naturmaterialien kann eine Phantasiefigur gestaltet werden, der es möglich ist, Raum und Zeit zu durchbrechen. Die im Kunstunterricht als Kind, Frau, Mann oder Tier gestaltete Collage kann den Klassenraum verlassen und eine Reise in die Zeit antreten. Momo erhält eine Schwester oder einen Bruder. Allein oder gemeinsam treten sie eine Reise in Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft an. Das Nachdenken über die Zeit durchbricht den logisch-analytischen Rahmen und bezieht sprachliche, literarische und imaginative Fähigkeiten mit ein.

2. Milchtütendruck

Eine innen mit Aluminium beschichtete Milch- oder Safttüte kann als Druckplatte verwendet werden. Mit einem stumpfen Gegenstand, einer Stricknadel oder einem ausgedienten Kugelschreiber werden Linien oder

Muster in die Druckplatte eingeritzt. Wie beim Linoldruckverfahren wird Farbe hauchdünn auf die Druckplatte aufgetragen. Zum Abdruck wird ein weißes oder farbiges Blatt auf die eingefärbte Druckplatte gelegt und mit dem Handballen oder einer sauberen Walze wird gleichmäßig über das Blatt Papier gefahren. Von einer Druckplatte können zahlreiche Originale gedruckt werden. Nach dem Trocknen der Farbe sollte das eigene Original vom Hersteller handsigniert werden. Ein mögliches Bildmotiv ist Momos Erlebnis hinter der goldenen Kuppel. Unter einem leuchtenden Sternennpendel entstehen auf dunkler Wasserfläche verschiedenartige prächtige Blüten mit unterschiedlichem Duft. Die Visualisierung olfaktorischer Unterschiede bedeutet für ältere Schülerinnen und Schüler eine besondere Herausforderung.

3. Dokumentation

Ein Vormittag in der Schule oder die Herstellung des Buches wird von den Schülerinnen und Schülern mit Fotos, Skizzen und eigenen Kommentaren dokumentiert.

Ein anderer Themenschwerpunkt könnte unter der Überschrift „Meine Zeit – fremde Zeit“ den Unterschied zwischen selbstbestimmter und fremdbestimmter Zeit durch Bildmaterial und persönliche Stellungnahmen erhellen. Je nach individuellen Sozialisationsbedingungen in der Herkunftsfamilie ist das Verhältnis zwischen freiem Zeitgebrauch und zeitlich disponierten Phasen sehr unterschiedlich, so daß Kinder einer Klasse außerhalb der Schule sehr unterschiedliche biographische Zeiterfahrungen mitbringen. Die moderne lineare Zeitorganisation, die auch Grundschulkindern bereits unter Termin- und Zeitdruck geraten läßt, wird durch Michael Endes Märchenroman kritisch in Frage gestellt. Es ist denkbar die Dokumentationsergebnisse der eigenen Klasse zum thematischen Schwerpunkt eines Elternabends zu machen. Die Zeitbedingungen des eigenen Lebens zu reflektieren und Zeitautonomie und Zeitsouveränität zu gewinnen, muß als Zeitbewußtseinsbildung Ziel unseres Unterrichts sein. Nur dort, wo kindliches Spiel, inhaltsbezogenes Handeln und kreatives Verhalten ohne Termin- und Zeitdruck sich ereignen können, sind selbstbestimmtes Lernen und individuelle Bildung möglich. Die Intentionen des Autors werden nur recht verstanden, wenn es auch Kindern ermöglicht wird, Eigenzeit als gelebte und erlebte Zeit zu erfahren. Die Dokumentation des eigenen unterrichtlichen Geschehens kann ein hilfreicher Baustein zur Entwicklung des eigenen Zeitbewußtseins werden.

4. Informationen über den Autor

Eine Arbeitsgruppe könnte die Aufga-

be übernehmen, Informationen über den Autor Michael Ende zu sammeln und in visuell ansprechender Form für das gemeinsame Buch aufzubereiten. Fotos des Autors, Zeitungsartikel über sein Wirken, Textausschnitte aus anderen Werken und andere Ganzschriften sollten in der Klasse in einer Arbeitsecke ausgelegt werden, um die Schülerinnen und Schüler zu weiterführender Lektüre zu ermuntern. Häusliche Freizeitgestaltung und schulische Aufgabenstellung lassen sich in optimaler Weise verzahnen, wenn dem Spaß an der selbst gewählten Lektüre in der Schule Ausdruck verliehen werden darf. Dies kann als vorbereitete Lesung vor der Klasse geschehen oder als Inhaltsangabe mit eigener Stellungnahme und Leseempfehlung für die Mitschülerinnen.

5. Bilder und Texte zu Romanfiguren

Selbstgestaltete Bilder, selbständig entworfene Texte oder kurze Zitate aus dem Roman sowie Kommentare zu den Romanfiguren nach eigenen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler können einen Beitrag zum Buch liefern. Eine einfache Aufgabenstellung für Grundschulkindern könnte lauten:

„Wähle eine Person aus dem Roman. Schreibe auf, was dir an ihrem Verhalten besonders gut gefällt.“

Auch Ablehnung sollte thematisiert werden. Folgender Arbeitsauftrag könnte hilfreich sein:

„Welche Person der Geschichte gefällt dir nicht? Schreibe auf, was du an ihrem Verhalten nicht magst!“

6. Marmorieren zur Umschlaggestaltung

Marmorieren ist eine kinderleichte Tätigkeit, die auch für die farbenprächtige Gestaltung des Buchumschlags genutzt werden kann. Bei der Technik des Marmorierens werden flüssige Farben auf einen Marmoriergrund oder Kleister getropft. Mit einem spitzen Gegenstand (Zahnstocher) lassen sich Figuren und Muster herstellen. Im Gestaltungsprozess fließen gegenwärtige und vergangene Handlung ineinander. Einmal ineinander verwoben, sind die Farben nicht mehr zu trennen, doch der Gestaltungsvorgang bleibt offen für Veränderungen bis zu jenem Augenblick, in dem durch das aufgelegte Papier die Farben aufgenommen werden. Erst jetzt ist der Gestaltungsprozess abgeschlossen. Vergangene Gestaltungsabläufe sind gegenwärtig und zukünftig sichtbar.

7. Kalligraphisches Schreiben und Paraphrasierung

Ausgewählte biblische Texte, die den besonderen Zukunftsbezug des biblischen Zeitverständnisses verdeutli-

chen, werden als kalligraphisch gestaltete Texte in das Buch aufgenommen. Aus vorgegebenem Textmaterial wählen die Schülerinnen und Schüler ihren Satz oder Abschnitt. Eigene Paraphrasierungen, Gegentexte oder Fortsetzungstexte sind Ausdruck der selbständigen Auseinandersetzung. Je nach Alter, Anspruchsniveau und individuellen Vorlieben oder Fähigkeiten der Kinder kann ein besonderer Aufgabenschwerpunkt hinsichtlich der eigenständigen inhaltlichen Auseinandersetzung und textgestaltenden Fortschreibung akzentuiert werden. So lassen sich die biblischen Sätze „Ihr könnt nicht Gott dienen und dem Mammon“ oder „Wer ist unter euch, der seines Lebens Länge eine Spanne zusetzen könnte, wie sehr er sich auch darum sorgt?“ mit den Zeiteinsparungsaktivitäten der grauen Herren konfrontieren. Entscheidendes Lernergebnis ist weniger der allgemeingültige Lehrsatz, daß Lebenszeit nicht eingespart werden kann, sondern nur in der sinnvollen Verschwendung einen zeitüberdauernden Glanz erhält, als vielmehr die eigene Erfahrung sinnvoll gestalteter Lebens- und Unterrichtszeit.

Der spielerische, kreative Schriftgestaltungsvorgang kann eine solche Erfahrung ermöglichen. Schreiben ist rhythmische Reihung variierten Grundelemente. Das freie Spiel mit Buchstabenformen, die Verzierung einzelner Zeichen oder Wörter, die Realisierung spontaner Einfälle und Bewegungen können durch das Angebot verschiedener Schreibgeräte und unterschiedlicher Papiermaterialien gefördert werden. Mit dem Hervorheben einzelner Wörter im Text und der Verteilung der Zeichen auf dem Blatt wird eine spannende Anordnung erzielt, die die Korrespondenz zwischen Form und Inhalt im Betrachter hervorruft.

Die Gegenüberstellung inhaltlich gegensätzlicher Verben in Pred 3 fordert zu einer kontrastreichen visuellen Gestaltung und zu einer inhaltlichen Fortschreibung geradezu heraus:

Alles hat seine Zeit	
töten	– heilen
abbrechen	– bauen
weinen	– lachen
klagen	– tanzen
wegwerfen	– sammeln
zerreißen	– zunähen
schweigen	– reden

Andere Schülerinnen und Schüler werden die Anlehnung an vorgegebene Schrifttypen wie Antiqua, Fraktur oder Kursiv bevorzugen. Vorlagen zur Nachgestaltung und Übungshefte als Anleitung zum Schreiben künstlerischer Schriften sind zahlreich im Handel erhältlich. Eine Auswahl sollte in der Klasse zur Orientierung bereitliegen.

Zeit ist Leben

Niemand kann zwei Herren dienen: entweder er wird den einen hassen und den andern lieben, oder er wird an dem einen hängen und den andern verachten. Ihr könnt nicht Gott dienen und dem Mammon.

Darum sage ich euch: Sorgt nicht um euer Leben, was ihr essen und trinken werdet; auch nicht um euren Leib, was ihr anziehen werdet. Ist nicht das Leben mehr als die Nahrung und der Leib mehr als die Kleidung?

Seht die Vögel unter dem Himmel an: sie säen nicht, sie ernten nicht, sie sammeln nicht in die Scheunen; und euer himmlischer Vater ernährt sie doch. Seid ihr denn nicht viel mehr als sie?

Wer ist unter euch, der seines Lebens Länge eine Spanne zusetzen könnte, wie sehr er sich auch darum sorgt?

Und warum sorgt ihr euch um die Kleidung? Schaut die Lilien auf dem Feld an, wie sie wachsen: sie arbeiten nicht, auch spinnen sie nicht.

Ich sage euch, daß auch Salomo in aller seiner Herrlichkeit nicht gekleidet gewesen ist wie eine von ihnen.

Wenn nun Gott das Gras auf dem Feld so kleidet, das doch heute steht und morgen in den Ofen geworfen wird: sollte er das nicht viel mehr für euch tun, ihr Kleingläubigen?

Darum sollt ihr nicht sorgen und sagen: Was werden wir essen? Was werden wir trinken? Womit werden wir uns kleiden?

Nach dem allen trachtet die Heiden. Denn euer himmlischer Vater weiß, daß ihr all dessen bedürft.

Trachtet zuerst nach dem Reich Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch das alles zufallen.

Darum sorgt nicht für morgen, denn der morgige Tag wird für das Seine sorgen. Es ist genug, daß jeder Tag seine eigene Plage hat. (Mt 6,24-34)

Verheißung in der Zeit

Und der HERR roch den lieblichen Geruch und sprach in seinem Herzen: Ich will hinfort nicht mehr die Erde verfluchen um der Menschen willen; denn das Dichten und Trachten des menschlichen Herzen ist böse von Jugend auf. Und ich will hinfort nicht mehr schlagen alles, was da lebt, wie ich getan habe.

Solange die Erde steht, soll nicht aufhören Saat und Ernte, Frost und Hitze, Sommer und Winter, Tag und Nacht. (Gen 8,21-22)

Gesegnete Zeit

Und der HERR sprach zu Abram: Geh aus deinem Vaterland und von deiner Verwandtschaft und aus deines Vaters Hause in ein Land, das ich dir zeigen will.

Und ich will dich zum großen Volk machen und will dich segnen und dir einen großen Namen machen, und du sollst ein Segen sein.

Ich will segnen, die dich segnen, und verfluchen, die dich verfluchen; und in dir sollen gesegnet werden alle Geschlechter auf Erden. (Gen 12,1-3)

Sofern Sie sich in ihrem Unterricht nicht die Zeit nehmen wollen, über Momo aus der Perspektive verschiedener Fächer nachzudenken und eine projektartige Öffnung des Unterrichts scheuen, sollten Sie dennoch nicht versäumen, Prediger 3,1-13 zum Gegenstand Ihres Unterrichts zu machen und Ihren Schüle-

rinnen und Schülern Zeit und Raum zu geben, im Anschluß an eine gedankliche Auseinandersetzung kreative Gestaltungen zu realisieren. Das gemeinsame Buch einer Klasse ist nicht nur Arbeitsergebnis, sondern hält Prozesse in der Zeit für die Zukunft fest. Sukzessive Gesehnisse erhalten in Text und Bild eine

Gestalt, die ihre simultane Wahrnehmung oder Erschließung auch noch nach Abschluß der Ereignisse ermöglicht. Zeit ist Leben, und Leben ist nur in der Zeit möglich. Auch Unterrichtszeit kann als Lebenszeit erfahrbar werden. Momo kann das Erleben der Zeit in der Schule verändern.

Werkstattarbeit

Herstellung eines Buches

fächerübergreifender Unterricht

GS: Deutsch, Kunst, Mathematik, Religion, Sachkunde

OS: Deutsch, Kunst, Mathematik, Religion, WUK

Michael Ende:
Momo oder
Die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind,
das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte

Lektüre
Texterarbeitung/Textanalyse

Übungen und Reflexionen zum Erleben der eigenen Zeit

Texte zum biblischen Zeitverständnis

verschiedene Arbeitsstationen

Dokumentieren

Bildnerisches Gestalten

Schreibwerkstatt

Informieren

Fotografieren

Milchtütendruck

Marmorieren

Text-Bild
Kombination

kreatives
Schreiben

kalligraphisches
Gestalten

Drucken

Stempeldruck
oder
Setzkästen

Computer

Herstellung einzelner Buchseiten
Vervielfältigen
Binden oder Heften

Buchbetrachtung
Würdigung
Texte vorlesen

Ausstellung
Elternabend

Sofern Sie durch die vorhergehenden Ausführungen zu einer unterrichtlichen Umsetzung angeregt werden und eine Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit entwerfen, die Sie als Anregung gern weitergeben möchten oder deren Ergebnisse Sie an dieser Stelle diskutieren möchten, lassen Sie uns dies bitte wissen.

Unterrichtspraktische Anregungen und Ideen, auch in fragmentarischer Form, senden Sie bitte an Inge Lucke, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

„Ich bin mit dir und werde dich beschützen wo immer du hingehst!“

Gottes Verheißung an Jakob (Gen 28,15)



Exegetische Erkenntnisse

Der Bibeltext, der die Grundlage der Unterrichtsstunde bilden soll, gehört zu den überlieferungsgeschichtlich kompliziertesten des Alten Testaments. Er steht im Zusammenhang der Jakoberzählungen. Im Blick ist die Geschichte von Jakobs Übernachtung in Bet-El und seinem nächtlichen Traumerlebnis dort (Gen 28, 10-19), allerdings mit gravierenden, didaktisch motivierten und exegetisch begründbaren Auslassungen. Das ist eine nicht unproblematische Entscheidung, denn die Geschichte von Jakobs Traum in Bet-El besitzt in ihrer jetzt vorliegenden Gestalt eine beeindruckende Schönheit und Geschlossenheit. Genauere Analysen lassen jedoch erkennen, daß die vorliegende geschlossene Form Ergebnis redaktioneller Arbeit ist, daß innerhalb der Erzählung Spannungen zwischen unterschiedlichen Überlieferungssträngen (auf die literarkritisch üblichen Zuordnungen zum Jahwisten und Elohisten wird hier verzichtet) und theologischen Interessen sichtbar sind, die eine Reduktion auf eine Linie sinnvoll erscheinen lassen.

Die *Erzählung von Jakobs Traum* in Bet-El konfrontiert die Leserin mit einer Reihe von Problemen. Bei genauerem Hinsehen wird erkennbar,

- daß in V 11 die Erwähnung des Steins, den sich Jakob hinter seinen Kopf legt, der allgemeinen Bemerkung, daß er übernachtete, nachklappt und um der Identifikation der Mazzebe von V 18 willen geschieht;
- daß zwischen V 12, der von einer zwischen Himmel und Erde stehenden Rampe mit stummen Gottesboten und V 13, der von dem Jakob gegenüberstehenden und redenden JHWH berichtet, eine Spannung besteht;
- daß die Verheißungen der VV 13-15 ein starkes Eigengewicht besitzen, inhaltlich aber nicht auf einer Linie liegen (von den verschiedenen literarischen Parallelen zu diesen Versen z.B. Gen 12,2-3; 26, 2; 31, 3; 48,20 u.a. einmal ganz abgesehen);
- daß zwischen V 16 und 17, die formal eine Dublette bilden, inhaltliche Spannungen bestehen und V 17 direkt von V 12 abhängig ist;
- daß V 18 als „Ätiologie der Mazzebe“ eine eigene Pointe im Zusammenhang der Erzählung bildet, die mit der Namensgebung von V 19 wenn nicht konkurriert, so doch mit eigenem Interesse neben ihr steht.

Schon diese wenigen Beobachtungen am Text genügen, um uns nach Erklärungen Ausschau halten zu lassen. Wesentlich ist zunächst die Erkenntnis, daß die Gottesrede mit ihren Verheißungen (VV 13-15) nicht auf derselben literarischen Ebene anzusiedeln ist wie das (wirkungsgeschichtlich wesentlich gewichtigere) Traumbild von der „Himmelsleiter“. ¹ Am plausibelsten erscheint mir die Annahme, es handle sich bei dieser Traumvision um eine von babylonischen Tempeltürmen gewissermaßen ikonographisch geprägte Ergänzung.² Die Erscheinung JHWHs „gegenüber“ Jakob und seine direkte Rede an ihn setzen voraus, daß Jakob schläft und JHWH im Traum schaut.³ In der jetzt vorliegenden Endgestalt des Textes verbinden sich die Form des symbolischen und des nicht-symbolischen Traumes;⁴ ein weiteres Indiz dafür, daß hier verschiedene literarische Überlieferungen miteinander verbunden wurden.⁵

Die vorliegende Erzählung will ihrem Rahmen nach *Kult- bzw. Heiligtumsätiologie* sein; sie läuft auf V19, die Benennung des – natürlich altbekannten Heiligtums Bet-El durch den Stammvater Jakob hinaus.⁶ Die *Verheißung* von V 15 hat nun allerdings mit dem Konzept des „heiligen Ortes“ (an dem womöglich der Übergang zwischen Himmel und Erde durch eine Leiter gewissermaßen räumlich-institutionell geregelt ist), nichts zu tun; sie ist ja ausdrücklich dynamisch begleitend gemeint, und der Gott, der sie gibt, muß mobil sein, um bei Jakob sein zu können, wo immer er hingeht.⁷⁸

Die Verheißungen der VV 13-15 sind unterschiedlicher Herkunft. Deutlich ist zunächst, daß V 14 sich terminologisch wie theologisch von V 15 und V 13a abhebt.⁹ V 13b verbindet in eigentümlicher Weise Land- und Rückkehrverheißung und scheint die Verheißung „und ich will dich wieder herbringen“ vorwegnehmen zu wollen. Zu beachten ist, daß in V 15a das theologisch neutrale „Erdboden“ (hebr.: adama), in V 13 das theologisch gewichtigere „Land“ (hebr.: äräz) steht.¹⁰ Damit scheinen V 13a und V15a zusammenzugehören; die übrigen Verheißungen scheinen aus anderen Überlieferungssträngen zu stammen.¹¹ Das bedeutet: Die Gottesrede ist an den Kontext der Jakoberzählungen gebunden.¹² In jedem Fall setzt „und ich will dich wieder herbringen“ (V5aß) die Fluchtsituation, die nur aus der vorausgehenden Erzählung erklärlich ist, vor-

aus. Die *Verheißung* des Mitseins und der Rückkehr, und mit ihr die Selbstvorstellung JHWHs als Gott der Väter (V13a), erweisen sich geradezu als Antwort auf das unausgesprochene Problem des Jakob, der vor der Rache seines Bruders aus der Heimat fliehen und seine Familie – und deren Gott¹³ – verlassen muß.¹⁴

Es scheint, daß derjenige, der die Verheißungsworte in die Erzählung von der Entdeckung des Heiligtums – ob vor oder nach der Einfügung der „Himmelsleiter“, sei dahingestellt – einfügte, damit die theologische Absicht zugefolgte, den Gott Abrahams, Isaaks und Jakobs als einen Gott vorzustellen, der anders ist, als die bekannten Lokalgötter: „Jakob nimmt überrascht zur Kenntnis, daß Jahwe allgegenwärtig und auf der Flucht in die Ferne bei ihm ist. Der Gott des Hebräers ist nicht ortsgebunden, wie Jakob offenbar noch meinen konnte ... Jahwe ist der Gott des Himmels und der Erde, der den zu ihm gehörenden Menschen begleitet, wohin immer es diesen verschlägt. Die Verheißung seines Beistandes ist schon ihre Erfüllung.“¹⁵

Das zunächst didaktisch motivierte Vorhaben, dem Unterricht eine gestraffte, auf die Beistandsverheißung zulaufende, gewissermaßen „bildlose“ Version der Bet-El Erzählung zugrunde zu legen, erweist sich insofern als exegetisch vertretbar, als sie zumindest der Intention eines Bearbeiters dieser Geschichte zu entsprechen scheint. Im Zentrum des Interesses steht an dieser Stelle die nächtliche Gottesverheißung an Jakob: „Ich bin mit dir und werde dich schützen wo immer du hingehst und werde dich in dieses Land zurückbringen.“

Systematisch-theologische Überlegungen

1. Jacobs Traum

Religionsphänomenologisch gehört der Traum zu den gängigen Möglichkeiten, die Götter haben, um sich Menschen mitzuteilen.¹⁶ Im Alten Testament kommen Träume als Offenbarungsmedium öfter vor; daß Gott sich in Träumen offenbaren kann, und zwar auch Menschen, die nicht zu seinem Volk gehören, ist im Alten Testament weitestgehend, mit Ausnahme einiger später Weisheitstexte, unstrittig.¹⁷ Bedeutsam ist, daß es theologische Kriterien für die „Wahrheit“ von Traumoffenbarungen

“Ich bin der Gott Abrahams
und deines Vaters Isaak.
Ich bin mit dir und werde
dich beschützen, wo immer
du hingehst.”

gibt, nämlich i.W. die Frage der Treue zu JHWH.¹⁸

In der vorliegenden Erzählung kann, unter Anwendung dessen, was bei Paul Tillich „kritische Phänomenologie“ heißt,¹⁹ ohne weiteres von einer „Offenbarung“ gesprochen werden, in dem Sinne, daß Jakob in seiner speziellen Situation etwas erfährt, was ihm zuvor verborgen war,²⁰ und daß derjenige, der sich ihm mitteilt, der „Grund seines Seins“²¹ ist. Im Kontext der Erzählung hat der Traum die Funktion, Gott sichtbar und hörbar zu machen, ohne seine Sichtbarkeit und Hörbarkeit schlechthin zu behaupten. Damit erfährt die Tatsache, daß Menschen Gottes nicht habhaft werden können, daß er verborgen, unsichtbar und unverfügbar bleibt, ihren narrativen Ausdruck.

