Loccumer Pelikan

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Thomas Klie — **Religionsunterricht in den Vorhöfen des Heiligen**

Dirk von Jutrczenka — **Die Heilung des blinden Bartimäus**
Hanna Löhmannsröben — **Sucht als Thema im RU an Sonderschulen**
Dietmar Peter — **Texttheater im Religionsunterricht**
Alice Schneider — **Feste im Kirchenjahr**

Gerald Kruhöffer — **Wer ist Jesus von Nazareth?**

Martin Küsell — **Das Recht des Kindes auf sein Gottesbild**
Kerstin Gefken-Track — **Zur Zukunft des Konfirmandenunterrichts**

Rudolf Bleckwenn — **Tagungsrückblick**
Eberhard Sievers — **Religionsunterricht in Schwerin**
Dietmar Peter — **Religionspädagogischer Tag des Sprengels Lüneburg**

Buchbesprechungen

Franz-Heinrich Beyer über Jörg Ohlemacher (Hrg.): „Religionsunterricht: Auftrag und Funktion"
Rolf-Peter Ingelhoff über „Mensch – Natur - Technik"
Michael Künne über Reinhard Bäcker u.a.: Predigtbilder '97
Michael Wermke über Herbert Jochum: „Kirche und Synagoge"
Dietmar Peter über: „CD-ROM gegen das Vergessen"

Veranstaltungshinweise

Nr. 2/2. Quartal 1997

Religionspädagogisches Institut Loccum
der evangelisch-lutherischen Landeskirche
Hannovers

Inhalt

	Editorial	49
	INFORMATIVES	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	50
	RPI-Online	55
	GRUNDSÄTZLICHES	
Thomas Klie	Religionsunterricht in den Vorhöfen des Heiligen	57
	PRAKTISCHES	
Dirk von Jutrczenka	Die Heilung des blinden Bartimäus	63
Hanna Löhmannsröben	Sucht als Thema im RU an Sonderschulen	68
Dietmar Peter	Texttheater im Religionsunterricht	74
Alice Schneider	Feste im Kirchenjahr	75
	KONTROVERSES	
Gerald Kruhöffer	Wer ist Jesus von Nazareth?	79
	GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE	
Martin Küsell	Das Recht des Kindes auf sein Gottesbild	83
Kerstin Gefken-Track	Zur Zukunft des Konfirmandenunterrichts	88
	WISSENSWERTES	
Rudolf Bleckwenn	Tagungsrückblick	91
Eberhard Sievers	Religionsunterricht in Schwerin	91
Dietmar Peter	Religionspädagogischer Tag des Sprengels Lüneburg	92
	Franz-Heinrich Beyer über Jörg Ohlemacher (Hrg.): „Religionsunterricht: Auftrag und Funktion"	93
	Rolf-Peter Ingelhoff über „Mensch – Natur - Technik"	93
	Michael Künne über Reinhard Bäcker u.a.: Predigtbilder '97	93
	Michael Wermke über Herbert Jochum: „Kirche und Synagoge"	94
	Dietmar Peter über: „CD-ROM gegen das Vergessen"	95
	Veranstaltungshinweise	95

Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Rudolf Bleckwenn, Hoden 3,
21763 Neuenkirchen
Dr. Kerstin Gäfken-Track, Robert-Koch-Str. 22,
91522 Ansbach
Rolf-Peter Ingelhoff, Uhlhornweg 10,
31547 Rehburg-Loccum
Dirk von Jutrczenka, Maifeldstr. 8,
28816 Stuhr/Heiligenrode
Thomas Klie, Kreuzhorst 2a,
31547 Rehburg-Loccum
Dr. Gerald Kruhöffer, Pastorenkamp 7,
31547 Rehburg-Loccum
Michael Künne, Hohe Str. 21,
31592 Stolzenau/Weser
Martin Küsell, Brandenburger Str. 26,
31655 Stadthagen
Hanna Löhmannsröben, Zur Zeile 9,
91090 Effeltrich
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a,
31547 Rehburg-Loccum
Alice Schneider, Willstätterstr. 8,
38116 Braunschweig
Eberhard Sievers, Alte Dorfstr. 28,
31547 Rehburg-Loccum
Michael Wermke, Am Walzwerk 13,
31226 Peine

Impressum:

Der „Loccumer Pelikan" wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er erscheint viermal 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
Internet
http://www.evlka.de/extern/rpi/rpi.html
Die E-mail Adresse lautet:
RPI.Loccum @t-online.de
Bankverbindung: Sparkasse Loccum,
Kto.Nr. 222 000, BLZ 256 515 81

Alle Rechte bei den
Autorinnen und Autoren.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

daß Religion boomt, ist unübersehbar: Die Esoterik-Regale in den Buchhandlungen bersten, Werbung bedient sich zunehmend religiöser Motive und Symbole, die Suche nach auratischen Orten lenkt das Freizeitverhalten auf neue Ziele, in Ethik-Kommissionen wächst der Sinn für das Unverfügbare und für Letztbegründungsprobleme. In Popsongs begegnen uns religiöse Themen, wie sie mancher Religionsunterricht den Schülerinnen und Schülern nicht mehr zuzumuten wagte. Die Prognosen der 70er Jahre über eine zunehmend religionslos werdende Zukunft können als widerlegt gelten. Wahr ist aber auch: Dieser Religionsboom geht (noch?) weitgehend am Christentum und an kirchlich verfaßter Religion vorbei. Immerhin wird die Chance deutlich, Religion auch im Religionsunterricht nicht nur verschämt an lebensweltlich-säkulare Themen und Probleme anzuhängen, sondern als genuines Thema wieder zur Sprache zu bringen.

Es ist die andere Seite der Medaille, daß im Religionsunterricht kaum noch so etwas wie eine religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt werden kann. Wenn es denn je die Aufgabe des schulischen Religionsunterrichts war, in der Familie und in der Kirche erworbene Kenntnisse über biblische Geschichten und eingeübte Frömmigkeitspraxis nachträglich zu reflektieren und bildungsmäßig aufzuarbeiten, so ist es jedenfalls heute kaum noch möglich, die Aufgaben des Religionsunterrichts in einer solchen Arbeitsteilung zwischen Familie, Kirche und Schule zu bestimmen. Reflexion über anderswo mit existentieller Relevanz erworbene religiöse Kenntnisse und Erfahrungen würden im Religionsunterricht weitgehend auf ein Stricken ohne Wolle hinauslaufen. Wenn Religion überhaupt zum Bildungsauftrag der Schule gehören soll – und ich denke, die Gründe dafür nehmen eher zu –, dann muß an der Schule Religion allererst erschlossen werden, bevor man „über Religion" reden kann. Das schließt nicht nur den Reichtum der jüdisch-christlichen Erzähltradition ein, sondern auch die sinnlichen und sozialen Gestaltungsformen von Religion: Gebet, Feier, Liturgien ... Daß dabei dann auch kritische Reflexion zum Zuge kommen muß, versteht sich von selbst – zumal angesichts der unübersehbaren Tendenz, Religion auf religiösen Kitsch oder Folklore zu reduzieren. Und wie die didaktisch angemessene Erschließung gestalteter Religion sich davor bewahrt, mit einer Re-Klerikalisierung des Religionsunterrichts verwechselt zu werden, bleibt eine ernste Frage: Wie kann z. B. Gebetspraxis erschlossen werden, ohne den Schülerinnen und Schülern das Beten in der Schule aufzunötigen? Dahinter, daß Religionsunterricht nicht „Kirche in der Schule" ist, führt ja kein verantwortbarer Weg zurück.

Wir stehen mit solchen Fragen noch ganz am Anfang neuer religionsdidaktischer Überlegungen. Neue Konzepte zeichnen sich erst in Umrissen ab. Einen Vorschlag in dieser Hinsicht entwickelt in diesem Heft Thomas Klie mit Hilfe eines spieltheoretischen Zugangs – eine spannende Sache, finde ich. Gestaltete Formen von Religion werden auch in den Beiträgen von Dietmar Peter zum „Texttheater im Religionsunterricht" und von Alice Schneider über „Feste im Kirchenjahr" bedacht. Der angesprochene religiöse Boom hat in den letzten Jahren eine ganze Reihe von Jesusbüchern auf den Buchmarkt geschwemmt, bei denen die Unterscheidung zwischen seriöser und obskurer Literatur nicht immer leicht fällt. Gerald Kruhöffer informiert über dieses Thema und entwickelt dazu theologische Urteilskriterien. Ich hoffe, Sie finden auch darüber hinaus für Ihre Praxis wie für Ihre religionspädagogische Gedankenarbeit wieder einige Anregungen.

Für den vor uns liegenden Sommer wünsche ich Ihnen eine gute Zeit – erfolgreiche Arbeit und gute Erholung.

Ihr

Bernhard Dressler

Dr. Bernhard Dressler
-Rektor-

INFORMATIVES

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Wernstedt will Unterrichtskatastrophe mit „Notprogramm 2003" abwenden

(rb) Hannover.- Kultusminister Wernstedt hat die Grundzüge eines Notprogramms ausgearbeitet, um mittelfristig eine Katastrophe bei der Unterrichtsversorgung abzuwenden. Wie es heißt, enthält das Konzept eine Fülle von Überlegungen, um die durchschnittliche Unterrichtsversorgung bis zum Jahre 2003, wenn der wachsende Schülerberg voraussichtlich seinen Gipfel erreicht, nicht auf 80 Prozent abrutschen zu lassen, sondern rechnerisch bei 96 Prozent zu stabilisieren. Folgendes ist vorgesehen: 1. Aus den neuen Bundesländern, die einen Lehrerüberschuß im Landesdienst haben, sollen Lehrkräfte angeworben werden; nach hessisch-thüringischem Vorbild soll das abgebende Land für fünf Jahre 75 Prozent des Gehalts zahlen. 2. Bis 2003 sollen 11000 der bis dahin freiwerdenden 12200 Lehrerstellen wieder besetzt werden, von 1999 an jede freiwerdende Stelle. 3. Die Altersermäßigung von zwei Wochenstunden wird älteren Lehrern nicht schon mit 55, sondern erst drei Jahre später gewährt. 4. Die Klassenstärke kann fortan bis auf 31 Schüler vergrößert werden, ausgenommen sollen Sonder- und Hauptschulen sowie die Oberstufen der Gymnasien sein. 5. Lehrer sollen freiweillig Mehrarbeit leisten können, welche nach 2003 per Stundenermäßigung abgebummelt wird. 6. Kurzfristige Unterrichtsausfälle sollen durch mehr Springer, bewegliche Vertretungsreserven und sogar mit bezahlter Mehrarbeit aufgefangen werden. 7. Für diese Fälle wird außerdem an die Einführung von Bereitschaftszeiten der Lehrer über den ganzen Vormittag hinweg im Rahmen der 40-Stunden-Woche gedacht; konsequent genutzt werden soll die Möglichkeit, vergütungsfreie Mehrarbeit von bis zu drei Stunden monatlich zu fordern. Nicht vorgesehen sind vorerst Zusammenlegungen kleiner Schulen, eine Kürzung der Unterrichtstafeln und eine neuerliche Anhebung der Unterrichtsverpflichtung der Lehrer.
Wie es heißt, will Ministerpräsident Schröder das „Notprogramm 2003" gemeinsam mit Wernstedt nach der Billigung durch das Kabinett vertreten. Die Landesregierung hat, auch unter dem Druck aus der Partei und aus der Fraktion, offenbar die Absicht, die Bildungspolitik zu einem der Schwerpunkte im Landtagswahlkampf zu machen, mit dem Ziel, auf diesem Politikfeld wieder die Meinungsführerschaft zu erlangen. 09.01.1997

Goldmann: Höheren Dienst für FH-Absolventen öffnen

(rb) Hannover.- Der niedersächsische FDP-Spitzenkandidat Goldmann hat Einwände gegen einen Teil der Vorschläge des Parteivorsitzenden Gerhardt für eine Bildungsstrukturreform. Im Gegensatz zu Gerhardt macht sich Goldmann dafür stark, Fachhochschulabsolventen in der öffentlichen Verwaltung nicht länger den höheren Dienst zu versperren. Er hält es ferner nicht für ausreichend, Hochschullehrern lediglich bei der ersten Berufung den Status eines Professors auf Zeit zu verschaffen; Zeitverträge müßten später noch möglich sein, der Beamtenstatus von Professoren müsse überhaupt überdacht werden. Schließlich tritt Goldmann dafür ein, die Hauptschule zu erhalten, sie attraktiver zu machen und ihr das verhängnisvolle Image einer Restschule zu nehmen, und wendet sich dagegen, im Zweifel Haupt- und Realschulen einfach zusammenzulegen. Auch Goldmann möchte erreichen, daß seine Partei Vorreiter in der Bildungspolitik wird; mit den Überlegungen Gerhardts sei ein Anfang gemacht. 15.01.97

Erschreckende Lehrstellenbilanz: Zu viele Bewerber untauglich

(rb) Hannover.- Die Handwerkskammer Osnabrück-Emsland hat eine überraschende Lehrstellenbilanz gezogen. Nach Angaben von Kammerpräsident Haug sind zwar knapp fünf Prozent Lehrverträge mehr als im Vorjahr abgeschlossen worden. Es hätten jedoch zehn Prozent mehr Ausbildungsplätze besetzt werden können, wenn ausreichend geeignete und qualifizierte Bewerber vorhanden gewesen wären. Haug macht die erschreckende Mitteilung, daß in manchen Branchen rund 70 Prozent aller Bewerbungen allein wegen der mangelhaften schulischen Leistungen von vornherein nicht berücksichtigt werden könnten. Er betonte, die soziale Verantwortung eines Meisters erledige sich nicht, indem er Lehrstellen zur Verfügung stelle; er habe auch zu prüfen, ob ein Bewerber in der Lage sein wird, die Lehre erfolgreich abzuschließen. Die Schuld für die Misere gibt Haug nicht den Jugendlichen und den Lehrern der Hauptschulen, aus denen zwei Drittel der Handwerkslehrlinge kommen, sondern der Politik. Die Rahmenbedingungen, unter denen die Hauptschule als entscheidende berufsvorbereitende Schulform arbeite, müßten dringend verbessert werden. Notwendig sei u. a., den Unterricht mehr als bisher auf das Lernen und Üben von Grundfertigkeiten auszurichten und eine Rückbesinnung auf die Vermittlung solider Grundkenntnisse in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften vorzunehmen. 17.01.97

Besondere Laufbahnverordnung wird für Lehrer geändert

(rb) Hannover.- Die Besondere Niedersächsische Laufbahnverordnung soll geändert werden. Ziel ist es, solchen Lehrern, die bereits eine Laufbahnbefähigung für das Lehramt an Realschulen, Sonderschulen oder Gymnasien erworben haben, unter erleichterten Voraussetzungen den Zugang zu einer anderen Lehrerlaufbahn zu verschaffen. Kultusminister Wernstedt will auf diese Weise zu einer größeren Flexibilität der Lehrerlaufbahnen kommen. 22.01.1997

Lehrer empfinden Belastungen durchaus auch positiv

(rb) Hannover.- In den deutschen Schulen wird nach den Ergebnissen neuer Untersuchungen über Belastungen der Lehrer, welche in der jüngsten Ausgabe des GEW-Organs ausgebreitet werden, viel zu wenig experimentiert. Begründet wird diese Auffassung damit, daß sich das Umweltmilieu aller Schulen stark verändert hat. Sogar in Gymnasien sei die Erwartung völlig unrealistisch inzwischen, daß die Schüler nach wie vor einer homogenen Typusvorstellung entsprechen. Eine Schule, welche sich nicht gründlich auf die Gegebenheiten ihres Umfeldes einstellt, wird nach diesen Untersuchungen jedoch wenig ausrichten können. Unterstrichen wird, daß gerade die Lehrer um die 50 für Reformen aufgeschlossen sind: Lehrer in diesem Alter machten oft eine Art Lebens- und Berufsbilanz und seien für Neues und eine Wende in ihrer Berufsbiographie sehr viel offener als bisher angenommen. Belastungen werden im übrigen nicht nur negativ, sondern auch positiv dann erfahren, wenn die Arbeit „sinnvoll, persönlich sinnstiftend, um nicht zu sagen 'sinndurchströmt' ist", betont das GEW-Blatt zu den Untersuchungen, die im Auftrag der Max Traeger-Stiftung angestellt wurden. 24.01.1997

GEW zum Notprogramm 2003: Bildungsmisere ist hausgemacht

(rb) Hannover.- Das Notprogramm 2003, mit dem Kultusminister Wernstedt und die Landesregierung die drohende Unterrichtskatastrophe zu mildern versuchen mit den haushaltsbedingt beschränkten Mitteln, hat zu der erwarteten heftigen Reaktion der Lehrergewerkschaft GEW geführt. Der GEW-Vorsitzende Wilmers betonte in der jüngsten Ausgabe des Organs seiner Gewerkschaft, den Bildungspolitikern sei nicht klar, welchen Schaden sie für die Schulen und damit für die Schüler, die Lehrkräfte und die Gesellschaft anrichteten. Es dürfe nicht verschwiegen werden, daß die Situation hausgemacht sei. Wer jahrelang Stellen abbaue, der müsse sich nicht wundern, daß die Unterrichtsversorgung bei steigenden Schülerzahlen nicht mehr gewährleistet sei. In dem GEW-Blatt betont der Hochschullehrer Manfred Bönsch, die SPD-Bildungspolitik, die immer auf Humanität, Demokratie, Chancengerechtigkeit, Solidarität und Integration ausgelegt gewesen sei, nähere sich ihrem Ende. Er verweist auf das Totschlagargument der leeren Kassen und bedauert, daß jedoch keine Perspektiven vorhanden sind, die über Durststrecken tragen und Engagement wachhalten könnten. Die Landesregierung treibe in die Bildungsflaute, obgleich 1990 etwas anderes erwartet worden sei. Der Bazillus der Enttäuschung und Resignation, mitunter auch schon des Zorns gehe durch die Reihen. Kinder und Jugendliche brauchten aber Mut und Perspektive, weil ihre Lebenschancen davon abhingen. Aufbruch statt Abbruch, Pädagogik statt administrativer Werkelei, Interesse statt Diskriminierung täten der Schule gut - „war da nicht einmal was in der Sozialdemokratie?“ 29.01.1997

Hochschulverband will höhere Qualität der gymnasialen Oberstufe

(rb) Hannover.- Hochschulverband und Philologenverband haben gemeinsam verlangt, die Qualität des Abiturs und damit die Studierfähigkeit zu verbessern. Die jüngsten Festlegungen der Kultusministerkonferenz sind ihrer Meinung nach ungeeignet, um die grundlegenden Schwächen des gegenwärtigen Oberstufensystems zu beseitigen. Die beiden Organisationen zählen zu diesen Mängeln die Nichtvergleichbarkeit der Abiturzeugnisse, die zu weitgehenden Möglichkeiten, Fächer abzuwählen, die Vernachlässigung von Basiswissen und Methodenkenntnissen zugunsten einer verfrühten Spezialisierung sowie das Aussterben wichtiger Kernfächer wie Physik, Chemie und Französisch. Hochschul- und Philologenverband dringen darauf, daß u. a. der Kanon der Fächer erweitert wird, die nicht abgewählt werden dürfen, das Fachprinzip strikt beibehalten wird bei ebenso strikter Ablehnung eines unsystematischen und geringwertigen Projektunterrichts sowie fächerübergreifendes Denken und Handeln auf der Basis solider Fach- und Methodenkenntnisse geschult wird. 30.01.1997

Bischöfe: Gemeinsames Wort regional umsetzen

Krause sieht Signalwirkung und hofft auf konkrete Modelle

Braunschweig (epd). Das in Bonn veröffentlichte Wort der Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage ist von leitenden evangelischen Theologen aus Niedersachsen begrüßt worden. Nach den Worten des braunschweigischen Landesbischofs Christian Krause hat es „Signalwirkung“ für eine umfassende Kooperation aller Kräfte. Es handele sich allerdings um eine Zwischenbilanz, an der vor allem auch regional weitergearbeitet werden müsse.
Der Oldenburger Bischof Wilhelm Sievers kündigte für März eine regionale Versammlung im Weser-Ems-Bereich an. Dabei soll es mit Bezirksregierung, Ministerien und Wirtschaft um die Schaffung von Arbeitsplätzen in der Region gehen. Krause und Sievers erinnerten an die drei regionalen Dialoge zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Niedersachsen, an denen auch die Landesregierung beteiligt war. Laut Krause hat diese Erfahrung gezeigt, daß eine regionale Verankerung auch zu konkreten Handlungsmodellen führe.
Das Verhältnis von Einzelinteressen und Gemeinwohl muß nach Krauses Meinung neu bestimmt werden. Auch Ost und West in Deutschland müßten auf gerechte und sozial verträgliche Weise ihre Interessen ausgleichen. „Wir brauchen möglichst konkrete und greifbare Ziele, für die sich Engagement und nötigenfalls auch Verzicht lohnen“, forderte der Bischof in seiner Stellungnahme. Das gemeinsame Wort der evangelischen und der katholischen Kirche sei in der gegenwärtigen Auseinandersetzung um den Sozialstaat „ein Fanal gegen die rücksichtslose Durchsetzung von Verbands- und Einzelinteressen auf Kosten der Schwachen“.
Der hannoversche Landesbischof Horst Hirschler würdigte besonders den theologischen Teil des gemeinsamen Wortes. Die Kirchen seien zuständig für den seelischen, kulturellen und religiösen Hintergrund der sozialen Marktwirtschaft. Ohne das funktioniere sie nicht, sagte Hirschler. (b0432/28.02.1997)