2. Der Inhalt der Verheißungen

Die Zusage des Mitseins und des Schutzes ergeht ohne Bedingung. Im Kontext der Flucht vor dem verständlichen Zorn seines Bruders Esau erscheint Jakob als unwahrscheinlicher Empfänger einer solchen Zusage; sie besitzt dadurch eine deutlich wahrnehmbare sola-gratia-Struktur („allein durch Gnade“); Jakob empfängt die Zusage „ohne Verdienst und Würdigkeit“ (Augsburger Bekenntnis; Art. 4).

Die weiteren Jakob-Erzählungen zeigen, daß die Verheißung des Schutzes und des

Mitseins letztlich eingelöst werden; sein Leben verläuft dabei jedoch keineswegs glatt und problemlos. Sowohl das Offenbarungsgeschehen selbst als auch der Inhalt der Verheißung bleiben unbeweisbar und offen für verschiedene Interpretationen; die Erzählung lädt ein, dem Verheißenden und der Verheißung zu glauben, erzwingt jedoch nichts.

Zeitlose, zentrale und unmittelbar verständliche Bedeutung haben die Zusage des Schutzes und des Mitseins; letztere wird im Neuen Testament in Mt 28, 20 aufgenommen: das letzte, was Christus zu seinen Jüngern sagt, ist, daß er bis ans Ende der Welt bei ihnen sein wird.

3. Das Gottesbild

Am Gottesbild dieser Erzählung fällt auf:

- Der Gott, der sich Jakob mitteilt, ist offensichtlich nicht kleinlich. Wer immer die Verheißungsworte mit dem Fluchtkontext zusammengebracht hat, hat jeden Hinweis auf den „Betrug“ des Jakob unterlassen; es wird keine „Reue“, auch kein Besserungsverprechen verlangt. *Die Zukunft ist von Interesse, nicht Jakobs zweifelhafte Vergangenheit.*
- Er wird ausdrücklich als der Gott Abrahams und Isaaks identifiziert, also im Kontext der Vätererzählungen als der Gott, der schon mit den Vorvätern, also mit Individuen sprach und ihnen Verheißungen gab und sie ein-

hielt. Damit begegnet der hier sprechende Gott als persönliches Gegenüber, der sich in der Geschichte bereits als vertrauenswürdig erwiesen hat.

- *Dieser Gott will mit Jakob sein, wo immer er hingeht.* Damit zeigt er sich als dynamisch und Freiheit gewährend; es ist Jakob, der geht, der sich seine Wege sucht, und Gott, der ihm seine Begleitung und seinen Schutz zusichert.

Ein Einzelne ansprechender, zukunftsweisender, großzügiger, vertrauenswürdig, Schutz und Freiheit zugleich gewährend und darin sehr attraktiver Gott stellt, sich in der Erzählung vor. Die Attraktivität dieses Gottes ist für die Intention der Unterrichtsstunde von besonderem Interesse.

Didaktische Überlegungen

1. Der Verlauf der Unterrichtseinheit „Erfahrungen mit Gott“

„Erfahrungen mit Gott“ ist fakultatives Leitthema für den Religionsunterricht aus dem Lernfeld A.2 Die hier beschriebene Unterrichtsstunde kommt im zweiten Teil dieser Einheit zu stehen.

Zum Beginn der Unterrichtseinheit ging es zunächst allgemein um die gegenwärtigen Gottesvorstellungen und -bilder der Schüler/innen. Sie waren gern bereit, ihre Vorstellungen und Bilder schreibend oder malend darzulegen, wo-

bei einige Schüler/innen Bedenken hatten, „Gott zu malen“, und zwar unter pointiertem Hinweis auf bzw. Zitation von „Du sollst dir kein Bildnis machen“. Sie nutzten die Möglichkeit, ihre Aussagen aufzuschreiben.

Bei aller individuellen Unterschiedenheit der Gottesbilder der Schüler/innen ist es doch möglich, einige Grundlinien herauszuarbeiten: Dominierend war das Bild von Gott als einem Mann, der der Welt (dargestellt als Kugel mit Ozeanen und Kontinenten) als Schöpfer gegenübersteht. Wo Gott nicht als Mann abgebildet wurde, wurden Sonne und Himmel, ohne Menschen oder sonstige irdische Lebewesen, gemalt. Eine dritte Gruppe malte einen Mann und schrieb Aussagesätze oder Adjektive daneben. Die übrigen schrieben ausschließlich. Die schriftlichen Äußerungen ergaben, daß Gott unsichtbar, mächtig und freundlich („nett“, „mag jeden“) ist. Bei der Besprechung der Bilder zeigte sich, daß die Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildern nicht als Gegensätze, sondern als einander ergänzend und im Grunde dasselbe meinent empfinden wurden. Ebenso wurde deutlich, daß nur

bei zwei oder drei Schüler/innen so etwas wie eine persönliche „Beziehung“, welcher Art auch immer, zu dem dargestellten und durchaus als existent verstandenen Gott vorhanden zu sein schien.

In den folgenden Wochen ging es konkret um das Bild des Hirten im *Psalm 23*; „saffige Weide“, „frisches Wasser“, „finstere Schlucht“ wurden als Bilder für Lebenssituationen verstanden und eigene, entsprechende Erlebnisse von den Schüler/innen benannt. Das eigene Leben kam als Weg in den Blick, der durch Strecken der „Weide“, des „Wassers“ und der „Schlucht“ führt.

Mit den Jakoberzählungen wird das Thema des Weges mit Gott narrativ aufgenommen und anhand dieser biblischen Figur beispielhaft dargestellt.

2. Die Situation der Klasse im Verhältnis zum Thema

Das beherrschende Thema der Unterrichtseinheit ist der Lebensweg mit seinen schönen, erfrischenden und dunklen, beängstigenden Strecken; als eine Art

„Unterströmung“ lief die Frage nach Gott darin mit.

Das Thema des Lebensweges erscheint besonders zu diesem biographischen Zeitpunkt sinnvoll: Der Übergang von der Grundschule in die Orientierungsstufe ist für die Schüler/innen mit besonderen Belastungen verbunden; es muß ein Platz in der neuen Klassengemeinschaft gesichert werden, und es gilt, sich auf der zweijährigen „Teststrecke“ zu bewähren und möglichst eine Real- schul- oder Gymnasialempfehlung zu bekommen. Das Bewußtsein, auf einem schwierigen, entscheidenden Weg zu sein, ist bei den meisten Schüler/innen deutlich spürbar.

Die Jakobgeschichte bietet sich an diesem Punkt in mehrfacher Hinsicht an: Der biblische Erzählkranz (Gen 25-35) zeichnet ein genaues, interessantes, realistisch ambivalentes Persönlichkeitsbild von Jakob, das zur Identifikation gerade in seinen Krisensituationen einlädt; die aus Psalm 23, 4 bekannte Aussage „du bist bei mir“ erscheint im Laufe der Erzählung als bedingungslos gegebene und eingelöste Zusage Gottes; das Gottesbild der Jakoberzählungen ist ebenfalls interessant und vielschichtig, es konterkariert nicht die Probleme, mit denen Jakob zu kämpfen hat, sondern ist darin integrierbar. Die Gottesbilder der Schüler/innen zeichneten sich durch ihren Schöpfungsbezug einerseits und durch eine allgemeine, darin fast unpersönliche („mag jeden“) Freundlichkeit aus. In den Jakoberzählungen begegnet ihnen ein anderes Gottesbild: persönlicher, dynamischer, Freiheit gewährend und Begleitung verheißend; dadurch für ihre gegenwärtige Situation u. U. relevanter als das eines fernen Weltbauers.

3. Die Stellung der Stunde innerhalb der Unterrichtseinheit

Die Jakoberzählungen bilden den zweiten, biblisch-narrativ ausgerichteten Teil der Unterrichtseinheit. Das Thema des (mitunter schwierigen) Weges und die Frage nach Gott auf diesem Weg werden darin auf eindrucksvolle Weise miteinander verbunden. Im Unterricht gehen der Erzählung von Jakobs Traum die von der Konkurrenz der Zwillinge (Gen 25) und die vom erschlichenen Segen (Gen 27) voraus; die Erzählungen von Jakobs Zeit bei Laban und von seiner Rückkehr sollen folgen.

4. Didaktische Entscheidungen

Es hat sich gezeigt, daß bei der in den Blick genommenen Jakoberzählung zwei Aspekte von besonderem Interesse sind, und zwar die Verheißung des Mitseins und des Schutzes auf dem Weg einerseits, zum anderen das Bild vom Freiheit gewährenden, persönlich zu Einzelnen sprechenden und sich Einzelnen zuwendenden Gott.



Angesichts der erhobenen Gottesbilder der Schüler/innen ist dieser Gott fremd und schwer vorstellbar, gewissermaßen kleiner und größer zugleich, als ihre Bilder von ihm. Im Blick auf ihre eigene Situation als Menschen, die sich auf einem mitunter schwierigen Weg befinden, kann der Gedanke, daß einer mitgeht und Schutz gewährt, hilfreich sein.

Im Blick auf die Stunde eröffnet sich dreierlei:

- Jakob, der sich in einer schwierigen Situation auf einem ungewissen Weg befindet, ist geeignet, den Schülerinnen als Identifikationsfigur zu dienen;
- das Wort, „*Ich bin mit dir und werde dich beschützen, wo immer du hingehst*“, unabhängig davon, ob Gott oder ein Mensch es spricht, vermittelt in sich schon Trost und Geborgenheit; es ist ein „Wort gegen die Angst“ (Baldermann);
- daß Gott einer sei könnte, der auch auf meinem Weg mitgeht, wird denkbar.

5. Intentionen

Aus alldem ergibt sich als Grundintention für die Stunde, daß die Schüler/innen von der Zusage Gottes an Jakob erfahren und diese Zusage als Wort gegen die Angst, auch gegen ihre eigene, verstehen können. Im einzelnen könnte man die Intentionen der Stunde folgendermaßen aufschlüsseln:

Die Schüler/innen sollen

- den weiteren Verlauf der Jakobs-geschichte erfahren (kognitiv),
- sich in Jakobs Situation hineinversetzen und ihre Problematik nachempfinden (affektiv),
- die Worte der Zusage kennenlernen (kognitiv),
- diese Worte auf sich selbst wirken lassen und ihren eigenen Empfindungen dabei nachspüren (affektiv),
- verstehen, daß diese Worte in der Erzählung von Gott gesprochen werden (kognitiv).

6. Methodische Überlegungen zum geplanten Unterrichtsverlauf und den darin verwendeten Medien und Methoden:

Anknüpfung / Motivation

Zu Beginn der Stunde wird an die vorangegangenen Ereignisse der Jakobsgeschichte, insbesondere den Betrug Jakob und Esaus Zorn auf ihn, erinnert. Dazu werden als stumme Impulse das bereits bekannte *Bild vom wütenden Esau* als OHP-Folie aufgelegt und die *Requisiten* der letzten Stunde, *Wanderstab und Tuch*, in die Mitte des Klassenraums gelegt. Auf diese Weise dürften die Schüler sich schnell erinnern, ohne daß viele mündliche Impulse gegeben werden müssen.

Lehrererzählung, Gen 28, 10-11 a

Es wird die Geschichte weitererzählt, bis

zu dem Punkt, an dem Jakob durch den Einbruch der Dunkelheit gezwungen wird, an unbekanntem Ort zu übernachten.

Die Methode der Erzählung empfiehlt sich insofern, als Kinder in dieser Altersstufe gern Erzählungen hören und bei lesender Texterfassung z.T. noch erhebliche Schwierigkeiten haben. Außerdem ermöglicht das Erzählen den Blickkontakt zur Klasse, was die Intensität und das Interesse erhöhen kann. Die Erzählung dient an diesem Punkt eher der Information und wird daher knapp und sachlich gehalten.

Imaginationsspiel

Die Schüler/innen werden gefragt, wer von ihnen gern einmal Jakob sein möchte. Ein/e Freiwillige/r setzt sich, durch die Requisiten (s.o.) als „Jakob“ erkennbar, in die Mitte des Raumes. „Jakob“ wird aufgefordert, seine Gefühle in dieser Situation – er ist allein, weit weg von zu Hause, mit dem Bruder tödlich zerstritten und bei Dunkelheit an unbekanntem Ort zu beschreiben. Danach werden die anderen aufgefordert, die Gefühle, die Jakob bewegen könnten, zu beschreiben. Dazu sollen sie hinter „Jakob“ treten und in der ersten Person sprechen (z.B. „mir ist kalt“, „ich habe Angst“).

Durch das Imaginationsspiel wird den Schüler/innen ermöglicht, sich mit Jakob zu identifizieren und sich selbst in vergleichbaren Situationen wiederzuerkennen. Die Schüler/innen treten ganz in den Vordergrund und können ihre Antworten in agierender Weise darbieten.

Da es nicht um vorhandenes Wissen, sondern um aktuelles Hineinversetzen, Hineinspüren geht, haben an diesem Punkt auch eher „schwache“ Schüler/innen eine Chance, zu Wort zu kommen.

Weiterführung: Lehrererzählung Gen 28, 12a. 13a. 15a.

Nachdem sich die Schüler/innen geäußert haben, wird die Geschichte weiter-erzählt.

Abweichend von der Endgestalt des biblischen Textes wird ausschließlich von einer *Traum-Audition* erzählt werden, denn das Bild von der Himmelsleiter besitzt ein zu starkes Eigengewicht, als daß es unverarbeitet einfach nur „miterzählt“ werden könnte, und es widerspricht mit seinem gesamten Konzept der Vorstellung vom dynamisch-mitgehenden Gott, um die es uns an dieser Stelle geht. Die Selbstvorstellung JHWHs (V13a) wird zunächst nur angedeutet; alles Gewicht liegt auf dem Wort: „*Ich bin mit dir und werde dich beschützen wo immer du hingehst*.“ Diese Zusage befindet sich als vorbereiteter Tafelanschrieb auf der Innenseite der Tafel, die am Ende der Erzählung aufgeklappt wird.

Die Erzählung selbst wird sehr vorsichtig gestaltet, um ihre Offenheit und ihr Geheimnis zu wahren. Obwohl sich an dieser Stelle – im Sinne der „entschlossenen Subjektivität“, die das Prinzip der Vermittlung von Glaubensinhal-

ten in der Schule bleiben muß – eine Ich-Erzählung anböte, wird die bisherige Form beibehalten, da zu befürchtet ist, daß ein plötzlicher Rollenwechsel zu Verwirrung auf Seiten der Schüler/innen führen könnte.

Erarbeitung

An die Schüler/innen werden *Puzzleteile aus Tonkarton* verteilt. Auf den einzelnen Teilen sind Fragmente einer Aufschrift erkennbar, aber es bleibt genügend freie Fläche, um auf die Puzzleteile noch etwas aufschreiben zu können. Die Schüler/innen werden aufgefordert, auf ihr Puzzleteil zu schreiben, wie sie sich fühlen würden, wenn jemand zu ihnen sagt, „*Ich bin mit dir und werde dich beschützen, wo immer du hingehst*.“ Als Denkhilfe und stummer Impuls dient dabei der Tafelanschrieb.

Die Einzelarbeit soll den einzelnen Schüler/innen Ruhe gewähren, um über die Worte der Zusage nachzudenken, und jeder/m einzelnen die Möglichkeit geben, sich dazu zu äußern. Daß sie auf seltsam aussehende Pappstücke schreiben sollen, dürfte eine gewisse Spannung auf das erzeugen, was noch kommt und kann vielleicht helfen, bisweilen spürbare Aversion gegen das Schreiben zu mildern. Wer diese Zusage spricht, bleibt zunächst nur ahnbar. Den Schüler/innen soll zunächst ermöglicht werden, die Zusage direkt auf sich zu beziehen und nachzuspüren, was sie in ihnen auslöst; das Wort an Jakob kann dadurch als „Wort für mich“ verstanden oder gewünscht werden.

Die Schüler/innen werden dann gebeten, vorzulesen, was sich aufgeschrieben haben; es soll möglichst jede/r drankommen. An diesem Punkt haben wieder diejenigen, die sonst nichts sagen, die Möglichkeit, gehört zu werden.

Vertiefung

Die Schüler/innen bringen die Puzzleteile zur Pinwand und setzen sie zusammen. Auf der zusammengesetzten Puppe werden die Worte, „*Ich bin der Gott Abrahams und deines Vaters Isaak. Ich bin mit dir und werde dich beschützen, wo immer du hingehst*“ lesbar. Durch das Puzzle werden die Aussage des darauf stehenden Textes und die Gedanken der Schüler/innen zu den Worten der Beistandszusage optisch miteinander verbunden. Beim Zusammensetzen sollen die Schüler/innen zusammenarbeiten.

Aus Einzelteilen entsteht ein gemeinsames Ganzes, das mit jeder/m einzelnen verbunden ist und bleibt; jede/r einzelne gehört zu den Worten, die jetzt für alle lesbar werden, in je eigener Weise.

Unterrichtsgespräch

Das zusammengesetzte Puzzle bleibt zunächst unkommentiert, als *stummer Impuls*, hängen. Danach werden die Schüler/innen aufgefordert, sich zu äußern. Die Selbstvorstellung Gottes soll als – gegenüber der bereits bekannten Verheißung – neu erkannt werden; da-

mit ist auch geklärt, wer die Worte gesprochen hat. Indem die Schüler/innen diesen Sachverhalt selbst erkennen, bleibt der Erzählerin der Geschichte ein aufdringliches *deus dixit* / *Gott hat gesprochen* erspart, und der Gedanke, daß Gott es ist, der so spricht, ist die eigene Erkenntnis der Schüler/innen. Die zu vermutende Reaktion Jakobs auf diese Worte ist Thema der folgenden Stunde.

Sicherung: Textblatt

Zum Ende der Stunde bekommen die Schüler/innen ein Textblatt, auf dem sich die Vorstellungs- und Verheißungsworte und die erste Strophe des Liedes, „Ich möcht, daß einer mit mir geht“ befinden. Auf diese Weise bekommen die Schüler/innen die zentralen Worte der Stunde in die Hand; in einer der folgenden Stunden soll dann das Lied gesungen werden.

Anmerkungen

1. Vgl. Gunkel 316f; Schmidt 160f; Westermann 551, 555; Levin 218; Rendtorff 513f, 518.
2. Levin 218. Vgl. Halblas 223.
3. Vgl. Schmidt 161.
4. Vgl. Ottoson 993, 995.
5. Am weitesten geht in dieser Richtung Schmidt, der zwei separat überlieferte und vom Elohisten zusammengearbeitete Fassungen der Bet-El-Erzählung annimmt (161); gegen Rendtorff 514, 517.
6. Vgl. Levin 217; Westermann 551.
7. Vgl. Gunkel (319), der hier einen Gegensatz zwischen dem „allgewaltige(n) Jahve“ und einem ursprünglich in Bet-El beheimateten „Lokalnumen“ vermutet; das Ergebnis ist dasselbe: der, der die Verheißungen gibt, ist eben gerade nicht ortsgelunden.
8. Schon der Apparat der BHS deutet V 14 als möglicherweise später ergänzt; vgl. Gunkel 318f; Westermann 554f; leicht anders, aber mit ähnlicher Beobachtung auch Rendtorff 513f.
9. In der hier verwendeten Literatur bleibt dieser Unterschied unerwähnt.
10. Vgl. Levin 216ff; anders Westermann 554. In der Frage der Datierung erscheint Levins Argumentation (216 u. 218) am überzeugendsten – im Ergebnis ähnlich Rendtorff 518f.
11. Vgl. Levin 217; Westermann 551; Rendtorff 518f. Schmidt (167ff) versucht nachzuweisen, daß es eine mündlich überlieferte Erzählung von Jacob Bet-El gab, die bereits das Verheißungswort von V 13b enthalten habe; das erscheint schwer nachvollziehbar.
12. Vgl. Levin 216; Halblas 223.
13. Vgl. das Wort von der „unintentional incubation“, zitiert bei Ottoson 993.
14. Levin 216f.
15. Zum religionsphänomenologischen Befund vgl. Drewermann, 101ff.
16. Vgl. Ottoson, 993ff.
17. Z.B. in Dtn. 13, 1-6; vgl. Ottoson, 995.
18. Tillich, 129-131.
19. Vgl. Tillich, 131f.
20. Tillich I, 134.
21. Vgl. Rahmenrichtlinien für die OS, 27.

Literatur

- Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers, revidierte Fassung von 1984, Stuttgart 1985.
- Elliger, K./Rudolph, W. (Hgg.), Biblia Hebraica Stuttgartensia, Stuttgart 1984.
- Gesenius, W., Hebräisches und aramäisches Handwörterbuch über das Alte Testament, bearb. v. F. Buhl, Berlin/Göttingen/Heidelberg, 17. Aufl. 1915-1962.
- Die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherschen Kirche, Göttingen, 7. Aufl. 1978.
- Adam, G./Lachmann, R., Methodisches Compendium für den Religionsunterricht, Göttingen, 1993.
- Baldermann, I., Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (WdL 4), Neukirchen 3. Aufl. 1992.
- Drewermann, E., Tiefenpsychologie und Exegese I. Traum, Mythos, Märchen, Sage und Legende, Othen/Freiburg I. Br., 2. Aufl. 1991.
- Gunkel, H., Genesis. Göttinger Handkommentar zum AT II, Göttingen, 6. Aufl. (unv. Nachdr. d. 3. Aufl.), 1964.
- Halblas, H., Religionsunterricht in der Grundschule. Lehrhandbuch 3, Düsseldorf/Zürich 1985.
- Levin, C., Der Jahvist, FRLANT 153, Göttingen 1993.
- Ottoson, M., Art. im II und III, ThWAT 2, 992-998.
- Rahmenrichtlinien für den evangelischen Religionsunterricht in der Orientierungsstufe, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1992.
- Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Evangelische Religion, hrsg. vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1984.
- Rendtorff, R., Jacob in Bethel. Beobachtungen zum Aufbau und zur Quellenfrage in Gen 28, 10-22, in: ZAW 94 (1982), 511-523.
- Schmidt, L., El und die Landerverheißung in Bet-El (Die Erzählung von Jacob in Bet-El: Gen 28, 11-22), in: „Wer ist wie du Herr, unter den Göttern?“ Studien zur Theologie und Religionsgeschichte Israels. FS O. Kaiser, hrsg. von I. Kottsieper/J. v. Oroscho/D. Röhmheld/H. M. Wahl, Göttingen 1994.
- Schweizer, F./Nipkow, K.E./Faust-Siehl, G./Knipka, B., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh 1995.
- Tillich, P., Systematische Theologie, Bd. I, Stuttgart 1956.
- Westermann, C., Genesis 12-36, Biblischer Kommentar I/2, Neukirchen 1981.