Freie Evangelische Schule plant Umbau einer Kaserne

Hannover (epd). Rund vier Millionen Mark will die Freie Evangelische Schule Hannover (FESH) für den Kauf, Umbau und die Einrichtung eines neuen Schulgebäudes investieren. Die FESH plant, einen Teil der ehemaligen Prinz-Albrecht-Kaserne in Bothfeld zu erwerben, teilte der Trägerverein vor Journalisten in Hannover mit. Die Schule hofft, die neuen Räume im August 1998 beziehen zu können, sagte Burkhard Hasenpusch, Vorsitzender des Vereins. Zur Finanzierung des Projektes sei die FESH auf Spenden angewiesen. (b0430/28.02.1997)

„Okkultmarkt ist durchsetzt von Scharlatanen“

Weltanschauungsbeauftragter zeigte Beispiele und Tricks

Von Rosemarie Garbe (epd)
Braunschweig (epd). Ein kurzer präziser Blick auf die Handlinien genügt. „Sie hatten in der Vergangenheit Probleme in Ihrer Partnerschaft“, sagt Ingolf Christiansen, Weltanschauungsbeauftragter aus der hannoverschen Landeskirche, seinem verblüfften Gegenüber geradeheraus ins Gesicht.
Und während der Mann noch überlegt, worüber er und seine Frau sich in der letzten Zeit gestritten haben, erklärt Christiansen seinen zahlreichen Zuhörern, wie einfach es für Hellseher ist, unter bestimmten Voraussetzungen für den Großteil ihrer Aussagen eine hohe Trefferquote zu erzielen.
Der Weltanschauungsbeauftragte informierte im letzten Teil einer Vortragsveranstaltung zum Thema Heilsbringer oder Verführer im Braunschweiger Marienstift über Okkultismus und Spiritismus. Mit Hilfe praktischer Beispiele zeigte er, mit welchen oft einfachen Tricks Menschen von der Macht übersinnlicher Kräfte überzeugt werden können. So fiel ein Stück Holz erst nach einiger Zeit von einem Flaschenhals, weil in dem Holzstück eine Flüssigkeit langsam von einer Seite zur anderen floß. Auch das Pendel, das manche zur Entscheidungsfindung nutzen, folgt bestimmten Gesetzmäßigkeiten.
Obwohl viele Praktiken wie beispielweise Pendeln oder Gläserrücken auf den ersten Blick eher harmlos wirken, warnte Christiansen eindringlich davor: „Jede okkulte Praxis macht übersensibel.“ Viele Teilnehmer derartiger Sitzungen litten unter Schlafstörungen, weil sie schon kleinste Geräusche überbewerteten und böse Geister oder Dämonen vermuteten. Manche hätten massive Ängste, andere paranoide Zustände oder gar Halluzinationen. „Es gibt zwar keine Geister“, sagte Christiansen, „aber sie wirken.“
Der Okkultmarkt selbst sei durchsetzt von Scharlatanen und Abzockern. Als Beispiel nannte der Referent den Hellseher und Lebensberater Hanussen II, der ein vergoldetes Pendel für 300 Mark anbiete, das allenfalls ein paar Mark wert sei. Für 100 Mark können Interessenten Mitglied in der Hanussen-Gemeinschaft „Glückliche Welt“ werden und bekommen dafür neben Mitgliedsausweis und -buch eine Zusage, an welchem Tag und zu welcher Stunde sich Hanussen mit ihnen geistig in Verbindung setzen wird. (b0486/06.03.1997)

Immer mehr Kinder und Jugendliche suchen Hilfe

Rotenburger Lebensberatungsstelle legt Jahresbericht für 1996 vor

Rotenburg (epd). Immer mehr Kinder und Jugendliche suchen Hilfe in der evangelischen Lebensberatungsstelle des Kirchenkreises Rotenburg. Das geht aus dem jetzt vorgelegten Tätigkeitsbericht für das Jahr 1996 hervor. Im Bereich der Kinderpsychotherapie und der begleitenden Elternberatungen habe es wesentlich mehr Beratungsgespräche gegeben, erläuterte der Leiter der Einrichtung, Pastor Bernd Schaefer-Rolffs. Von 355 Beratungen im vergangenen Jahr entfielen etwa ein Viertel auf soziale Themen, mehr als die Hälfte auf Ehe-, Lebens- und Erziehungsfragen. Auch Angstprobleme waren oft der Grund, zur Beratungsstelle zu kommen. 63,5 % aller Beratungseinheiten investierte das Mitarbeiterteam in Erziehungsberatungen, Kinderbehandlungen, Beratungen zu Trennungen und Scheidungen sowie Partnerschaftsprobleme. Dies seien gleichzeitig die langwierigsten Prozesse. Weiterhin hoch war mit etwa zwei Dritteln der Anteil der Ratsuchenden, die in festen Partnerschaften leben. Gut 27 Prozent waren Klienten, die mit drei und mehr Kindern zusammenleben. Die Anforderungen und Lebensbedingungen kinderreicher Familien fordern nach den Erfahrungen des Rotenburger Beratungsteams „eher professionelle Hilfe heraus“.

Nächster Landessuperintendent in Lüneburg heißt Jantzen

Göttinger Superintendent wird im Oktober Nachfolger von Drömann

Lüneburg (epd). Der Göttinger Superintendent Hans-Hermann-Jantzen wird Landessuperintendent in Lüneburg. Der 51jährige Theologe tritt im Oktober die Nachfolge von Dr. Hans-Christian Drömann an, der zum 1. Juni mit 65 Jahren in den Ruhestand geht. Diese Entscheidung des Kirchensenats gab die Pressestelle der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers bekannt. Jantzen ist seit 1986 Superintendent des Kirchenkreises Göttingen-Nord.

Als Landessuperintendent hat Jantzen die geistliche Leitung und Aufsicht im Sprengel Lüneburg mit seinen elf Kirchenkreisen. Er reicht vom südlichen Umland Hamburgs bis Celle, vom Landkreis Soltau-Fallingbostel bis zum Kreis Lüchow-Dannenberg. Der Landessuperintendent erfüllt bischöfliche Funktionen wie die Ordinationen von Pastoren und die Einweihung von Kirchen.
Die Leiter der acht Sprengel der Landeskirche bilden zusammen mit Landesbischof Horst Hirschler den Bischofsrat. In weiten Kreisen der Landeskirche war erwartet worden, daß in Lüneburg erstmals eine Frau in dieses Amt berufen würde.

Laurien: LER darf das Fach Religion nicht verdrängen

Minister Wernstedt bekundet Sympathie für ökumenischen Unterricht

Hannover (epd). Die frühere Präsidentin des Abgeordnetenhauses Berlin, Hanna-Renate Laurien (CDU), hat für einen eigenständigen konfessionellen Religionsunterricht plädiert. Ein Fach wie Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) dürfe das Fach Religion nicht verdrängen, sagte sie mit Blick auf die Diskussion im Land Brandenburg bei einer Veranstaltung katholischer Bildungseinrichtungen in Hannover. LER und Religion müßten gleichberechtigte Fächer sein, zwischen denen die Schüler sich alternativ entscheiden können.
Laurien, aktives Mitglied im Zentralkomitee der deutschen Katholiken, verglich den bekenntnisfreien und weltanschaulich neutralen LER-Unterricht mit einem Kochbuch, das die Speisen verschiedener Länder aufführe. „Um zu wissen, wie es schmeckt, darf man aber nicht nur Rezepte lesen, sondern muß kochen und essen." Es genüge nicht, Kenntnisse zu vermitteln, wenn es um Religion gehe. Es gehe darum, eine Haltung einzuüben. Dazu sei die Bindung an eine Kirche notwendig. Konfessionslose Schüler könnten im Religionsunterricht am Christentum „schnuppern".
Niedersachsens Kultusminister Rolf Wernstedt (SPD) bekundete Sympathie für einen ökumenischen Religionsunterricht, der die Grenzen zwischen Katholiken und Protestanten überschreitet. Damit lasse sich in Gebieten, wo eine Konfession in der Minderheit ist, der Unterricht effektiver organisieren. So könne mehr Religion angeboten werden. Im Alltag der Schulen, „unterhalb der Ebene der Genehmigung", gebe es schon Entwicklungen in diese Richtung. Von den rund 3.700 Schulen in Niedersachsen habe es zu Beginn des Schuljahrs nur an 93 Schulen keinen Religionsunterricht gegeben. Die Schulen seien angewiesen, dies zu ändern.
Ernst Kampermann, Schulreferent der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers, befürwortete die Zusammenarbeit zwischen katholischem und evangelischem Unterricht bei einzelnen Themen und Projekten. Auch sollten in Minderheitengebieten Schüler am Religionsunterricht der jeweils anderen Konfession teilnehmen können. Eine Auflösung des bisherigen zweigleisigen Unterrichtes lehnte Kampermann gegenüber epd jedoch ab: „Das konfessionelle Profil muß erkennbar bleiben." (b0563/14.03.1997)

Ist die Kirche langweilig und autoritär?

Evangelische Jugend lud in Salzgitter-Bad zur Talk-Show

Von Rosemarie Garbe (epd)
Salzgitter (epd). Langweilig und autoritär, eine unzeitgemäße Sprache, alte Lieder und zu wenig Angebote für Jugendliche. Das verbinden viele Mädchen und Jungen mit den Kirchengemeinden. Mit einer Talk-Show in der Kniestedter Kirche in Salzgitter-Bad wollte die Evangelische Jugend der Propstei Salzgitter-Bad den Ursachen dieser Einschätzung auf den Grund gehen. Und sie wollte erfahren, was die Kirchengemeinden anders machen können und müssen.
Patentrezepte konnte natürlich niemand bieten: weder die jugendliche Talk-Runde im gleißenden Scheinwerferlicht noch die zahlreichen Zuhörer, die sich um die kleinen Tische drängten und sich immer wieder zu Wort meldeten. Doch es gab Anregungen, Meinungen, über die auch dann noch heiß diskutiert wurde, als mit der Schülerband „Market Aunts" der gemütliche Teil des Abends begann.
So etwa die Einschätzung des 17jährigen Schülers Jan, daß sich die Kirche vor allem an eine Zielgruppe wendet, der es relativ gut geht: „Das sind meistens Leute von Gymnasien." Wer dagegen Hilfe brauche, dem werde nichts geboten. Beispielsweise vielen Hauptschülern. „Die hängen nur rum und saufen Bier", sagte Jan. Zwischen ihnen und Mitarbeitern der Kirche komme jedoch allein wegen deren Sprache (reines Hochdeutsch und viele Fremdwörter) kein Austausch zustande. Daß es der Kirche schwer fällt, eine Sprache zu finden, die auch die verstehen, die nicht die Ausbildung von Pastoren haben, räumte auch der im Zuhörerraum sitzende Landesjugendpfarrer Michael Gerloff ein.
Doch es sind nicht nur diese Barrieren, die zwischen der Kirche und vielen Jugendlichen stehen. „Ich habe noch nie erlebt, daß mich ein Gottesdienst aufgebaut hat", bekannte die 17jährige Schülerin Anna in der Talk-Runde. Ein anderer Zuhörer berichtete, daß er den Gottesdienst „total anonym" findet. „Die Form von Singen, Beten, Singen, Beten wirkt einfach abschreckend auf Jugendliche." Dagegen betonte die 25jährige Ilka, eine angehende Diakonin, daß ihr gerade die regelmäßig wiederkehrende Liturgie gefalle: „Das gibt mir Sicherheit."
Während viele Jugendliche der Institution Kirche mit Distanz gegenüberstehen, gibt der Glaube doch etlichen Kraft. Ebenso wie Ilka kann sich auch der 17jährige Tobias ein Leben ohne Glauben nicht vorstellen. „Er gibt mir Mut zum Leben", erzählte der Schüler, der sich in der Jugendarbeit der katholischen Kirche engagiert. Eine ganz persönliche Angelegenheit sei der Glaube auf keinen Fall, sagte ein Zuhörer: „Ein Glaube, der auf Barmherzigkeit und Nächstenliebe basiert, kann nur in Gemeinschaft und nicht ganz privat ausgeübt werden." (b0584/17.03.1997)

Jedes zehnte Kind lebt auf Sozialhilfe-Niveau

Braunschweiger Sozialamtsleiter nannte die neuesten Zahlen

Braunschweig (epd). 10,3 Prozent der 38.186 Kinder und Jugendlichen in Braunschweig sind auf Sozialhilfe angewiesen. Diese neueste Zahl hat der Leiter des Sozialamtes, Norbert Winkler, auf einer Veranstaltung des Kirchlichen Dienstes in der Arbeitswelt zum Thema „Chancengleichheit auch für Kinder von Arbeitslosen und Sozialhilfeempfängern?" genannt.
Insgesamt erhielten Ende Februar in der zweitgrößten niedersächsischen Stadt etwa 14.500 Personen in 8.467 Haushalten vom Sozialamt Hilfe zum Lebensunterhalt, berichtete Winkler in einer zeitweise turbulenten Diskussion mit Sozialhilfeempfängern. Damit sei der Stand so hoch wie seit Jahren nicht mehr. Knapp die Hälfte sei aufgrund von Arbeitslosigkeit auf Sozialhilfe angewiesen. Winkler meinte, die Stadt müsse deshalb ihre Bemühungen ausweiten, möglichst viele Hilfeempfänger so schnell wie möglich wieder in den Arbeitsprozeß einzugliedern. Als Beispiele nannte er Beschäftigungsprogramme im Rahmen der „Hilfe zur Arbeit". Da geschehe ihm noch „viel, viel zu wenig". Das Sozialamt hat nach Angaben Winklers in Braunschweig damit begonnen, selbst als Arbeitsvermittler tätig zu werden. Seit dem Herbst hätten dadurch 45 Sozialhilfeempfänger einen Arbeitsplatz erhalten.
Im Mittelpunkt der Diskussion standen die Klagen von Müttern aus der Selbsthilfe „Neue Armut" über hohe Kosten für Klassenfahrten, Theaterbesuche und Unterrichtsmaterialien. Eltern müßten vor einem Bücherkauf Preisbescheinigungen eines Buchhändlers vorlegen und sich deshalb im Laden als Sozialhilfeempfänger zu erkennen geben, kritisierte eine Mutter. Eine andere sprach von einer „ganz, ganz schlimmen Zeit", in der sie an den Mahlzeiten habe sparen müssen, weil ihre drei Kinder zusätzliches Geld für die Schule gebraucht hätten.
Sozialamtsleiter Winkler äußerte die Bereitschaft, den Ablauf bei der Bewilligung von Zahlungen durch direktere Kontakte zwischen Schule und Sozialamt zu erleichtern. Leonore Assmann vom Städtischen Jugendamt wies auf Möglichkeiten ihres Amtes hin, in Einzelfällen zu helfen, in denen das Sozialamt die Kosten nicht übernehmen könne. Bezogen auf die Klassenfahrten berichtete Schulrektor Helmut Görig, daß viele Eltern nicht eingestehen wollten, daß sie Sozialhilfeempfänger seien. In der Diskussion wurde auch berichtet, daß Eltern unter einem Vorwand ihre Kinder von Klassenfahrten abmeldeten.
Das für ihn „erschreckende Ergebnis" einer Arbeit, die er in zwei 7. Klassen schreiben ließ, schilderte Konrektor Wolfgang Irmer. Vorausgegangen war eine Unterrichtseinheit zum Thema „Auskommen mit dem Einkommen". Bei der Auflistung von Einkommensquellen hätten fast alle Schüler an die erste Stelle Schwarzarbeit und an die zweite Stelle Sozialhilfe gesetzt. (b0583/17.03.1997)

Behinderte erhalten weniger Geld für Kleider

Land kürzt Beihilfen – Wohlfahrtsverbände protestieren scharf

Hannover (epd). Geistig behinderte Menschen, die in Wohnheimen leben und in Werkstätten arbeiten, erhalten künftig weniger Geld für Kleider. Das Land Niedersachsen senkt die Bekleidungsbeihilfe für diese Gruppe von derzeit 957 auf 750 Mark im Jahr, bestätigt Andrea Weinert, Sprecherin des Sozialministeriums, dem epd. Darin sind 200 Mark für Arbeitskleidung enthalten. Bis zur Beihilfe-Grenze gibt es Kleider ohne besonderen Antrag. Die Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (LAG) in Niedersachsen und die Lebenshilfe protestierten „empört" und „mit Entschiedenheit" gegen den Beschluß.
Der Landesgeschäftsführer der Lebenshilfe, Kersten Röhr, sprach von einer „Umverteilung nach unten". Die Behinderten könnten sich mit nur 550 Mark jährlich nicht einkleiden. Die zusätzlichen 200 Mark würden allein für verschlissene Arbeitskleider aufgebraucht. Weinert dagegen verwies darauf, das Sozialministerium habe im Gegenzug die Bekleidungsbeihilfe für geistig behinderte Menschen in Langzeiteinrichtungen von 500 auf 550 Mark angehoben. Diese Einrichtungen betreuen Behinderte, die nicht arbeiten, rund um die Uhr und bieten therapeutische Hilfen an.
Mit der Neuverteilung sollten beide Gruppen geistig Behinderter gleichgestellt werden. Nach Wei-

nerts Angaben stellt das Land rund 6,7 Millionen Mark im Jahr an Bekleidungsbeihilfen zur Verfügung. Dieser Betrag sei nicht gekürzt, sondern nur umverteilt worden. Die LAG hält diese Summe für „unzureichend". Ihr Geschäftsführer Georg Gabriel forderte unter Berufung auf eine Erklärung vom Herbst 1996, die 957-Mark-Beihilfe solle gleichbleiben, die für Langzeitbetreute solle entsprechend der Preisentwicklung auf 638 Mark ansteigen. Nach Angaben des Ministeriums gibt es landesweit rund 5.000 arbeitende und zugleich in Heimen wohnende und 7.000 langzeitbetreute geistig Behinderte.
Geschäftsführer Kersten Röhr von der Lebenshilfe sieht einen erheblichen bürokratischen Aufwand auf die Behinderten zukommen. Für jedes Kleidungsstück über die 750-Mark-Grenze hinaus müsse eine Liste des gesamten Kleiderbestandes vorgelegt werden. Jede Anschaffung innerhalb der 750 Mark müsse nach einer Richtwert-Tabelle belegt werden. „Wir müssen genau zeigen, warum dieser oder jener Behinderte eine zusätzliche Unterhose braucht", sagte Röhr. Die Lebenshilfe beschäftigt mit rund 4.000 Behinderten, die in Heimen leben und in Werkstätten arbeiten, den größten Teil der betroffenen Personengruppe. (0590/19.03.1997)

Niedersächsiche Kirchen planen Kindergarten-Woche

Landeskirchenamt Wolfenbüttel zieht pünktlich im Sommer um

Goslar (epd). Die Landeskirchen Braunschweig, Hannover, Oldenburg und Bremen wollen mit einer „Woche des evangelischen Kindergartens" vom 12. bis 17. Oktober gemeinsam für ihre konfessionellen Kindertagesstätten werben. Das hat Oberlandeskirchenrat Peter Kollmar am Freitag auf einer Tagung der braunschweigischen Landessynode in Goslar angekündigt.
Lokale und regionale Aktivitäten sollen nach Angaben Kollmars auch zur „Vernetzung von Kirchengemeinde und Kindergarten" beitragen. Weitere Ziele der Aktionswoche seien die Weiterentwicklung des evangelischen Profils und die Identifikation der Mitarbeiterschaft mit dem kirchlichen Auftrag.
Kollmar, der der Synode einen Bericht des Landeskirchenamtes vortrug, teilt mit, daß die Umbaumaßnahmen auf dem Gelände der ehemaligen Gneisenaukaserne in Wolfenbüttel „im vorgegebenen Finanz- und Zeitrahmen" liegen. Der Umzug des Landeskirchenamtes dorthin könne Ende Juni/Anfang Juli planmäßig stattfinden, der des Hauses Kirchlicher Dienste wie geplant Ende September.
Weiter berichtete Kollmar, das Landeskirchenamt wolle prüfen, welche Aufgaben es beispielsweise an Wirtschaftsunternehmen abgeben oder sogar ganz aufgeben könne. Dahinter stehe die Absicht, auch im Landeskirchenamt zu Stelleneinsparungen zu kommen (b0620/21.03.1997)

Einer trage des anderen Last

Projektwoche der Freiherr-vom-Stein-Schule zur Diakonie

(Hildesheimer Allgemeine Zeitung.) Diakonisches Handeln ist einer der Schwerpunkte des Wertprofils, das sich die Freiherr-vom-Stein-Schule als Schulprogramm gegeben hat. So bestimmte auch das Motto der Diakonie „Einer trage des anderen Last" die Projektwoche an der Freiherr-vom-Stein-Schule.
Die Schüler, die nach den Worten von Realschulrektor Proske Impulse zum Handeln für die Randgruppen unserer Gesellschaft erhalten sollten, konnten zwischen folgenden Projektangeboten wählen: Arbeit mit Behinderten, Sonderschule, „lebensunwertes" Leben in der NS-Zeit, Bahnhofsmission, Arbeitslos, DRK, THW, Blindenmission, Altenheim, Kirchengemeinde, Aids, Feuerwehr, Sozialamt, Amnesty International, Bundeswehr, Drogen, Naturschutz.
Folgende Ziele hatten sich Schüler und Lehrer gesetzt: Förderung der sozialen Integration behinderter und nichtbehinderter Menschen, Verständnis wecken für Probleme Arbeitsloser, alter Menschen und Drogenabhängiger, Kontakte knüpfen zur Bahnhofsmission, zum Deutschen Roten Kreuz und zum Technischen Hilfswerk, Schwellenangst abbauen im Umgang mit sozialen Einrichtungen, Wechselwirkung von Geben und Nehmen, Gemeinschaftliches Handeln, bei dem individuelle Wünsche zurücktreten müssen, Mut machen durch das Vertrauen anderer in die eigenen Möglichkeiten.
Am letzten Tag der Projektwoche wurden die Arbeitsergebnisse der Öffentlichkeit präsentiert.
„Mir wurde in diesen Tagen vieles zugetraut, was ich mir selbst nicht zugetraut hätte", sagte eine Schülerin, die Schule einmal anders durch das „entdeckende Lernen" erlebt hatte. 24.03.1997

Kirchen suchen das Gespräch mit den Schulen

Unterrichtsversorgung in Religion soll verbessert werden

Goslar (epd). Die evangelischen Kirchen in Niedersachsen wollen eine bessere Unterrichtsversorgung im Fach Religion erreichen. Oberlandeskirchenrat Peter Kollmar kündigte am Wochenende auf einer Tagung der braunschweigischen Landessynode in Goslar unter anderem mehr direkte Gespräche mit Schulleitungen und Lehrern sowie die Bildung religionspädagogischer Arbeitskreise an. Christliche Elternvereine könnten nach Auffassung Kollmars ebenfalls das Anliegen unterstützen.
Kollmar wies darauf hin, daß nach Auflösung der Schulaufsichtsämter die einzelnen Schulen autonomer geworden seien. Deshalb gewinne jetzt das direkte Gespräch von Pfarrämtern und Kirchenvorständen mit den Schulleitungen noch mehr an Bedeutung. Die Schulleitung sollten darin unterstützt werden, daß der vorgesehene Religionsunterricht auch wirklich erteilt werde. Es handele sich „um eine fast existentielle Frage für die Zukunft der Volkskirche".
Eine weitere Aufgabe besteht nach den Worten Kollmars auch darin, Lehrer mit der Unterrichtsbefähigung für das Fach Religion zu motivieren, dieses auch zu unterrichten und nicht anderen Fächern den Vorzug zu geben. Das Land Niedersachsen habe zwar überproportional Lehrkräfte mit dem Fach Religion eingestellt. Dies habe aber bislang nicht zu einer besseren Unterrichtsversorgung geführt. Kollmar sprach sich auch für eine Zusammenarbeit zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht aus.
Nach den Zahlen, die der Oberlandeskirchenrat vorlegte, wurden im Schuljahr 1995/96 im Regierungsbezirk Braunschweig nur zwischen 62 Prozent an den Realschulen und 86 Prozent an den Gymnasien des vorgesehenen Religionsunterrichtes erteilt, an den Berufsbildenden Schulen sogar unter 55 Prozent. Regierungs-Schuldirektor Hans-Werner Fechner berichtete als Mitglied der Landessynode, daß bei einer Umfrage 432 von 737 Schulen bestätigt haben, daß sie über mehrere Jahre den Religionsunterricht gekürzt hätten.
Norbert Bengsch, Rektor einer Orientierungsstufe in Goslar, schlug vor, das interreligiöse Gespräch mit „den toleranten Kräften des Islam" zu fördern. Er sehe eine große Gefahr in der Radikalisierung des Islam. Diese gehe bereits so weit, „daß muslimische Kinder Bibeln zerstören, weil sie der Mullah dazu angestiftet hat."
(0627/24.03.1997)

Wernstedt will Lockerung des Einstellungsstopps für Lehrer

(rb) Hannover.- Um den Unterrichtsausfall zu mildern, will sich Kultusminister Wernstedt Ausnahmen vom Einstellungsstopp durch das Kabinett genehmigen lassen. Nach seinen Vorstellungen sollen am 25. August 1997 und am 1. Februar 1998 ein Teil der freien Lehrstellen und auch 1997 wieder alle freiwerdenden Referendarstellen wiederbesetzt werden. Nach den Zahlen des MK werden 1997 1575 Lehrerstellen frei; nach Abzug von Einsparungen und vorgezogenen 100 Einstellungen verringern sich die Einstellungsmöglichkeiten auf 665 Stellen, die mit 3/4-Verträgen an Grund- und Hauptschullehrer sowie mit 2/3-Verträgen an die übrigen Lehrer vergeben werden, die zunächst nur Angestellte und nicht Beamte werden. Die Mittel aus den jeweiligen Stellenresten will Wernstedt für die Einstellung weiterer 240 Teilzeitlehrer verwenden. Er betont in einer Vorlage für das Kabinett, daß sich ohne Einstellungen die rechnerische Unterrichtsversorgung von 96 Prozent im Durchschnitt aller Schulformen nicht halten läßt, wobei er auf Ungleichgewichte zu Lasten der Regierungsbezirke Lüneburg und Weser-Ems hinweist. Er wirbt im übrigen für die Einstellung von Berufsschullehrern auch mit dem Argument, daß wenigstens die geeignetsten der 111 Referendare, welche Ende April die Ausbildung beenden, „gebunden werden" sollten. 25.03.1997

Eine warme Mahlzeit für die Kinder der Gemeinde

Seit zwei Jahren gibt es in Lüneburg das „Mittagessen für Kinder"

Von Karen Miether (epd)
Lüneburg (epd). Zuhause würde sich die neunjährige Nadine eine Scheibe Brot schmieren. Ihre beiden Eltern arbeiten, und niemand hat Zeit, ihr zu Mittag zu kochen. Weil Nadine aber „warmes Essen liebt", geht sie mittags in das Gemeindehaus der Lüneburger Paul-Gerhardt-Kirche. Die evangelische Gemeinde bietet kostenloses Mittagessen für Kinder an.
Am 30. April besteht das Projekt zwei Jahre. Gemeindepastor Jürgen Wesenick zieht eine positive Bilanz. 600 Mark Spenden im Monat braucht er für das Projekt, und die kommen auch zusammen: „Die Menschen spenden gern für unsere Kinder." Die Wohngegend im Lüneburger Stadtteil Neu Hagen ist kein Gebiet der Reichen. Dort leben nach Auskunft Wesenicks vor allem Arbeiter und Angestellte. Oft seien beide Elternteile berufstätig oder es handele sich um Alleinerziehende.
Hungrige und wenig aufnahmebereite Konfirmanden hätten den Anstoß für das Projekt gegeben, erläutert der Pastor. Mit dem Mittagessen wolle die Gemeinde auch dazu beitragen, daß die Kinder in der Schule besser zurechtkommen. Deshalb vermittelt Wesenick Nachhilfestunden. Zwei Lehrerinnen sind ehrenamtlich dazu bereit, wenn es für die Kinder aus Neu Hagen in der Schule schwierig wird.
Damit die Kinder sozial gefestigt werden, ermuntert Wesenick sie, in einen Sportverein einzutreten. Wenn die Eltern nicht genug Geld für Beiträge haben, übernimmt das die Gemeinde. Sie sorgt bei Bedarf auch für das Trainingsszeug.

Auch um die Zukunft der Kinder macht sich der Pastor Gedanken. Wenn sie die Schule abschließen, will er ihnen helfen, einen Ausbildungsplatz zu finden.
27 Frauen und Männer arbeiten mittlerweile ehrenamtlich bei „Mittagessen" mit. Sie holen das Essen, das beim Herbergsverein gekocht wird, decken den Tisch und fragen bei Supermärkten nach überschüssigen Lebensmitteln. Die Zahl der Kinder, die zwischen 12 und 14 Uhr zum Essen kommen, hat sich durch Mundpropaganda inzwischen fast verdoppelt. Nadine etwa hat ihre Freundin Elvira und deren kleinen Bruder mitgebracht. 20 Kinder sind an diesem Tag gekommen. Neben dem warmen Essen gibt es für Nadine noch einen weiteren Grund, ins Gemeindehaus zu gehen: „Man findet da gut neue Freunde."
(b0632/24.03.1997)

„Neue Rechtschreibung macht Lehrern mehr Probleme als Schülern"

(rb) Hannover.- Das Kultusministerium hat derzeit keinen Überblick, welche Schulen aus freien Stücken die neue Rechtschreibregelung anwenden. Eine Verpflichtung dazu besteht seit Schuljahrsbeginn lediglich für die ersten Grundschulklassen. Die neunten bzw. zehnten sowie die 13. Klassen müssen als Abschlußklassen mit den neuen Regeln „vertraut" gemacht werden. Die Schulen können darüber hinaus die umstrittene neue Schreibweise einführen, wenn das von der Gesamtkonferenz beschlossen wurde. Nach den bisherigen Erfahrungen des Ministeriums bestehen die größten Schwierigkeiten in den Auslegungsproblemen und darin, daß es bisher keine Korrekturprogramme gibt. Außerdem werden Lehrer mit der neuen Rechtschreibung offenbar weniger leicht fertig als die Schüler, heißt es im Kultusministerium. 05.04.1997

Kirchliche Jugendverbände planen „Jugendcamp 2000"

12.000 Jugendliche aus aller Welt sollen sich zur Expo treffen

Hildesheim (epd). Ein internationales „Jugendcamp 2000" soll anläßlich der Weltausstellung Expo rund 12.000 junge Menschen aus aller Welt zusammenführen. Die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (AEJ) und der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) wollen dazu ein Zeltlager auf dem Gelände des Klostergutes Sorsum bei Hildesheim organisieren. Wie Ottokar Schulz von der AEJ am Montag mitteilte, soll die Expo selbst und der Dialog zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft und Religionen im Mittelpunkt des Jugendcamps stehen. „Die Zielgruppe der Jugendlichen kommt bisher bei den Planungen der Expo-Verantwortlichen nicht vor": Aus dieser Beobachtung ist laut Schulz die Idee zu dem Jugendcamp entstanden. Vom 1. Juli bis 31. August 2000 sollen sich deshalb auf dem Klostergut Sorsum rund 1.500 junge Menschen pro Woche treffen können. Übernachtung, Verpflegung und Besuche bei der Weltausstellung werden organisiert. Arbeitsgruppen sollen angeboten werden, die sich mit den Expo-Themen „Mensch-Natur-Technik" beschäftigen. Darüber hinaus können die Jugendlichen aber auch ein eigenes Sport-, Kultur- oder Freizeitprogramm gestalten.
Mit dem Jugendcamp wolle man christlichen Jugendgruppen „neue Impulse für die internationale Arbeit" geben. Die Organisatoren bieten an, Partnerschaften zu ausländischen Jugendgruppen und -verbänden zu vermitteln. Gruppen, die bereits Partnerschaften pflegen, können das Jugendcamp für ein Treffen nutzen. Da das Gespräch und die Begegnung im Mittelpunkt stehen, sind auch nicht-kirchliche Gruppen, wie etwa die deutsche Sportjugend, und Jugendgruppen anderer Religionsgemeinschaften zur Teilnahme an dem Camp aufgerufen.
Die Finanzierung des Zeltlagers ist laut Schulz noch nicht gesichert. Aber man erwarte Unterstützung vom Bund, vom Land, der Stadt Hildesheim, der Expo-Gesellschaft und den Kirchen. Die Universität Hildesheim soll für die Mitarbeit beim inhaltichen Programm gewonnen werden und eventuell eine „Sommer-Uni" auf dem Gelände einrichten. (b0699/07.04.1997)

Rund 60.000 Jugendliche leben auf der Straße

Ausstellung über „Straßenkinder in Deutschland" eröffnet

Hannover (epd). Rund 40.000 bis 60.000 Jugendliche leben nach einer Schätzung des Jugendamtes Hannover in Deutschland auf der Straße. Auf den Alltag dieser 14- bis 18jährigen macht die Wanderausstellung „Straßenkinder in Deutschland" aufmerksam, die am Dienstag in Hannover eröffnet wurde. Die Fotos der Berliner Pressefotografin Kerstin Zillmer zeigen obdachlose Mädchen und Jungen in ihrer Lebenswelt: in trostlosen Straßen, auf Matratzen in einem besetzten Haus, im Krankenbett nach einer Überdosis Heroin.
Die Jugendlichen selbst haben zu ihren Porträts Texte und Lebensläufe verfaßt. Die Fotos, die erstmals in Niedersachsen zu sehen sind, sollen die „Jugendobdachlosigkeit stärker in das öffentliche Bewußtsein rücken", äußerten die Veranstalter bei der Eröffnung im Foyer III der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät, Bismarckstraße 2. Dort waren die 21 Bilder bis zum 7. Mai zu sehen. Organisiert wurde die Ausstellung vom Institut für Theologie und Religionspädagogik der Universität in Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover.
Die 35jährige Fotografin Zillmer hatte 1994 ein Jahr lang Jugendliche in Berlin und Hamburg begleitet, die auf der Straße leben. Derzeit arbeitet sie an einem Buch über Straßenkinder, das im Mai erscheinen soll. In Niedersachsen konzentriere sich das Problem der Straßenkinder auf die Landeshauptstadt Hannover, sagte Sabine Schrader vom Jugendamt. Derzeit gibt es dort etwa 200 obdachlose Teenager. Die Zahlen ließen sich jedoch nur sehr schwer schätzen.
Laut Schrader hat sich in Hannover die Zahl der Straßenkinder in den vergangenen fünf Jahren mehr als verdoppelt. Einige werden von den Eltern regelrecht „vor die Tür gesetzt", andere fliehen aus Jugendeinrichtungen oder vor Konflikten und Mißhandlungen im Elternhaus auf die Straße. Hinzu komme noch eine große Zahl von Kindern, die zwar noch bei den Eltern wohnen, ihre Zeit aber weitgehend sich selbst überlassen auf der Straße verbringen.
Rund zwei Drittel der Straßenkinder in Hannover kommen Schrader zufolge von außerhalb in die Stadt, oft sogar aus Süddeutschland. Sie hoffen, daß sie in einer Großstadt möglichst weit weg von Zuhause leichter der Polizeit entgehen können. Je länger sie aber auf der Straße leben, desto zwangsläufiger führe ihr Weg in die Kriminalität. Betteln, Raub, Drogenmißbrauch und Prostitution prägten ihren Alltag.
In Hannover kümmern sich sechs Straßensozialarbeiter um die obdachlosen Jugendlichen. Sie bieten ihnen eine vertrauliche und anonyme Beratung an. Das Jugendamt organisiert außerdem seit Ende vergangenen Jahres das Projekt „bed by night": Zehn Jugendliche können in Wohncontainern eine kostenlose Übernachtung und ein Frühstück bekommen. (b0708/08.04.1997)

EKD- Durchbruch bei erstem Dialog mit Muslimen

Hannover (epd). Als „Durchbruch" hat die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) ihren ersten christlich-muslimischen Dialog in der jordanischen Hauptstadt Amman bewertet. Die Säkularisierung sei von muslimischer Seite „nicht mehr nur als Angriff auf die Religion", sondern auch als „Chance für ihre Entfaltung in Freiheit" verstanden worden, sagte der Leiter der EKD-Delegation, Auslandsbischof Rolf Koppe, nach den dreitägigen Gesprächen mit mehr als 30 hochrangigen muslimischen Theologen und Laien. Höhepunkt des Treffens sei die Begegnung mit dem jordanischen Kronprinzen Hassan gewesen, unter dessen Schirmherrschaft die Gespräche standen. Der Kronprinz habe „keine Berührungsängste", ihm liege an einem intensiven Dialog, so Koppe.
Die nur fünf Prozent der Bevölkerung stellenden christlichen Minderheiten in Jordanien können nach EKD-Angaben ihren Glauben öffentlich leben. In jordanischen Medien sei die Konferenz als Anzeichen dafür gesehen worden, „daß sich eine Wende in der islamischen Welt anbahnt". Es gebe Stimmen, die die Säkularisierung nicht als anti-islamisch betrachteten. Der Dialog soll nach dem Willen beider Seiten in Deutschland fortgesetzt werden.
Die Gespräche weisen nach Einschätzung der EKD darauf hin, daß es trotz der Einflüsse eines „politisierten Islams" auch Strömungen gibt, „die die geistigen Entwicklungen in der Welt verfolgen". Diese seien daran interessiert, die friedlichen Kräfte der Religionen für die Gestaltung des Zusammenlebens zu nutzen. (b0770/15.04.1997)

*Das Dozentenkollegium des RPI hat ein neues Mitglied: **Carsten Mork** hat die Stelle für den Bereich Konfirmandenarbeit übernommen. Der 36jährige Theologe – verheiratet, zwei Kinder – hat nach dem Studium in Göttingen eine klinische Seelsorgeausbildung absolviert und nach dem Vikariat in Hannover-Döhren acht Jahre als Gemeindepastor in Halle bei Bodenwerder garbeitet.*
Ausbildungen im Pädagogischen Rollenspiel und in Systemischer Beratung und Familientherapie bestimmten seine Arbeit in der Gemeinde wesentlich mit und führten zur Beauftragung in der Weiterbilduung von KindergottesdienstmitarbeiterInnen im Kirchenkreis und auf der Ebene der Landeskirche.
Carsten Mork hat seine Arbeit am 15. Februar im RPI aufgenommen. Für alle Interessierten bietet neben anderen Angeboten der KU-Treffpunkt vom 23.-24. Juni Gelegenheit zur persönlichen Begegnung.

Unterrichtsmaterialien aus dem Netz

Seit knapp vier Monaten können Interessierte unter der Überschrift „Downloads" Texte und Materialien zu Praxis und Theorie des Religions- und Konfirmandenunterrichts über die Internetseiten des RPI laden (Adresse: http://www.evlka.de/extern/rpi/rpi.html). Inzwischen ist das Angebot nach und nach erweitert worden, so daß ein Materialpool zu verschiedensten religionspädagogischen Themen entstanden ist. In Zukunft soll dieser ausgebaut werden. Die bisherige Resonanz ist erfreulich. Neben den über deutsche Onlinedienste auf unser Angebot zugreifenden Nutzerinnen und Nutzern konnten auch Zugriffe aus Peru, den USA, Singapur, Kanada und der Türkei verzeichnet werden. Vermutlich sind hier Kolleginnen und Kollegen deutscher Schulen oder Kirchengemeinden auf der Suche nach geeigneten Unterrichtsmaterialien.

Eine weitere Quelle mit Bausteinen für den Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen findet sich unter der Adresse „http://www.ilsebill.biologie.uni-freiburg.de/schule/Faecher/evR/Vorrath/ruwum/ruwum.html". Die Web-Seiten tragen den Titel „RU - Wissen und Meinung". Eine funktionale mit JavaScript gestaltete Oberfläche ermöglicht ein bequemes Navigieren durch über 200 Texte (40 kB!!). Hier ist vom Aberglauben bis zum Thema Tod alles zu finden, was die Vorbereitung des Religionsunterrichts erleichtert. Informationen über die biblische Schöpfungsgeschichte, Erläuterungen zur Kirchensteuer oder zur Geschichte des Antisemitismus sind hier ebenso abrufbar wie Materialien zu der Frage „Ist Gott gerecht?" Die Sammlung der Texte wurde von dem inzwischen verstorbenen Schulpfarrer Gerald Gohlke erstellt und von seinem Sohn Christoph Gohlke für das Internet aufgearbeitet. Damit ist ein kleines Nachschlagewerk für religiöse und soziale Fragen im Netz entstanden. Die EKD hat die Seiten im Februar mit dem „webfish", einem Preis, der für die besten christlichen Seiten im Netz ausgelobt wurde, ausgezeichnet.

Ein weiteres interessantes Angebot wurde vom Diakonischen Werk der EKD erstellt. Auch wenn die Seiten noch einige „Baustellen" enthalten und nicht explizit für den Religionsunterricht entstanden sind, können hier vielfältige Informationen von „A" wie Adoption bis „Z" wie Zivildienst abgerufen werden. Die Adresse lautet: http://www.diakonie.de.
Am 28. Februar wurde von der Bundespressekonferenz das gemeinsame Wort der beiden großen Kirchen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage in Deutschland „Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit" vorgestellt. Zur gleichen Zeit erfolgte auch die Freischaltung des Gesamttextes im Internetangebot der EKD. Die im Text zusammengefaßten Gesichtspunkte zum Thema eigenen sich in besonderer Weise für eine Auseinandersetzung im Religionsunterricht. Der Text kann in verschiedenen Textformaten (Winword 6.0, 321 kB; ASCII 287 kB) unter der Adresse „http://www.ekd.de/cgi-bin/ekdForum/EKD-Texte/sozialwort.html" geladen werden.

Die wohl umfangreichste Datenbank mit Bausteinen für die Unterrichtspraxis stellt die „Zentralstelle für Unterrichtsmedien" in Freiburg bereit. Dort finden sich unter der Adresse „http://132.230.36.11/schule/Schulframe.html" für fast alle Fächer nach Jahrgang und Lehrplaneinheit der jeweiligen Bundesländer geordnete Unterrichtsmaterialien. Der Religionsunterricht ist mit vielfältigen Praxisbausteinen und Unterrichtsmodellen vertreten. Daneben können Informationen über Schulprojekte, Hinweise auf Schulfernsehsendungen sowie nach Fächern sortierte Quellen von Unterrichtsmaterialien im WWW via Link aufgesucht werden.