Skizze des Unterrichtsverlaufes

Lernschritt/Phase	Inhalt	Medium	Methode/Sozialform
Anknüpfung	Der Grund für Jakobs Flucht	OH-Folie, Requisiten	U-Gespräch
Darbietung	Gen 28,10-11a	Erzählung	Lehrerzählung
Vertiefung	Gefühle Jakobs am Abend	Requisiten	Imaginationsspiel
Weiterführung Darbietung	Gen 28,12f,15	Erzählung, Tafelanschrieb	Lehrerzählung
Erarbeitung	Empfindungen der Schüler/innen	Puzzleteile	Einzelarbeit
Erarbeitung	Empfindungen der Schüler/innen		Schüler/innenvortrag
Vertiefung	Empfindungen der Schüler/innen und Gen 28,13a + 15a	Puzzle an der Pinwand	Schüler/innenaktivität
Vertiefung	dto.	dto.	U-Gespräch
Sicherung	Gen 28,13a 15a und Liedstrophe	Textblatt	Vorlesen ggf. Einzelarbeit



Friedrich Herlin,
Maria Magdalena
salbt Christus die Füße (Ausschnitt)

Was ist an der Zeit? – Maria und Marta (Lk 10, 38-42)

Eine Unterrichtsstunde aus der Einheit „Zeit“
im 7. Schuljahr Gymnasium



„Zeit“ ist ein Thema, das Theologen und Theologinnen immer wieder unter den verschiedensten Gesichtspunkten beschäftigte.

Aber ist „Zeit“ nur ein Thema „Erwachener“? Das vorhandene Unterrichtsmaterial schien zumindest darauf hinzuweisen. Die Erfahrung zeigte, daß die Frage, wie ich mit meiner Zeit umgehe, eine Frage ist, die bereits Schüler/innen der 7. Klasse beschäftigt. Die Schülerinnen und Schüler erleben ihre eigene Zeitplanung, die die verschiedenen Aktivitäten manchmal kaum miteinander kombinierbar sein läßt. Sie erleben die Zeitplanung anderer, sie werden mit selbst- und fremdbestimmter Zeit konfrontiert, und sie leben in einer Gesellschaft, in der das Zeitsparen immer bedeutender wird. An diese Erfahrungen anknüpfend, sollen sich die Schüler/innen ihres eigenen Umgangs mit „Zeit“ bewußter werden. Sie sollen Möglichkeiten der Strukturierung und des Umganges mit „Zeit“ kennenlernen und Möglichkeiten entdecken, die dem jüdisch-christlichen Glauben entsprechen. Daraus ergibt sich folgende Stundenplanung:

1. Stunde: „Erfahrungen mit „Zeit“ – wir erstellen einen Tagesplan.
2. Stunde: Vom natürlichen Rhythmus der Zeit (Gen 8,22).
3. Stunde: Was ist an der Zeit? – Maria und Marta (Lk 10, 38-42).
4. Stunde: Warum Sonntag (Ex 20, 8-11) – Langeweile oder Lebensquelle?
5. Stunde: Meine Lebenszeit.

Maria und Marta (Lk 10, 38-42)

Die Perikope (Lk 10, 38-42) erzählt vom Besuch Jesu bei den beiden Schwestern

M1

Jesus ist gegangen. Die beiden Schwestern Maria und Marta sind wieder allein. Marta ist nach wie vor verärgert und enttäuscht, doch Maria versteht sie nicht. Es beginnt ein heftiger Streit. Beide glauben, in der Zeit, in der Jesus im Haus gewesen ist, genau das Richtige getan zu haben.

Bitte sammelt Argumente für Marias Sicht, die einer/eine von Euch hinterher im Rollenspiel vorträgt.
Maria sagt:

des Lazarus, Maria und Marta. Während Maria nach Jesu Ankunft im Haus seiner Rede zuhört, ist die eifrige Marta dabei, den Gast zu bedienen. Doch sie beklagt sich bei Jesus darüber, daß ihre Schwester ihr nicht hilft. Dieser antwortet ihr: „Marta, Marta, du hast viel Sorge und Mühe. Eins aber ist not. Maria hat das gute Teil erwählt; das soll nicht von ihr genommen werden“ (Lk 10, 42). Meist ist der Text als ein Gegensatz von einer vita activa und einer vita contemplativa interpretiert und zugunsten der vita contemplativa ausgelegt worden. Nach Meinung vieler Exegeten ist der Gegensatz zwischen Arbeitszeit und Freizeit angesprochen. Es ist ein Gegensatz, der uns nur allzu bekannt ist.

Aber hat der Text wirklich nur diese eine Interpretationsmöglichkeit? Gilt die Priorität der Ruhe und Besinnung in jeder Situation?

„Eins ist not“. Maria hat das gute Teil erwählt; das soll nicht von ihr genommen werden“ (Lk 10, 42), sagt der Text. Dies ist eine eindeutige Aussage, aber sie ist bezogen auf eine konkrete Situation. Zumindest in ihr hat Maria sich für das Richtige entschieden. Diese Interpretation des Textes, die nach dem richtigen Handeln zum richtigen Zeitpunkt fragt, wird durch die Stellung der Perikope im Kontext unterstützt. Denn die Perikope von Maria und Marta steht direkt im Anschluß an das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (Lk 10, 30-37), in dem keine vita contemplativa einer vita activa gegenüber bevorzugt wird. Wie bei Maria und Marta geht es in ihm um die Frage nach dem richtigen Handeln zum richtigen Zeitpunkt, um die Freiheit, sich für das Richtige zu entscheiden. So meint dann „Eins ist not“ (Lk 10, 42), daß Jesus den Menschen Zeit im Leben gibt, Raum gibt, sich für das zu entscheiden, was gerade dran ist. Auch der barmherzige Samariter entscheidet sich für das, was gerade dran ist – in seiner Situation für das Handeln. Zudem ist in der Maria und Marta Geschichte ein Verständnis für Marta zu erkennen, für diejenige, die in ihrer Arbeit, in ihrem Alltag und in ihren Sorgen gefangen ist. „Marta, Marta, du hast viel Sorge und Mühe.“ (Lk 10, 41) Aber sie erkennt und nutzt die Freiheit, die sie hat, nicht mehr, sie ist nicht mehr offen für Veränderungen, für neue Entscheidungen. Denn der Text leugnet die Zwänge nicht, denen der Mensch ausgesetzt sein kann. Und an anderer Stelle mag es auch wichtig sein, Aufgaben zu erfüllen, nur

M2

Jesus ist gegangen. Die beiden Schwestern Maria und Marta sind wieder allein. Marta ist nach wie vor verärgert und enttäuscht, doch Maria versteht sie nicht. Es beginnt ein heftiger Streit. Beide glauben, in der Zeit, in der Jesus im Haus gewesen ist, genau das Richtige getan zu haben.

Bitte sammelt Argumente für Martas Sicht, die einer/eine von Euch hinterher im Rollenspiel vorträgt.

Marta sagt:

nicht unter Zwang, sondern als Entscheidung. So darf der Mensch in einer Situation eine arbeitende Marta sein, die die Arbeit gewählt hat und in einer anderen Maria. Die Maria und Marta Perikope will ermutigen, zu erkennen, daß es immer Spielräume geben kann, die spontan wählbar sind.

Darstellung der Stunde

Lernziele:

- Schülerinnen und Schüler sollen verschiedene Positionen in der Frage, was zu welchem Zeitpunkt richtig ist, erkennen und sich in einem Rollenspiel in die Positionen hineinversetzen.
- Schüler/innen sollen erkennen, daß Zeit auch frei bestimmbar ist.
- Schüler/innen sollen erkennen, daß sich Zeit nehmen bedeutet, Wesentliches in den Blick zu bekommen.
- Schüler/innen sollen erkennen, daß es von Bedeutung ist, was ein Mensch zu welcher Zeit tut. Sie sollen diese Erkenntnis bei der Entscheidung, welches Verhalten für sie in Alltagssituationen an der Zeit ist, mit berücksichtigen.

Didaktische und methodische Überlegungen:

Die Schüler/innen sind des öfteren mit Situationen konfrontiert, in denen ihr Verhalten oder das anderer als unpassend

send, in einem Augenblick als nicht angebracht, erscheint. Sie selbst urteilen oder kennen Urteile anderer über unpassendes Verhalten. Gleichzeitig wird ihnen möglicherweise aus familiären Zusammenhängen, die Rolle der Marta und der Maria vertraut sein, sei es über eine Rollenaufteilung unter Geschwistern, oder aber unter den Eltern. Sie werden, wenn vielleicht unbewußt, um die Schwierigkeiten einer solchen Rollenzuweisung und eines stereotypen Verhaltens in jeder Situation wissen. In der Maria und Marta Geschichte können die Schüler/innen herausarbeiten, warum ein Verhalten zu einer bestimmten Zeit passender und ein anderes weniger passend ist. Dabei ist grundsätzlich darauf zu achten, daß das zu einer bestimmten Zeit nicht passende Verhalten, nicht grundsätzlich als falsch dargestellt wird. Die Schüler/innen können in der Maria und Marta Geschichte eigene oder fremde Verhaltensweisen wiedererkennen, sich identifizieren, abgrenzen und eine Perspektive übernehmen. Im Erkennen der Freiräume und Wahlmöglichkeiten, zu denen die Geschichte auffordert, können die Schüler/innen in ihrem Alltagsbereich eigene Wahlmöglichkeiten entdecken und diese Situationen bestimmten Tätigkeiten zuordnen.

Methodisches:

Die Stunde wird mit einer Stilleübung eingeleitet, in der sich die Schüler/innen darauf einstimmen können, daß sie als nächstes eine Geschichte hören werden. Diese Übung knüpft an eine Erfahrung mit Zeit an, die die Schüler/innen bereits in der Einstiegsstunde zum Thema Zeit haben machen können.¹ Gleichzeitig weist sie auf einen Aspekt der Maria und Marta Geschichte hin, daß es möglich ist, sich trotz aller Unruhe (die Schüler/innen bringen sie noch aus der Pause mit), zu einer bestimmten Zeit auf Ruhe und Zuhören einzulassen.

Die Geschichte von Maria und Marta muß so frei erzählt werden, daß sie den Schülern und Schülerinnen ein problemloses Verständnis ermöglicht.

Mit Hilfe vorgegebener Rollenkarten sollen sich die Schüler/innen dann in zwei Gruppen² mit Martas Auffassung, was für sie an der Zeit ist, während Jesus im Haus ist und mit Marias Auffassung beschäftigen. Die Rollenkarten beschreiben eine Situation nach Jesu Weggehen, in der von einem andauernden Streit zwischen Maria und Marta erzählt wird. Die Schüler/innen sollen Argumente für die jeweiligen Positionen überlegen, denn sowohl Maria als auch Marta glauben, in der Situation, in der Jesus im Haus war, das Richtige getan zu haben. Indem sie sich in Martas oder Marias Position hineinversetzen, können sie mehr Einfühlungsvermögen für die jeweilige Position entwickeln und möglicherweise Positionen kennenlernen, die ihnen bislang weniger verständlich sind. Gleichzeitig ist die Gruppenarbeit und das anschließende Spiel ein gegenüber zur Ruhe- und Zuhörphase des Anfangs der Stunde.³

Daran anschließend sollen die Schüler/innen im Plenum überlegen, wie dieser Streit zu schlichten wäre. Sie sollen sich vorstellen, ein Schüler Jesu käme zum Streit hinzu und wollte die Haltung Jesu zu Marias und Martas Verhalten noch einmal erklären. Die Schüler/innen sollen darüber nachdenken, was er Marta und auch beiden sagen könnte. An dieser Stelle wird herausgearbeitet, daß Jesus in der Geschichte Marias Entscheidung zu diesem Zeitpunkt für die richtige hält, und Marta ihre Wahlmöglichkeiten nicht

M3

Was ist an der Zeit?

Fernsehen	Spaziergehen
Schlafen	Gäste kommen
Unterhalten	Alleinsein
Ärgern	Im Spiel verlieren
Weinen	Stolpern
Helfen	Einkaufen
Ruhen	Zusammensein
Lachen	Kranksein
Trösten	Angsthaben
Streiten	Im Gespräch
Schreien	In der Schule
	Zuhören in Not sein
Schweigen	Beim Fußballspielen

mehr erkennt. Sie sieht nicht, daß sie die Möglichkeit hat zu entscheiden, was an der Zeit ist. Diese Aufgabe ist im Plenum gestellt, damit alle Schüler/innen in gleicher Intensität an ihr arbeiten können.⁴ Als Überleitung zum Transfer werden die Schüler/innen gefragt, ob sie solche Streitsituationen über das richtige Handeln zur richtigen Zeit selber kennen. Sie sollen dann mit Hilfe eines Arbeitsblattes, auf dem eine Spalte mit Alltagssituationen einer anderen mit Tätigkeiten gegenübersteht, für sich entscheiden, was in Alltagssituationen für sie an der Zeit ist und ihre Aussagen im Gespräch darüber begründen. Sie können so ihre Erkenntnisse aus der Geschichte in ihre Lebenswirklichkeit umsetzen.⁵

Geplanter Unterrichtsverlauf

Hinführung:

- Stillephase, in der die Schüler/innen zur Ruhe kommen können, sich konzentrieren und auf das Hören einer Geschichte einstimmen.
- Schüler/innen werden gebeten die Augen zu schließen, tief ein- und auszuatmen....
- Geschichte von Maria und Marfa (Lk 10, 38-42) wird von der Lehrenden in einer freien Erzählform dargeboten.

Erarbeitung:

- Lehrende teilt Schüler/innen in zwei Gruppen auf und gibt Schüler/innen

Rollenkarten mit Situationsbeschreibung:

1. Gruppe vertritt die Position Marias (M1 grün).
 2. Gruppe vertritt die Position Martas (M2 gelb).
- Schüler/innen sollen Argumente für die jeweilige Sicht sammeln, die einer/eine aus der jeweiligen Gruppe später in einem Rollenspiel vorträgt.
 - Lehrende geht zu jeder Gruppe und fordert sie auf, sich einmal in Maria oder Marta hineinzuversetzen: „Wie hat sich Maria/Marta wohl gefühlt? Stellt Euch mal vor, Euch wäre es so ergangen?...“
 - Jeweils ein Vertreter/eine Vertreterin der jeweiligen Position tragen in einem Rollenspiel (Streitgespräch) ihre Position vor.
 - Schüler/innen sollen im Plenum im gelenkten Unterrichtsgespräch überlegen, wie dieser Streit zu schlichten wäre.
 - Sie sollen sich vorstellen, ein Schüler Jesu käme zu dem Streit hinzu und wollte die Haltung Jesu zu Marias und Martas Verhalten noch einmal erklären. Gibt es einen Rat, den er Marta geben könnte? Wie könnte der Streit „geschlichtet werden?“

Transfer

- Schüler/innen sollen überlegen, ob sie auch Situationen kennen, in denen sie mit anderen um das richtige Handeln zu richtigen Zeit streiten.
- Sie erhalten ein Arbeitsblatt (M3).
- Sie sollen mit Pfeilen zuzuordnen, welche Tätigkeit sie in welcher Situation angebracht finden und welche nicht. (In zwei verschiedenen Farben)
- Ergebnisse werden in Auszügen mündlich zusammengetragen und die Schüler/innen sollen ihre Entscheidungen für ihre Wahl begründen.

Anmerkungen

1. In der Einstiegsstunde besteht die Möglichkeit, durch verschiedene Übungen die Schüler/innen sowohl Hektik als auch Ruhe erleben zu lassen.
2. Es handelte sich um eine Gruppenstärke von zwölf Schülern und Schülerinnen, aus diesem Grund war die geringe Gruppenanzahl möglich. Ursprünglich hatte ich hier noch eine dritte Gruppe eines Schiedsrichters/einer Schiedsrichterin eingebracht, die versucht, den Streit zu schlichten. Ihre Argumentation in dem anschließenden Spiel verschob allerdings die Aussage der Geschichte in eine Richtung, die weniger mit der Frage des richtigen Handelns zum richtigen Zeitpunkt, als vielmehr mit einem geschwisterlichen Ausgleich in anderen Situation in Verbindung stand.
3. In der lebhaften 7. Klasse, in der ich unterrichtet habe, hat sich dieser Wechsel von ruhigen und lebhaften Phasen im Unterricht sehr bewährt.
4. Das Ergebnis könnte an der Tafel für alle sichtbar festgehalten werden.
5. Es wäre möglich das Arbeitsblatt zum Transfer auch als Hinführung zum Thema zu wählen und den Transfer später auf die Frage, ob die Schüler/innen Situationen des Streites um das Handeln zum richtigen Zeitpunkt kennen, zu beschränken. Ich habe die andere Variante gewählt, die bei den Schülerinnen gut angekommen ist.

Jugendraum erleben ...

Vorbemerkung

Im November hat der Kreisjugenddienst Laatzten-Pattensen ein „Schnupperwochenende“ zum Thema „Gruppenleitung!“ für Jugendliche durchgeführt, die aus unterschiedlichen Kirchengemeinden des Kirchenkreises Laatzten-Pattensen kommen und Interesse an Gruppenleitung haben, jedoch noch keinen Gruppenleitungsschein besitzen. Die Inhalte dieses Seminars waren „Spiele mit Gruppen“ sowie „Beziehungen“ (Rollen, Gruppenprozeß und kirchliche Strukturen).

Lernziele waren unter anderem:

Die Jugendlichen nehmen wahr bzw. lernen auf der ganzheitlichen Ebene, daß:

- Spiele in der Gruppe in ein pädagogisches Konzept eingeflochten sind;
- die Auswahl von Spielen von verschiedenen Kriterien abhängt, wie z.B. Alter der Spielenden, Thema, Spielklassifikation, Dynamik und Spielspannung;
- sie als teilnehmende Person einer Gruppe bzw. als Gruppenleiter/in in verschiedene Rollen in der Gruppe einnehmen;
- sie einen Gruppenprozeß „durchleben“, den sie beeinflussen (können);
- Gruppeninhalte durch das Gemeindekonzept beeinflusst werden;
- die Arbeiten eines Kirchenkreises in kirchliche Strukturen eingebunden sind, und sie ein Teil dieser Strukturen sind;
- die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen durch verschiedene Faktoren gefördert bzw. behindert werden kann.

Auf diesem Seminar haben die Jugendlichen ein Spiel konzipiert, an dem verschiedene Hindernisse und Hürden deutlich werden, die Jugendliche in der Rolle als Gruppenteilnehmer/in bzw. als ehrenamtliche Mitarbeiter/in in der Realität erfahren.

Das Spiel Jugendraum erleben

Themenbereich

Arbeit mit Jugendlichen (im Jugendraum bzw. Jugendtreffpunkt)

Spielklassifikation

Agon (Wettkampfspiel) in Verbindung mit Alea (Würfelspiel)¹

Spielart

Brettspiel, Simulation eines Jugendtreffpunktes

Material

Spielbrett (M1)

Drei Ereignisgruppen mit unterschiedlichen Symbolen (M2)

Individuelle Spielfiguren (oder je eine

Spielfigur pro Mitspieler/in) – maximal zwölf Mitspieler/innen pro Spielbrett, Würfel

Absicht

Die Spieler/innen und Zuschauer/innen des Spiels sollen erleben, daß:

- die Arbeit mit Jugendlichen in einem Jugendraum bzw. bei einem Jugendtreffpunkt Bestandteil einer eigenständigen Sozialisationsinstitution ist;
- die Arbeit mit Jugendlichen durch die Bedürfnisse und Interessen der Jugendlichen bestimmt wird;
- die Angebote in einem Jugendraum bzw. bei einem Jugendtreffpunkt von Spontaneität, Dynamik und der Unstetigkeit der Jugendlichen abhängig sind;
- die Angebote für Jugendliche von Realitätsnähe geprägt sind;
- das jugendliche Freizeitverhalten von Geselligkeit und Aktion bestimmt ist.
- sich die Arbeit mit Jugendlichen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung abgrenzt.²

Dauer

30-45 Minuten (Alea jacta est)

Zielgruppe

Das Spiel „Jugendraum erleben“ ist für Personen ab 12 Jahren geeignet. Wichtig ist dabei, daß die Spielenden Interesse an der Lebenswelt von Jugendlichen haben. Im Rahmen einer Jugend- bzw. Konfirmandengruppe zum Thema „Wer ist wer – meine Kirchengemeinde“ oder „Kirche – als Jugendliche gehören wir zur Kirche“ ließe sich die Spielbrettvorlage auf Tonkarton bzw. auf einer Holzspanplatte vergrößern.

Aber auch im Kirchenvorstand oder Gemeindebeirat ist dieses Spiel einsetzbar, um dem besser nahzukommen, was in den Jugendräumen einer Kirchengemeinde geschieht und warum es geschieht (um eine möglichst eiskalte Cola trinken zu können – wahrscheinlich nicht!)

Spielbeschreibung

Die scheinbare einfache Flucht aus dem Alltagstrott kann für manche Person zu einer turbulenten Erlebnisreise durch ihren sonst so vertrauten Jugendraum ausarten.

Nach Cola lechzend betritt der Jugendliche den Raum, den Blick auf den Kühlschrank gerichtet. Diesmal nimmt er sich vor, den Ablenkungen zu widerstehen. Doch diesen Gedanken kaum gefaßt, findet er sich inmitten verschiedenster, scheinbar unüberwindlicher Irrwege wieder, welche er jedoch nicht als einziger zu bewältigen hat.

Der Wettlauf um die kälteste Cola kann beginnen.

Spielverlauf

Spielvorbereitung:

Der Spielplan wird ausgebreitet. Dann werden die verschiedenen Ereigniskarten nach ihren Symbolen sortiert und gut durchmischt neben den Spielplan zu drei Stapeln abgelegt. Jeder Spieler erhält eine Spielfigur, die auf das Startfeld gesetzt wird. Es wird abgesprochen oder durch Würfeln bestimmt (Sechs beginnt, zwei Sechsen stehen), wer als erster den Jugendraum betritt. Gespielt wird im Uhrzeigersinn.

Spielregel:

Jeder Spieler hat einen Würfelwurf und setzt seine am Startfeld befindliche Spielfigur um sovielen Spielfelder in Richtung des Kühlschranks vorwärts, als Augen gefallen sind. Dann würfeln und setzen die übrigen Mitspielenden der Reihe nach. Die Hauptrolle spielen die Ereigniskarten mit den drei verschiedenen Symbolen (Hand, Stern und Weltkugel). Kommt ein Spieler auf ein solches gekennzeichnete Feld, so muß er die entsprechende Ereigniskarte von oben abnehmen und den anderen Mitspielenden laut vorlesen. Die Aufgabe ist sofort zu erledigen.

Trifft eine Spielfigur auf einen besetzten Kreis, so muß sie sich dieses Feld mit der bereits dort stehenden Figur teilen (Spielvariante: ..., so muß sie auf das folgende freie Feld vorrücken).