Dietmar Peter

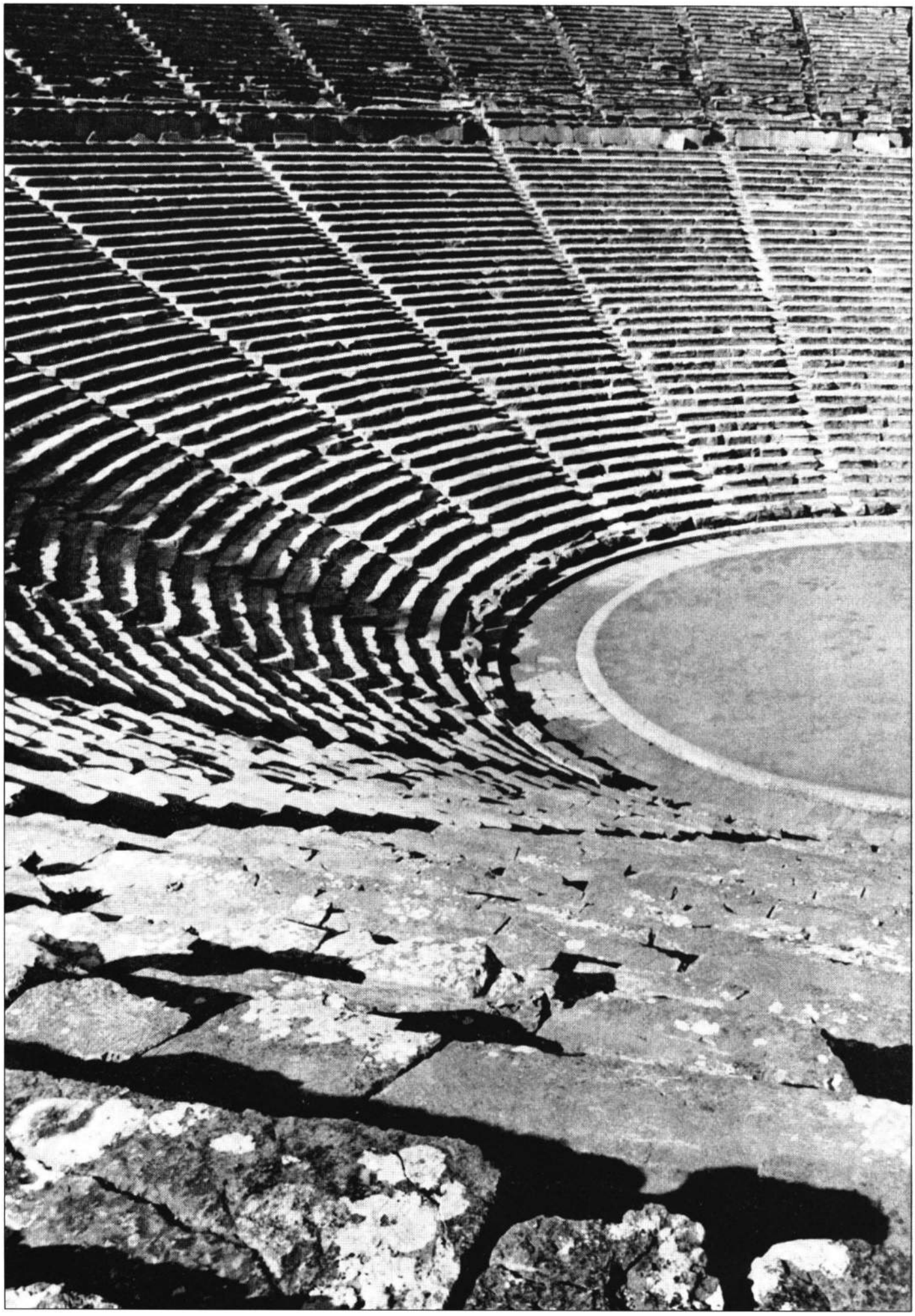
Eine Ausstellung mit Arbeiten von:

- Alexander Emka, Stolzenau
- Bernard Fernere, Bouquet
- Gabrielle Grässle, Zürich
- Regina Künne, Stolzenau
- Peter Paul Medzech, Lübbecke
- Christof Sonderegger, Zürich
- Friedrich Stork, Sielhorst

„ENSEMBLE"
– in der Reihe „Mensch - Natur - Technik"

Loccum (Deutschland) 1997

Evangelische Akademie Loccum / rpi



Theater in Epidaurus

GRUNDSÄTZLICHES

Thomas Klie

Religionsunterricht in den Vorhöfen des Heiligen
– Ein spieltheoretischer Gedankengang –

Erst muß verwirrt sein, verworren sich im
Altgelernten nicht mehr kennen, der etwas finden will.
Patrick Roth / Riverside

Wie lehren wir Religion?" Richard Kabischs[1] fundamentale didaktische Frage scheint auch knapp 90 Jahre, nachdem sie öffentlich und auflagenträchtig vorgetragen wurde, nichts von ihrer Dringlichkeit eingebüßt zu haben. So liest sich die Geschichte der Religionspädagogik weitgehend wie eine Folge von in je unterschiedlicher Weise zeitgeistig bedingten Annäherungen an das Problem der Lehrbarkeit von Religion. Dabei reichten in der Folgezeit lange nicht alle neueren religionspädagogischen Konzepte an den Fragehorizont dieses wilhelminischen Standardwerkes heran. Es ging Kabisch unter anderem darum, das „Recht des Kindes auf Religion" im Rekurs auf „religiöse Erfahrung" einzulösen: Unterrichtende „müssen wissen, zu was für Bildern die Religion, die von den Erwachsenen zu ihnen dringt, in den Kindern sich gestaltet"[2]. Die gegenwärtig die Diskussion dominierende Frage nach der „Religion in der Lebensgeschichte"[3] bzw. nach dem Zusammenhang von „Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext"[4] erscheint in dieser Perspektive eher als didaktische Reminiszenz denn als programmatischer Neueinsatz.

Während die Frage nach der Didaktisierung des Religiösen nach 1945 in erster Linie rein theologische bzw. ekklesiologische Antworten provozierte, wurde der Religionsunterricht in der Folgezeit schultheoretisch begründungspflichtig. Zwangsläufig reduzierte sich Religion zunächst unter hermeneutischen Vorzeichen auf (schriftliche) Tradition und auf „Christentum" und bald darauf entlang gesellschaftswissenschaftlicher Paradigmen auf „Problemlösungspotentiale" bzw. Ethik. Erst das Aufkommen der verschiedenen symboldidaktischen Ansätze führte zu einer Renaissance der Religion im Religionsunterricht, wenn auch um den Preis einer mehr als diffusen Vermittlungskategorie[5].

Wie aber kann heute Religion, in unserem Fall evangelisch-christlicher Spielart, angemessen unterrichtlich erschlossen werden, ohne die oftmals spröde Fremdheit ihrer Ausdrucks- und Gestaltungsformen vorschnell „schülerorientiert" einzuebnen, aber auch ohne das dezidierte Recht der Schülerinnen und Schüler auf selbstbestimmtes Lernen am staatlichen Lernort Schule zu unterminieren?

> Welches Szenario muß im Religionsunterricht bereitgestellt werden, um die lerntheoretisch fruchtbare Balance zwischen religiösem Vollzug – denn nur so ist Religion überhaupt darstellbar – und reflexiver Distanznahme zu eröffnen?

Wenn sich die unterrichtliche Fühlungnahme mit Manifestationen des Heiligen nicht in allfälligem religionskundlichen bzw. ethischen Reduktionismus („LER") erschöpfen soll, dann wird sich Religionsdidaktik weitgehend abseits der ausgetretenen Wege hermeneutischer oder gar therapeutischer Perspektiven („Werteerziehung") bewegen müssen. Die in Gestalt der Religion begegnende Zumutung von Unbedingtheit bleibt theologisch belangwie didaktisch kraftlos, wenn es nicht gelingt, im Unterricht offene Spiel-Räume entstehen zu lassen, innerhalb derer dazu angeleitet wird, Religion vorläufig, versuchsweise, tastend zu erproben. Dazu bedarf es eines schulischen Arrangements, anhand dessen die oftmals ebenso unpädagogische wie ungnädige Wirklichkeitsnähe des Unterrichtsgegenstandes („Problemorientierung") entkonventionalisiert und ästhetisch gebrochen wird. Es käme also methodisch-didaktisch wie vor allem theologisch darauf an, Erprobungsszenarien bereitzustellen, innerhalb derer durch die Konfrontation mit einer (zunächst) zugemuteten, definitiv fremden Möglichkeit Entdeckungen innerhalb der erfahrbaren Wirklichkeit erspielt werden können und in denen „das Mögliche als die Wirklichkeit unbedingt angehend" (JÜNGEL) Gestalt bekommen und zur Sprache gebracht werden kann.

Spiel als integrierendes Medium in Lernprozessen

Der Gedanke, Elemente des Spiels und spielerischen Elan päd-

agogisch einzubinden und fruchtbar zu machen, ist vermutlich so alt wie die Pädagogik selbst. Als Medium innerhalb von Lernprozessen integriert es in besonderer Weise zielstrebiges und situatives Agieren, Spontaneität und Taktik. Insofern sich bei Spielenden ein Repertoire an möglichen Reaktionsweisen herausbilden kann, die in neuen Situationen wieder eingesetzt werden können, eignet dem Spiel auch der Aspekt vorbereitender Übung.[6] Dem entspricht die kaum überschaubare Breite allgemeinpädagogischer Spielrezeption.[7] Im Gegensatz dazu sind die religionspädagogischen Integrationsversuche eher verhalten geblieben. Sie beschränken sich cum grano salis bislang auf methodische[8], bibliodramatische[9], symboldidaktische[10] und gestalttheoretische[11] Aspekte des Spiels. Eine grundlegende religionsdidaktische Theoriediskussion zum Thema Spiel und spielen steht noch aus.

Spiel ist phänomenologisch betrachtet zunächst sowohl eine räumlich wie eine zeitlich bestimmbare Größe. Spielen ereignet sich innerhalb festgelegter bzw. sich im Vollzug selbst ergebender räumlicher Grenzen. Außerhalb dieser Grenzen ist Nicht-Spiel. Ebenso verhält es sich mit der Zeit. Wenn nicht die Dauer einer vorausliegenden Vereinbarung entspricht, so ergibt sie sich aus der inneren Logik und Dynamik der Inszenierung selbst. Zwischen Spielzeit und Nicht-Spielzeit existiert keine Schnittmenge.

Zur Topographie des Spiels gehört mithin dessen Verwiesen-Sein auf einen Kontext. Dieser Rahmen markiert gleichsam nach innen das geschützte Spielfeld, das in unterschiedlicher Weise Vorerfahrungen aktiviert und neue Erfahrungen bereithält. Die Ausgrenzung eines gesonderten Erfahrungsraumes Spiel geschieht, wie HUIZINGA[12] vermerkt, ganz analog zum Abstecken etwa eines heiligen Raumes. Nach außen konturiert der „Text" eines Spiels übergangslos und unvermittelt seinen nicht-spielerischen, „profanen" Kontext. Ohne abgegrenztes Spielfeld würden sich die Aktivitäten der Spielenden schnell verlieren.

Innerhalb dieser Umgrenzung gelten eigene prozedurale Regeln, die für die Spielenden unbedingt verbindlich sind: Spiel konstituiert sich durch Konventionen. Regelverletzungen nehmen dem Spiel seine ihm innewohnende Illusion (wörtlich: „Ein-Spielung"), denn ein Spiel kann nur dort seine Dynamik entfalten, wo eine spezifische Handlungsgrammatik zur Bedingung der Möglichkeit freien Agierens wird. Trotz seiner Regelgebundenheit beruht das Spiel jedoch immer auf der freien Teilhabe und dem zwanglosen Sich-Eingeben der Spielenden. Ihnen wird die Bewegungsfreiheit eröffnet, sich innerhalb der Grenzen und Regeln ein plausibles Szenario zu erspielen – und damit auch ein Spiel zu Ende zu spielen. Diese Freiheit ist jedoch nicht ungefährdet. Es macht gerade den Reiz eines spielenden Sich-Verhaltens aus, daß regelgeleitete Entscheidungen innerhalb eines abgesteckten Spielfeldes immer auch das Risiko in sich bergen, „überspielt" zu werden. Spielende machen die Erfahrung, sich gegebenenfalls selbst „aufs Spiel zu setzen". Das Verlieren z.B. in Konkurrenzsituationen kann dabei sehr wohl auch als fiktive Existenzbedrohung erlebt werden („das eigene Leben verlieren"). Offenkundig geben also weder Regel-Ordnung noch Wirklichkeit exakte Gegenbegriffe zum Spiel ab. Wie aber verhält es sich mit Ernst bzw. Ernsthaftigkeit?

„Ernst-Spiel" und Fiktion

Das Spiel im emphatischen Sinne dementiert im freien Vollzug die Vorstellung von einer Welt, die scheinbar ohne Zuwendungen von sich verdankender (Lebens-)Möglichkeit auszukommen geneigt ist. (Der homo ludens der ausgehenden Moderne hat vermutlich weitgehend verlernt zu spielen – wenn überhaupt, dann spielt er mit zunehmender Verbissenheit.) Im Vortasten in einen sich öffnenden Spielraum, im Erproben von Taktiken, Rollen und Ritualisierungen ergeben sich Momente von unmittelbarer Identifikation und Nachhaltigkeit, die subjektiv durchaus als Ernstfall erlebt werden. Spiel ist insoweit immer „Ernstspiel"[13], als es (nach außen) immer in Wirklichkeit eingelagert ist und (nach innen) in der engagierten Teilhabe Ernsthaftigkeit bedingt.

„Womöglich ist mit dem Spielerischen ein Gestus zu verstehen, ein Verhältnis zur Welt, der, positiv gewendet, dem Ernst der Welt dadurch begegnet, daß er sich spielerisch zu ihm verhält, ein Gestus auch, der eine Absage an eine machbare Wirklichkeit enthält..."[14].

Zum einen bedingt also das Phänomen Spiel, daß es von „ernstem" Nicht-Spiel unterscheidbar ist, andererseits ist Spiel nur, wo wirklich ernsthaft gespielt wird – Spiel ist darum keineswegs weniger ernsthaft, wohl aber in anderer Weise ernsthaft.[15]

Im Spiel liegt die Möglichkeit, den Augenblick und die unmittelbaren Verzweckungen der gegenwärtigen Situation zu verlassen, um für eine bestimmte Zeit und unter bestimmten Bedingungen in eine Welt des „Als-ob" einzutreten. J. ANDEREGG definiert: „Die Fiktion hat einen Anfang und ein Ende, und von 'benachbarten' willkürlichen oder unwillkürlichen Vorstellungen sind die fiktionalen insofern abgetrennt, als wir uns ihres besonderen Status, ihrer Fiktionalität, bewußt sind. Zwar gehört zum Vergnügen an der Fiktion seit eh und je das Spiel mit den Grenzen der Fiktion, aber man kann die Grenzen der Fiktion nur darum umspielen, weil man die Fiktion grundsätzlich als etwas Begrenztes begreift."[16] Die Spielsituation initialisiert einen neuen virtuellen Aktionsrahmen, in dem Handlungen bzw. Denkbewegungen dadurch spielbar werden, daß sie zuvor aus ihrem angestammten Kontext herausgelöst werden.

Durch Umdeuten und Variieren einer nichtspielerischen Wirklichkeit erhält das Imaginierte eine konkrete Gestalt. Spielende inszenieren sich durch ihr Spielhandeln in diesen fiktionalen Vorstellungszusammenhang hinein, der in einem dialektischen Spannungsverhältnis zur momentanen Situation steht.[17]

Spiel als Übergangsphänomen

Die neo-psychoanalytische Spieltheorie differenziert dabei dieses spielbestimmende Spannungsverhältnis in zwei Richtungen: Spiel bildet sowohl hinsichtlich subjektiver wie auch im Blick auf objektive Bezüge einen Erfahrungsraum sui generis.[18] So betrachtet umfaßt das Spiel einen intermediären Bereich zwischen innerer und äußerer Realität. In Weiterführung seiner Überlegungen zum „Übergangsobjekt" sieht D.WINNICOTT im Spiel ebenfalls ein solches „Übergangsphänomen". Es verbindet gleichsam Innen- und Außenwelt in der Spielphantasie. Beide Sphären werden im Spiel zu etwas eigenständig Neuem vereinigt: Man entnimmt Phänomene der Objektwelt und verwendet sie „spielerisch" für Vorstellungen aus der intrapsychischen Wirklichkeit. WINNICOTT verortet den intermediären Bereich zwischen „primärer Kreativität und auf Realitätsprüfung beruhender objektiver Wahrnehmung"[19]. Der Spannung zwischen innerer/äußerer Realität und dem imaginierten Wirklichen innerhalb eines Spielraumes eignet darum weit mehr als nur eine rein kompensatorische Funktion. Denn überträgt man diesen Gedankengang ins Pädagogische, dann avanciert Spiel zu einem wichtigen integrierenden und vermittelnden Medium. Es wird Träger veranlaßter und selbstgewählter Vorgänge, und es setzt dabei persönlich bedeutsame Erfahrungsgehalte mit vorgegebenen objektiven Gegebenheiten in Beziehung. Es öffnet ein kreatives Aktionsfeld für neu zu Gestaltendes.

Die Verknüpfung von subjektiver Befindlichkeit und optionalen Handlungsverläufen im intermediären Bereich des Spiels gehört zu einer Erfahrung, der sich Mitspielende kaum entziehen können.

> Das Spiel dient dem bewußt agierenden Subjekt als Erprobungs- und Ermöglichungshintergrund und hinterläßt gleichzeitig eine neue veränderte Erfahrungsgrundlage.[20]

Insofern sich das Fiktive eines Spiels von seinen Grenzen her definiert bzw. sich an ihnen bricht, fällt von eben dieser „Grenzerfahrung" her ein neues Licht auf den nicht-spielerischen (intrapsychischen wie äußeren) Kontext. Inszenierte Fiktionen führen zu Friktionen innerhalb der erfahrbaren Wirklichkeit. Gerade die Übergänge vom Spiel zum Nicht-Spiel (und umgekehrt) bergen die Chance für Erfahrungen einer in bezug auf kontingente Wirklichkeit „freien Unwirklichkeit" (CALLOIS). Zuordnungsüblichkeiten und das Absichtsvolle hochrationaler Systeme verlieren im Medium des Spiels ihre Plausibilität und Dominanz. „Die Fiktion dagegen bietet uns die Möglichkeit, 'Dinge', 'Geschehnisse', 'Gestalten' als solche zu begreifen und sie doch zugleich deutend in die Zeichen- und Sinnbildung zu integrieren. Das fiktionale Wirkliche erkennen wir als ein 'Wirkliches', aber es ist mehr als das: Es ist ein Wirkliches, das uns zeichenhaft anspricht. In der Auseinandersetzung mit dem Fiktionalen gelingt es uns, die stabilisierende Wahrnehmung von Wirklichem mit der Lebendigkeit der Sinnbildung zu verbinden."[21] Spielerfahrung koinzidiert eben immer auch mit einem Prozeß der Aneignung, ja der „Anverwandlung"[22] – ein Umstand, der das Spiel zu einem (religions-)pädagogisch außerordentlich relevanten Medium macht.

> Dadurch, daß konventionell Vertrautes aufs Spiel gesetzt und damit zwanglos verfremdet und entkonventionalisiert wird, werden Spielende in ein verändertes Verhältnis zu dem versetzt, was außerhalb des Spielraumes als Wirklichkeit erfahrbar ist.

Das Aufs-Spiel-Setzen eben dieser Wirklichkeit muß subjektiv angeeignet werden, hat doch Spiel das unbedingte Sich-Eingeben in einen fiktionalen Regelraum zur Voraussetzung. Es enthebt zumindest phasenweise von einer vordergründigen Fixierung auf vermeintlich Wirkliches und wird darum zu einer wichtigen Lernerfahrung. Man lernt, spielend bei der Sache zu bleiben nicht trotz, sondern gerade wegen seines Agierens im Raum des Potentiellen. Man sieht in der Spielgemeinschaft auf Zeit vom Wirklichen ab und unterläuft gerade dadurch fragwürdige Ernsthaftigkeiten des Wirklichen und Rationalen, ohne beides jedoch grundsätzlich preisgeben zu müssen. Gleichzeitig läßt der Modus der Vorstellung Entlegenes und Mögliches in der Weise gegenwärtig sein, als ob das Wirkliche den alleinigen Erfahrungshorizont abgäbe. H.-G.GADAMER[23] spricht darum von einer dem Spiel eigentümlichen „Bewegung des Hin und Her", eine Bewegung zwischen Schein und Realität, Spielen und Gespielt-werden, Regel und Freiheit. Innerhalb der Grenzen eines Spielraumes und für die Dauer einer Spielhandlung ist also die Opposition zwischen Spiel und Ernst, Gegenwart und Zukunftsbedeutung sistiert. Von außen betrachtet stellt dagegen das Spiel eine kritische (wörtlich: unterscheidende) Unterbrechung eines Lebenszusammenhanges der Verzweckungen und des Notwendigen dar. Es markiert die Grenzen zwischen einem Freiheitsraum und einem (Ver-)Ordnungsraum und wird darin selbst zu einer „Bewegung der Freiheit" (BALLY). Die grundlegende (äußere) Differenz zwischen Ernst und Spiel weist auf die „Unersetzlichkeit von Spiel.

> Wo das Element des Spiels im menschlichen Handeln fehlt, gerät dieses zum bloßen Reflex, zum totalitären Vollzug des Vorgegebenen und führt ins Vergessen dessen, was Freiheit meint."[24]

Verheißung als Spiel-Raum

Diese der Spiel-Struktur eigentümliche „Bewegung der Freiheit" läßt sich auch anhand biblischer Verheißungen aufweisen. Eine ausschließlich formale Beschreibung dessen, was ein Spiel zum Spiel macht, verkürzte im Bezug auf den Religionsunterricht das Verhältnis von Spiel und Religion auf eine unsachgemäße Form-Inhalt-Relation. Spiel gäbe dann lediglich den methodischen Rahmen ab, in den etwa ein zu verobjektivierender Unterrichtsinhalt „religiöse Verheißung" einzuzeichnen wäre. „Schule säße einem schlimmen, nur durch die Entstehungszeit der Religionspädagogik zu erklärenden Mißverständnis auf, wenn sie etwa meinte, das Wort der Religion stünde in den Urkunden, durch die sie sich legitimiert, ihren Ursprung rekonstruiert und ihre Lehre entwikkelt."[25]

> Die im authentischen Wort wahrnehmbare Gestalt der Verheißung konstituiert einen ihr eigenen Spielraum, in dem konventionell Vertrautes im Horizont der Heilswirklichkeit neu kontextualisiert wird – Religion setzt demnach gängige Wirklichkeitserfahrungen lebensdienlich aufs Spiel.

Die in der Selbstvermittlung Gottes begründete Eröffnung von Freiheit (Rechtfertigung) und Zukunft (Hoffnung) bietet sich im gestalteten Vorgang Verheißung einem freien Zugriff als lernend zu ergründende an. Das sei im folgenden an Mt 5,8 erläutert: „Selig sind, die reinen Herzens sind; denn sie werden Gott schauen."