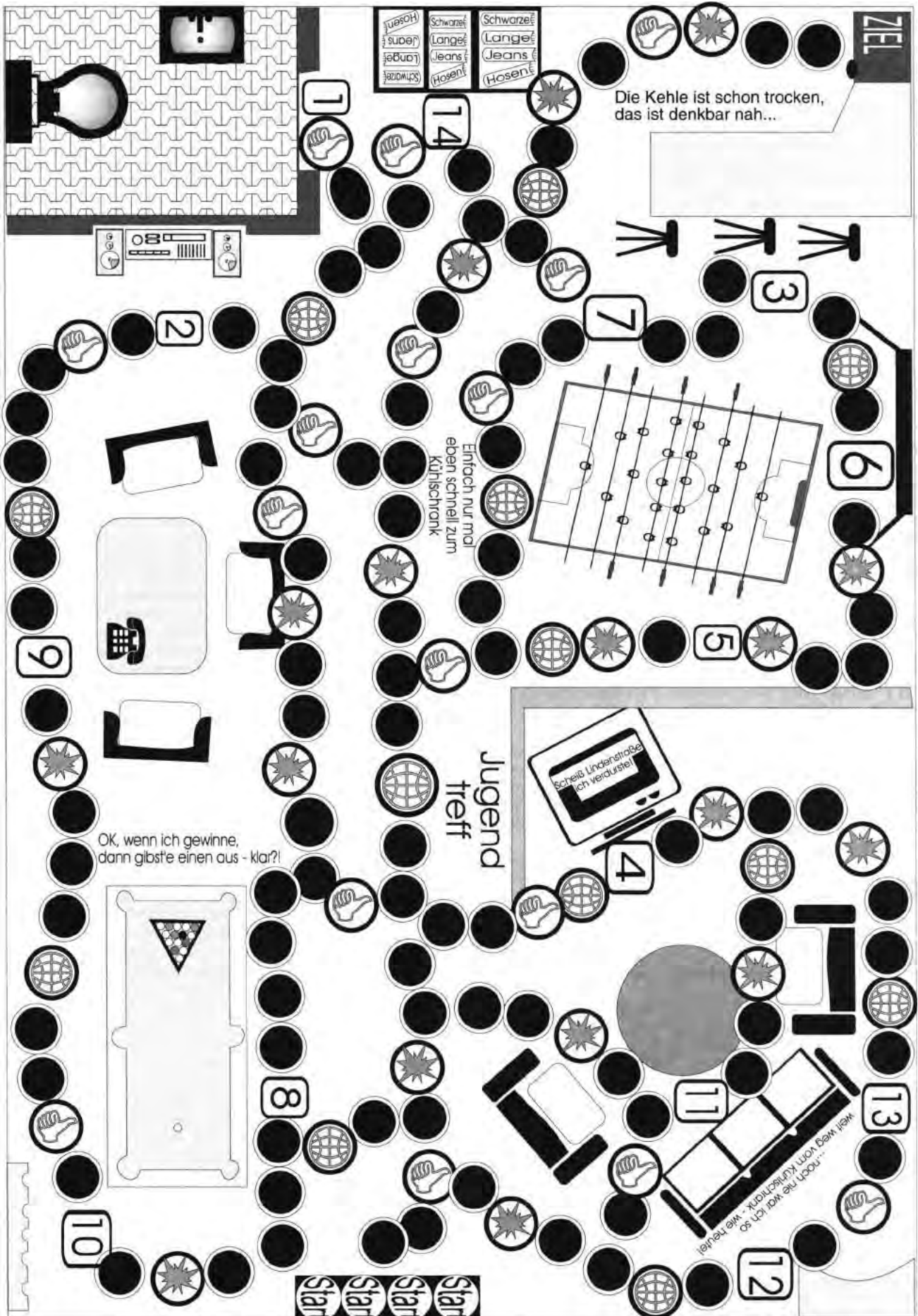
Über die im Wege stehenden feindlichen Spielfiguren wird gesprungen, die übersprungenen Felder werden mitgezählt. Ziel des Spieles ist es, so schnell wie möglich die „kälteste“ Cola aus dem Kühlschrank zu erhalten (Zielfeld). In das Zielfeld kann nur eingerückt werden, wenn die entsprechende Zahl der freien Felder gewürfelt wird. Ist dagegen eine größere Zahl gewürfelt, als noch Felder vorhanden sind, so muß der Spieler solange warten, bis er die passende Zahl würfelt.

Viel Spaß beim Spielen!

Anmerkungen

1. Caillois, Die Spiele und die Menschen, S. 25ff. CAILLOIS, Roger, Die Spiele und die Menschen, Frankfurt/M., Berlin und München: 1982.
2. Schilling, Jugend- und Freizeitarbeit, S. 26-32. SCHILLING, Johannes, Jugend- und Freizeitarbeit, Neuwied, Berlin und Frankfurt/M.: 1991.

M 1: Spielplan



M 2: Ereigniskarten

(drei verschiedene Symbole: Hand, Stern und Weltkugel)

Symbol Stern

- Du mußt dringend telefonieren, hast aber leider kein Kleingeld. In der Fernsehcke wird Dir Dein Kumpel bestimmt etwas leihen. (Feld Nr. 4)
- Der Strom ist ausgefallen, gehe zum Sicherungskasten und wechsele die Sicherung aus. (Feld Nr. 12)
- Ziehe eine beliebige Zahl.
- Dich packt das „Krökelfieber“. Ab zum „Krökeltisch“. (Feld Nr. 7)
- Beim letzten Stromausfall wurden die Speicherplätze des Fernsehers gelöscht. Es gibt nur einen Fachmann, und das bist Du. Zurück zur Fernsehcke (Feld Nr. 4)
- Du bist schrecklich müde und möchtest Dich auf dem Sofa ausruhen (Einmal aussetzen, Feld Nr. 11)
- Da war doch noch etwas – Du hast Deine heutige Billiardrunde noch nicht erledigt. (Feld Nr. 8)
- Schock! Da vorne steht der Pastor! Und ausgerechnet jetzt, wo Du doch so oft den Konfirmandenunterricht geschwänzt hast. Schnell hinter dem „Krökeltisch“ verstecken. (Feld Nr. 5)
- Auf Du junger Wandersmann ... Jetzt aber hurtig zum Fernseher und „Heimatmelodie“ glotzen. (Feld Nr. 4)
- Du hast die Klotür offen gelassen. Zurück und zumachen. (Feld Nr. 1)
- Du hast Dein Kaugummi verloren und vermutest es hinter dem Sofa. (Feld Nr. 13)
- Du hast die Queukreide immer noch in der Tasche. Bringe sie unauffällig zu dem Queuständer zurück. (Feld Nr. 10)
- Du siehst, daß Deine Lieblingszeitschrift auf dem Bücherregal liegt. Hole sie Dir und setze Dich dann in die Sitzecke. (Feld Nr. 14)
- Du wirst zur Sitzecke gerufen, um Dir das Video Deines Lieblingsstars anzuschauen. (Feld Nr. 11)
- Puh, nach so viel Streß solltest Du Dich erst einmal im Sofa niederlassen (Feld Nr. 11)

Symbol Weltkugel

- die Musik ist zu laut. Gehe zur Anlage und mache sie leiser. (Feld Nr. 2)
- Noch einmal würfeln.
- Zu dumm, Du hast Mami nicht gesagt, wo Du bist. Laufe zum Telefon und rufe sie an. (Feld Nr. 9)
- Du wirst mit Cola überschüttet. Alles klebt. Ab zur Toilette! (Feld Nr. 1)
- Gehe fünf Felder vor.
- Du hast dir eine Pause auf der Toilette verdient. (Feld Nr. 1)
- Nichts passiert!
- Am Tresen wartet Dein bester Freund. Begrüße ihn. (Feld Nr. 3)
- Deine Freunde haben Probleme einen anderen Radiosender einzustellen. Da mußt Du wohl helfen. (Feld Nr. 2)
- Als Energiesparer regt Dich das offene Fenster über der eingeschalteten Heizung auf. Fenster schließen. (Feld Nr. 6)
- Irgendeiner sagt, daß er besser „krökeln“ kann als Du. Das kannst Du natürlich nicht auf Dir sitzen lassen. Also, auf zum „Krökeltisch“! (Feld Nr. 5)
- Mist! Du mußt noch Deine Mutter anrufen, damit sie Dir den Spielfilm heute Abend aufnimmt. Schnell zum Telefon! (Feld Nr. 9)
- Diese Karte sieht vor, daß Du Deinen letzten Standpunkt wieder einnimmst.
- Gehe zum Fenster. (Feld Nr. 6)
- Du möchtest Dir etwas zu trinken kaufen, stellst aber fest, daß Du Dein Portemonnaie am CD-Player vergessen hast. Gehe zurück, um es zu holen. (Feld Nr. 2)
- Gelegenheit! Du hast die einmalige Chance, Deinen Erzfeind endlich beim „Krökeln“ zu besiegen, na, dann los! (Feld Nr. 7)
- Du darfst an die Theke. (Feld Nr. 3)
- Du triffst unverhofft einen alten Schulfreund und wirst in ein längeres Gespräch verwickelt. Setze einmal aus.
- Du solltest Dich 'mal vergewissern, ob auf der Toilette das Licht ausgeschaltet ist. (Feld Nr. 1)
- Die Kasette leiert! Rette sie vor dem Bandsalat. (Feld Nr. 2)

Symbol Hand

- Ziehe eine Karte.
- Bleib, wo Du bist.
- Oh, oh! Hinter Dir steht der Kerl, dem Du letzte Woche die Freundin ausgespannt hast. Bloß weg! Gehe drei Felder vor.
- Weiter bis zum nächsten Ereignisfeld.
- Fünf Felder vor.
- Halt! Alkoholkontrolle! Einmal aussetzen.
- Zwei Felder vor.
- Gehe drei Felder zurück
- Gehe vor bis zum nächsten Ereignisfeld mit dem Symbol „Stern“.
- Super! Mache weiter so! Nichts passiert.
- Der Hall der viel zu lauten Musik drückt Dich sechs Felder zurück.
- Gehe vor bis zum nächsten Ereignisfeld mit dem Symbol „Weltkugel“
- Geile Sache! Du darfst fünf Felder vor.
- Du hast Glück! Ein Feld vorgehen.
- Du bekommst eine Billiardkugel an den Kopf. Das läßt Dich vier Felder zurücktaumeln.

Joan Osborne: One of us.

If God had a name
what would it be
and would you call it to his face
if you were faced with him in all his glory
what would you ask, if you had just one question
yeah yeah, God is great
yeah yeah, God is good
yeah, ...

What if God was one of us
just a slob, like one of us
just a stranger - one of us
trying to make his way home

If God had a face
what would it look like
and would you want to see
if seeing meant that you
would have to believe
in things like heaven
and in Jesus and the saints
and all the prophets

...
What if God was one of us
just a slob like one of us
just a stranger - one of us
trying to make his way home
trying to make his way home
back up to heaven all alone
nobody call him on the phone
(ex)cept the Pope maybe in Rome

...
What if God was one of us
just a slob like one of us
just a stranger - one of us
trying to make his way home
trying to make his way home
like a howling rolling stone
back up to heaven all alone
just turn and make his way home
nobody call him on the phone
(ex)cept the Pope maybe in Rome

Wenn Gott einen Namen hätte
wie hieße er
und würdest du ihn aussprechen vor ihm
wenn du ihm gegenüberstündest in all seiner Herrlichkeit
was würdest du ihn fragen, wenn du eine Frage hättest
... Gott ist groß
... Gott ist gut

...
Was, wenn Gott einer von uns wäre
ein Verrückter - wie einer von uns
ein Fremder - einer von uns
der seinen Weg nach Hause sucht

Wenn Gott ein Gesicht hätte
wie würde es aussehen
und würdest du es sehen wollen
wenn es bedeutete, daß du
glauben müßtest
an Dinge wie den Himmel
und an Jesus und die Heiligen
und all die Propheten

Was, wenn Gott einer von uns wäre
ein Verrückter - wie einer von uns
ein Fremder - einer von uns
der seinen Weg nach Hause sucht
der seinen Weg nach Hause sucht
zurück in den Himmel ganz allein
niemand ruft ihn an
außer dem Papst vielleicht in Rom

Was, wenn Gott einer von uns wäre
ein Verrückter - wie einer von uns
ein Fremder - einer von uns
der seinen Weg nach Hause sucht
der seinen Weg nach Hause sucht
wie ein riesiger rollender Stein
zurück in den Himmel ganz allein
dreh dich um und geh seinen Weg
niemand ruft ihn an
außer dem Papst vielleicht in Rom

What, if God was one of us

Einen Christushymnus ganz anderer Art singt die amerikanische Pop-Sängerin Joan Osborne in ihrem Lied „One of us“ zur Zeit in den Music-Charts in Europa und den USA.

Wenn Gott einen Namen hätte, singt Joan Osborne, wie hieße er und würdest du ihn aussprechen vor ihm, wenn du ihm gegenüberstündest in all seiner Herrlichkeit, was würdest du ihn fragen, wenn du eine Frage hättest?

In der Bibel gibt es viele Stellen, in denen Gott den Menschen begegnet - wo er jedoch fremd und geradezu unheimlich wirkt. Als Schöpfer der Welt, über allen Dingen thronend, allmächtig und unnahbar. Auch seinen Namen hält er geheim: Jahwe heißt: Ich - ich bin, der ich bin, der ich war und der ich sein werde. Und so rätselhaft hat sich Gott Mose vorgestellt. Als der Ich-bin-der-ich-bin-Gott, der sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als der erweist, der er ist.

Dieser „Name“ soll uns deutlich machen, daß Gott sich nicht von uns Menschen festlegen läßt. Es bleibt etwas Geheimnisvolles um ihn. Er kommt Mose zwar entgegen, erzählt das Alte Testament, aber er hält doch Abstand, und er besteht darauf, daß Mose Abstand hält. Er hat etwas von der Flamme, die Mose im Dornbusch gesehen hat. Der Dornbusch brannte und verbrannte doch nicht. Mose ging vorsichtig auf diese merkwürdige Erscheinung zu, und als Gott sah, daß Mose auf ihn zukam, gab er ihm zu verstehen: „Komm nicht zu nahe, sonst verbrenne ich dich.“

In der zweiten Strophe singt Joan Osborne: Wenn Gott ein Gesicht hätte,

wie würde es aussehen, und würdest du es sehen wollen, wenn es bedeutete, daß du glauben müßtest an Dinge wie den Himmel und an Jesus und die Heiligen und all die Propheten.

Gott erscheint in Jesus in unserer Welt. Das hat Jesus von sich selbst behauptet - so nahe fühlte er sich Gott. Viele Menschen um ihn herum haben das auch so empfunden, und auch wir verspüren die Kraft, die von Jesus ausgeht. Wenn wir in Jesus Gott erkennen, dann gewinnt Gott für uns unmittelbare Nähe. Gott scheint in Jesus nicht mehr wert auf seinen Abstand zu uns zu legen. Ja, er gibt seinen Abstand vollkommen auf, wenn er sich mit Jesus identifiziert und sich in die Hände seiner Feinde begibt und sich kreuzigen läßt.

Warum tut er das bloß? fragen wir uns. Die Antwort der ersten Christen darauf war: Weil er uns Menschen ganz nahe sein will, besonders in den Augenblicken, wo wir es am meisten brauchen, in Angst, in Schmerzen, im Tod.

Das geht soweit, daß Gott selbst stirbt, um den Schrecken und die Macht des Todes für uns zu brechen. Nichts kann uns mehr trennen von Gott, heißt es darum bei Paulus (Röm 8, 29).

Was, wenn Gott einer von uns wäre, ein Verrückter - wie einer von uns, ein Fremder, einer von uns, der seinen Weg nach Hause sucht, zurück in den Himmel ganz allein.

Auch für Joan Osborne kann Gott ganz nahe sein. Was, wenn Gott einer von uns wäre, singt sie und fragt: einer von uns. Wie sind wir denn? Just a slob, just a stranger, trying to make his way home. Slob - verrückt sind wir, verrückt in mehrfachem Sinne, auch wie ein Möbelstück, das am falschen Platz

steht. Strange - fremd sind wir, heißt es auch in diesem Lied. Auf der Suche nach einem Ort, wo man gerne ist. Trying to make his way home. Auf der Suche nach so etwas wie Heimat. So sieht Joan Osborne auch Gott: Einsam ist er. Und er sehnt sich nach jemandem an seiner Seite, so wir wir das auch tun.

Was, wenn Gott einer von uns wäre, der seinen Weg nach Hause sucht, wie ein riesiger rollender Stein, zurück in den Himmel ganz allein.

Gott ist wie ein riesiger Stein, der wider aller Gesetze bergauf gen Himmel rollt. Ein eindrucksvolles Bild. Ein Stein, der allen Gesetzmäßigkeiten, allen Selbstverständlichkeiten und zweifelhaften Glaubensgewißheiten zum Trotz den Berg hinaufrollt, steht für Gott, der sich in seiner Enttäuschung und seiner Einsamkeit von seinem Geschöpf abkehrt; für Gott, der sich seinem Geschöpf bis zur eigenen Menschwerdung genähert hat und nun sich von ihm, der seine ihm geschenkte Freiheit dazu nutzte, Gott zu verlassen, abwendet. Ein einsamer Gott, der zum riesigen Stein erstarrt ist. Die Himmelfahrt als Abkehr vom Menschen. Nobody call him. Niemand ruft ihn an. Dreh dich um und gehe seinen Weg, erneuert Joan Osborne den alten christlichen Ruf zur Umkehr. Kehre um zu Gott, der sich nach unserer Gemeinschaft sehnt, so wie wir uns nach seiner sehnen.

1 Die Idee, mich mit diesem Lied auseinanderzusetzen, verdanke ich den Anregungen meiner heranwachsenden Kinder und den Gesprächen mit Herrn Vikar Michael Holz.

Foto: Michael Künne



Dirk Röllner

Professionalisierung der Religionslehrerausbildung im Studienseminar – eine Problemanzeige

Ansatz der Professionalisierung

Die zweite Ausbildungsphase im Fach evangelische Religion am Studienseminar für das Gymnasium ist, historisch gesehen, bedingt durch die Humboldtschen Reformen und Stundentafeln der Schulpläne für das Gymnasium, unlösbar verknüpft mit der gesellschaftlichen Entwicklung, der Funktion des Gymnasiums und der Rolle des Lehrers in Schule und Kirche als wertvermittelnden Instanzen des gesellschaftlichen Systems¹. Im Zuge sich ankündigender gesellschaftlicher Veränderungen setzte nach 1960 für diese Ausbildung eine weiterführende Institutionalisierung und Professionalisierung der Ausbildung ein².

Historische Voraussetzungen in Ausbildung und Stellung des Faches

Da die Fachkompetenz des Gymnasiallehrers ursprünglich mit seiner Ausbildung im jeweiligen Fach gleichgesetzt wurde und an fachimmanente Kräfte als Auslöser zur Entfaltung der Eigentätigkeit beim Schüler gedacht wurde, konnte man zunächst auf eine Didaktisierung im Rahmen einer zweiten Phase verzichten, unabhängig von der organisatorischen Umsetzung und faktischen Verwirklichung des Bildungsprozesses durch die jeweiligen Lehrer. Nach 1945 startete Kittel mit seinen Schriften einen ideologiekritischen Angriff auf die Stellung des Religionsunterrichts am Gymnasium; der Unterricht wurde von Pastoren und Studienräten erteilt, deren Qualifikation in ihrer fachlichen Kompetenz bestand, die Kittel eher kritisch einschätzte. Tatsächlich muß man von einer mit der Fachkompetenz einhergehenden Betroffenheits- und abbilddidaktischen Denkweise der Unterrichtenden rechnen; sie war nicht auf

eine entsprechende didaktische Ausbildung zurückzuführen, sondern auf die im Selbstverständnis gründende lehrereigene Didaktik, die durch Erfahrungen im Umgang mit Schülern und eine selbstentwickelte methodische Kompetenz im Umgang mit Ritualen und Texten ergänzt wurde³.

So konnten beispielsweise an einem Gymnasium sehr unterschiedlich agierende Lehrer nebeneinander unterrichten, die z.B. kirchlichen Unterricht erteilten oder in Auseinandersetzung mit biblischen Texten fähig waren, Probleme der Jugendlichen zu thematisieren, nachdem sie zu Beginn der Stunde z.B. aus den Losungen gelesen hatten. Vermutlich dürfte weniger eine explizite didaktische Reflexion als ihre Lebensgeschichte ihr pädagogisches Verhalten bestimmt haben. Die in den fünfziger Jahren beginnende Abwanderung von Schülern aus dem Religionsunterricht und der Verbleib der in kirchlichen Jugendgruppen engagierten Schüler war einer didaktisch-methodischen Problematisierung und Profilierung der Ausbildung für den Religionsunterricht in dieser Situation zunächst nicht förderlich.

3. Vorbereitende Schritte zur Professionalisierung der Ausbildung

Die Professionalisierung der Ausbildung für die Religionslehrer am Gymnasium wurde in mehreren Schritten vorbereitet:

- die schulreformerischen Ansätze von den Tübinger Beschlüssen bis zu den Arbeiten des Deutschen Ausschusses und des Bildungsrates sowie die erziehungswissenschaftliche bzw. schulpädagogische Reflexion der Funktion des Gymnasiums hatten Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Professionalisierung des Gymnasiallehrers im allgemeinen und des Religionslehrers im besonderen Vorschub geleistet.

- eine Neuorientierung der Fachdidaktik durch den hermeneutischen Unterricht, der erstmals eine Kompatibilität von Theologie, Pädagogik und Unterricht zuließ⁴.
- die unerträgliche Abmeldewelle vom Religionsunterricht Mitte der sechziger Jahre zwang die Religionslehrer zu einer Neuorientierung, durch das Konzept des problemorientierten Unterrichts gefördert und die religionspädagogischen Institute vorangetrieben.
- Die Institutionalisierung der Studienseminare und Berufung des Fachleiterkollegiums, verbunden mit Überlegungen zur Aufgabenbeschreibung für Fachleiter war Ausdruck der Entwicklung zu einer gymnasialpädagogischen Professionalisierung der Ausbildung, die auch den Religionsunterricht betraf; bis dahin wurden als pädagogisch verdient bekannt gewordene Kollegen auftragsweise in der Ausbildung beschäftigt. Um eine entsprechende Kompetenzerweiterung der Ausbilder im Fach Religion machten sich insbesondere die religionspädagogischen Institute mit Fortbildungsmaßnahmen und Einrichtung von Fachleiterkonferenzen verdient und wirkten an der Qualifikation der Ausbilder entscheidend mit⁵.
- Didaktisch-methodische Ansätze fanden Eingang in Hilfen für den Unterricht und Unterrichtsmaterialien (6).

Die Ausbildung in der Professionalisierungsphase

Mit der nach 1960 betriebenen Institutionalisierung der Studienseminare und die (besoldungsmäßig ausgewiesene) besondere Stellung der Fachleiter ging die Aufgabe einher, Ausbildungsordnungen zu konkretisieren und Berufsbilder der Fachleiter zu entwickeln, nicht nur aus legitimatorischen,

sondern aus schulpädagogischen und curricularen Gründen; die sich ergebende Professionalisierung der Ausbildung, beispielsweise mit Hilfe der Formulierung von Curricula für die Ausbildung, von Strukturen für Lehrprobenentwürfe, von Beurteilungskriterien und der Reflexion von Verfahrensweisen bei Prüfungen etc. kennzeichneten die Diskussion bis heute. Diese Aufgaben waren nicht ohne eine Verzahnung von fachlichen und allgemeinpädagogischen, fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Aufgaben zu lösen. Durch die aktuellen Situationen bedingt, war die Stellung des Religionsunterrichts im Fächerkanon als Ausdruck der gesellschaftlichen Relevanz des Faches und als Herausforderung für die Antwort der Lehrer auf die Bedürfnisse der Schüler zu einem zentralen Thema auch der Ausbildung im Fach evangelische Religion geworden⁷.

Ausbildung in dieser Situation war nicht länger durch Auseinandersetzung mit biblischen Themen und einer entsprechenden methodischen Applikation zu leisten, sondern begann vorwiegend folgende Komponenten aufzunehmen:

- Kompetenz in der Erstellung von Lehr-, Lern- und Prozeßzielen
- Kennenlernen und Reflektieren der didaktischen Ansätze von Kaufmann/Nipkow, Vierzig, Stoodt u.a.
- Kompetenz in Unterrichtsplanung beispielsweise nach den Ansätzen von Berg/Doedens
- Sensibilisierung für subjektive und objektive Bedürfnisse der Schüler und deren Ansprechbarkeit
- Erarbeiten von Unterrichtsmaterialien und deren didaktisch-methodische Durchdringung
- entsprechender Erwerb eines Methodenrepertoires
- Stellung des Faches in der Schule, im Verhältnis zur Kirche und in der gesellschaftlichen Entwicklung
- Leistungsmessung

Diese Gesichtspunkte, Faktoren und Denkweisen, Vorstellungen und Konzepte mußten im Gegenüber zu veralteten Richtlinien durchgesetzt werden; sie stießen auf Schwierigkeiten angesichts einer weitgehend an der Evangelischen Unterweisung orientierten Vorstellung vom Religionunterricht bei Prüfungsausschußmitgliedern, Schulverwaltung und -öffentlichkeit etc. (Propriumproblem).

Für eine entsprechende Arbeit gab es an den Studienseminaren zunächst geringe Voraussetzungen bei den Fachleitern; sie mußten ihre entsprechende Kompetenz durch Selbststudium und Fortbildung in den Instituten, bei der Modellentwicklung und bei der Richtlinienerstellung erwerben; es gab keine Erfahrungsbereiche, Curricula und Arbeitshilfen. Deswegen orientierte sich die Ausbildung etwa ab 1970 vorwiegend an den von den Instituten neu entwickelten Modellen und der begleitenden Literatur sowie an Zeitschriftenaufsätzen⁸.

Interessanterweise wurde angesichts der drängenden Probleme die Lehrerrolle selten thematisiert⁹.

Erzielt wurde langfristig eine Professionalisierung durch Erhöhung der gymnasialen Religionslehrerqualifikation in folgenden Bereichen:

- Fähigkeit zur Vermittlung des Zeugnisses von Jesus Christus mit der Ansprech-

barkeit der Schüler¹⁰

- Fähigkeit zur kurz- und langfristigen Planung von Unterricht im Blick auf die Relevanz der christlichen Tradition für die Orientierung in einer sich wandelnden Gesellschaft¹¹
- Befähigung in der Reflexion des Fachbeitrages zur wissenschaftspropädeutischen Qualifikation der Schüler im Rahmen eines wissenschaftsorientierten Unterrichts¹²
- Fähigkeit zur Mitverantwortung für die Stellung und Profilierung des Faches in der Schulöffentlichkeit

Diese Qualifikationen sollten durch eine ein- bis zweijährige Ausbildung in unterrichtlicher Praxis und fachdidaktischer Reflexion erreicht und in Unterrichtsanalysen, Vorführstunden, Lehrproben, Teilnahme an Projekten und Exkursionen, durch Erteilung eigenverantwortlichen Unterrichts nach entsprechender Vorbereitung durch Mentoren und Fachleiter sowie Examina eingeübt und nachgewiesen werden. Voraussetzung war ein enger praxisbezogener Kontakt zwischen Ausbildern und Auszubildenden mit zur Selbstverständlichkeit gewordenen Analysen von Unterrichtsstunden. In Stadtseminaren war dies leichter zu gewährleisten als in Flächenseminaren, wo es immer noch die Praxis gibt, daß Fachleiter nur sporadisch Unterrichtsbesuche machen (können), die zu einer unangemessenen hohen Belastung der Beteiligten führen.

Die Fortschreibung der Professionalisierung im Sinne des Fachprofils

Die beschriebene Entwicklung auf dem Wege zur Professionalisierung des Religionslehrers am Gymnasium zu einem Selbstverständnis als *Fach-Lehrer* mußte das Bild eines Theologen mit minderer Ausbildung abbauen; die Frage nach den Bezugswissenschaften des Religionsunterrichts als Orientierungsrahmen für das Profil der Lehrerrolle im Gefüge von Wert- und Wissenschaftsorientierung war entsprechend fortzuschreiben: Als *Lehrer* den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, der Psychologie und angrenzenden Bereichen verpflichtet, mußte er als Fachmann die Theologie, ggf. Religionswissenschaften und Philosophie als Bezugswissenschaften ansehen. Die in den Bezugswissenschaften erworbene Kompetenz mußte ihn befähigen, relevante, repräsentative und den Lernprozessen affine Inhalte auszuwählen; theologische und pädagogische Orientierung durften angesichts der an ihn gerichteten Ansprüche nicht verloren gehen, auch wenn unter Schülern in der sich wandelnden Medien- und Konsumgesellschaft zwar Religiosität ein permanent artikuliertes Bedürfnis, Kirchlichkeit aber ein latent und offen abgelehntes Phänomen ist. Eine drohende Diffusion des Faches zur Symbollehre einerseits, zum multi- und interkulturellen bzw. -konfessionellen Modeprofil andererseits ist einer entsprechenden Stabilisierung in der Ausbildung eher hinderlich; es muß erneut darüber nachgedacht werden, in welchem Verhältnis die Bezugswissenschaften des evangelischen Religionsunterrichts in der Ausbildung zu sehen sind und wieweit eine denkbare Schul-Theologie der Ausbildungssituation im Blick auf das Fachprofil dienlich sein könnte.

Die gegenwärtige Ausbildungssituation ist im Blick auf den Auszubildenden von folgenden Bedingungen gekennzeichnet:

- ein anhaltender Trend zur Verweiblichung des Religionslehrerberufs auch am Gymnasium
- eine abnehmende Belastbarkeit im Zusammenhang mit einer hohen Sensibilität für persönliche und individuelle Entwicklungen
- ein hohes Interesse an Interaktions- und Kommunikationskompetenz, verbunden mit dem Wunsch nach Erwerb eines methodischen Repertoires und Planungskompetenz
- Interesse an der Profilierung des Unterrichts als Integration von biblischem und problemorientiertem Unterricht bei zunehmendem Interesse an systematischer Durchdringung
- eher geringes Interesse an religionswissenschaftlicher und interkultureller Reflexion

Die Ausbildung reagiert auf diese Situation mit einer intensiven Reflexion der Lehrerrolle, insbesondere im Anschluß an Unterrichtsanalysen und Gespräche zum Ausbildungsstand. Eine anfängliche Schulung in methodischer Ausbildung mit dem Ziel eines eigenen Methodenprofils als Charakteristikum der betreffenden Lehrerin ist Schwerpunkt der ersten Ausbildungsphase (ca. ein halbes Jahr).

Diese Methodenkompetenz wird anschließend in eigenverantwortlichen Unterricht gefestigt und durch Einübung in didaktische Reflexionskompetenz zu eigener konzeptioneller Profilierung ergänzt (2/3. Halbjahr). Schwierigkeiten bereitet diese Arbeit jeweils, wenn die Fähigkeit zu systematischer theologischer Reflexion der Lebens- und Gesellschaftsrelevanz theologischer Inhalte begrenzt ist und der Wille zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der biblischen Tradition und der Kirche fehlt.

Anmerkungen

1. Die nachfolgende Skizze läßt lediglich eine begrenzte Problemangabe zu.
2. Diese Institutionalisierung und Professionalisierung ist verknüpft mit dem Namen Robert Ullshöfer, den zeitweise herausgegebenen Zeitschriften „Das Studienseminar“ (Diesterweg) und „Der Gymnasialunterricht“ (Klett) und der Gründung des Arbeitskreises der Seminar- und Fachleiter und seiner Zeitschrift „Mitteilungen des BAK“, in der die Diskussion um die Grundlagen der Professionalisierung bis heute fortgeführt wird.
3. Die zur Zeit vor der Pensionierung stehenden Kollegen an den Gymnasien, die zwischen 1960 und 1965 Examina abgelegt haben, sind von dieser sich herausbildenden Professionalisierung noch kaum erreicht worden.
4. Die bekannte Entwicklung, die Stallman und Otto initiiert haben und in Gesprächen des Comeniusinstituts ihren Niederschlag fand wurde zusammengefaßt von Gerd Otto: Schule, Religionsunterricht, Kirche, Göttingen 1961
5. Vgl. z.B. die halbjährlichen Konferenzen der Fachleiter am RPI Loccum.
6. Beispielsweise unterscheidet sich Gerd Ottos Handbuch für den Religionsunterricht (Hamburg 1964) von älteren, eher narrativen Präparationen wie sie beispielsweise in den Praxishäften des Ev. Erziehers etc. zu finden waren, durch die dezidierte didaktisch-methodische Aufbereitung und die Anwendung der aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bekannten didaktischen Kategorien.
7. Vgl. die einschlägige Diskussion um die Stellung des Faches in der Reformierten gymnasialen Oberstufe etc.
8. Vgl. z.B. die sich wandelnden Themen der Examensarbeiten z.B. Rölller, Dirk Studienseminar Oldenburg 1953-1984 in AeRUN 41/143ff.; das Register der Examensarbeiten beim ITPS wurde damals entwickelt.
9. Später Sorge/Vierzig Handbuch Religion I, Stuttgart 1979 unter Benutzung älterer Aufsätze.
10. Vgl. die Aufgaben und Ziele des Religionsunterrichts z.B. in Niedersachsen unter Bezug auf die EKD 1972 in: Rahmenrichtlinien für das Gymnasium/Gymnasiale Oberstufe/ Evangelische Religionslehre, Hannover 1985.
11. Vgl. z.B. Scheuerl, Hans Die Gliederung des deutschen Schulwesens, Stuttgart 1969; Wilhelm, Theodor Theorie der Schule, Stuttgart 1967 sowie die Lernziele der Gesamtschule in Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1969.
12. Rölller, Dirk Wissenschaftspropädeutik, in: AeRUN 37, 55ff.



GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Heinz-Otto Schaaf

Lieber Gott, warum?

Lieber Gott, warum? Ich habe dieses Thema mit dem Untertitel erweitert: Wenn der Mensch leidet, hat dann Gott versagt? Hierin enthalten ist natürlich die Frage nach „der Gerechtigkeit Gottes“. Ich will meine Ausführungen dazu in sechs Hauptpunkte gliedern.

1. Der Anspruch auf Glück im Leben

Sie kennen alle das Märchen vom „Hans im Glück“: Ein junger Mann läßt sich auf seinem Weg nach Hause zu eigenartigen Tauschgeschäften verführen. Das Motiv, an dem seine Tauschpartner anknüpfen können, besteht in der Verheißung, daß jeder Tausch ein weiterer Schritt auf dem Weg zum Glück sei. In solch merkwürdiger oder auch in viel einfacherer Weise seinem Glück nachzujagen, wer tut das eigentlich nicht? Glück ist ein Zauberwort. In verschiedenen Zeiten des Lebens stellt sich allerdings das Glück unterschiedlich dar. Sie kennen das bei den Kindern. Da ist Glück eine punktuelle Erscheinung. Es ist das Glück eines Geschenks, das Glück eines ersehnten und geheiligten Moments. Das Glück, eine Freundin oder einen Freund zu haben, mit dem/der man sich gerade vorher gestritten hat und jetzt wieder zusammen kommt. Aber dennoch ist es das Jagen, die Suche, die Sehnsucht nach dem Glück. Und wenn wir älter werden, dann

können wir es vielleicht sprachlich genauer auf den Punkt bringen, was für uns Glück bedeutet. Die Suche nach dem Glück hört aber deshalb noch lange nicht auf. Irgendwie und irgendwo bleibt man immer auf der Suche, denn irgendwie und irgendwo ist das, was wir finden eben nicht immer Glück, sondern auch qualvoll und schmerzlich. Ich kann mir nicht denken, daß es Ihnen viel anders geht als mir. Wir alle wollen glücklich werden, wir wünschen uns das Glück und wollen auf jeden Fall nicht leiden. Davor haben wir Angst. Aber das Dumme ist: Das Leiden fragt uns nicht, was wir wollen. Ganz gleich ob es sich um Krankheiten und Schmerzen oder seelisches Leid handelt, die Bosheit anderer Menschen, die uns verwundet und unser Leben düster und einsam macht, die Einsamkeit ohne Ursache oder das Gefühl, von niemandem richtig verstanden zu werden. Doch: Das Leiden fragt uns nicht. Wir können ihm nicht entfliehen. Ein Leben ohne Leiden gibt es nicht.

2. Der Wunsch nach dem Sinn des Leidens

Wie Sie wohl wissen, bin ich von Hause aus Gemeindepastor. Ich kenne manchen Trauerbesuch vor Beerdigungen. Ich erinnere mich an einen meiner allerersten Besuche – aber in ähnlicher Form hat sich das öfter so abgespielt: Der Vater einer

Familie, 50 Jahre alt, stirbt. Ich sitze da und spreche mit den Angehörigen – Ehefrau und erwachsene Kinder. Und dann höre ich von denen: Muß das ausgerechnet unseren Vater treffen, er war ein so guter Mensch, hat sich so rührend um uns gekümmert. In der Nachbarwohnung der Alte, der schlägt seine Frau und säuft. Der lebt immer noch. Diese – in einem seelsorgerlichen Gespräch völlig berechnete – Frage bzw. Klage bringt vor allem zum Ausdruck, wie lieblos und ungerecht dieser Tod empfunden wird. Diese Menschen – und wir alle auch – haben offensichtlich eine ziemlich genaue Vorstellung davon, wie unser Leben eigentlich verlaufen muß. Wir jagen dem Glück nicht nur nach, sondern wir meinen auch, ein Recht auf Glück zu haben. Wenn uns aber das Leid einen Strich durch die Rechnung macht, dann verstehen wir unser Leben nicht mehr. Unsere *Urvorstellung* vom Leben, d. h. von einem Leben, in dem Wohlverhalten, Gutssein, Anständigsein sich lohnt und belohnt wird, wird zerbrochen.

Wenn wir dann die Warumfrage stellen, deutet das darauf hin, daß wir nicht vom Zufall ausgehen. Bei einem Zufall können wir nicht *warum* fragen. Wir rechnen mitnichten mit wahllosen Schicksalsschlägen, sondern wir fragen, weil wir ursprünglich angenommen hatten, unser Geschick müsse uns gerecht zugeteilt werden. (Oder im umgekehrten Fall das Gorbatschow-Wort: Wer zu spät

kommt, den bestraft das Leben.) Es geht um gerechte Verteilung und deshalb klagen die meisten von uns – wie fast alle Menschen – den Lenker ihrer Geschicke an, weil er offensichtlich versagt hat. Wie viel härter ist diese Klage erst dann, wenn diese Menschen angenommen hatten, daß der Lenker ihrer Geschicke ein liebender Vater sei. Die Frage *warum* verrät uns also, daß sehr viele Menschen von einem oft uneingestandenem Glauben an einen Lenker ihrer Geschicke ausgehen und zwar dem einen, der gut ist. So verbirgt sich in dieser Frage nichts Geringeres als die Frage nach einer höheren Instanz, von der wir Gerechtigkeit, Glück und vielleicht dürfen wir sogar sagen, Heil erwarten, Schalom. Ich glaube nicht, daß es theologische Voreingenommenheit ist, wenn ich behaupte, daß die meisten Menschen mit jener höheren Instanz Gott meinen. Das Leiden kann uns so nach dem fragen lassen, den wir im Glück zwar leicht vergessen, den wir aber als gerechten Verteiler des Glücks nach wie vor im geistigen Hinterstübchen haben.

3. Die Antworten der Menschen

Klassisch gibt es die Geschichte von Hiob. Da passiert etwas ganz Fürchterliches im Himmel: Satan, oder wie man den auch immer nennen will, und Gott schließen eine Wette ab um diesen Hiob. Man muß sich das mal vorstellen, fast wie in der Kneipe am Spieltisch. Hiob war bis dahin ein gottesfürchtiger, guter Mensch, dem eigentlich auch genau das alles erfolgt ist, was wir dann erwarten, wenn wir uns gut verhalten. Er ist reich geworden, er hat eine tolle Frau, er hat folgsame, gute Söhne. In früheren Generationen war das fast das Beste, was einer Familie passieren konnte: Söhne, die einmal den Namen weitertragen können. Der Name war ja mehr als nur Nachname. Alles, was die Familientradition ausmachte, hing an ihm. Das alles war Hiob zugutegekommen, ihm, der sich zu Gott hielt. Ein gutes Leben. Und dann würfeln die beiden, dann wetten die beiden, Satan und Gott. Der Satan sagt zu Gott: Also, der hat es ja einfach, an Dich zu glauben. Der braucht ja im Grunde nicht an Dir zu zweifeln. Dem geht es doch gut, warum sollte der denn zweifeln. Mach es mal ein bißchen schlechter mit dem. Da wirst Du schon sehen, was der von Dir hält. Auf diese Wette läßt sich dann Gott ein und sagt: Mach mit ihm was Du willst, aber laß ihn selbst am Leben. Und dann passiert es. Hiob trifft ein Unglück nach dem anderen. Seine Tiere sterben, Herden von Banditen rauben sein Hab und Gut, seine Kinder sterben, schließlich wird er selbst schwer krank, so daß er von Eiter besetzt ist. Und dann kommen Hiobs Freunde, alle wollen ihm helfen, alle haben auf dieses Leiden eine Antwort. Jeder sagt: Du leidest aus dem und dem Grund. Wenn du jetzt dein Fehlverhalten änderst, dann wird es dir sicher bald wieder besser gehen. Alles

wunderbare, parate Antworten. Jede Antwort ist in sich schlüssig. Aber jede Antwort geht an dem Problem des Hiob und seines Alleinseins und Leidens vorbei.

Das Buch ist u.a. geschrieben worden, um deutlich zu machen: Die schnellen Antworten vergrößern das Leid. Was wäre gewesen, wenn die Freunde gekommen wären und hätten sich schweigend zu Hiob gesetzt und mit ihm das Leiden ausgehalten. Was wäre gewesen, wenn sie das Leiden an sich herangelassen hätten. Nein, sie hatten ja gleich eine Antwort bereit. Was wäre gewesen, wenn sie sich selbst hätten betreffen lassen, ihre eigene Ohnmacht zugeben hätten: Wir stehen daneben und können auch nichts tun. Was wäre gewesen, wenn sie in Klagelieder eingestimmt hätten, was wäre gewesen, wenn sie vielleicht sogar den angeklagt hätten, der dieses Wettspiel mitgespielt hat? Vielleicht hätten sie dann hilfreich sein können.

4. Ursachen des Leids verringern

Doch Vorsicht! Ich will auf keinen Fall vorschneller Duldsamkeit das Wort reden, nicht zu schnell den Satz sagen: Man muß das Leid eben hinnehmen, denn so ist die Welt nun einmal. Das alles kann faule und gottlose Kapitulation bedeuten. Schließlich ist die Welt voll von Leiden, die Menschen einander zufügen. Da gibt es Haß und Streit in Familie, Nachbarschaft, Beruf – Seuche, Hunger und Krieg. Der englische Philosoph Hobbes hat gesagt: „Der Mensch ist für den anderen ein Wolf“ Das klingt zunächst sehr nach Schwarzweißmalerei, dennoch leuchtet die Aussage dieses Spruches jedem ein. Nicht human, sondern den Fabeleigenschaften des Wolfes gemäß gehen Menschen mit sich und ihrer Mit- und Umwelt um. Unsere erste Aufgabe angesichts des Leids, so meine ich, sollte es deshalb sein, umzukehren. Theologisch gesprochen: Metanoia (Sinnes-/Einstellungsänderung = Buße) ist angesagt, damit der Mensch humaner – ein bißchen weniger wölfisch – wird. Wir alle, die wir hier sitzen, sind im pädagogischen Geschäft. Das ist unsere erste Aufgabe. Diese Aufgabe verlangt, daß wir zunächst uns selbst ändern. Gleichzeitig müssen wir unser Augenmerk auf die uns Anvertrauten richten: Wo und wie bieten wir den Kindern Möglichkeiten, sich human zu entwickeln. Und drittens der öffentliche Bereich: Wo befinden sich in Kultur und Gesellschaft Ursachen, die Unglück, Verbitterung und Leid hervorrufen können. Wo heulen die Wölfe? Unsere Hilfe wird sicherlich sehr unterschiedliche Gestalt haben müssen: Materielle Hilfe, um unter den Armen und Zukurzgekommenen dieser Welt die Hoffnungslosigkeit und den Haß zu vermindern; pädagogische Hilfe (ob jemand fähig oder unfähig ist zu lieben,

unser Zusammenleben hängt in erster Linie davon ab, wie er im Verlaufe seines frühen Lebens davon überzeugt und ihm glaubwürdig vorgelebt worden ist, daß Miteinandersein lohnender ist als Gegeneinandersein). Ich weiß, das sagt sich leicht, aber es kommt darauf an, das zu erfahren. Nur so kommen wir aus einer reinen Individualethik zu einer den gesellschaftlichen Bereich verantwortungsvoll gestaltenden Ethik bis hin zu einer Stabilisierung hilfreicher und Veränderung lebensfeindlicher Strukturen.

Nicht zuletzt gehört auch die – in letzter Zeit oft zu Unrecht verteufelte – Weiterentwicklung von Technik und Medizin zu den Möglichkeiten, Krankheiten, Hunger und Elend zu bekämpfen. Wir brauchen nur an die Verringerung der Kindersterblichkeit hierzulande zu denken. Dieses verantwortliche menschliche Handeln vorausgesetzt, kann ich mich nun doch wieder dem Thema zuwenden. Denn Leid wird es auch dann geben, wenn ein Optimum an Humanität und verantwortlicher Nutzung der Ressourcen erreicht ist.