Hier begegnet ein unvermittelter Heilszuspruch, der den „Reinen im Herzen"[26] die Aufhebung aller Gottesferne und Entfremdung verheißt. Diese „poetisch gefaßte Wendung"[27] ergeht in Form einer qualifizierenden Anrede. Im Akt des Verlautens wird also ein Raum zwischen (mindestens) zwei Personen eröffnet, der aus sich heraus dem Sprachspiel Verheißung angemessene (Spiel-)Regeln des zunächst hörenden Sich-zu-ihr-Verhaltens freisetzt. Aus der Apodosis der eschatologischen Gottesschau erschließt sich metaphorisch Gott als verborgen-offenbarer Geber der Verheißung. Wer auch immer dieses Wort aktuell verlauten läßt, bringt damit als Verstehensbedingung ein unmißverständliches Deus datur ins Spiel. Das sich entbergende Subjekt dieser Zusage wird also in seiner Verheißung als wirksam präsent behauptet. Im Vollzug des Verlautens verbürgt der Makarismus damit die in der Verheißung verborgene Erfüllung; Zeit und Endzeit berühren sich gleichsam im Wortlaut der Verheißung. Vorfindliche Wirklichkeit („reinen Herzens sein") wird nicht etwa als religiöse Selbstgenügsamkeit konstatiert, sondern im Zuspruch als neue Heilswirklichkeit konstituiert; dem Wirklichen wird gleichsam ein Mehr an Wirklichkeit zugespielt. Auf der Apodosis liegt hierbei das ganze Gewicht. Die endzeitliche Schau Gottes wird zu einer in die Gegenwart hineinragenden Möglichkeit. Darum ist auch der Raum, den das Sprachgeschehen Makarismus eröffnet, sehr viel weiter als sich beispielsweise kommunikationstheoretisch in einem Sender-Empfänger-Modell abbilden ließe. Die Seligpreisung setzt die in der knappen nominalen Protasis Benannten einer verheißungsvollen Situation aus: Mt 5,8 ist wie alle Seligpreisungen kein analytischer, sondern ein synthetischer Satz. „Es gehört (....) zu der zentralen biblischen Texten eigenen Kraft (!), sich selbst in neuen Menschen neue Dimensionen zu erschließen."[28]

> Die verheißene Möglichkeit, Gott zu sehen, wird trotz aller rätselhaften Gottferne verläßlich; im direkten Zuspruch vermag sie, vertrauendes Sich-Einlassen vorausgesetzt, tragende Wirksamkeit zu entbinden. Indem sie dazu herausfordert, sie vorläufig, skeptisch, widersprechend oder auch hoffnungsvoll beim Wort zu nehmen, setzt sich Verheißung gewissermaßen selbst in Kraft.

Im Prozeß der Auseinandersetzung entdeckt sie den Lernenden ihre Struktur und ihre Wirkweisen als einen besonderen Regel-

raum, in den probeweise einzutreten, neue und womöglich irritierende Entdeckungen bereithält. Auch und gerade unter der Prämisse unterrichtlichen Probierverhaltens offenbart sie den ihr eigenen Spielcharakter, denn die Chance subjektiver Aneignung eines glaubenseröffnenden Angebots bietet sich didaktisch nur um den Preis des Risikos einer möglichen Verweigerung.[29] Was sich als Zusage zwanglos plausibel machen will, muß konzedieren, auch auf Ablehnung bzw. wie in diesem Fall auf eine den Konnex von Herzensreinheit und visio Dei kreativ modifizierende, kritische Akzeptanz zu stoßen.

„Das authentische Wort der Religion selber zu formen, in den Mund zu nehmen – und in Handlung zu übersetzen –, das ist religionspädagogisch das Verhalten, in dem das lernende Subjekt an Religion herankommt, sich in Religion einbringt und doch, seiner selbst mächtig, lernend bleiben kann."[30] Spiel läßt also didaktisch einen dem Wesen der Religion hohem Maße angemessenen Lernweg beschreiten.

Didaktische Konsequenzen

Das Spiel behauptet zwanglos eine (religiöse) Möglichkeit als Wirklichkeit; unter dieser Voraussetzung können also deren (mögliche) Auswirkungen probeweise erspielt werden. In der fiktiven Spielsituation kann in Erfahrung gebracht werden, was ein glaubendes Sich-Verhalten an neuer Wirklichkeit freizusetzen in der Lage ist und inwieweit aus Zuwendungen von Möglichem ein Mehr an Wirklichkeit resultiert. „Die Fiktion bringt (...) die Wirklichkeit selbst ins Schwingen. So begegnen wir in der Fiktion unserer Wirklichkeit und zugleich mehr. Wir begegnen der Wirklichkeit in der Fiktion nicht nur in ihrem faktischen Gewordensein, sondern auch den ihr innewohnenden Chancen und Möglichkeiten."[31] Wohl nur im spielerischen Sich-Einlassen kann sich – unter der Prämisse behaupteter und sich bewahrheitender Kompetenz – die performative Kraft evangelischer Verheißung entfalten. Performanz ohne christologische Vollmacht hingegen läuft Gefahr, sich in belanglosem Reden-über (etwa eines allgemeinen religionskundlichen Unterrichts) zu verflüssigen. So setzt eine Unterrichtstheorie, die mit der Wirkmächtigkeit des sich verbindlich machenden Heiligen rechnet, auf Lernerfahrungen, die gleichsam zwischen Assimilation und Akkommodation (PIAGET) oszillieren.[32] Dem lernenden Subjekt erschließt sich evangelische Religion einerseits dergestalt, daß neue Erfahrungen spielerisch in vorhandene Wahrnehmungsschemata integriert werden; es kann sich aber dabei gleichzeitig auch selbst nach Maßgabe einer erspielten Möglichkeit verändern.

Im kreativen Spiel gewinnt Religion lebensdienliche Konturen. Rechtfertigender Glaube vermittelt sich eben immer nur in konkreten Vollzügen.

Der hier skizzierte Umriß einer religionspädagogischen Spieltheorie rechnet damit, daß sich die Schülerinnen und Schüler im geschützten Experimentierraum Religionsunterricht mit ihren Wirklichkeitsdeutungen in bewußt inszenierter Religion einfinden und sich darin deren kondeszendentes Subjekt Jesus Chritsus „nicht als ein vorgängig (weltanschaulich) zu glaubender, sondern als ein sich erweisender, als ein sich erahnen lassender in den Gesichtskreis tritt."[33] Das Spiel-Exposé impliziert zwar einerseits durchaus die Option, sich eingespielten religiösen Vollzügen möglicherweise „anzuverwandeln", es wahrt aber ebenso über seinen konventionellen Charakter die Selbstmächtigkeit des modernen Subjekts, das vorgängig abschätzen können muß, auf welche (Unterrichts-) Prozesse es sich einzulassen bereitfindet.

Methodisch bedingt die „Dialektik von Regel-Ordnung und Freiheit, die das Spiel erst konstituiert"[34], das Arrangement offener Kontexte, in denen rezeptive, kreative und reflexive Phasen einander ablösen. Denn natürlich geschieht die Vermittlung religiösen Wissens unter den defacto normierenden Kautelen subjektiver Reflexivität und Rationalität.

Die erspielten Transformationen haben sich also zunächst dezidierten Ansprüchen hinsichtlich der Kompatibilität mit persönlicher Erfahrung zu stellen.

Die jugendliche Auseinandersetzung mit christlicher Religion vollzieht sich eben „vorwiegend im Suchhorizont der individuellen Selbst-, Welt- und Wirklichkeitsorientierung"[35].

An Religion interessiert vor allem deren lebensgeschichtliche Bedeutsamkeit. So soll im Unterrichtsverlauf in jedem Fall von der Möglichkeit Gebrauch gemacht werden, die spielerisch-explorativen Sequenzen zu unterbrechen, die Spielerfahrung also zu dekontextualisieren. Die insulären und episodischen Vergegenwärtigungen werden dadurch aus dem fiktionalen Zusammenhang herausgelöst und in besonderen Lernabschnitten zum Gegenstand reflexiver Diskurse gemacht. Rollenzuweisungen, Argumentationsschemata, erspielte Handlungsfolgen und Nebenfolgen können hier befragt, rekonstruiert, dementiert, erweitert oder systematisiert werden. Damit werden die subjektiven Spielerfahrungen nachgängigen Interpretationsleistungen zugänglich und Wahrnehmungsperspektiven wie auch Erlebnisgehalte auf Evidenzkriterien und Kohärenzregeln hin befragbar.

Reflexive Distanznahme gehört unter den Vorbehalten kultureller Pluralität zur grundlegenden Bedingung der Möglichkeit, sich Religion lernend zu erschließen.

Nach einer Unterbrechung kann dann gegebenenfalls schadlos das Spiel fortgesetzt werden.

Schule als ein „Raum für Probedenken und Probehandeln" (ZIEHE) wahrt somit das (für den Religionsunterricht spezifische) Verhältnis von Engagement und Distanz. Das Engagement im tentativen Erspielen neuer Möglichkeiten distanziert in gewisser Weise von lebensweltlicher Wirklichkeit und setzt dabei Transformationen frei, die ihrerseits provozieren, sich engagiert und reflektierend zu ihnen zu verhalten. „So ist die distanzierte Erfahrung im Spiel die unersetzliche Voraussetzung für das Engagement in den Bereichen, die nicht von der Logik des Spiels bestimmt werden."[36] Das Spiel als intermediärer Erfahrungsbereich entlastet den Unterricht von einem im Grunde unpädagogischen Realitätsdruck, ohne daß er sich dabei jedoch seiner Bezogenheit auf die ihn umgebende Wirklichkeit von vornherein enthalten muß. In gleicher Weise plädiert auch der Erziehungswissenschaftler Th. ZIEHE[37] für das Öffnen von „Bedeutungsspielräumen", die im Unterricht Rückzugsmöglichkeiten und Distanznahme erlauben: „Die Schüler haben ein Recht auf die Möglichkeit, den Selbstbezug, da, wo er ihnen die Luft abschnürt, auch lockern zu können.(...) Wer das als Spielwiese diskriminiert, sollte die Schüler gleich in die Büros und Fabriken schicken. Dann hat die Realität endlich ganz gesiegt. Oder auf die Parkbänke für die Arbeitslosen."

Der unterrichtlich verfaßte Vorgang, sich probeweise in eingespielter Religion einzufinden, legt den Blick frei für eine neue Identitätszuschreibung und qualifiziert Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Erschließung von Lebensliturgien und Erfahrungstexten.

Die dergestalt Spielenden entwerfen sich in eine dynamische Handlungsfolge hinein, die – einmal zu Ende gespielt – gerade an ihren Rändern Friktionen hervorrufen kann, die vom erspielten verheißungsvoll Neuen her altes Systemvertrauen kritisch abheben lassen, quasi als signifikante „Reibungsgewinne".[38] Von der Lerngruppe selbst können dann gemäß der „Spielregel" si

Deus daretur (angenommen, es gäbe Gott...) Kriterien dafür entworfen werden, erlernte Selbstverständlichkeiten zu ent-selbstverständlichen. Unterricht als interaktiver Vorgang eröffnet gerade dadurch die Möglichkeit, sich an zugemuteten religiösen Erfahrungen und Lebensdeutungen spielerisch abzuarbeiten. Die erspielten Räume nötigen quasi retroaktiv zum diakritischen Unterscheiden innerhalb der Widersprüche lebensweltlicher Selbstverwirklichungsnötigungen. Die Brechungen und Verwerfungen des Wirklichen werden gleichsam vom neues Sein zusprechenden Möglichen her tentativ erschlossen und zur Sprache gebracht. Diffuse Lebenshorizonte können auf ihre Tiefenstrukturen hin transformiert werden. Ob und inwiefern nun dieser Entdeckungsvorgang neue Plausibilitäten hervorbringt bzw. sich in Kongruenz mit der eigenen Lebensgeschichte Momente von Gegenlernen und Verlernen einstellen, liegt jenseits der Grenzen pädagogischer Operationalisierung. Wenn dabei die Dimension des persönlichen Glaubens als eine qualifizierte Form der Erfahrung mit der Erfahrung in den Blick gerät, mithin sogar ubi et quando visum est Deo Glauben entsteht, dann liegt das daran, daß religiöses Lernen immer schon vorab involviert ist in Geschehenszusammenhänge des Unbedingten.

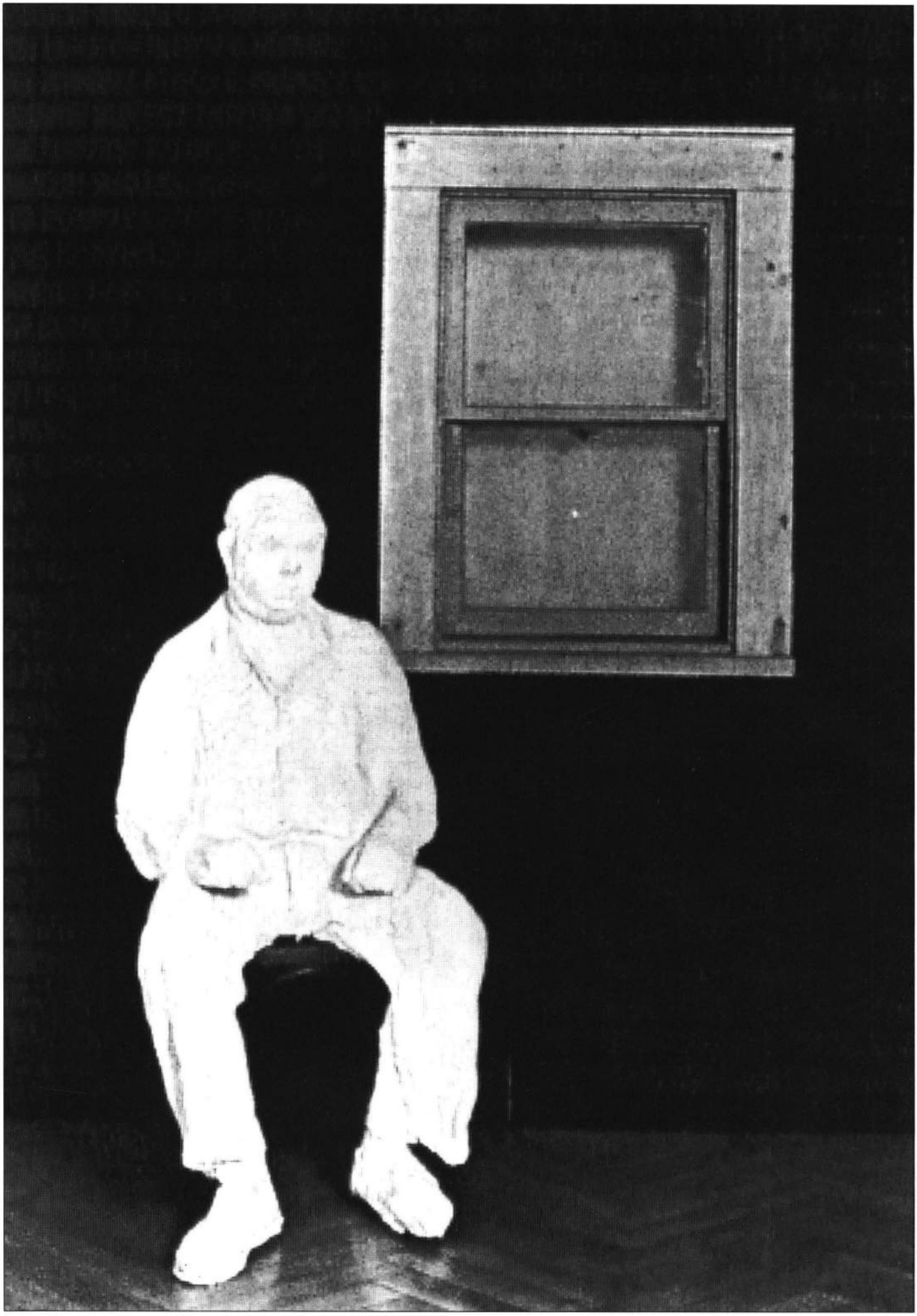
> Religionspädagogisch intendiert ist hier jedoch lediglich, unter Wahrung der neuzeitlichen Annahme einer Nichtnotwendigkeit Gottes von verheißener Möglichkeit her nach der Wahrheit der Wirklichkeit zu fragen.

Der lernende Nachvollzug tragender religiöser Gewißheiten „ist auf Lernen, Spüren und Erwägen angewiesen, auf Reflexion der Voraussetzungen und Selbstreflexion der Handelnden: Eine vorgängig zu erschwingende Christlichkeit darf er – evangelisch/pädagogisch – bei Lehrenden und Lernenden sowenig veranschlagen, als die Beteiligten darüber zu Christen werden müssen dürfen."[39]

Der Religionsunterricht könnte sich gerade darin als religionsfähig erweisen, als er sich auf das spielerische Nachbuchstabieren und Neugestalten von Religion einläßt und damit gleichsam die Möglichkeit auf die Wirklichkeit zukommen läßt.

Anmerkungen

1. R. KABISCH / Wie lehren wir Religion? Göttingen, 7. Aufl. 1931 (1910).
2. A.a.O. 62.
3. Comenius-Institut (Hrsg.) / Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E.; Gütersloh 1993.
4. W.H.RITTER / Göttingen 1989. Vgl. a. F.SCHWEITZER u.a./ Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995.
5. Vgl. M.MEYER-BLANCK / Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik. Hannover 1995.
6. So sieht z. B. SCHLEIERMACHER im Spiel geradezu den Vermittler zwischen Moment und Zukunft im (kindlichen) Leben: „Was in dem Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, nennen wir Spiel im weitesten Sinne; die Beschäftigung dagegen, die sich auf Zukunft bezieht, Übung. (...) Ist der Mensch sich der Entwicklung bewußt: so ist es zugleich Befriedigung der Gegenwart und der Zukunft. (...) Sobald also das Spiel seiner Einrichtung nach auch Übung ist: so ist es für den Zögling nichts anderes als die vollkommene Befriedigung seines Bewußtseins in der Gegenwart denn er ist in dem Spiel seiner Kräfte und der Entwicklung seiner Fähigkeiten bewußt." Theorie der Erziehung. Vorlesung von 1826; zit. n. F.E.D.SCHLEIERMACHER. Ausgewählte pädagogische Schriften; bes. v. E. LICHTENSTEIN. Paderborn 2. Aufl. 1964, 86f.
7. Vgl. u.a. das umfangreiche vierbändige Handbuch der Spielpädagogik, K.J.KREUZER (Hrsg.) Düsseldorf 1983ff.
8. U.a. H.FRÖR / Spielend bei der Sache. 81 Spiele für Schulklassen, Konfirmandengruppen und Gemeindekreise. München 6. Aufl. 1975; W.LONGARDT / Spielbuch Religion. Für den Umgang mit fünf- bis zwölfjährigen Kindern. Zürich, Köln, Lahr 2. Aufl. 1988.
9. U.a. G.M.MARTIN / Sachbuch Bibliodrama. Praxis und Theorie. Stuttgart, Berlin, Köln 1995.
10. U. a. H.M.GUTMANN / Symbole zwischen Macht und Spiel. Religionspädagogische und liturgische Untersuchungen zum „Opfer". Göttingen 1996; ders./ Die tödlichen Spiele der Erwachsenen. Moderne Opfermythen in Religion, Politik und Kultur. Freiburg, Basel, Wien 1995.
11. Chr.BIZER / Liturgik und Didaktik. In: Jahrbuch Religionspädagogik (JRP 5) 1988, 83-111.
12. J.HUIZINGA / Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Hamburg 1956 (1938), 17.
13. W.STERN / Ernstspiel als Verhalten und Erlebnis. In: Zeitschr. f. päd. Psychologie, 30. Jg. Leipzig 1929, 9-16. 1929. Vgl. a. H.-G.GADAMER / Wahrheit und Methode. Tübingen 4. Aufl. 1975: „Nicht der aus dem Spiel herausweisende Bezug auf den Ernst, sondern nur der Ernst beim Spiel läßt das Spiel ganz Spiel sein. Wer das Spiel nicht ernst nimmt, ist ein Spielverderber." (97)
14. MÜLLER-FUNK in: U.BAATZ; W.MÜLLER-FUNK (Hrsg.) / Vom Ernst des Spiels. Über Spiel und Spieltheorie. Berlin 1993, 1.
15. Diese ernsthafte Versenkung ins Spiel entspricht in gewisser Weise dem „Flow"-Erlebnis, das M. u. I. CSIKSENTMIHALYI (Hrsg.) (Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des flow-Erlebnisses. Stuttgart 1991) in intensiven Arbeitstätigkeiten Berufstätiger entdeckten. Es ist gekennzeichnet durch eine Mischung aus bewußter Kontrolle über die jeweilige Situation und völlige Absorption des Akteurs; das Bewußtsein verschmilzt gleichsam mit der aktuell ausgeführten Handlung.
16. Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen 1985, 109f; ANDEREGGs literaturwissenschaftlich motivierte Anmerkungen zur literarischen Fiktion lassen sich in diesem Zusammenhang auch auf die fiktionalen Aspekte des Spiels anwenden (vgl. A.GRÖZINGER / Die Sprache des Menschen. Ein Handbuch. München 1991, 178ff.).
17. Vgl. A.GRÖZINGER / Praktische Theologie und Ästhetik. München 1987, 187f; B.SUTTON-SMITH / Die Dialektik des Spiels. Schondorf 1978, 60ff.
18. D.WINNICOTT / Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart, 3. Aufl. 1985; G.SCHÄFER / Spielphantasie und Spielumwelt. München 1989.
19. A.a.O., 21.
20. Vgl. R.OERTER / Psychologie des Spiels. München 1993, 272f.
21. J.ANDEREGG a.a.O., 118.
22. „Was mir bisher ein Fremdes war, tritt in der ästhetischen Verwandlung zu mir in Beziehung. Die symbolische Zeichenhaftigkeit, auf die hin die ästhetische Verwandlung erfolgt, besteht und entsteht nicht an und für sich, sondern durch mich und für mich. Die Verwandlung ist eine Verwandlung auf mich hin, ist Anverwandlung." (ANDEREGG a.a.O., 101).
23. A.a.O., 99.
24. A.GRÖZINGER 1987, 188.
25. Chr.BIZER 1988, 84.
26. „Gemeint ist damit ungeteilter Gehorsam gegenüber Gott ohne Sünde. 'Herz' bezeichnet nach jüdischem Sprachgebrauch nicht einen inneren Bereich des Menschen, sondern das Zentrum des menschlichen Wollens, Denkens und Fühlens." (U.LUZ / Das Evangelium nach Matthäus. 1.Tlbd. Neukirchen-Vl. 2. Aufl. 1989, 211).
27. K.KOCH / Was ist Formgeschichte? Neukirchen-Vl. 2. Aufl. 1967, 8.
28. U.LUZ a.a.O., 213.Diesbezüglich ergeben sich enge Analogien zur Hermeneutik der Gleichnisse Jesu; vgl. H.WEDER / Die Gleichnisse Jesu als Metaphern. Göttingen 4. Aufl. 1990: „Der Mensch und seine Welt wird im Gleichnis nur so vor die Möglichkeit des Nichtseins gestellt, daß ihm diese Möglichkeit als eine bereits überwundene vor Augen geführt wird. Indem das Gleichnis mit Spannung erzählt, lenkt es den Hörer von sich selbst ab und zieht ihn hinein in das Spiel, das es vor seinen Augen inszeniert und in welchem er mitspielend die Nähe der Basileia zur Welt kennen und sich an ihr freuen lernt. Daraus folgt, daß das Gleichnis schon als Sprachform ein Ereignis der Gnade Gottes ist, ... Das Gleichnis ermöglicht spielendes Lernen und in dieser Hinsicht ist es eine Sprachform, die das ermöglicht, was sie fordert." (90).
29. Vgl. B.DRESSLER / Religionsunterricht – Angebot unter Angeboten? In: Loccumer Pelikan 3/1996, 103.
30. Chr.BIZER 1988, 95.
31. A.GRÖZINGER 1991, 183. Vgl. dazu auch E.JÜNGEL / Metaphorische Wahrheit. In: ders./ Entsprechungen: Gott-Wahrheit-Mensch. München 1980: „In der Möglichkeitsdimension trifft sich das Sein eines Wirklichen mit Möglichkeiten, die zwar selbst nicht verwirklicht sind, aber gleichwohl zum Sein des Wirklichen gehören. Welche Möglichkeiten das sind und welche nicht, das in Erfahrung zu bringen gehört zum Verstehen der Wirklichkeit." (103)
32. Den kognitionspsychologischen Kategorien entziehen sich J.PIAGETs Momente der Ästhetik und Kreativität ebenso wie Emergenz-Phänomene allgemein. Vgl. G.SCHÄFER a.a.O., 17.
33. Chr.BIZER / Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Zur Gestaltwerdung von Religion. Göttingen 1995, 86.
34. A.GRÖZINGER 1987, 191; vgl. auch H.-G.GADAMER a.a.O., 97-127.
35. V.DREHSEN / Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Gütersloh 1994, 85.
36. A.GRÖZINGER 1987, 191.
37. Zeitvergleiche. Jugendliche in kulturellen Modernisierungen. Weinheim, München 1991, 73f.
38. Vgl. a. TILLICHs theologisch-biographische Notiz: „Die Grenze ist der eigentlich fruchtbare Ort der Erkenntnis." (Auf der Grenze. Stuttgart 1962, 13)
39. Chr.BIZER / Die Hl. Schrift der Kirche und der Religionsunterricht in der öffentlichen Schule. Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 1991, 118.