5. Der versagende Gott

a) Das Bild von dem glückgarantierenden Gott, also von dem Gott, der dafür zuständig ist, daß jeder Mensch glücklich wird, ist, so unbefriedigend das für uns vielleicht sein mag, christlich unhaltbar. Wo in der Bibel steht geschrieben, daß Gott der Garant dafür ist, das jedes Leben leidlos und glückserfüllt sein müßte? Gut, es gab das Bild, auch in der Bibel, von dem Gott, der den Gerechten segnet und den Frevler straft. Aber schon die Psalmen zeigen, daß die Gotteserfahrung der Menschen dem entgegensteht. Trotz kann hier nur gesagt werden: „Dennoch halte ich fest an dir“ (Ps. 73). Doch weiter vertieft die Bibel die Erfahrung, indem sie festhält: Wer ist denn gerecht? Wer kann denn von sich sagen: Ich bin gerecht (Hinzugefügt sei: Selbst welches Kind kann von sich sagen: Ich bin gerecht. Auch Kinder wissen in ihrer Form um eigenes Schuldigwerden). Gerechtigkeit gibt es nur im Rahmen der paulinischen Rechtfertigungslehre – eine Gerechtigkeit, die nicht des Menschen Verdienst, sondern Gottes Geschenk ist. Diese Gerechtigkeit jedoch ist nicht eine empirisch in dieser Welt sich erweisende, sondern eine, die sich bezieht auf das in Jesus Christus nahe herbeigekommene Reich Gottes, dessen Vollendung aber erst noch aussteht in der Wiederkunft des Christus. Diese eschatologische Komponente haben wir neuzeitlichen Menschen jedoch weitgehend fallen lassen. Der Spruch ist doch überall zu hören: Wir haben nur dieses eine Leben. Wir haben nur diese eine Erde. Je mehr wir aber den „Himmel“ aufgegeben haben, suchen wir nun, daß er sich auf Erden erfüllen soll. Das ist ein Traum, den der Sozialismus geträumt hat. Ein guter Traum, der aber an den wölfischen Menschen scheiterte.

b) Das Bild vom lieben Gott in der Elementarpädagogik ist aber ebenso falsch. Da ist beispielsweise in den Liedern meist von dem lieben Gott die Rede, der uns einen guten Morgen schenkt, der uns tanzen, lachen springen macht. Dieser Gott und dieses Gottesbild schafft sich selbst die unbeantwortbare Frage nach der Gerechtigkeit, denn irgendwann wird jedes Kind merken, daß dieses Bild nicht stimmt, daß es nicht trägt. Dieser liebe Gott, dieser immer gute, liebe Gott, scheitert an der Wirklichkeit der Welt und der biblische Gott ist selbst an dieser Welt gescheitert. Sehen wir doch, daß Gott selbst in Jesus Christus ein Leidender ist. Wie schön hätte es Jesus haben können, wenn er von den Zinnen des Tempels bei der Versuchung in der Wüste runtergesprungen wäre und die Welt beherrscht hätte. Nein, er, der nach Dorothee Sölle die anschauliche Seite Gottes ist, geht den Weg des Leides. Aber das ist nicht erst christlich. Wenn man den Propheten Amos durchliest und andere Stellen im alten Testament – Gott leidet an den Verirrungen seines Volkes. Der leidende Gott, das ist der Gott, der liebt.

c) Das Bild vom Lenker des Lebens Gott als Lenker des Lebens. Das verneint die Verantwortlichkeit und die Autonomie des Menschen. In all Ihren Konzeptionen, die Sie in den letzten Jahren geschrieben haben, steht unter anderem: „Wir wollen die Kinder in ihrer Autonomie fördern“. Wenn Gerd Regel den Satz von Rousseau/Montessori aufnimmt: Das Kind ist der Akteur seiner eigenen Entwicklung, und wenn wir das ernstnehmen wollen, dann können wir nicht den lieben Gott fürs Scheitern reinbringen, dann ist der Mensch selbst verantwortlich. Oder wir müßten uns den Menschen so vorstellen, wie das in früheren Generationen gewesen ist: Eine Marionette, die nicht selbst handelt, sondern von irgendeinem himmlischen Marionettenspieler an Fäden gezogen und zum Handeln gezwungen wird. Das Bild vom Lenker des Lebens verneint die Verantwortlichkeit und Autonomie des Menschen. Keiner unter uns – denke ich – will die Verantwortlichkeit und die Autonomie aufgeben.

d) Offen aber bleibt für mich, schmerzlich und nur unbefriedigend zu beantworten, das Gottesbild in den kausal nicht ableitbaren Katastrophen. Und kann nicht auch das Wirken Gottes in, mit und unter dem menschlichen Handeln zum Ziele kommen? Das Volk Israels verstand seine Geschichte als eine Geschichte, in der Gottes Wille zum Zuge kam. Und dann *bekannt* es dieses Erlebnis als Gotteserfahrung. In *dieser* Sinne kann man dann auch vom Handeln Gottes in der individuellen Lebensgeschichte sprechen: Als Bekenntnis dessen, der seine Geschichte aus Glauben deutet, aber nicht als systematisch-theologisches Dogma.

6. Der Mit-leidende Gott

Warum soll man dann aber von Gott angesichts des Leidens überhaupt noch reden? Ist er dann nicht überflüssig geworden? Vielleicht kann man oft gar nicht und auf keinen Fall vorschnell von Gott reden – doch von ihm wissen im Leiden, das kann hilfreich sein.

a) Die Heilungswunder des NT
Vgl. Mk.2,1-12: Das Gleichnis vom Gichtbrüchigen. Als Erstes vergibt Jesus dem Gelähmten die Sünden. Scheinbar eine zynische Handlung – denn an der Lage des Leidenden ändert dies vordergründig nichts. Deutlicher aber wird schon Jesu Handeln, wenn wir den Begriff „Sünde“ aus dem Bereich des Moralinsaren herausnehmen und uns des Ursprungs dieses Wortes in der deutschen Sprache bewußt werden. Es hängt in seiner Herkunft eng mit dem Wort „Sund“ zusammen. Ein Sund ist das Meer, soweit es zwei Landteile trennt. Sünde ist damit ein Begriff für Trennung (von Gott) die folglich Beziehungslosigkeit (Gottlosigkeit?) hervorruft. Vergebung der Sünde hebt also die Trennung auf und führt aus der Isolation in neue (Gottes-) Beziehung. Die nachfolgende (Wunder-) Heilung vollzieht lediglich innerweltlich den gleichen Vorgang: Der Geheilte wird wieder beziehungs-fähig! Gilt der Satz, daß Jesus die anschauliche Seite Gottes sei, dann wird jetzt anschaulich, wie Gott zu dem Leidenden steht: Er will ihm buchstäblich wieder auf die Beine helfen. Gott will der Verbündete im Leid zu neuem Anfang sein! Hierin zeigt sich für mich auch eine angemessene Deutung der Rede von „Auferstehung“ und „Ewigem Leben“: Nicht einmal der Tod kann so tiefgreifend trennen, als daß es nicht einen neuen Anfang, neue Beziehung geben könnte.

Doch auch hier gilt: dies ist keine schnelle, leichtzüngige Antwort *im Erleben* des Leids. Jesus am Kreuz sagt in dem wahrscheinlich ältesten der Kreuzesworte: „Mein Gott, mein Gott, warum hast Du mich verlassen“ (Mk. 15,34). Wohlgermerkt – er sagt nicht: Verdammt, dieser Gott, für den ich eingetreten bin, was hat der mit mir gemacht – der hat mich verlassen. Sondern wütend, anklagend, resigniert schreit er hinaus: Warum hast DU mich verlassen. Indem er sein Leid, seine Klage, seine Resignation Gott vor die Füße wirft – bleibt er in der Beziehung, wird er nicht sprachlos, verstummt er nicht. Klagen, Schreien ist oft der erste Schritt aus dem Leid. Das wissen auch Kinder. Wenn sie einsam vor sich hin leiden, gibt es oft keinen Weg heraus, aber wenn das Schreien wiederkommt, wenn man jemandem sein Leid ins Gesicht schreien kann, ist der erste Schritt zu neuem Sprechen getan. Mit diesem „Schritt“ mit „Sprechen“ bricht die Beziehungslosigkeit des Leides auf, wird aus der Leidensgeschichte eine Aufbruchsgeschichte.

Warum von Gott im Leid überhaupt

sprechen? Einmal – er hört. Und ein Ohr, das hört, ist der Ausgang zu neuer Wirklichkeit.

Dennoch – zunächst bleiben wir oft mehr die Schweigenden, mehr die Betroffenen, mehr die Ohnmächtigen. Kann man auch dann von Gott reden?

Bei meiner Schwiegermutter hängt ein Bild: Ein kleiner, zerbrechlicher Vogel in einer menschlichen Hand. Daunter steht ein Spruch: „Du kannst nicht tiefer fallen, als nur in Gottes Hand“. Für manche mag das kitschig sein. Aber ausgesagt ist für mich hier ein elementares Gottessymbol: In dem Schweigen, in der Betroffenheit, in der Ohnmacht bleibt bestehen: Wenn du fällst, dann bist du ein Stück weit gehalten und auch getragen. Wenn am Ende des Matthäusevangeliums es heißt „Ich bin bei euch alle Tage bis an der Welt Ende, dann heißt das nicht nur: Ich bin bei euch bei der Fete, bei der Hochzeit, beim Millionengewinn, sondern auch beim Weinen und Klagen. Auch dann, wenn ihr euch in der Isolation des Leides zu befinden meint, seid ihr nicht allein. Von hierher erschließt sich mir dann die Frage nach dem Sinn des Leides – ohne die Antwort zu kennen.

Einer meiner theologischen Lehrer – Helmut Thielicke – hat in vielen Predigten die Frage nach dem Sinn des Lebens – und damit auch die Frage nach dem Sinn des Leides – so „beantwortet“: Der „Sinn“ ist wie ein Perserteppich und Menschen sind wie Wesen, die diesen Teppich nur „von unten“ sehen: Viele farblich unterschiedliche Enden der Knoten, die ein Muster allenfalls erahnen lassen. Soweit dieses Muster erahnenbar ist geht meine Kenntnis vom Sinn des Lebens wie vom Sinn des Leides. Christen aber sind Menschen, die den kennen, der den Teppich mit der vollen Ornamentik von oben her sieht und können deshalb mit der oft konkret nicht beantwortbaren Frage leben, weil sie den kennen und dem vertrauen, der die Antwort kennt.

b) Aber wie hält man das im konkreten Leid aus, wo doch die Anwesenheit Gottes oft nicht erfahrbar ist?

Gegenfrage: Wo ist die Anwesenheit Gottes denn überhaupt erfahrbar? Es gibt dafür nur eine biblische Verheißung: „Wo zwei oder drei in meinem Namen versammelt sind, da bin ich mitten unter ihnen“ (Jesus nach Mt. 18, 20). Dies verweist auf den dritten Artikel des Glaubensbekenntnisses. Der erste Artikel stellt sich der Frage, wer ist Gott, der Vater. Der

zweite der Frage, wer ist Gott, der Sohn und der dritte Artikel, wer ist Gott, der heilige Geist.

Ich rede hier bewußt theologisch etwas ungeschützt, denn nur so kommen oft die wirklichen Aussagen zum Tragen: Der Heilige Geist, das ist die Wirksamkeit Gottes im individuellen Leben wie in der Geschichte. Wer also ist er, der das „da bin ich mitten unter ihnen“ vollzieht? Er ist „eine heilige, christliche



Kirche“. Das meint protestantisch nicht die notwendige institutionelle Organisationsform, sondern die Gemeinschaft der Christen („Heilige“ sind nicht moralisch herausragende Menschen, sondern Menschen, die dem Anruf Gottes, als Christen zu leben, mit ihrem Ja folgen). Eine solche Gemeinschaft der „Heiligen“, der Christen vollzieht die Gegenwart Gottes auch bei den Leidenden. Diese Gemeinschaft weiß um den Grund, der hält, wenn man schweigen muß, um den Grund, der hält, wenn man betroffen ist, um den Grund, der hält, wenn Ohnmacht um sich greift. Aus dieser „Stärke“ heraus kann die Gemeinschaft der Christen die Gegenwart Gottes beim Leidenden vollziehen. Wie das geschehen kann, möchte ich ganz persönlich sagen: Viele von Ihnen haben mich heute angesprochen, daß ich doch jetzt besser laufe als im vorigen Jahr oder vor zwei Jahren oder als wir uns das letzte Mal

gesehen haben. Was hat mir nach meinem schweren Unfall dieses neue „Aufbrechen“ ermöglicht? Gewiß, die Kunst der Ärzte, Schwestern, Pfleger und Therapeuten. Gewiß, unendlich viel Geduld und Training, aber vielmehr noch all das, was ich erfahren habe, als mein Verstand wieder seine Umgebung wahrnehmen konnte: Da kamen Blumen, mit einem Gruß. Da kamen Karten mit für mich wichtigen Worten, da war Besuch. Ich habe erlebt, daß andere an mich denken – doch niemand mit Worten wie: Kopf hoch, das wird schon wieder; oder: das Leben muß weitergehen u. Ä. Niemand hatte eine Patentantwort! Aber alle waren bei mir. Nicht, um mir wie Hiobs Freunde zum „richtigen“ Weg zu raten. Vielmehr, um mit mir zu schweigen, zu trauern, ohnmächtig zu sein. Zugleich haben sie mir ein Stück von dem „Gehaltensein“ vermittelt, weil es ihnen ermöglichte, mich und mein Leiden auszuhalten“. Dies Erfahrung, daß

andere bei mir sind in meinem Leid, hat es mir ermöglicht, langsam und allmählich wieder „aufzustehen“. So meine ich, daß es auch bei unserem Umgang mit Kindern ist: Eine Umarmung, ein Streicheln, ein Moment Zeit – das braucht es, das verleiht die Gegenwart Gottes bei den Kindern im Leid.

Fazit: Das *Warum* als theologische Gottesfrage kann dogmatisch nicht so beantwortet werden: Deshalb, weil. Doch es verweist auf die Wirksamkeit Gottes im Leid: Gott, als der Sympatisant der Menschen, hat in der Gemeinde seine Sympatisanten: Die lieben mit Gott, leiden an dieser Welt und den Leidenden mit. Die Gemeinschaft der Sympatisanten Gottes mit den Leidenden und das von diesen Sympatisanten stellvertretend Leidende stützende und Ursachen des Leides bekämpfende Vertrauen auf Gott geht mit den Leidenden den Weg in und aus dem Leid durch Mitschweigen, Mitbetroffensein, Mitohnmächtigsein, Mitglauben, Mitdenken, Mitneuanfangen und Mitengagieren gegen die Ursachen des Leides.

Lieber Gott, warum?

Wenn ich mir dieses Chagallbild ansehe, dann fällt mein Blick zuerst auf die in der Mitte befindliche „Heilige Familie“: Josef, Maria und Jesus – Weihnachten. Doch nicht lange halte ich das aus. Das Gesicht der Maria – diese Augen, dieser Mund – als ob es ausdrücken soll: Was ich geboren habe ist ein Mensch zum Leiden bestimmt, als wüßte sie um den Schrecken, der von Anfang an über dem Leben dieses Kindes liegt. Ganz anders am linken Rand der Gekreuzigte: Ein sogenanntes „Triumphkreuz“. Der hat das Leiden überwunden, „überlebt“. Wenn ich von daher das Bild betrachte, wird mir klar: Diese Arme wollen herab vom Kreuz, wollen die „leidende“ Familie umfassen, wollen sagen: Ich will euch in den Arm nehmen, wenn ihr weint, ja selbst, wenn Weinen nicht mehr möglich ist. Doch etwas fehlt mir zwischen diesen beiden Bildteilen: Es fehlt jemand, der vermittelt, daß Gott der Mitleidende ist, der auch das leidende Leben schützt – es fehlt das Bild der „Gemeinde“, die Gottes Gegenwart „realisiert“.

Anmerkungen:

1. Mit diesem Artikel liegt der überarbeitete Vortrag vom "Treffpunkt Kindergarten 1996" vor. Weitgehend habe ich darauf geachtet, den Stil eines Vortrages zu erhalten.
2. Die verwendeten „Aussagen Dritter“ stammen aus gehörten Vorträgen, Predigten, und geführten Gesprächen – können deshalb auch nicht mit Quellenangaben – außer mit Namensnennung – zitiert werden.
3. Die Bibelquellen stammen aus der Lutherrevision von 1984.
4. Das Chagallbild wurde entnommen aus der „Arbeitshilfe Orientierungsstufe: Jesus Christus“, Hrsg.: Ilka Kirchoff, Loccum, 1994, Seite 37.

Religionspädagogische Arbeit im Kindergarten



Wolfsburg. In einem kirchlichen Kindergarten wird von vielen Pastoren, dem Kirchenvorstand und den Eltern religionspädagogische Arbeit gewünscht und erwartet. Aber wie gehen Mitarbeiterinnen diese Arbeit an? In der Berufsausbildung zur Erzieherin wird an den meisten Fachschulen wenig darauf eingewirkt. Die religionspädagogische Zusatzausbildung wird nur an evangelischen und katholischen Fachschulen angeboten, nicht an staatlichen. Von daher haben Erzieher oft sehr wenig theologisches Wissen.

In unserer Einrichtung, dem Kindergarten der Kreuzkirchengemeinde, sind wir froh, daß wir unsere monatlichen „Kirchenbesuche“ haben, bei denen Kindern und Erziehern von den Pastoren und der Diakonin auf unterschiedlichste Weise Geschichten von Gott und Jesus vermittelt werden. Aber auch dies reicht nicht aus, um auf die vielen Fragen der Kinder nach Gott, Jesus, Tod, Trauer und vielem mehr eine Antwort zu geben.

Vor fast zehn Jahren entstand in Wolfsburg die Idee, eine religionspädagogische Arbeitsgemeinschaft zu gründen, an der Erzieherinnen aus evangelischen Einrichtungen, eine Pastorin und die Fachberaterin für Kinderarbeit, Helga Plawitzki regelmäßig einmal im Monat teilnehmen. Aus dem Kreuzkirchen-Kindergarten gehören Frau Zürn und Frau Manske dazu. Zu Beginn der Arbeitsgemeinschaft dachten wir über die eigenen Gottesbilder nach, hatten viele Fragen nach dem Glauben und den unterschiedlichen Religionen, mit denen wir im Kindergarten in Berührung kommen. Wir stellten dabei fest, daß unsere Erfahrungen, die wir mit Gott, der Kirche und den Pastoren machten, sehr unterschiedlich waren.

Bei heutigen Zusammenkünften versuchen wir zu erarbeiten, welche biblischen Geschichten und Bilder in unsere Grup-

penarbeit mit den Kindern eingeplant werden sollen. Was kann für die Kinder wichtig und hilfreich sein? Dabei sind Gefühle, Fragen, Probleme und Erfahrungen der Kinder im Kindergarten zu berücksichtigen. Die Geschichten müssen für Kinder verständlich sein, ihr Inhalt sie ansprechen.

Einmal im Jahr fahren wir mit der Arbeitsgemeinschaft drei Tage ins Religionspädagogische Institut nach Loccum. Für diese Fortbildungsmaßnahme werden wir von den Trägern von der Gruppenarbeit freigestellt. In Loccum erarbeiten wir unter Anleitung eines Dozenten Themen, die uns wichtig erscheinen. Eigene Fragen, Unsicherheiten und theologische Wissenslücken werden besprochen und beantwortet. Einigen Kindern, die den Kindergarten besuchen, sind schon im Elternhaus Geschichten aus der Bibel begegnet. Jesus ist ihnen kein Unbekannter. Andere Kinder hören hier zum ersten Mal das Wort „Gott“ (nicht gemeint der Ausruf „O Gott“). Sie sind erstmals bei einem Gebet dabei. Die Ansätze der religionspädagogischen Arbeit im Kindergarten sind für uns Erzieher von Jahr zu Jahr verschieden.

Wir versuchen mit den Kindern die ersten Schritte auf dem Weg des Glaubens zu gehen und sie ins religiöse und kirchliche Leben mit einzubeziehen.

Beispiele hierfür sind die Mitgestaltung von Familiengottesdiensten zum Erntedankfest und 1. Advent. Wichtig ist es, in den Gruppen darauf zu achten, welche Fragen, Ängste und Hoffnungen die Kinder beschäftigen (z.B. Krankheit eines Familienmitgliedes, Streit in Freundschaften). Biblische Geschichten können diese Situationen nicht verändern, aber sie helfen Ängste abzubauen, machen Mut und geben Hoffnung.

Biblische Geschichten können den Kindern sehr verschieden vermittelt werden. So wurde in der „Hasengruppe“ die Weihnachtsgeschichte in Form eines Tischtheaters dargestellt. Die Geschichten „Jakobs Traum“ aus dem Alten Testament und „Jesus auf dem See“ aus dem Neuen Testament wurden als Rollenspiel der Kinder und Erzieher eingeübt. Zu den Geschichten lernen wir gemeinsam Lieder, malen Bilder in Einzel- und Gemeinschaftsarbeit. Die Kinder sind dabei aktive Mitgestalter.

In der „Hasengruppe“ möchten wir den Kindern eine sinnvolle Begegnung mit Gott und Jesus vermitteln und das nicht nur zu Weihnachten und Ostern, sondern auch zwischen August und Weihnachten, dem Jahresanfang und der Passionszeit.

Sieglinde Manske



Projektwoche im Ratsgymnasium sollte „Brücken schlagen“

Schüler fragten: „Richtig leben, aber wie?“

Es begann alles mit einem Benefizessen. Das bestand, wie vor 300 Jahren, aus acht verschiedenen lukullischen Gängen. Danach feierte man das Kapellenfest, das Ruderfest, einen Abend der Begegnung und im Festgottesdienst die Einweihung einer neuen Orgel.

Das Programm zur 400-Jahr-Feier des Osnabrücker Ratsgymnasiums ist noch nicht beendet. Am 23. November hat Landesbischof Dr. Horst Hirschler seinen Besuch angekündigt, im Dezember soll eine dicke Schüler-Zeitschrift auf den Markt kommen: Inhalt: Erlebnisse, Fotos, Berichte, ein Fazit der Schulprojektwoche 1995.

Schulprojektwochen sind nichts ungewöhnliches. Doch diesmal stand mehr auf dem Programm als die Wahl zwischen „Italienisch kochen“ und „Fußballspielen“. Diesmal startete man im Ratsgymnasium, evangelisch geprägt, den Versuch, Brücken zu schlagen zwischen Schule und Kirche. Von rund 75 Schulprojektangeboten waren allein 35 aus dem kirchlichen Bereich, und über 350 Jungen und Mädchen aus den 7. bis 13. Klassen entschlossen sich, Kirche zu erforschen. Zu entdecken gab es viel.

Religionslehrer Niels-Christian Heins betonte, daß alles höchst demokratisch abgegangen sei: Wochen vor dem Festjubiläum konnten Projektvorschläge aus allen Lebensbereichen eingereicht werden. Für den kirchlichen Themenvorschlag unter dem Motto „Richtig leben – aber wie?“ hieß es in der Erläuterung: Der Einfluß, den die Kirche zur Zeit der Gründung des Ratsgymnasiums hatte, ist verlorengegangen. Im Zuge einer Entkirchlichung unserer Gesellschaft hat die Kirche ihre Stellung als allen gemeinsamer Mittelpunkt verloren. Viel Schüler, auch Lehrer sind erfüllt von einer tiefen

Skepsis gegenüber der Institution Kirche. Fand noch zur Zeit der Reformation „richtiges Leben“ ohne Frage im Raum der Kirche statt, so spielte die Schule eine wichtige Rolle, um in dieses kirchliche Leben einzuführen, so ist heute an die Stelle von Kirche eine ganze Vielfalt von Räumen für ein „richtiges Leben“ getreten. Mit der Projektwoche im „Rats“ sollte nach solchen Lebensangeboten gesucht werden.

„Die Schüler waren wie angefaßt. Ich habe noch nie erlebt, daß Schüler sich so fraglos auf Probleme einlassen können“, stellte Rats-Direktor Hartmut Ranke hinterher fest. Der „Direx“ radelte mit vier Mädchen und einem Jungen 110 Kilometer zur alternativen Lebensanschauung ins Zisterzienserkloster nach Loccum. Die 16- bis 19jährigen fragten Mediziner, Ethiker und Theologen, die sich gerade in Loccum auf einem Seminar über „Künstliche Befruchtung“ befanden so aus, daß Direktor Ranke „die Kinnlade runterfiel“.

Ähnlich positiv überrascht war auch Dr. Andrea Schrimm-Heins. Sie war mit 27 Schülern nach Taize aufgebrochen. Kalte Duschen im Kloster, Essen aus Plastiktellern, einfachstes Leben – dreimal am Tag zu Gottesdiensten gehen, eine Stunde lang Singen und Bibelübungen waren „kein Thema“. Fazit der Schüler: „Wenn die Gottesdienste hier so wären wie da, würden wir viel öfter hingehen!“

Vor eine Auseinandersetzung mit ganz anderen Lebensformen stellte Niels-Christian Heins seine 15- bis 16jährigen Jungen und Mädchen im schweizerischen Kloster Rikon.

Die Jungen und Mädchen wären tief beeindruckt von der Lebensart der buddhistischen Mönche gewesen, die ihnen ganz ausführlich etwas über ihr Land, die

Menschen, ihren Glauben an Wiedergeburt erzählt hätten.

Selbst eine Gruppe von „Rädelsführern“, die zunächst noch eine kesse Lippe riskierten, frei nach dem Motto: „Jetzt wollen wir mal mit Ihnen über Gott diskutieren“ waren schnell angefaßt vom Thema „Richtig leben – aber wie?“, berichtete Pastor Werner Wasmuth. Er war mit Jugendlichen zu Begegnungstagen auf die „Holter Burg“ gefahren.

„Da sitzen typische Wohlstandskinder“, habe er anfangs zugegebenermaßen gedacht, aber dann sei er überrascht gewesen, wie offen und ehrlich die 16- bis 17jährigen über sich und ihr Leben erzählt hätten.

„Man spürte, sie hatten Hunger nach einer Antwort auf die Frage „Richtig leben – aber wie?“ „Wer gibt ihnen Antwort, wenn nicht die Kirche?“, fragt Wasmuth. Seine Jugendlichen planen bereits eine nächste Begegnung, die Schüler, die das buddhistische Kloster besuchten, wollen demnächst ihre Eltern zu einem Infoabend in die Schule einladen und die 7.-Klässler werden mit ihrem Lehrer das Thema „Kirche“ auch im Unterricht weiterbehandeln.

Die Schulprojektwoche mit kirchlichen Angeboten soll am Ratsgymnasium kein einmaliger Versuch bleiben. Hartmut Ranke und der Arbeitskreis „Kirche-Schule“ wollen weiter den Dialog fördern, Schüler neugierig machen auf Kirche und alles, was dahintersteckt.

Barbara Kronisch

Eine Woche Kirche „hautnah“ – wie war das?

Mit Maßband und gasgefüllten Luftballons in die Kirche – was soll das denn? Weder Maren, Barbara, Mareike, Bastian oder Philipp konnten sich am Anfang so recht vorstellen, was bei dieser Aktion herauskommen sollte. Ihr Projekt hieß: „Religion und Kunst“. Genauer gesagt sollten die 27 Jungen und Mädchen der 7a die St.-Marien-Kirche in Kunst, Symbolik und Bauform erforschen.



Maren



Barbara

Nicht gerade jeder „platzte“ zunächst vor Begeisterung bei der bloßen Vorstellung, jeden Tag mehrere Stunden in der Kirche verbringen zu müssen. Doch am Ende war der Versuch ein Erfolg.

Christoph Ricker (30), eigentlich erst ab Dezember offiziell, aber schon seit August als Kirchenpädagoge an St. Marien tätig, und Pastor Dieter Rathing schafften es, die Jungen und Mädchen neugierig zu machen.

„Wir wollten erreichen, daß die Kinder der Kirche mit positiven Erfahrungen



Mareike



Birte

verbinden“, erklärte Christoph Ricker. Pastor Dieter Rething und er wußten vieles über die gotische Hallenkirche aus dem 13. Jahrhundert zu erzählen. Daß keiner auch nur „irgendwo gestöhnt“ hat, verbuchten sie als positives Zeichen.

Die EZ hakte nach und befragte eini-

ge der zwölfjährigen Ratsgymnasiassten, wie ihnen diese Projektwoche gefiel:

Maren Moldenhauer: Ich dachte, das wird bestimmt eine total langweilige Woche, wo es streng und disziplinarisch zugeht. Ab das war's nicht. Ich bin total positiv überrascht.

Barbara Vogt: Wir haben nach Geschichten aus der Bibel auf Glas eigene Kirchenfenster gemalt. Das hat mir besonders gut gefallen.

Mareike Weigt: Wir haben verschiedene Steinmetzzeichen in der Kirche entdeckt. Das fand ich unheimlich interessant. Eher langweilig fand ich allerdings, daß wir ein biblisches Bild beschreiben mußten.

Birte Wachtel: Oh, Gott, eine Woche Marienkirche. Das wird wohl ätzend, hab' ich gedacht. Aber: Ich habe wirklich viel erfahren, auch, wie andere denken und fühlen.



Friederike



Bastian

Friederike Schrecker: Die Projektwoche hat so was von Spaß gemacht – ich habe viele schöne Seiten der Kirche kennengelernt.

Sophia Rahne: Einiges kannte ich schon aus dem „Konfus“-Unterricht (Konfirmandenunterricht). Aber aus der Bibel lesen und dann etwas malen müssen ist etwas ganz anderes.

Kerstin Kämper: Oh, Gott, bloß nicht, dachte ich. Doch nach dem ersten Tag hatte ich einen ganz anderen Eindruck. Die Kirche zu entdecken war schön. Sie ist für mich auch viel interessanter geworden.

Bastian Märten: Ich fand besonders die Entdeckung der Steinmetzzeichen interessant und die Stilkunde. Jetzt weiß ich zum Beispiel, daß St. Marien eine gotische Kirche ist.

Philipp Kleinmüller: Wie stabil so eine Kirche gebaut wird oder was für einen Sinn die Malereien haben, das habe ich alles nicht gewußt. Ich fand die Projektwoche richtig gut.



Philipp



Karsten

Karsten Dorndorf: St. Marien ist nicht so wie jege Kirche. Sie ist viel heller als andere, das gefällt mir. Ich habe sie viel näher kennengelernt.

Julia Neumann: Ich habe vieles gelernt, was ich vorher nicht gewußt habe, zum Beispiel über den Altar, die Taufsteinbilder. Jetzt weiß ich ganz gut Bescheid und gehe ganz anders in die Kirche.



Julia



Denis

Denis Huber: Ich fand das alles recht interessant. Die Steinhauerarbeiten vor allem, die Turmbesteigung. Nur die Glasmalerei fand ich nicht so gut, weil ich nicht so gut unter Druck malen kann.

Buch- und Medienbesprechungen

Helmut Schirmer, Volksschullehrer zwischen Kreuz und Hakenkreuz. Der Untergang des evangelischen Religionsunterrichts an den Volksschulen in Oldenburg während des Nationalsozialismus. Oldenburger Studien, Bd. 35, Isensee-Verlag Oldenburg 1995, 330 Seiten, DM 28,—

Wie war es nur möglich, daß der evangelische Religionsunterricht unter der Herrschaft der Nationalsozialisten so schnell und (fast) widerspruchlos aus der Volksschule verschwinden konnte? Am Beispiel von Oldenburg weist H. Schirmer in seiner als Dissertation angenommenen Arbeit nach, daß der Religionsunterricht des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts mit seiner falschen Methodik und Didaktik (Auswendiglernen, Wiederholen der biblischen Geschichten ...) den fruchtbaren Boden für die Ablehnung bereitete. Hinzu kam eine problematische Verzahnung von Schule und Kirche, von Lehrern abgelehnte kirchliche Lehraufsicht, Konfirmandenunterricht in den Vormittagsstunden (1. Teil: Die Krise: Der evangelische Religionsunterricht an den Volksschulen im Freistaat Oldenburg 1919 – 1932).

„Der Niedergang“ des evangelischen Religionsunterrichts an den Volksschulen des Landes Oldenburg (Teil 2) war vorprogrammiert: eine kirchenferne Religionslehrerschaft mußte einen ungeliebten, kirchlichen Unterricht erteilen. Nach der Machtübernahme Hitlers gab es eine (kurze) Phase, in der die Nationalsozialisten sich bemühten, mit den Kirchen zusammenzuarbeiten, um christlich-nationale Werteerziehung sicherzustellen. Allerdings gelang die Gleichschaltung der ev. Kirche 1934 nicht vollständig (s. Bekennende Kirche); als aber der Nationalsozialismus seine Macht entfalten konnte, spielte die konfessionelle Erziehung in der Schule eine untergeordnete Rolle. Ein „neues Schulgesetz“ (1936) schränkte die Möglichkeiten der ev. Kirche, auf die Inhalte und Durchführung des Religionsunterrichts Einfluß zu nehmen, weitgehend ein (die katholische Kirche war durch das Konkordat in einer stärkeren Position). Zwar wurde festgehalten, daß die Volksschulen konfessionell einzurichten wären, antichristlich eingestellte Volksschullehrer versuchten aber zunehmend, den Religionsunterricht mit nichtchristlichen Inhalten zu füllen. Ein Erlaß von 1936 ermöglichte es den Lehrern, sich vom Religionsunterricht und religiösen Veranstaltungen befreien zu lassen. Das bedeutete z. B. für einklassige Volksschulen, daß kein Religionsunterricht mehr gegeben wurde. Ein Erlaß des Reichserziehungsministers bot Schulräten und Schulleitern die Möglichkeit, Lehrern zu empfehlen, keinen Religi-

onsunterricht mehr zu erteilen; aus der Kirche ausgetretene Lehrer sollten aber an ihren (konfessionellen) Schulen bleiben können. Und doch gab es noch einmal die Chance, den evangelischen Religionsunterricht weiter zu unterrichten (der katholische Religionsunterricht war nie angetastet), als die Kirche auf bestehende Gesetze und Erlasse verwies und das Ministerium keinen Streit wollte, weil die Gemeinschaftsschule durchgesetzt werden sollte. Alle Maßnahmen zur Aufrechterhaltung des Religionsunterrichts scheiterten aber an organisatorischen Schwierigkeiten, die sich mit zunehmend kirchenfeindlichen Äußerungen trafen. Was dennoch als evangelischer Religionsunterricht erteilt wurde, war nachgewiesenermaßen völkisch orientierter Religionsunterricht, er wurde mißbraucht. Antichristliche Äußerungen in der Schule waren ab etwa 1938 die Normalität, die nationalsozialistische Weltanschauung wurde religiöses Unterrichtsprinzip. Nur wenige (Bekennnis-) Pfarrer protestierten, der Staat hatte leichtes Spiel, weil er deren Aussage als parteilich, gegen Deutsche-Christen-Pfarrer gerichtet, einstuft und Aussagen der Kirche nicht zuließ. Daß so viele Lehrer sich weigerten, Religionsunterricht zu erteilen, hing auch mit der Altersstruktur zusammen: Über die Hälfte war 1936 vierzig Jahre oder jünger; ältere Lehrer und vor allem Lehrerinnen traten weniger aus der Kirche aus. Aber die älteren wurden vorzeitig in den Ruhestand geschickt; die Frauen waren sowie so eine Minderheit.

Ende der dreißiger Jahre war der Religionsunterricht im Land Oldenburg sang- und klanglos von der Bildfläche verschwunden; junge, neu eingestellte Lehrer erfüllten die in sie gesetzten Erwartungen, sie paßten sich dem nationalsozialistischen Denken an; in die Kirchengemeinden waren sie nicht eingebunden. Auch war vielen bewußt, daß Beförderungen eher erfolgten, wenn sie den Religionsunterricht ablehnten. „Das Ende“ (Teil 3) des evangelischen Religionsunterrichts an den Volksschulen in Oldenburg war zum Zeitpunkt der sog. Reichskristallnacht (9.11.1938) schon gegeben, es fehlten nur noch die regelnden Gesetze und Erlasse. Zwar gab es auf die Kampagne des NSLB (Nationalsozialistischen Lehrer Bundes) den Religionsunterricht niederzulegen, eine Anordnung des Reichserziehungsministers, den Grundsatz der Gewissensfreiheit zu respektieren – im Lande aber schlug die Niederlegungspartei durch, in Sachsen z. B. zu 95 %, im ganzen Reichsgebiet etwa 80 %. Für Oldenburger Religionslehrer bedeutete das, daß sich Lehrer, die den Religionsunterricht bereits niedergelegt hatten, legitimiert sahen, diejenigen, die evangelisch-christlichen Religionsunterricht erteilten, mit Repressalien zu rechnen hatten.

Religionsunterricht sollte erteilt werden, allerdings so, daß er nicht den Grundsät-

zen des Nationalsozialismus zuwiderlief, von nationalsozialistischen Lehrern (Erlaß 1.7.1937); er wurde als „nicht christlich“ bzw. „gottgläubig“ bezeichnet. Schließlich wurde von der Parteiführung Anfang 1939 eine Vermischung von NS-Grundsätzen und christlichen Kerngedanken im RU untersagt. Dieser sollte auf rein christlich-biblischer Basis erteilt werden, doch dazu fand sich in Oldenburg kaum mehr ein Volksschullehrer bereit.

Der evangelische Religionsunterricht in Oldenburg verkümmerte: es gab keine aktuellen Richtlinien, die Stunden wurden gekürzt, es gab keine Zeugnisensuren für das Fach, die Lehrerausbildung wurde ausgesetzt. Mit Hilfe von Beispielen wird der geschichtliche Ablauf farbig, Schicksale von Religionslehrern machen das Geschehen transparent (z. B. Kurt Wolfram und Karl Prella). Diese Beispiele machen aber auch deutlich, daß es sich um einige wenige handelte, die couragiert Widerspruch wagten. Bestimmend wurden die Thesen von Alfred Rosenberg („Der Mythos des 20. Jahrhunderts“), eine Blut- und Bodenideologie, die das religionspädagogische Programm des Nationalsozialismus bestimmte. Christliche Feste wurden germanisiert (Weihnachten wurde Fest zur Wintersonnenwende), Schulungen der Lehrer erzogen sie im nationalsozialistischen Sinne, es bildeten sich Gemeinschaften, es gab Lagerfeuer, Feierstunden

Im Herbst 1942 gaben nur noch sieben Lehrkräfte (von 1936 rund 1.000) ev. christl. RU an der Volksschule. Nur in einigen Kirchengemeinden fand kirchlicher RU statt, und das wurde von staatlicher Seite geduldet, teilweise sogar begrüßt.

Der Autor will mit der vorliegenden Arbeit einen Beitrag leisten zur aktuellen Diskussion um den Religionsunterricht, vor allem auf dem Hintergrund des Religionsunterrichts in den Neuen Bundesländern. Ein „wehret den Anfängen“ schwingt mit. Trotz der Fülle der Zitate, Quellen, Einzelfakten liest sich das Buch gut, es ist durchaus keine staubtrockene Dissertation. Für den „normalen“ Leser wäre allerdings eine „abgespeckte“ Version wünschenswert.

Ilka Kirchhoff

Horst Georg Pöhlmann, Begegnungen mit dem Hinduismus. Dialoge, Beobachtungen, Umfragen und Grundsatzüberlegungen nach zwei Indienaufenthalten. Ein Beitrag zum interreligiösen Gespräch, Frankfurt a. M. 1995

Wenn einer eine Reise tut ... 1989 und 1993 war Horst Georg Pöhlmann jeweils ein Semester lang als Gastprofessor in Bangalore, Südindien. Er besuchte viele Hindutem-

pel, sprach mit Hindus unterschiedlichster Bildung und erhielt viele Antworten auf seine Fragen: „Glauben Sie an *einen* Gott oder viele Götter? Worin besteht der Unterschied zwischen Hinduismus und Christentum? Was ist Hoffnung, Sinn und Ziel des Lebens? Haben Sie Angst vor dem Tod? Können Kastenlose den Tempel besuchen?“ Die Antworten und die erlebte gelebte Religiosität faszinierten den Autor, weckten in ihm immer wieder die rhetorische Frage: „Könnten wir hier nicht vom Hinduismus lernen?“ (S. 58 u. v. a.) Er beschreibt die Ruhe (Meditation), das einfache Leben, den „Blickkontakt mit dem Bild der Gottheit“ (S. 43) – Dinge, die seiner Meinung nach Defizite des Christentums deutlich machen. Die von morgens bis abends besuchten Tempel, die Ekstase des Tempelfestes, die Sinnhaftigkeit der Religion begeistern den Autor – und der Leser wird angesteckt von dieser Begeisterung. Informativ und doch gut zu lesen sind die Gespräche mit dem Guru Harshananda (S. 141ff), ein echter Dialog, in dem einer vom anderen lernen will und dann erst fragt, was eint bzw. trennt.

Mühsamer (und vielleicht in diesem Zusammenhang nicht unbedingt notwendig): der „Versuch einer Globalisierung: der interreligiöse Dialog“ (S. 105ff)

Mancher Leser wird von der Begeisterung des Autors für diese jahrtausendalte lebendige Religion befremdet sein. Die Selbstverständlichkeit, mit der Hinduismus und Christentum als Inkarnationsreligionen bezeichnet werden, wird dem Leser ein Stolperstein sein. Allerdings wird der große Unterschied herausgearbeitet: für den Hindu läßt sich Gott nicht auf *eine* Inkarnation festlegen, für den Christen hat sich Gott „ein für allemal“ inkarniert: in Jesus Christus. (S. 177 u. a.)

Der Versuch, Erlebtes mitzuteilen, angereichert durch das immense Wissen Pöhlmanns (Querverweise von H. Hesse über M. Luther bis zu E. Drewermann) ist gelungen und manchem Schreibtischwissen vorzuziehen. Das Buch sollte von Religionslehrerinnen und -lehrern, die im Unterricht den Hinduismus behandeln, vor allem zur Einführung ins „alltägliche Leben“ der Hindu gelesen werden. Ilka Kirchhoff

phie verweist auf weitere Bücher von Jastein Gaarder und andere Literatur zur Thematik.

Alles in allem: Die Bemühungen, schulisches Lernen weiter zu fassen als die Vermittlung von (vergänglichem) Fakten- und Fachwissen und damit neue Inhalte in das Curriculum zu bringen, werden durch „Sofies Welt“ befördert. Jos Schnurer.

Adrian Brown/Terence Copley, Weltreligionen erkunden – Lernspiele Religion; ISBN 3-86072-237-9, Loseblattheftung, Mülheim an der Ruhr, Nov. 1995, 83 S., 32,00 DM

Im ersten Band werden insgesamt neun Lernspiele angeboten, die vom Brettspiel „Reli mit Vieren“, zur Vermittlung von Sachwissen über historische Daten der Religionsgründer (für Kinder ab zwölf Jahren), über „Göttliche Kunstwerke“, als kombiniertes Karten- und Brettspiel für Kinder ab Klasse 7 zum Kennenlernen von verschiedenen Kunstwerken, Kultgegenständen und wesentlichen Charakteristika der vier Religionen Hinduismus, Islam, Judentum und Sikhismus, dem „Hindu-Lebensspiel“, bei dem Schülerinnen und Schüler ab der 8. Klasse herausfinden sollen, wie Hindus „Mokscha“ (Erlösung, Befreiung) erreichen, bis zum „Pro & Contra-Spiel“, bei dem es darum geht, Sachverstand und Überzeugungskraft bei Jugendlichen ab der 9. Klasse zu erproben. Die Spielvorschläge sind so angelegt, daß der Vorschlag der Lerngruppe einen Rahmen bietet, der für die jeweilige Unterrichtssituation eingegrenzt und ausgeweitet werden kann. Die Selbsttätigkeit und Kreativität der Schülerinnen und Schüler wird herausgefordert. Die Spiele können als „Bausteine“ und „Versatzstücke“ in verschiedenen Unterrichtsfächern, als Projektunterricht, bei Arbeitsgemeinschaften und Schulfesten eingesetzt werden. Dadurch bieten sie auch gute Kooperationsmöglichkeiten im Lehrerteam und mit Eltern an.

Die Materialien des Verlags an der Ruhr zeichnen sich nicht nur dadurch aus, daß sie kopiergerecht aufbereitet sind und das einmalige Copyright für die Unterrichtsarbeit erteilt wird, sondern auch durch den „Werkstatt-Charakter“, der eigenständige Ergänzungen und Weiterentwicklung geradezu herausfordert.

Es lohnt, die Materialien für die schulische Arbeit zu benutzen. Jos Schnurer

Martin Luthers Fabeln und Sprichwörter. Mit Einleitung und Kommentar hrsg. von Reinhard Dithmar, 2. korrigierte Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995, 248 S.

Fabula docet et delectat. Offenbar wußte auch Martin Luther um die belehrende und unterhaltende Natur der Fabel. Zeitlebens hat er sich mit dieser literarischen Gattung beschäftigt. Sein Werk enthält zahlreiche selbstverfaßte Fabeln, fabelartige und parabolische Passagen und sehr viele Sprich-

wörter, aus die der Literaturwissenschaftler R. Dithmar eine reich ausgestattete und gut kommentierte Auswahl in einer nunmehr zweiten, überarbeiteten Auflage vorlegt. In dieser Ausgabe ist ebenso Luthers bekanntes, während seines Aufenthalts auf der Feste Coburg 1530 verfaßtes Fabelbuch „Etliche Fabeln aus Esopo“ enthalten, wie auch dessen Vorlage, der von dem schwäbischen Humanisten Heinrich Steinhöwel 1476 herausgegebene „Ulmer Äsop“.