G. Segal: Der Farmarbeiter

Sekundarstufe II
Sekundarstufe I
Orientierungsstufe
Grundschule

Dirk von Jutrczenka

„Die Heilung des blinden Bartimäus" (Mk 10, 46-52)

Wundergeschichten in der Grundschule

Die Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10, 46-52) ist nach den niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Fach ev. Religion als Thema einer Unterrichtseinheit in der dritten oder vierten Grundschulklasse vorgesehen. Der Lehrplan greift auf diese Perikope zurück, um daran exemplarisch einen erfahrungsbezogenen didaktischen Ansatz im Umgang mit Wundergeschichten vorzuführen.

Die Frage, ob Wundergeschichten ihren Platz an der Grundschule haben, ist dabei nicht unumstritten. So wird von einigen die Angemessenheit der Behandlung von Wundergeschichten im Unterricht der Primarstufe in Zweifel gezogen[1].

Im Sinne der entwicklungspsychologischen Stufenlehre Piagets denken die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter „konkret-operational". Das führt nach Fowler zu einem mystisch-wörtlichen Verständnis der Wundergeschichten[2]. Dies wiederum steht im Widerspruch zu den Ergebnissen der neueren Exegese, die seit Bultmann den kerygmatischen Aspekt der Wundergeschichten gegen ein historisches, rationalisierendes oder eben mythologisches Verständnis hervorhebt. Dagegen ist einzuwenden, daß Kinder mythische Denkweisen und rationales Denken durchaus nebeneinander zu halten vermögen, ohne zugleich in Widersprüche verwickelt zu werden[3].

Daneben sprechen weitere grundschulpädagogisch bedeutsame Gesichtspunkte für die Behandlung von Wundergeschichten im Religionsunterricht der Grundschule. Die Wundergeschichten sind reich an Handlung und Anschaulichkeit: „Da wird nicht das verbale, sondern das aktionale Element der Bibel betont, da passiert etwas, da gibt es Betroffene, Zuschauer, Kritiker und einen, der handelt und auch sagt, warum. (...) Es gibt überraschende Pointen (....), es gibt Personen, die Identifikation ermöglichen, und zum Schluß allemal ein Aufatmen über den glücklichen Ausgang"[4].

Aufgrund didaktischer – und damit verknüpft theologischer – Anfragen habe ich die Bartimäusgeschichte zum Thema einer Unterrichtsstunde gemacht. Erstens ist sie von ihrer erzählerischen Dynamik her spannend und kindgemäß; zweitens ist die darin enthaltene Symbolik vielfältig (ein „blinder" „Bettler" „sitzt" am „Weg"...); drittens berichtet sie vom Heilungsgeschehen fast konsequent aus der Perspektive des Bartimäus, so daß eine Identifikation der Kinder mit ihm – nicht mit dem „Helden" Jesus[5] – erleichtert wird. Und viertens tut sie dies ohne „zauberhafte" Ausschmückungen, die zu magischen Spekulationen Anlaß geben könnten. Doch dazu mehr in der Exegese.

Der Kontext

Alle Evangelisten berichten von Blindenheilungen Jesu. Mk und Mt schildern jeweils zwei unterschiedliche Blindenheilungen (Mk 8, 22-26; 10, 46-52; Mt 9, 27-31; 20, 29-34). Mit den Erzählungen von Lk (18, 35-43) und Joh (9, 1-41) gibt es also sechs Blindenheilungsgeschichten in den Evangelien, abgesehen von den Summarien, in denen zum Teil ebenfalls Blinde erwähnt werden (Mt 15, 29-31). Dabei sind Mt 20, 29-34 und Lk 18, 35-43 auf Mk 10, 46-52 zurückzuführen. In diesen Parallelerzählungen ist auch vom Weg bei Jericho die Rede, der Name Bartimäus wird jedoch nicht erwähnt. Mt spricht wie in 9, 27-31 von zwei Blinden. Im markinischen Aufriß begegnen die Blindenheilungen jeweils am Ende grundlegender Abschnitte. Folgt man der Einteilung von Vielhauer[6], so schließt die Erzählung vom Blinden in Betsaida den ersten Blick des Markusevangeliums „Jesu Wirken innerhalb und außerhalb Galiläas" (1,1 - 8,26) ab. Die zweite Blindenheilung, die hier besonders behandelt werden soll, beschließt den Abschnitt „Jesu Weg zur Passion und die Leidensnachfolge" (8, 27 - 10,52).

Mk 10, 46-52

Im Zusammenhang mit der geographischen Strukturierung des Markusevangeliums ist die Frage von Belang, ob die Ortsangabe Jericho markinische Einfügung oder Tradition ist. Während Bultmann und mit ihm Kertelge von einer redaktionellen Zufügung ausgehen[7], hält Gnilka[8] die Ortsangabe ebenso wie die Namensnennung für ursprünglich; markinisch ist lediglich die Verlegung auf den Weg aus Jericho heraus nach Jerusalem (V 1b).

Fest steht, daß die Einordnung der Geschichte an dieser Stelle geschieht, um den Weg nach Jerusalem zur Passion zu akzentuieren und mit dem Nachfolgegedanken zu verknüpfen (V 52b).
Diese Wundergeschichte unterscheidet sich von anderen bei Mk in vielfacher Hinsicht. Sie ist lebhaft und anschaulich geschildert, die Begegnung wird breit dargestellt, sie ist dialogisch angelegt und Jesus wird mit bestimmten Titeln angeredet[9].
Dennoch, oder gerade deshalb, erscheint sie literarkritisch als in sich geschlossen. Auch die retardierenden Momente der Handlung (V 48-50) geben keinen Anlaß zu Spekulationen über nachträgliche Erweiterungen. Anders als in den anderen Wundergeschichten sind diese Verse nicht im Rahmen der „Messiasgeheimnis"-Theorie als markinische Bearbeitungen anzusehen[10].
Auffällig an der Bartimäusgeschichte ist, daß dort die Perspektive des blinden Bettlers einen breiten Raum einnimmt: sein anfängliches Hören Jesu und der Menge, sein Rufen, sein Zurückgewiesenwerden, sein nochmaliger Ruf, die an ihn ergehende Aufforderung, sein Aufspringen und vor allem der Dialog mit Jesus. Schließlich wird auch berichtet, daß er Jesus nachfolgt. Hinter dieser breiten Darstellung treten die typischen Formmerkmale der Wundergeschichten, vor allem die szenische Beschreibung der Wunderhandlung, die Konstatierung des Wunders und die Akklamation durch die Zuschauer[11], zurück.
Auch Gnilka unterstreicht die veränderte Form dieser Wundergeschichte, „die man wegen der Betonung des Glaubens Glaubensgeschichte nennen könnte" [12].
Ganz anders als in der anderen markinischen Blindenheilung 8, 22-26 wird hier der Heilungsvorgang ja nicht als geheimnisvolle Manipulation und stufenweiser Prozeß beschrieben. Anstelle eines Heilungsgestus steht lediglich die Feststellung Jesu, daß der Glaube den Blinden gerettet hat (V 52 aß). Die schon aus 5, 34 bekannte Formel hat hier insofern mehr Gewicht, als bei der blutflüssigen Frau die Berührung Jesu vorausging, während beim Blinden alles auf den Glauben abgestellt ist. Die zugesagte Rettung geht darum über das Wieder-sehen-können, das an Jer 42, 18 erinnert, hinaus. Durch seinen Glauben hat Bartimäus Zugang zu Jesus erhalten und folgt ihm nach[13].
Während die erste Heilung sich unmittelbar auf die Blindheit der Jünger (8, 18) bezog, steht die zweite, die im Markusevangelium auch die insgesamt letzte Wundergeschichte ist, im Dienst der katechetischen Unterweisung nicht nur der Jünger im historischen Sinn, sondern auch der Kirche als der nachösterlichen Gemeinde: die lehrhafte Bedeutung des gesamten Wirkens Jesu wird hervorgehoben [14].

Das Motiv Blindheit

Das Phänomen der Blindheit begegnet nicht nur in den bereits erwähnten zahlreichen Blindenheilungen, sondern knüpft an ein Motiv an, das sich durch die hebräische Bibel zieht; im DtrG überwiegend als Fluch (Dt 28, 28; 2 Kö 6, 18), in den prophetischen und poetischen Büchern als zu überwindender Zustand[15]. Dabei wird die Spannung zwischen Blindheit/Finsternis auf der einen, Öffnen der Augen/Licht auf der anderen Seite, zwischen schon geschehener Erlösung und noch ausstehender Verheißung aufrechterhalten.
Dieser überlieferungsgeschichtliche Hintergrund wird schon in den ntl Texten selbst aufgegriffen und messianologisch gedeutet (Mt 11,4 par).

Lehrererzählung zu Mk 10, 46-52

(M1)
Ich muß euch die Geschichte von Bartimäus erzählen. Bartimäus war einer, dem es wirklich schlecht ging. Das Leben war mühsam für ihn. Er war arm, so arm, daß er sich keine eigene Wohnung leisten konnte. Er mußte im Freien übernachten, hinter den Büschen, am Straßenrand. Arbeit fand er nicht, denn keiner wollte ihn anstellen: er war blind. Das Licht seiner Augen war dahin, er sah nicht, was um ihn herum passierte, wie die Welt aussah.
Du kannst dir bestimmt vorstellen, wie Bartimäus dort am Wegrand sitzt, einsam und elend. Seine Kraft hat ihn verlassen, er ist hungrig und müde. Er hat kein Geld für schöne Kleidung, er trägt dreckige, braune Lumpen, eine zerrissene Decke als Mantel. Er bettelt.
Viele Leute lachen, wenn sie ihn sehen, sie zeigen mit dem Finger auf ihn und verspotten ihn. Er sieht sie nicht, aber er hört und spürt, wie sie um ihn herumstehen.
Bartimäus geht es dreckig. Mit seiner Hand kann er jeden einzelnen seiner Knochen fühlen. Er liegt am Boden, seine Kräfte sind vertrocknet.
Bartimäus sieht nicht, wenn es Nacht wird, er hört nur, daß dann niemand mehr auf der Straße ist. Oder doch? Dann ruft er, er schreit mit heiserer Stimme: Hallo, ist da jemand? Mit aller Kraft schreit er und hält sich die Hände an die Ohren dabei.
Aber keiner antwortet.
Er weint.

Hermeneutische und systematische Überlegungen

Der Bezug auf die atl Überlieferung darf nicht zu dem Schluß führen, daß die Heilungsgeschichte des Bartimäus und mit ihr die anderen ntl Wundergeschichten lediglich als „Hinweise" auf diese Texte erzählt worden sind.
Mit Theißen ist daran festzuhalten, daß Wundergeschichten „symbolische Handlungen (sind), in denen durch Berufung auf eine Offenbarung des Heiligen die konkrete Negativität menschlichen Daseins überwunden wird. Sie überschreiten in ihrem Vollzug die Grenze des menschlich Möglichen"[16].
Diese symbolische Transzendierung der Wirklichkeit ist nun nicht mehr nur unbewußte Projektion sozialer oder psychischer Faktoren, wie dies von einer „reduzierenden Hermeneutik" [17] aufgezeigt wird, sondern ein internationaler Grundzug menschlichen Daseins[18]. Das bedeutet auf der anderen Seite aber eben auch, daß nicht ein magisch-göttliches Eingreifen widergespiegelt, sondern eine Offenbarung des Heiligen in symbolischer Handlung menschlich-subjektiv gestaltet wird.
Systematisch-theologisch kann sich diese Interpretation der Wundergeschichten an Paul Tillich anlehnen, der ja auch von Seiten der Symboldidaktik häufig als theologischer Gewährsmann herangezogen wird. Um die irreführende Konnotation des Wunders mit Durchbrechung von Naturgesetzen zu vermeiden, spricht Tillich von „zeichengebenden Ereignissen"[19]. Im Rahmen seiner Methode der Korrelation bezieht er die existentiellen Fragen, die aus der Analyse der menschlichen Situation hervorgehen, auf die Symbole der christlichen Botschaft und weist deren Antwortcharakter auf[20]. Dabei betont er immer wieder die Fraglichkeit der menschlichen Existenz, die sich ihre Antworten zu geben eben nicht aus sich selbst heraus in der Lage ist[21].
Ich will aber auch den radikalen Gegeneinwand aus den Reihen der dialektischen Theologie im Auge behalten: Ist es wirklich so, daß die „Fraglichkeit" ganz unabhängig vom biblischen Wort ermittelt werden kann und die Bibel lediglich als Antwort angehängt wird? Ist nicht vielmehr erst in der Begegnung mit dem Wort Gottes die menschliche Existenz in Frage gestellt? [22]
Ich persönlich ziehe daraus folgenden Schluß:
Nicht erst die Antwort, sondern schon die existentiellen Fragen werden von den „Symbolen der christlichen Botschaft" gestellt. Die Analyse der menschlichen Situation geht nicht der Bibellektüre voran, sondern gelingt am angemessensten in der Sprache der Bibel.
Die konflikthafte Befindlichkeit des Men-

schen wird in unserer Perikope anschaulich beschrieben. Die dort geschilderte Situation des Menschen Bartimäus ist zugleich konkret - auf den einen namentlich genannten blinden Bettler bezogen - und allgemein. Blindheit und Bettlertum sind in der Kulturgeschichte häufig auftretende Metaphern für Grundkonflikte menschlicher Existenz: von Platons Höhlengleichnis bis zu Luthers Worten auf dem Sterbebett. Durch die konkrete Gestaltung der Geschichte wird an der materiellen, leiblichen Dimension des Verheißungsgeschehens festhalten, durch die Offenheit zur Symbolisierung des Allgemeinen die eschatologische Dimension ins Spiel gebracht; beides ist unauflöslich miteinander verbunden.
Die Erzählung und Nacherzählung dieser Geschichte trägt dazu bei, den existentiellen Konflikt von Kommunikation und Kommunikationslosigkeit, von Partizipation an der Umwelt und selbstbezogener Autonomie symbolisch bearbeitbar zu machen. Wenn man im Anschluß an Tillich (und eine bei den Kirchenvätern beginnende theologische Tradition) von Sünde und Erlösung als Entfremdung (alienatio) und dem Neuen Sein in der Gottesgemeinschaft (communio) spricht, werden die fundamentalen theologischen Implikationen deutlich.

Didaktische Überlegungen

Wie bereits erwähnt, stellen die niedersächsischen Rahmenrichtlinien am Beispiel der Bartimäusgeschichte eine erfahrungsbezogene Zugangsweise zu den Wundergeschichten vor[23].
So sehr ich prinzipiell das Anliegen einer erfahrungsorientierten Didaktik im Gegenüber zur Schriftorientierung unterstütze, halte ich sie doch in diesem Falle - in der von den Rahmenrichtlinien vorgeschlagenen Weise - für unangemessen.
Meines Erachtens ist die erfahrbar zu machende Aussagesituation zu eng auf Blindheit und blinde Menschen heute bezogen („Informationen über Blinde"). Diese Konkretion läßt sich natürlich nicht durchhalten, folglich muß nach der Geschichte der Inhalt „übertragen" werden.
In ganz angemessener, innerhalb des Konzepts folgerichtiger Weise versucht der Vorschlag das Vorurteil, Blinde seien völlig unselbständig, zu widerlegen. Lernziel ist es also, zu „staunen über das, was Blinde können", zu „wissen, daß Blinde Hilfe brauchen, aber trotzdem möglichst selbständig leben möchten." Was haben aber diese sympathischen Blinden, deren Cassetten-Bibliothek und Blindenschriftutensilien nach Vorgabe der Richtlinien zum Gegenstand des Unterrichtsgespräches werden sollen, mit dem Bettler Bartimäus zu tun? Wie läßt sich der Kontrast von

(M2)
Es ist Tag. Bartimäus sitzt wie immer am Wegrand vor den Stadttoren von Jericho, seiner Heimatstadt. Da hört er, daß Menschen vorbeigehen, er hört ihre Stimmen, es sind viele, sie klingen anders als sonst. „Was ist los?" fragt er einen, der ihm gerade eine Münze zugeworfen hat.
„Weißt du es nicht? Jesus ist da, dort kommt er".
Jesus ist da, denkt er, der darf nicht vorübergehen! Der wird mich hören! Der hat doch gesagt, alles wird anders werden!
„Jesus, Jesus", schreit er, „erbarme dich, hilf mir!"
Schnell kommen die Leute an. „Psst, bist du wohl ruhig, du darfst doch Jesus nicht stören!" Aber Bartimäus schreit nur um so lauter: „Jesus, erbarme dich, hilf mir!"
Da berührt ihn jemand. „Freu dich, Bartimäus, komm schnell", sagt der, „Jesus ruft dich."
Das läßt er sich nicht zweimal sagen. Im Nu ist er aufgesprungen, reißt sich die schmutzige Decke vom Leib, läuft zu Jesus.
Da steht er vor ihm. Bartimäus steht da. Und vor ihm Jesus. Bartimäus steht mit zitternden Knien. Außer Atem. Da hört er eine Stimme, eine warme, liebe Stimme. Jesus fragt ihn: „Was kann ich für dich tun?" Bartimäus schluckt. Darauf hatte er so lange gewartet. Daß jemand ihm zuhört. Daß jemand ihn anspricht. Daß jemand ihn fragt.
Mit Tränen in den Augen flüstert er: „Ich möchte sehen. Ja, Herr, ich möchte wieder sehen." Und da hört er die Stimme von Jesus. Und die sagt zu ihm: „Weil du mir so vertraust, ist dir geholfen. Du kannst wieder sehen!"
Und Bartimäus öffnet die Augen. Alles ist anders als vorher. Strahlendes Licht ist um ihn herum. Da sind Leute, sie freuen sich. Der Himmel ist blau, Bartimäus sieht die Vögel und die Bäume und Kinder, die spielen.
Die Dunkelheit hat Bartimäus verlassen. Er ist wie neugeboren. Sein Leben fängt neu an. „Bei dir bleibe ich", sagt er zu Jesus.

Leben und Tod, die „Wiedergeburt" des Bartimäus angemessen beschreiben, wenn ich vorher einfühlsam deutlich gemacht habe, daß auch Blinde „sich auf der Straße zurechtfinden können"?
Die Identifikation mit dem um Hilfe rufenden Bettler wird dadurch erschwert, daß zunächst die blinden, gar nicht bettelnden und wohl auch nicht immer unglücklichen Zeitgenossen vorgeschaltet werden. Der didaktische Einstieg dieses Vorschlags ist konkret, der nachträgliche Versuch der Übertragung hingegen zu allgemein („Ermutigung zur Hilfe für Blinde").
Nun könnte eine bessere Herangehensweise an diese und andere Wundergeschichten darin bestehen, eine den Kindern geläufige Situation der Angst durch bildliche oder erzählerische Impulse hervorzurufen und anschließend mit dem frohen Ausgang der Wundergeschichte zu beantworten[24].
Doch auch dieser Ansatz wird zu Schwierigkeiten führen. Zum einen ist es fraglich, ob sich Kinder ungehemmt darauf einlassen, von eigenen Angsterfahrungen zu erzählen, sich angreifbar zu machen und dabei weder im Abstrakten zu verharren noch zu bagatellisieren. Zum anderen ist es fraglich, ob der Einsatz biblischer Texte am Ende einer Unterrichtseinheit tatsächlich das vorher entfaltete Problem der Angst angemessen „beantworten" kann, zumal, wenn es um geläufige Alltagsängste der Kinder geht.
Nach meiner Entscheidung, eine Wundergeschichte zum Unterrichtsgegenstand zu machen, habe ich im Zuge meiner Vorüberlegungen beide genannten Ansätze in Erwägung gezogen, da sie meinen hermeneutisch-theologischen Überzeugungen vordergründig zu entsprechen schienen. Die Verknüpfung von Erfahrung und biblischer Symbolik war gegeben, die Gefahr „magischen" Mißverstehens gebannt. Dennoch war, die kritischen Anfragen zeigen es, mein Vertrauen in die Richtigkeit dieser Vorgehensweise gebrochen.
In diese Situation der Dunkelheit trugen für mich einige Texte von Ingo Baldermann ein neues Licht. „Wie kommen die Kinder so in die Geschichte hinein, daß sie zu ihrer eigenen Geschichte wird?" [25].
Das geht weder über den einen noch über den anderen beschriebenen Weg. Und auch die vorhergehende Aufforderung, die geschilderte Behinderung symbolisch zu verstehen, führt eher zu mehr Abstand von der Geschichte als zu mehr Nähe. Der beste Weg zu einer intensiven Identifikation führt nach Baldermann über die Psalmen. Im Umgang mit einzelnen, elementaren Psalmversen finden die Kinder das, was ich ihnen von meiner religionspädagogischen Grundeinstellung her ja anbieten will: eine Sprache für eigene Erfahrungen.
„Wir gehen davon aus, daß die Versprachlichung der Gefühle schon ein wesentlicher und schwieriger erster Schritt ist. Wir können nicht einfach voraussetzen, daß Kinder selbstverständlich in der Lage wären, über eigene Erfahrungen mit tiefen Ängsten ohne weiteres zu reden. Schon auf dieser Stufe der ersten Erschließung des Problems ist die Sprache der Bibel unentbehrlich: Die Psalmen ermöglichen es den Kindern, eine Sprache zu finden, in der sie von solchen Ängsten sprechen können, ohne sich selbst zu entblößen" [26].

Diese Argumentation leuchtet mir ein. Der Umgang mit einzelnen aussagekräftigen Psalmversen, mit Beschreibungen der Not ebenso wie mit bittenden und lobenden Sätzen, trägt zur notwendigen Alphabetisierung, zu einer Sprache der Gefühle bei. Wenn diese Sprache erlernt ist, dann kann die Identifikation mit denen gelingen, die sie eben auch sprechen, die sie gewissermaßen verkörpern: mit den Gelähmten und Besessenen, den Blinden und Taubstummen der biblischen Heilungsgeschichten. Wenn die Kinder die Sprache der Psalmen zu ihrer eigenen Sprache gemacht haben, dann legen sie den biblischen Personen ihre eigene Angst und Verzweiflung in den Mund. Dann ist die Frage, ob so eine Heilung möglich ist, nicht mehr ausschlaggebend.
Daran wird deutlich, daß es hier nicht nur didaktisch, sondern auch theologisch angemessen ist, den Weg über die Psalmen einzuschlagen. Von der hebräischen Bibel her öffnet sich das Neue Testament. Eine Hermeneutik der Wundergeschichten, die darauf verzichten zu können meint, ist unweigerlich defizitär.

Konsequenzen

Orientiert am Vorgehen Baldermanns habe ich der Bartimäus-Stunde eine intensive Beschäftigung mit Psalmen vorangehen lassen. Ziel dieser Stunde war nicht nur die Vorbereitung auf ein besseres Verständnis der Heilungsgeschichte, sondern ganz grundsätzlich die Aneignung einer Sprache für Emotionen[27].

Auch die didaktische Vermittlung der Bartimäusgeschichte ist an dieser Vorgehensweise ausgerichtet. So ist die hier entworfene Unterrichtsstunde nicht der Beginn einer neuen, durch die Beschäftigung mit Psalmen lediglich vorbereiteten Unterrichtseinheit „Wundergeschichten", sondern Teil einer Gesamteinheit, die die Überschrift „Sprache der Klage und Hoffnung" tragen könnte (ohne daß den Kindern das ausdrücklich mitgeteilt wird).

Die vorausgegangenen Stunden

Die erste Stunde begann mit einem schriftlichen Tafelimpuls:

> Ich habe mich müde geschrien,
> mein Hals ist heiser,
> meine Augen sind trübe geworden,
> weil ich so lange warten muß.
> (Ps 69,4)[28]

Da wir uns vorher mit Jona und im Anschluß daran mit dem Gleichnis vom verlorenen Sohn beschäftigt hatten, legten die Schülerinnen und Schüler diesen die Worte in den Mund, nach und nach brachten sie aber eigene Erfahrungen ins Spiel. In der Stunde wurden noch weitere Psalmverse vorgestellt und mit Orff-Instrumenten sehr eindrucksvoll von den Kindern in Musik umgesetzt.
Die zweite Stunde begann mit dem Bild „Der Schrei" von Edvard Munch (in der Urfassung von 1893), das per Overheadprojektor gezeigt wurde. Die Kinder waren offensichtlich von dem Bild angesprochen, versuchten die Situation zu ergründen und zitierten aus der Erinnerung die zuvor behandelten Psalmverse. Noch weitere Verse wurden besprochen und inhaltlich den bereits bekannten zugeordnet. Dabei wurden Pappkartons (ca. 15x50 cm) eingesetzt, auf denen die Verse einzeln geschrieben standen.
In der dritten Stunde wurden die insgesamt 16 mittlerweile vertrauten Verse noch einmal besprochen und nun formal geordnet: nach Klage, Bitte und Lob („Ich in in Not", „Hilf mir!", „Du bist mein Helfer"[29].
Die vierte Stunde stellte einen zusammenhängenden Text in den Mittelpunkt. Ps 22,2-22 wurde, in Auslassungen und kindgemäßen sprachlichen Veränderungen, gemeinsam gelesen und durch farbige Markierungen auf dem Textblatt von den Kindern zu ordnen versucht. Dabei erwies sich die Kategorisierung als zu schwierig, viele Kinder sahen in den Klagen - berechtigterweise - bereits Ansätze zum Hilferuf. Andererseits zeugt dies davon, daß sie sich inhaltlich mit den Versen auseinandersetzten.
Die fünfte und sechste Stunde ließ den Schülerinnen und Schülern Raum, einen Vers aus dem Psalm nicht lediglich zu illustrieren, sondern in angemessener Farbgestaltung bildlich umzusetzen[30]. Anschließend wurden die Ergebnisse vorgestellt und besprochen.
Die siebte Stunde soll den zumeist düsteren Bildern der Klage ein helles Bild der Verheißung gegenüberstellen. Dieses Bild wurde von einigen Kindern in der vorangegangenen Stunde fertiggestellt und soll

Phase	Zeit	Inhalt	Lehrerverhalten	Schülerverhalten	Sitzordnung/ Unterrichtsform	Medien
Einstieg	5'	Klagepsalmen	schriftl. Impuls (Ps 25,16b)	kommentieren und interpretieren, erinnern sich an andere Psalmverse	Stuhlreihe vor der Tafel; Gruppenunterricht/ Tafelarbeit	schwarzer Karton A1
Erarbeitung	20'	Heilung des blinden Bartimäus (Mk 10,46-52)	erzählt	hören zu	Sitzkreis/ Gruppenunterricht/ Lehrererzählung	M1
				spontane Äußerungen hören zu	Gespräch	
Vertiefung			erzählt (evtl. Impuls)	beschreiben mit eigenen Worten	Lehrererzählung Unterrichtsgespräch	M2
Verarbeitung	20'		klappt schwarzen Karton auf verteilt Karten mdl. Arbeitsauftrag	sehen zu, staunen kratzen schwarze Fläche auf	Tafelarbeit SchülerInnen sitzen an ihren Tischen Einzelarbeit	schwarzer Karton s.o. buntes Bild DIN A6-Karton (in der vergangenen Stunde bemalt)
Schluß			fordert auf (evtl. Impuls)	stellen ihre Bilder vor (evtl. = beziehen Farben auf Psalmenverse)	Schneidersitzkreis; Gruppengespräch	

dazu dienen, die bereits bekannten Lobverse in Erinnerung zu rufen. Alle Schülerinnen und Schüler sollen nun die Lobverse in Farben ausdrücken und eine Karte (17x12 cm) mit Wachsmalstiften bunt bemalen. Anschließend wird das an der Tafel hängende Bild nach und nach von den Klageversen überdeckt, die Karten der Kinder schwarz übermalt (Impuls: „Immer wieder ist die Not so groß, daß sie sich wie ein Schatten über die Farben drängt....") Diese Karten sollen in der Bartimäus-Stunde wieder eingesetzt werden.

Die Unterrichtsstunde

Aus der Vorbereitung ergibt sich, daß die Präsentation der Bartimäusgeschichte mit den nach und nach angeeigneten Psalmversen eng verknüpft sein soll. Die didaktische und theologische Begründung für dieses Vorgehen brauche ich nicht noch einmal zu wiederholen (s.o. Didak. Überlegungen). Neben der Deutung der Geschichte mit Hilfe von Psalmversen muß aber auch eine der Symbolik angemessene Verarbeitung der geschilderten Heilung erfolgen. Da diese Symbolik vor allem im Gegensatz von Blindsein und Sehen, Dunkelheit und Licht besteht, legt es sich nahe, auch die Vertiefung im visuellen Bereich anzusiedeln.
Die kognitiven Lernziele bestehen zunächst einmal im Kennenlernen der biblischen Geschichte, im Verstehen und Deuten der Geschichte auf dem Hintergrund der Psalmverse. Mit Hilfe der behandelten Kategorien (Klage, Bitte, Lob) sollen die Kinder auch die Möglichkeit erhalten, die Geschichte zu analysieren und zu strukturieren.
Zu den affektiven Zielen gehört es, daß die Kinder den fundamentalen „Durchbruch"[31], der sich in der Geschichte ereignet, nachempfinden. Das beginnt mit der Identifikation mit Bartimäus in seiner Not und endet mit der Wiedergewinnung seines Augenlichtes.
Ein psychomotorisches Unterrichtsziel besteht darin, daß die Kinder den „Durchbruch" in der Verarbeitungsphase gestalterisch nachvollziehen. Da die Vertiefung visuell geschehen soll, bietet sich Bildgestaltung als Medium an. Dabei sollen die Kinder nicht lediglich imitieren oder reproduzieren, sondern eigenständig kreativ zu einer angemessenen Verarbeitung kommen.

Zum Ablauf der Stunde

Der Einstieg beginnt mit einem schriftlichen Tafelimpuls. Mit Kreide wird ein bereits bekannter Psalmvers auf eine schwarze Pappe geschrieben (Ps 25,16: „Ich bin einsam und elend"). Die Schülerinnen und Schüler kommentieren und interpretieren den Satz, vermutlich nennen sie auch andere Verse.
Es folgt der erste Teil der Erzählung der Bartimäusgeschichte (M1). In der Gestaltung der Lehrererzählung wird darauf geachtet, daß die Beschreibung der Notsituation an bekannte Psalmverse anknüpft. Die Schülerinnen und Schüler erhalten am Ende des ersten Teils die Gelegenheit zu spontanen Äußerungen. In einem Gespräch soll die Verbindung von Geschichte und Psalmversen herausgearbeitet werden.
Anschließend wird die Erzählung fortgeführt (M2). Auch danach ist Raum für Schüleräußerungen. Die Kinder sollen den „Durchbruch" in Worte zu fassen versuchen. Dabei können ihnen die bekannten Psalmworte Sprache verleihen. Unter Umständen muß hier durch einen Impuls gelenkt werden („Ihr habt vorhin Sätze gesagt, die auf sein Leben paßten. Denkt nach, was jetzt paßt...").
Nachdem bisher ausschließlich sprachlich gearbeitet wurde, soll jetzt eine visuelle, symbolische Verarbeitung stattfinden. Auf entsprechende Schüleräußerungen hin bzw. nach eigener Formulierung („Die Dunkelheit um ihn herum wird aufgerissen") wird die an der Tafel hängende schwarze Pappe weggeklappt, dahinter tritt das leuchtend bunte Bild, das schon in der siebten Stunde benutzt wurde, zum Vorschein. Auf diese Weise wird der Kontrast von Finsternis und Licht szenisch umgesetzt. Das damit verbundene Befreiungserleben soll an dieser Stelle gebündelt, gleich darauf von jedem Kind einzeln nachvollzogen werden.
Nun erhalten die Kinder die in der letzten Stunde präparierten DIN-A-6-Karten mit dem mündlichen Arbeitsauftrag „Kratzt die Dunkelheit weg!". Erst wenn eventuelle Unklarheiten beseitigt sind, gehen die Kinder an ihre Plätze und ritzen die schwarze Wachsschicht auf, der bunte Untergrund tritt hervor. Ob die Kinder dabei gegenständliche Bilder oder lediglich Linien herauskratzen, wird ihnen freigestellt. Die Stunde schließt mit dem gegenseitigen Vorstellen der Bilder. Wenn dafür noch Zeit ist, können nun die verschiedenen durchscheinenden Farben noch einmal auf die Psalmverse bezogen werden, die sie ursprünglich darstellen sollten (vgl. die siebte Unterrichtsstunde).
In der vorgesehenen Struktur der Stunde wechseln die Sozialformen Gruppenunterricht und Einzelarbeit ebenso wie die Aktionsformen Tafelarbeit, Gespräch, Lehrererzählung und Bildgestaltung. Die Sitzordnung ändert sich entsprechend. Die Medien wurden zum Teil (buntes Bild an der Tafel, Wachsbild) in vorhergehenden Stunden vorbereitet, so daß die inhaltliche Verzahnung der gesamten Unterrichtseinheit auch hier deutlich wird.

Literaturverzeichnis

Baldermann, Ingo: Gottes Reich - Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien (WdL 8) Neukirchen-Vluyn 1991
Ders.: Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (WdL 4), Neukirchen-Vluyn 1992
Barth, Karl: Die kirchliche Dogmatik, Band I, 1, Zürich 8/1964
Biehl, Peter (unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus): Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989
Bultmann, Rudolf: Die Geschichte der synoptischen Tradition, Göttingen 3/1957
Burk, Karlheinz/Sievers, Eberhard (Hg.): Religionsunterricht für Grundschüler. Praxisberichte - didaktische Perspektiven - Medien, Frankfurt/Düsseldorf 1981
Gnilka, Joachim: Das Evangelium nach Markus (EKK II, 2), Zürich u.a. 1980
Grundmann, Walter: Das Evangelium nach Markus (ThHK 2), Berlin 1977
Kertelge, Karl: Die Wunder Jesu im Markusevangelium. Eine redaktionsgeschichtliche Untersuchung (StANT 23), München 1970
Ricoeur, Paul: Hermeneutik und Psychoanalyse. Der Konflikt der Interpretationen II, München1974
Scharfenberg, Joachim / Kämpfer, Horst: Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung, Olten/Freiburg 1980
Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987
Sievers, Eberhard: Wundergeschichten - neu erzählt und gestaltet im Religionsunterricht der Grundschule, Hannover 1979
Steinwede, Dietrich: Wunder. Ein Sachbilderbuch. Lahr/Düsseldorf 1977
Theißen, Gerd: Urchristliche Wundergeschichten. Ein Beitrag zur formgeschichtlichen Erforschung der synoptischen Evangelien (StNT 8), Gütersloh 1974
Tillich, Paul: Systematische Theologie, Bd. I 2/1956
Vielhauer, Philipp: Geschichte der urchristlichen Literatur. Einleitung in das Neue Testament, die Apokryphen und die Apostolischen Väter, Berlin/New York 1975
Weder, Hans: Wunder Jesu und Wundergeschichten, in;: VF 29 (1984), Heft 1, S. 25-49
Wegenast, Klaus: Religionsdidaktik Grundschule. Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien. Stuttgart u.a. 1983

Anmerkungen

1. Vgl. Becker/Wibbing 1966, S. 70
2. Vgl. Schweitzer 1987, S. 142
3. Sievers in: Burk/Sievers 1981, S. 156
4. Ebd. S. 155
5. Vgl. ebd., S. 157
6. Vielhauer 1975, S. 331
7. Bultmann 1957, S. 228; Kertelge 1970, S. 175
8. Gnilka 1980, S.. 108
9. Kertelge, a.a.O., S. 180
10. Vgl. Gnilka, a.a.O., S. 110; Weder 1984, S. 35
11. Vgl. Theißen, a.a.O., S. 60ff
12. Gnilka, a.a.O., S. 109
13. Vgl. ebd. , S. 111
14. Kertelge, a.a.O., S. 182
15. Vgl. Jes. 29, 18; 32,4; 35,5 u.ö.; Jer 31,8; Hiob 29,16. Als klagende Zustandsbeschreibung: Ps 38, 11; mit Bitte um Hilfe: Ps 119, 18; als Lob: Ps 18,29; 27,1; 146,8
16. Theißen, a.a.O., S. 295
17. So nennt Ricoeur 1970, S. 213, die notwendige, aber nicht hinreichende Etappe der Interpretation
18. A.a.O., S. 50
19. Tillich, Sth I, S. 139ff.
20. Ebd. S. 73ff.
21. Ebd. S. 79
22. Vgl. Barth, KD I, 1, S. 191
23. Rahmenrichtlinien, S. 41. Dort auch die nachfolgenden Zitate.
24. Vgl. Wegenast 1983, S. 72ff.
25. Baldermann 1991, S. 36; dort geht es um Mk 2,1-12
26. Ders., 1986, S. 47
27. Vgl. ebd., S. 43ff
28. Vgl. ebd. S. 12
29. Vgl. ebd. S. 39
30. Vgl. ebd. S. 39ff
31. Ebd. S. 23

Hanna Löhmannsröben

Sucht als Thema im Religionsunterricht an Sonderschulen

A) – kritische Bemerkungen zu den Rahmenrichtlinien -

Sekundarstufe II
Sekundarstufe I
Orientierungsstufe
Grundschule

Körperliche Abhängigkeiten entstehen um so schneller, je jünger Menschen sind. Deshalb sind Jugendliche besonders gefährdet. Eine Sommerferienlänge regelmäßigen Konsums – am Badeteich, an der Bushaltestelle oder beim Ferienjob – reicht, um 14jährige manifest alkohol- oder nikotinabhängig werden zu lassen. Das Thema Sucht und Hilfen gegen die Sucht ist daher ein außerordentlich sinnvolles Unterrichtsthema von hoher lebenspraktischer Bedeutung im evangelischen Religionsunterricht.

Offen für gefährliche Experimente

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den Evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen für Lernbehinderte greifen das Thema „Hilfen gegen die Sucht" und damit ein sehr lebensrelevantes Thema auf. Zugeordnet ist das Thema dem Rahmenthema 5.2: „Die eigene Zukunft und Gottes Wort". Für die Jahrgangsstufen 7-9 wird das Lernziel formuliert: „Die Schüler erfahren, daß der christliche Glaube helfen kann, vor Suchtgefahren zu schützen und aus solchen Abhängigkeiten zu befreien." (Rahmenrichtlinien Seite 26).

Suchtgefahren am Beispiel des Alkoholismus darzustellen, ist populär. Auswirkungen sind sichtbar und bekannt: sozialer und körperlicher Verfall beispielsweise oder Betroffenheit der Angehörigen von Alkoholkranken. Ebenso geeignetes Beispiel im Unterricht scheint mir Nikotin zu sein. An Schulen verbreiteter als Alkohol ist die Einstiegsdroge Nikotin, das Rauchen. Das betrifft nicht mehr vor allem Jungen, sondern Jungen und Mädchen haben zum Teil regelmäßige Erfahrungen mit Zigarettenrauchen und sind bereits regelrecht körperlich abhängig. Das Einstiegsalter bei allen Drogen sinkt. Schülerinnen und Schüler kennen Suchtstoffe und experimentieren damit.

Glaube als Gegengift?

Ganz praktisch geht es um kirchliche Beratung und um Selbsthilfegruppen. Christlicher Glaube wird vorgestellt „als Schutz vor gefährlichen Abhängigkeiten und als Hilfe zur Befreiung" (S. 26) aus der Sucht. In dieser Allgemeinheit ist die Aussage gewagt. Konkretionen in den Rahmenrichtlinien: „Kirchliche Beratung, Selbsthilfegruppen usw." So reicht es nicht!