Luther hat seine besondere Wertschätzung der äsopischen Fabeln in der Vorrede seines Fabelbuches begründet. Zum einen erkennt er in ihnen wichtige Lebensregeln im weltlichen Reich, „auf das man klüglich und friedlich unter den bösen Leuten in der falschen, argen Welt leben möge.“ Die Fabeln nachdichtungen, die sich vornehmlich an junge Menschen richten und von ihnen in der Schule auswendig gelernt werden sollen, wie Luther schon in der Vorrede von Philipp Melancthons „Unterricht der Visitatoren“ 1528 gefordert hat, tragen Überschriften wie Torheit, Haß und Untreue. Sie warnen den Schwachen davor, sich mit den Starken anzulegen, und rufen zur friedlichen Selbstgenügsamkeit auf. So lautet die Lehre zu der Fabel „Vom Hunde und Schaf“: „Hüt dich vor bösen Nachbarn oder schicke dich auff Gedult, wiltu bey Leuten wonen, Denn es gönnet niemand dem andern was Guts. Das ist der Welt lauff.“

Aber allein im pädagogischen Gebrauch erschöpft sich für Luther die Fabel nicht. Im „Fastnachtputz“, im Narrenkleid vermag der Fabeldichter den „großen Fürsten und Herrn“ die Wahrheit ins Gesicht zu sagen. „Ja, alle Welt hasset die Warheit, wenn sie einen trifft. Darumb haben solche weise hohe Leute die Fabeln erticht und lassen ein Thier mit dem andern reden. Als solten sie sagen: Wolan, es wil niemand die Warheit hören noch leiden, und man kan doch der Warheit nicht emberen. So wollen wir sie schmücken und unter einer lüstigen Lügenfarbe und lieblichen Fabeln kleiden. Und weil man sie nicht wil hören, durch Menschenmund, das man sie doch höre, durch Thier und Bestien mund.“

Wie sehr Luther sich selbst die Fabel im politischen Kampf zu eigen machte, zeigt schon seine erste, 1528 selbst verfaßte Fabel von „Löwe und Esel“, in der er die Vermischung des weltlichen und geistlichen Regiments angreift. Mit beißender Ironie wendet er sich gegen den Papst in der Gestalt des Esels, als Herrscher beider Reiche, und gegen die Torheit der Deutschen, die sich durch die List des Fuchses und seiner Gesellen angetrieben, unter das geistliche Regiment des Esels beugen, statt ihrem rechtmäßigen weltlichen Herrn und König, dem Löwen, zu folgen. So schließt Luther in provozierender Absicht seine beziehungsreiche Fabel: „Also bleyb der Esel könig und regieret sein geschlecht bis auff diesen tag gewaltiglich (gewalttätig) ynn der welt unter den Thieren“.

Auch Reinhard Dithmar hat sich bei der Herausgabe seines Buches dem Lehrsatz „Fabula docet et delectat“ gestellt. So sind Luthers Texte wissenschaftlich akribisch editiert und kommentiert, sowie mit Holzschnitten aus dem Ulmer Äsop und aus der Werkstatt von Lukas Cranach reich illustriert.

Die Lektüre ist ein Genuß und nicht nur Lehrern, Theologen und Literaturwissen-

Peer Olsen, Ein Arbeitsbuch zu „Sofies Welt“; Verlag an der Ruhr, Mülheim, Dezember 1995, 135 S., 29,80 DM

Von der „Philosophischen Landkarte“, die es ermöglicht, einen historischen Überblick über die in „Sofies Welt“ vorgestellten Philosophen zu gewinnen, mit Namenskärtchen, Arbeitsblättern, Einstiegsskizzen und Diskussionsanregungen werden verschiedene Methoden und Materialien angeboten, die bei unterschiedlichen Unterrichtsformen, wie z.B. Projektunterricht, Arbeitsgemeinschaft, Fachunterricht, eingesetzt werden können. Platons Höhlengleichnis wird mit einfachen Mitteln nachgespielt; und so wird dieses anfangs als schwierig empfundene philosophische Denken Platons im wahrsten Sinne des Wortes „einleuchtend“. Ein Stichwortverzeichnis ergänzt und eine kleine annotierte Bibliogra-

schaftlern zum weiteren Studium empfohlen, sondern auch allen Lesern, die sich an theologischem Geist und literarischer Ästhetik zu erfreuen vermögen.

Michael Wermke

Horst Hirschler: „Luther ist uns weit voraus“,

Lutherisches Verlagshaus Hannover 1996, 234S., DM 36,80

Angefangen hat es mit dem Erzählen von Luther - zuerst aus den Jahren zwischen der Wartburgzeit und dem Bauernkrieg, dann zu verschiedenen Brennpunkten der Reformationsgeschichte. Die Besucher bei den Gemeindeveranstaltungen hören fasziniert zu. Erzählungen, Briefe, Bilder eröffnen einen lebendigen Zugang zu der oft dramatisch verlaufenen Geschichte der Reformation. Damit verbindet sich die Erfahrung, „Luther enthält eine unglaubliche Fülle von Möglichkeiten, erdverbunden und gegenwartsbezogen von unserem Glauben zu reden“ (S. 7).

Diese Entdeckung kommt in den einzelnen Kapiteln des Buches immer wieder zum Tragen. Dabei ist der Titel bewußt als kühne Behauptung formuliert: „Luther ist uns weit voraus.“ „Menschen stehen in unterschiedlicher Nähe zum Kern der Wahrheit. Und wer näher daran ist, ist seiner - unserer Zeit - voraus“ (S. 24). So sucht der Verfasser bei Luther nach Entdeckungen, die zeigen, wie in der Gegenwart menschliche Existenz möglich und zu gewinnen ist. Um diese zentralen Fragen geht es in Kapitel II - „Dieser Mensch Martin Luther. Biographische und theologische Grundlinien“. Biographie und Theologie erschließen sich gegenseitig.

Luthers Bibelauslegung wendet sich dem Ursprung zu und bringt damit zugleich ein neues Verständnis vom Menschen. Er sucht danach, wodurch der Mensch unabhängig von seinem Tun Gewißheit bekommt, und worin seine unverlierbare Würde begründet ist. Luther gewinnt seine Gewißheit aus der Gotteserfahrung, wie sie in Christus offenbar wird.

Besonders eindringlich ist dann Kapitel III - „Die Freiheit eines Christenmenschen. Luthers vergessener Markenartikel“. Diese Freiheit gilt es neu zu entdecken, damit sie bekannt und attraktiv wird. Dazu ist es allerdings notwendig, von der „Quelle christlicher Freiheit“ auszugehen. Hier erfolgt eine intensive Interpretation von Luthers Freiheitsschrift, verbunden mit der Wahrnehmung des Christusgeschehens im Neuen Testament, der Bedeutung von

Kreuz und Auferstehung Jesu im Zusammenhang mit heutigen Erfahrungen, kritischen Anfragen aus der geistigen Situation unserer Zeit, sowie Zeugnissen von Christen in unserem Jahrhundert.

Zweifellos hat die wissenschaftliche Lutherforschung in den letzten Jahrzehnten zu wichtigen Erkenntnissen geführt. Diese Einsichten haben auch Konsequenzen in der Verkündigung und im Unterricht gehabt. Darüber hinaus gibt es im allgemeinen Bewußtsein so etwas wie eine Sympathie für Luther - etwa in seinem Protest gegenüber etablierten Autoritäten. Daneben ist aber oft eine erschreckende Unkenntnis über Luther und die Reformation verbreitet. Es gibt etliche Mißverständnisse und Vorurteile; das Werk und die Lehre Luthers sind kritischen Anfragen ausgesetzt. In dieser Situation ist das vorliegende Buch besonders wichtig. Es erhebt nicht den Anspruch, eine wissenschaftliche Gesamtdarstellung zu sein, sondern es erschließt Zugänge zu Luther heute, indem es zentrale Intentionen seiner Theologie mit Fragen der Gegenwart in Verbindung bringt.

Allerdings: Luther war kein Heiliger, und er wollte es auch nicht sein. So kann es auch nur um eine kritische Aneignung seines Werkes gehen. Einwände in der Diskussion richten sich vor allem gegen bestimmte ethische und politische Konsequenzen seiner Theologie. Zu einer sachgemäßen Urteilsbildung ist dafür das Verständnis des Dekalogs wichtig (Kapitel V „Ich bin der Herr, dein Gott. Die Zehn Gebote als Lebenshilfe“). „Sie sind Ausdruck einer göttlichen Würdigung des Menschen“ (S. 136). Da die Glaubenden, durch Christus befreit, nicht mehr in Angst und Selbstverliebtheit um sich selbst kreisen müssen, können die Gebote, die vom Zusammenleben der Menschen sprechen, als „Konkretionen der Freiheit“ (S. 141) wahrgenommen werden.

Eng damit hängt das Thema von Kapitel VI zusammen: „Keins ist ohne das andere genug. Der Auftrag von Kirche und Staat.“ In aktuelle politische Fragen wird Luthers vielverhandelte und auch vielkritisierte Zwei-Regimenten-Lehre eingebracht, die Vorstellung von den „beiden Regierweisen Gottes“, wie sie in der Schrift „Von weltlicher Obrigkeit, wieweit man ihr Gehorsam schuldig ist“, entwickelt wird, in der Luther sehr anschaulich und realistisch die Unterscheidung und den Zusammenhang von christlicher Gemeinde und politischem Gemeinwesen beschreibt. Die Relevanz dieses Deutungsansatzes heute wird in folgender Weise gesehen: „Wenn die christlichen Kirchen ihre Botschaft so ausrichten, daß Menschen dadurch innerlich gefestigt, ehrlich gegenüber sich selbst, menschen-

freundlich gegenüber anderen und verantwortlich für die Gesellschaft sein können, dann ist das eine gewaltige Hilfe in unserer Gesellschaft, in unserem Staatswesen“ (S. 171).

Mit dieser Interpretation sind viele Anfragen zur Zwei-Regimenten-Lehre zurechtgerückt. Kritisch zu beurteilen sind allerdings die konkreten Aussagen Luthers gegen die Juden vor allem aus der Spätzeit. Der Autor stellt nachdrücklich heraus, wie das, was damals schlimm war, in unserem Jahrhundert wieder auftauchte und grauenhaft mißbraucht werden konnte.

In die Mitte von Luthers Werk führt wiederum das Kapitel IV: „Das hat Gott selbst gesagt. Predigen lernen bei Dr. Martinus“ - für Prediger mit großem Gewinn zu lesen, aber auch für Hörerinnen und Hörer in den Gottesdiensten, damit alle die Möglichkeiten und Aufgaben der Predigt recht einschätzen. Schließlich das Kapitel VII: „Wie ein Tod den andern fraß. Luthers Bereitung zum Sterben.“ Eine wichtige Schrift ist hier der „Sermon von der Bereitung zum Sterben“ (1519). Existentielle Erfahrungen spielen eine große Rolle - Pestzeiten, der Tod der Kinder, die vielfache Bedrohung des eigenen Lebens. In Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Tendenzen ist von Luther die Gewißheit zu gewinnen: „Gerade das Leben vor dem Tod braucht das ewige Leben in Gott als Grund unseres Lebens hier“ (S. 190).

Ein Punkt soll noch hervorgehoben werden, an dem der Autor über Luther hinausdenkt - es ist die Frage nach der praktischen Umsetzung des Glaubens in der Liebe. Stimmt es eigentlich, daß der Glaube spontan zum Tun der Liebe befreit? Schon in der Reformationszeit zeigt sich hier die typische Krise des Protestantismus. Angesichts dieser Problematik zeigt der Autor die folgende Perspektive auf: „Damit die unlösbare Verbindung von Glaube und Liebe auch praktiziert wird, braucht der rechtfertigende Glaube „modellhaftes Leben von Christenmenschen. Er braucht ein kommunikatives Umfeld, in dem die Werke der Liebe als anerkannte und hilfreiche Taten im Bereich des Vorletzten Anerkennung finden“ (S. 222).

Ich wünsche dem Buch viele Leserinnen und Leser, die auf Entdeckungen gespannt oder die bereit sind, Bekanntes aus einer neuen Perspektive wahrzunehmen. Für Unterrichtende werden die vielen anschaulichen Texte (besonders in den Briefen) ebenso wie die prägnanten Interpretationen von Interesse sein und ihnen wichtige Anregungen für das Thema „Reformation“ geben.

Gerald Kruhoffer

Veranstaltungshinweise

TREFFPUNKTE

8. Treffpunkt KU-Loccum

für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

24. bis 25. Juni 1996

Leitung: Dietmar Peter/ Thomas Klie

Treffpunkt Herbst

Thema Medienwelten

für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten

27. bis 28. September 1996

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

KONFERENZEN

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

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

23. bis 24. August 1996

Leitung: Thomas Klie / Hans-Jörg Schumann

Konferenz der Leiter/innen der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften

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

11. bis 13. September 1996

Leitung: Inge Lucke

SCHULFORMÜBERGREIFENDE KURSE

Gottesbilder

NLI-Nr. 96.23.31

für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen und Orientierungsstufen, die ev. Religionsunterricht erteilen

5. bis 7. Juni 1996

Leitung: Inge Lucke

Referent: Prof. Dr. E. Gerstenberger

Tanzen in Schule und Gemeinde: Religionspädagogik in Bewegung gesetzt.

für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die Religionsunterricht in Kl. 5-13 erteilen, sowie für haupt- und ehrenamtlich in KU oder Jugendarbeit Tätige.

9. bis 11. September 1996

Leitung: Siegfried Macht

Herbsttagung „Das Böse“

für Lehrerinnen und Lehrer sowie Katechetinnen und Katecheten aller Schulformen

24. bis 27. September 1996

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

STUDIEN TAGUNGEN, KONSULTATIONEN, SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

Semiotik und Religionspädagogik

Expertentagung

12. bis 14. Juni 1996

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

Konsultation über konfessionelle Kooperation im RU

14. bis 16. August 1996

Leitung: OLKR Ernst Kampermann/ Dr. Bernhard Dressler
geschlossener Teilnehmerkreis

Ökumenische Studienreise: Genf – Rom – Assisi

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

28. September bis 11. Oktober 1996

Leitung: Aloys Lögering / Ilka Kirchhoff

Finanzielle Eigenbeteiligung von ca. DM 2.500,- / Gültiger Personalausweis/Reisepaß!

Vorbereitungstreffen: 17. August 1996,

Nachbereitungstreffen: 16. November 1996

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Einführung in die elementare Religionspädagogik

„Der Lebensweg Jesu“

Mitarbeiter/innen, die sich erstmalig mit Fragen der Religionspädagogik befassen.

3. bis 7. Juni 1996

Leitung: Heinz-Otto Schaaf/NN

In Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover. Anmeldung bitte dort.

Leitung: Thomas Klie / Wilhelm Lömpcke

Info-Tag

15. August 1996

Leitung: Heinz-Otto Schaaf / Marianne Schmidt

Mit den Augen der Kinder sehen – Kinder in der Bibel entdecken (Sprengelkurs)

für Erzieherinnen und Erzieher

2. bis 6. September 1996

Leitung: Martin Küsell

RELIGIONSPÄDAGOGIK IN DEN SONDERSCHULEN/ SONDERPÄDAGOGIK

Konfirmation und Konfirmandenunterricht für Menschen mit geistigen Behinderungen

für Pfarrerinnen und Pfarrer, Diakoninnen und Diakone und ehrenamtlich Unterrichtende im Konfirmandenunterricht

17. bis 20. Juni 1996

Leitung: Dietmar Peter

Kinder und Jugendliche in besonderen Belastungssituationen als Herausforderung für Seelsorge und Beratung im Religionsunterricht

für ReligionslehrerInnen und KatechetInnen an Sonderschulen und Integrationsklassen

2. bis 6. September 1996

Leitung: Dietmar Peter

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

Mit Kindern das Kirchenjahr gestalten

für alle, die in der Grundschule Religionsunterricht erteilen

9. bis 13. September 1996

Leitung: Lena Kuhl

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Bibliodrama

(geschlossener Teilnehmerkreis)

19. bis 21. Juni 1996

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN INTEGRIERTEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

„Denn sie wissen, was sie tun“ – Versuch einer ethischen Bewertung von Gentechnologie, Humangenetik und Reproduktionsmedizin

für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien, Gesamtschulen, Fachgymnasien und Berufsschulen, die die Fächer Religion, Werte und Normen, Philosophie, Biologie oder Gemeinschaftskunde unterrichten

3. bis 7. Juni 1996

Leitung: Anita Schröder-Klein / Waltraud Führes

Polen, Ukrainer, Deutsche...

Evangelische Kirche im östlichen Europa gestern und heute: Völkergemisch und religiöse Gegensätze

für Lehrkräfte im Fach Religion an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen

2. bis 7. September 1996

Leitung: Michael Wermke / Dr. Christof Zöckler

Ort: Kreisau/Krzyzowa, Polen

Teilnehmerkosten: ca. 350,- DM

FORTBILDUNG FÜR BERATER/INNEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Studienfahrt nach Prag

für Fachberaterinnen und Fachberater für ev. und kath. Religionsunterricht aus dem Bereich der Bezirksregierung Hannover

3. bis 9. Juni 1996

Vorbereitungstreffen: 4. Mai 1996, Nachbereitungstreffen: 15. bis 16. Oktober 1996

Leitung: Lena Kuhl / Dr. Gerald Kruhoffer

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

Tagung zum KU

(Thema wird noch bekanntgegeben)

Der Bundesvorsitzende

An die Schülerinnen und Schüler,
an die Religions- und Geschichtslehrer/-innen
der Klassen 10 bis 13



*Liebe Schülerinnen und Schüler,
liebe Lehrerinnen und Lehrer,*

vor 450 Jahren, am 18. Februar 1546, ist Martin Luther in Eisleben gestorben.

Luther wollte „nur“ die Kirche reformieren. Tatsächlich veränderte seine Reformation das Leben der Menschen im ausgehenden Mittelalter radikal.

„Jedermann sein eigener Priester. Das ist Demokratie“, schreibt Thomas Mann Jahrhunderte später. Ohne Luther wären Aufklärung und französische Revolution so nicht denkbar gewesen. Der freiheitliche und soziale Staat hätte zumindest eine andere Entwicklung genommen.

Luther hat sich schon zu seiner Zeit mit Politik beschäftigt. Politik ist für ihn Dienst, und zwar Dienst am Menschen. Um Martin Luther in seiner umfassenden Bedeutung bewußter zu machen, lädt der evangelische Arbeitskreis der CDU/CSU Schüler/innen der Klassen 10 bis 13 zu einem Wettbewerb ein. Das zu untersuchende Thema lautet:

„Luthers Beitrag zur Entwicklung des sozialen Staates“ (siehe Ausschreibung und Teilnahmebedingung).

In der weiteren thematischen Schwerpunktsetzung sind die Schülerinnen und Schüler frei. Eine Hilfe sollten die beigefügten Zitate aus Luthers Hauptschriften sein.

Wir würden uns freuen, wenn viele Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer mitmachen.


Jochen Borchert

Ausschreibung und Teilnahmebedingungen des Wettbewerbs:

„Luthers Beitrag zur Entwicklung des sozialen Staates“

Teilnehmerkreis: Am „Lutherwettbewerb“ kann jede **Klasse** (bzw. Leistungsgruppe, Arbeitsgemeinschaft, Kurs) des **10. bis 13. Schuljahres** teilnehmen. Bewertet und prämiert werden gemeinsam angefertigte Arbeiten.

Formale Bedingungen: schriftliche Arbeiten mit max. 10 Seiten (DIN A 4), zzgl. Literaturnachweis, 1 1/2-zeilig, ca. 75 Anschläge

Eigenständiges Arbeiten:

Die Arbeit soll von den Schülerinnen und Schülern unter Hilfestellung der Lehrerin/des Lehrers selbständig angefertigt werden. **Die Jugendlichen sollen dabei selbst Informationen beschaffen, auswerten und Erkenntnisse auf die heutige Zeit übertragen.** Wir bitten um Verständnis dafür, daß wir als Veranstalter keine Anfragen zur Gestaltung der Arbeiten beantworten noch weiterführendes Material zur Verfügung stellen können.

Einsendeschluß:

1. September 1996. Einsendungen mit diesem Poststempel werden noch berücksichtigt. Einsendungen mit Angabe der

Schuladresse (mit Telefon), des Vor- und Nachnamens der/s Lehrers(in) und der Schulklasse/Kurs. Wir bitten um Verständnis, daß wir die Arbeiten nicht zurückschicken können. Haftung wird nicht übernommen.

Preisverleihung:

Die Preisträger werden schriftlich informiert. Die Preisverleihung und Würdigung der 3 besten Arbeiten findet am 11. November 1996 in Bonn durch Mitglieder des Kuratoriums statt. Die Hauptgewinner werden in der Evangelischen Verantwortung veröffentlicht.

Schirmherr: Bundeslandwirtschaftsminister Jochen Borchert (Bundesvorsitzender des Evangelischen Arbeitskreises der CDU/CSU)

Preise:

1. Preis: Dreitägige Klassenfahrt zu den Wirkungsstätten Luthers nach Thüringen
2. Preis: Prämie für die Klassenkasse à 500,-
3. Preis: Prämie für die Klassenkasse à 300,-
- 4.-10. Preis: Büchergutscheine im Wert von 1.000,- DM

Hinweis: Weitere Exemplare des Lutherwettbewerbs können sie nachbestellen bei: Evangelischer Arbeitskreis der CDU/CSU, Friedrich-Ebert-Allee 73-75, 53113 Bonn.

H 7407 F



Schülerwettbewerb:

„Luthers Beitrag zur Entwicklung des sozialen Staates“

„Denn der Mensch lebt nicht allein in seinem Leib, sondern auch unter anderen Menschen auf Erden. Darum kann er nicht ohne Werke gegenüber diesen sein. Er muß immer mit ihnen zu reden und zu schaffen haben, obgleich ihm keines dieser Werke zur Gerechtigkeit und Seligkeit notwendig ist.“

(aus: Von der Freiheit eines Christenmenschen, 1520)

„So folgt daraus, daß zwischen Laien und Priestern, Fürsten und Bischöfen und – wie sie sagen – Geistlichen und Weltlichen im Grunde wahrlich kein anderer Unterschied besteht als des Amtes oder der Tätigkeit, aber nicht des Standes halber.“

(aus: An den christlichen Adel deutscher Nation von des christlichen Standes Besserung, 1520)

„Verhaltensregeln für einen Fürsten, der christlich amten soll: Erstens muß er auf seine Untertanen sehen und hier sein Herz in rechte Verfassung bringen. Das tut er aber dann, wenn er sein ganzes Sinnen darauf richtet, ihnen nützlich und dienstbar zu sein. Er darf nicht so denken: „Land und Leute gehören mir, ich will's machen, wie mir's gefällt“, sondern so: „Ich gehöre dem Land und den Leuten; ich soll's machen, wie es ihnen nützlich und gut ist.“

(aus: Von weltlicher Obrigkeit – Wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei, 1523)

„Wir wollen jetzt regieren, was gehts uns an, wie es denen gehen werde, die nach uns kommen? Nicht über Menschen, sondern über Säue und Hunde sollten solche Menschen regieren, die im Regiment nicht mehr als ihren Nutzen oder Ehre suchen.“

(aus: An die Ratsherrn aller Städte deutschen Lands, 1524)