Ich möchte noch einen Schritt weiter gehen. Kein Suchtproblem wird gelöst, indem eine Abhängigkeit durch eine andere ersetzt wird. Angefragt werden muß, ob die geglaubte totale Abhängigkeit von einem allschaffenden, alles könnenden, alles bestimmenden und alles heilenden Jesus statt der Abhängigkeit von einer Droge nicht Züge einer sekundären Abhängigkeit trägt. Ein geradezu fanatisch suchthaftes Glaubensverständnis trägt eher neurotische als evangeliumsgemäße Züge und verhindert die Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit, die Voraussetzung zum selbstbewußten Umgang mit – und das heißt zum Ablehnen von – Suchtmitteln ist, eher als es die Persönlichkeitsentwicklung fördert. In diesem Sinne ist manche kirchliche Beratung und sind manche kirchlichen Selbsthilfegruppen, insbesondere wenn sie Gebetsgemeinschaften zum Gesundbeten einschließen, durchaus kritisch zu beobachten.

Christlicher Glaube kann in der Tat persönliche Stabilität und ein tragendes Wertesystem vermitteln, das Menschen weniger suchtanfällig macht. Jugendliche jedoch, in der Pubertät besonders verunsichert und auf der Suche nach Sinn, Orientierung, Glück und Freundschaft, haben selbst als „Fromme" selten ein derartig immunisierendes Glaubensfundament (haben es Erwachsene?).

Spaß ohne Stoff

Lebbare Alternativen, Lebensfreude und Experimente jenseits von Sucht erschließen sich nicht unmittelbar aus dem Glauben, sondern vielmehr aus der Lebenswelt Jugendlicher – für die eine gute kirchliche Jugendarbeit in der Tat wesentliche Beiträge liefern kann. Dem Religionsunterricht kommt hier also Brückenbaufunktion zu. Er vermittelt Kenntnis von Sucht und Gefährdungspotentialen, informiert über Beratungs- und Hilfsangebote und hilft, grundlegende Orientierungen zu entwickeln.

Lebenskonflikte und Sehnsüchte können im Horizont des Christusglaubens und in Rückbindung auf gute Jugendarbeit leichter bearbeitet werden als in trockener (Behauptungs-)Theorie. Religionsunterricht erschließt über medizinisch-biologische Informationen hinausgehende Bedeutungszusammenhänge und Handlungsperspektiven. „Die eigene Zukunft und Gottes Wort" (Rahmenrichtlinien 5.2) können so im Religionsunterricht exemplarisch in einen spannungsvollen, vitalen Dialog treten.

Die Rahmenrichtlinien für die Schule für Lernbehinderte bieten als Thema des evangelischen Religionsunterrichtes unter „Wege aus der Sucht" neben Alkoholismus „Dämonie" an. Hier nun wird es kritisch.

Sucht und Dämonie?!

Dämonie (Okkultismus, Schwarze Magie?) ist ein heiß diskutiertes Phänomen. Gefährliche Neugier zeigt sich in der Ex-

perimentierfreude, mit der Jugendliche sich auch okkulte Phänomene erschließen wollen, „mal gucken". Für diesen Bereich ist die Überschrift „Sucht" falsch und führt auf Abwege. Seit Erscheinen der Rahmenrichtlinien 1987 sind zahlreiche religionspädagogische Erschließungshilfen zu diesem Thema erschienen, die den Themenbereich sinnvoll strukturieren. Das Thema gehört nicht unter die Überschrift „Sucht"!

Sucht – Krankheit oder Besessenheit?

Die Verbindung von Sucht und Dämonen in den Rahmenrichtlinien für die Schule für Lernbehinderte, Evangelische Religion, ist unbegründet und falsch. Das gilt ganz grundsätzlich. Gerade aus der Suchtberatung haben auch Lehrerinnen und Lehrer, kirchliche Mitarbeiterinnen und kirchliche Mitarbeiter lernen können, daß Suchtkrankheiten angesehen werden als Krankheiten und nicht etwa mit Kategorien von Dämonie oder Besessenheit zu beschreiben sind.

Besessenheit, ein „unsauberer Geist" wird in der Gegenwartssprache häufig abwertend bezogen auf psychiatrische Erkrankungen. Auch hier haben wir inzwischen ein weitaus differenzierteres Verständnis entwickeln können, das gezielte medizinische und soziale Therapien einschließt. Ein dämonisch-magisches Geisterverständnis im satanistischen Kontext beschreibt diesen Bereich menschlichen Seelenlebens absolut irrwegig, ja geradezu anmaßend zynisch. Also auch kein Vorbild für „Befreiung aus der Gewalt lebenszerstörender Mächte durch Jesus im Namen Gottes"?

Die Rahmenrichtlinien regen an, „die Befreiung aus der Gewalt lebenszerstörender Mächte durch Jesus" durch eine Beispielgeschichte zu erschließen, nämlich „Jesus treibt Dämonen aus, Markus 1, 23-27" (S. 26).

Jesus ein Musterexorzist

Zur Erinnerung sei dieser Abschnitt aus dem Markusevangelium noch einmal vorgestellt (in der Lutherübersetzung und ohne daß verschwiegen werden soll, daß die in den Rahmenrichtlinien vorgenommene Textbegrenzung problematisch ist).

Markus 1,23 – 27 (21 – 28)
21: und sie gingen hinein nach Kapernaum und alsbald am Sabbat ging er in die Synagoge und lehrte.
22: und sie entsetzten sich über seine Lehre, denn er lehrte mit Vollmacht und nicht wie die Schriftgelehrten.
23: und sogleich war auch in ihrer Synagoge ein Mensch, besessen von einem unsauberen Geist, der schrie
24: und sprach: was willst du von uns, Jesu von Nazareth?
Du bist gekommen, uns zu verderben. Ich weiß, wer du bist:
der Heilige Gottes.
25: und Jesus bedrohte ihn und sprach: verstumme und fahre aus von ihm!
26: und der unsaubere Geist riß ihn hin und her und schrie laut und fuhr aus von ihm.
27: und sie entsetzten sich alle, so daß sie untereinander sich befragten und sprachen: was ist das? Eine neue Lehre in Vollmacht! Er gebietet auch den unsaubern Geistern, und sie gehorchen ihm!
28: und die Kunde von ihm erscholl alsbald umher im ganzen Galiläischen Land.

Ratlose Unterrichtende

Künftige Unterrichtende des Faches evangelische Religion an Sonderschulen, gefragt, ob sie diese Perikope unterrichten würden, verneinten das spontan und einstimmig. Als Begründungen wurden genannt: „ Das versteh ich selber nicht", „Ich erzähl´doch keinen Mirakelglauben!", „Das ist ja Teufelsaustreibung wie im Mittelalter, wieviele Mißverständnisse muß ich zuerst ausräumen! Da nehm´ ich mir doch lieber eine andere Geschichte als Beispiel." oder: „Was hat das denn mit der Lebenswirklichkeit meiner Schüler zu tun?" Lehrerinnen und Lehrer an Schulen antworten nicht anders. Was ist zu tun? Zunächst geht es um eine klärende Sachanalyse.

Falsch ausgelegt!

Das Wirken des „unsauberen Geistes" wird in Vers 26 beschrieben: Der Geist riß den Menschen hin und her und ließ ihn laut schreien und fuhr dann aus von ihm. Gerade die starken körperlichen Bewegungen und das Schreien lassen vermuten: hier geht es nicht um Sucht oder Geisteskrankheit („Besessenheit"), sondern um einen Krampfanfall.

Epilepsie nun ist nicht Dämonie, nicht Sucht und nicht Geisteskrankenheit. Die Perikope Markus 1,23 – 27 (21 – 28) ist keine Dämonenaustreibung. Exorzismus und Epilepsie sind gefährliche Nachbarn, besonders wenn es um das Gesundbeten vermeintlich Besessener geht. Exorzismus ist praktizierter Okkultismus. Soll der Religionsunterricht das propagieren, was an okkulten Praktiken auch an Sonderschulen für Lernbehinderte in Niedersachsen praktiziert wird? Nie und nimmer! Vor der Behandlung der Perikope Markus 1,23 – 27 (21–28) möchte ich dringend warnen, sofern sie in den Kontext Sucht, Dämonie oder Psychiatrische Krankheit gestellt wird. Die Rahmenrichtlinien sind hier zu korrigieren.

Hilfen gegen die Sucht im Religionsunterricht – wie dann?

Das Vorbild der Eltern – besonders die Mütter rauchen immer häufiger ohne Scheu auch vor ihren Kindern –, ist beim Thema des Nikotinmißbrauchs ein gesellschaftlicher Hintergrund. Die Tatsache, daß vorwiegend Brauereien derzeit Fußball- und andere Sportübertragungen im Fernsehen sowie Spielfilme sponsorn, gehört zum Kontext des Themas Alkoholkrankheit.

Der Einstieg in den Konsum von Suchtmitteln ist im Kinder- und Jugendalter in der Regel an Vorbildern und Idolen orientiert. Das sind die Älteren in der Clique, die rauchen, der coole Marlboro, die laszive Diva mit der Zigarettenspitze, das Bier der Erwachsenen beim Stammtisch, rituelle Besäufnisse der Junggesellschaft und vieles mehr. Hier werden Zugehörigkeitssehnsucht und soziale Anerkennung erkauft um dem Preis körperlicher Gefährdung und sozialen Risikos.

Der Konsum von Sucht- und Rauschmitteln hat wesentlich eine Ursache darin, daß vermeintliche Problemlösungen geboten werden: statt Isolation Zugehörigkeit, statt Perspektivelosigkeit das Schweben auf der rosa Wolke, statt nüchterner Bilanz und Arbeit an Perspektiven der Trip auf die vermeintliche drogengebundene Sonnenseite des Lebens. Abhängigkeit ist also nicht nur eine körperliche, sondern auch eine psychische Konstitution.

Dieser Kontext bedarf der Bewußtmachung und Reflexion. Gerade an Schulen für Lernbehinderte sind viele Jugendliche sehr stark verunsichert, orientierungslos und leicht verführbar, sich an erfolgreichen, coolen, glücklichen und in Herausforderungen und Konflikten souveränen Leitbildern zu orientieren, wie sie beispielsweise Alkohol- und Zigarettenwerbung anbieten. Emanzipatorischer Unter-

richt deckt die zugrundeliegenden Bedürfnisse auf, nimmt sie wahr und überlegt, wie Bedürfnisse entstehen und wie sie gestillt werden können.

Psychosozialer Kontext

Neben Sachinformationen – sie sind gut projektorientiert und fächerübergreifend zu vermitteln! – steht die Beschäftigung mit solchen Fragen im Religionsunterricht im Vordergrund, die zum psychosozialen Kontext „Sucht" gehören. Welche Vorbilder habe ich? Wie gehe ich mit Konflikten um, wie mit Frustrationserfahrungen? Was ist mit Freundschaften? Was gibt mir Halt? Wie lerne ich, nein zu sagen? Was bedeutet für mich Genuß, Lebensfreude? Wo erlebe ich sie? Welche Lebensziele finde ich sinnvoll? Wie ist Ausstieg aus der Sucht, wie ist Neuorientierung möglich?

Gefragt ist also eine hilfreiche Bestandsaufnahme.

Handlungsorientierung und außerschulischer Lernraum mit hoher lebenspraktischer Bedeutung

Neben der Information und Selbstreflexion wird es für Schülerinnen und Schüler interessant und aufschlußreich sein, die nächstgelegene Suchtberatungsstelle von innen kennenzulernen. Suchtberaterinnen und Suchtberater sind in der Regel gern bereit, Gruppen präventiv über Suchtgefahren zu informieren. Konkrete lebenspraktische Relevanz hat ein Besuch in der Suchtberatungsstelle auch, weil es im Bedarfsfall leichter fallen wird, die Suchtberatungsstelle aufzusuchen, wenn sie schon „bekannt" ist. Wer den Fuß bereits einmal über die Schwelle gesetzt hat – unverbindlich und in der Lerngruppe – wird dieses möglicherweise leichter tun, wenn eine Suchterkrankung massiv wird. Nötig ist es und hilfreich, daß Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 bis 9 lernen, sich bei Problemen Selbsthilfe zu erschließen und nicht darauf zu warten, daß ihnen Hilfe von außen zuteil wird, oder die Existenz eines Suchtproblems so lange zu leugnen, bis Auswege nur noch sehr schwer gefunden werden können.

Lebendiger Bezug zum Evangelium

Evangelischer Religionsunterricht an der Sonderschule für Lernbehinderte ist ein lohnendes, schönes und schwieriges Unterfangen. Lehrerinnen und Lehrer werden einige Phantasie aufwenden müssen, ihre gesamte fachliche Kompetenz und vor allem auch ihre menschlichen und persönlichen Fähigkeiten, um gelungene Unterrichtsbeziehungen zu Schülerinnen und Schülern herzustellen und von diesen ausgehend Inhalte des Religionsunterrichts für Schülerinnen und Schüler lebensbedeutsam werden zu lassen. Beim Umgang mit den Rahmenrichtlinien evangelischer Religion in Niedersachsen zeigt sich allerdings für Lehrerinnen und Lehrern an Lernbehindertenschulen die Notwendigkeit kritischer Reflexion und Korrektur.

Das übergeordnete Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes in der Schule für Lernbehinderte, in besonderem Maße existentielle Hilfestellung zu bieten und Grund und Ziel des Lebens und seiner bewußten Ausgestaltung im Horizont des Evangeliums von Jesus Christus zu suchen (vgl. Rahmenrichtlinien S.6), kann konkret werden beim Thema „Hilfen gegen die Sucht".

Mißlingen muß eine Konkretisation, wenn Suchtgefahren dämonisiert werden und Jesus zu einem Dämonenaustreiber verzerrt wird. Gelingen kann die Verbindung zwischen dem Evangelium und der – durch Suchtgefahren oder bereits bestehende Abhängigkeit gekennzeichneten – Lebenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern dagegen, wenn sie erfahren: Ich bin persönlich jederzeit und in jeder körperlichen oder seelischen Verfassung von Gott angenommen.

Literaturhinweise:

Rahmenrichtlinien für die Schule für Lernbehinderte. Evangelische Religion. Schrödel – Schulbuchverlag ISDN 3-507-00874-2 (herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusminister Juli 1987).

Unterrichtsbausteine zum Thema Sucht und Drogen

Unterrichtsbausteine zum Thema Okkultismus/Dämonie

B) – Bausteine

1. Geschichte: Jens

Absicht:
Positive Identifikation anbieten. Alternativen zum durch Rauschmittel gewonnenen „Wir-Gefühl" Jugendlicher aufzeigen. Mädchen und Jungen zu eigenständigem und mündigem Verhalten ermutigen. Undiskutierte und unreflektierte Verhaltensweisen zum Thema machen.

Material:
Geschichte auf kopiertem Blatt (M 1), vorgelesen oder Tonbandcassette eines daraus entstandenen Hörspiels. Sitzordnung: im Kreis.

Zeit:
Vorlesedauer drei Minuten

Verlauf/mögliche Impulse/Arbeitsaufträge:
- die Geschichte in Verbindung mit Gruppengespräch entweder als Einstieg vorlesen oder als Abschluß einer Gesprächsrunde über „stark sein", „cool sein"
- eventuell nachspielen lassen („Birte erzählt ihrer Freundin von jenem Nachmittag" – oder: „Jens kommt am nächsten Morgen in die Schule und begegnet XY")
- „Was-wäre-wenn-Geschichte" erfinden; wenn zum Beispiel Jens nicht wie beschrieben reagiert hätte?
- bei viel Zeit: Geschichte in ein Hörspiel übertragen lassen und in der Gruppe aufnehmen
- eine Szene aus der Geschichte malen lassen

Bedanken

möchten wir uns ganz herzlich für die bisher eingegangenen Spenden für den „Pelikan".
Es sind aber noch Spenden möglich und nötig!!!
Alle, die spenden wollten, es aber bisher noch nicht getan haben, möchten wir deshalb freundlich erinnern. Ihr Spendenbeitrag ist zur Deckung der hohen Unkosten im Vertriebs- und Portobereich bestimmt, denn den „Pelikan" selbst möchten wir Ihnen, so lange wir können, kostenlos zur Verfügung stellen.

Unsere Bankverbindung lautet:

Kirchliche Verwaltungsstelle Loccum,
Spende Pelikan, Konto-Nr. 222 000
Sparkasse Loccum, BLZ 256 515 81

M1

JENS

Das ist Jens. Er hat nur eins im Kopf, und das ist sein Skateboard. In jeder freien Minute fährt er und übt auf Gehwegen, freien Plätzen, vor dem Rathaus und in der Fußgängerzone. Nach der Schule nimmt er sein Brett und zieht los. Manchmal denkt er: Ein bißchen merkwürdig ist das schon. Denn die anderen, Olaf, Birte, Sven, Christian und Timm treffen sich nachmittags immer und unternehmen was zusammen.
Irgendwie hatte Jens das Gefühl, daß die anderen ihn belächeln und sein Skateboard einfach albern finden. Manchmal wurde er traurig bei dem Gedanken, nicht zu den anderen zu gehören und nicht dabei zu sein, wenn sie Späße machten und Sprüche klopften. Er wußte, daß die anderen rauchten (Marlboro wegen der Freiheit) und Bier tranken (Flensburger, weils so schön plopp macht). Er wußte auch, daß sie sich dann besonders cool fühlten und gut drauf waren, sozusagen fast erwachsen. Jeder wollte dann besser drauf sein als der andere. Und er? Er hatte nur sein Skateboard.
In diesem Moment schwang er sich auf sein Brett und fuhr los. Die Bordsteine rauf und runter und machte so richtig Tempo. In diesem Augenblick überkam ihn ein Gefühl, das sich wie Freiheit anfühlte. Losfahren und einfach so dahingleiten.
Er zieht eine Schleife vor dem Café Kaktus. Und sieht die anderen, wie sie zusammen sind, rauchen und trinken. Birte schaut nach ihm. Er schaut zurück und dreht noch einmal eine Schleife mit seinem Brett. Jetzt sehen die anderen nach ihm und lachen sich halt schlapp. Zeigen mit Fingern auf ihn und ziehen Birte mit an die Theke. Olaf scheint es nicht gut zu gehen. Er sitzt zusammengesackt auf dem Sofa, die Augen geschlossen, in der einen Hand eine Flasche Bier, in der anderen eine Zigarette. Keiner beachtet ihn. In Jens steigt Unbehagen hoch. Er zieht noch eine letzte Schleife und fährt davon.
Er ist traurig und träumt davon, mal ein ganz großer Abenteurer und Frauenheld zu sein, dem alle zu Füßen liegen.
Und wie er so träumt, bemerkt er, daß eine dicke Qualmwolke aus der Richtung aufzieht, in der das Café Kaktus liegt. Er macht eine Kehrtwendung mit seinem Brett und dann Tempo. Über Bordsteine, durch Baustellen, Absperrungen hindurch bis zum Café Kaktus. Er sieht, daß das Café brennt. Olafs Zigarette war aufs Sofa gefallen und hatte es entzündet. Keiner konnte was machen. Alle waren zu dicht und unfähig. Er sieht die anderen aus dem Café stolpern und stürzt sich selber in die verqualmten Räume.

Da liegt Birte auf dem Boden. Ihr Kleid ist ganz schmutzig. Er legt seine Arme um ihren Körper und trägt sie vor die Tür. Da öffnet sie die Augen, lächelt und sagt: Du bist der Größte. Mein Held.

Rita Finkendey

2. Bildgeschichte zum Weitermalen: Jan ist konfirmiert

Absicht:
Alternativen zu selbstverständlichem Alkoholkonsum durchdenken und für die Konfirmationsfeier reflektieren; die Rolle als Jugendliche/r in der Familie wahrnehmen und nach Verhaltensmöglichkeiten am Konfirmationstag suchen; ein Gespräch über Ängste und Hoffnungen bezüglich der Konfirmationsfeier initiieren.

Material:
Kopiertes und vorgelochtes Arbeitsblatt M 2 für jede Konfirmandin /jeden Konfirmanden, Stifte (gut ist die Möglichkeit zum Aufhängen der Arbeitsergebnisse).

Zeit:
etwa 15 Minuten für das Erarbeiten/Weitermalen; etwa 15 Minuten, um darüber zu sprechen

Verlauf:
- Arbeitsblatt austeilen, Thema vorstellen und Arbeitsauftrag erläutern (Zusammenarbeit/Austausch ist während der Erarbeitungsphase erwünscht, aber nicht Pflicht)
- die Blätter aufhängen und gemeinsam ansehen, verschiedene Fortsetzungen der Geschichte entdecken
- im Blick auf die eigene Konfirmation das Thema Alkohol erörtern und dabei Erfahrungen der Konfirmandinnen und Konfirmanden in Freundeskreis, Schule und Familie behutsam aufgreifen
- Verhaltensmöglichkeiten überlegen
- Blätter abnehmen und in die Mappen heften

Mögliche Arbeitsaufträge:
In *Gruppen* können einzelne Geschichten mit ihren Lösungsmöglichkeiten als Rollenspiel erarbeitet und der Gesamtgruppe vorgetragen werden.
Gesprächsrunde: Gibt es ein in der Gruppe als typisch angesehenes Verhalten von Mädchen oder Jungen in dieser Frage? Wenn ja, welches Verhalten erscheint mädchentypisch, welches jungentypisch? Welche Folgen hat das jeweils?
Anregung, anhand des Blattes die Thematik *zuhause* anzusprechen: Das Blatt eignet sich gut für eine Einzelstunde zum Thema Konfirmation und Alkohol. Dann kann der Rezepte-Vorschlag (M 3) zum Abschluß ausgeteilt werden.

3. Rezepte für alkoholfreie Super-Getränke

Absicht:
Konkrete Alternativen zu Wein, Sekt und Bier mit Korn aufzeigen; zu eigenen Vorbereitungen ermutigen; die Beschäftigung mit dem Thema nicht in leeren Appellen versanden lassen, den Konfirmandinnen und Konfirmanden und gegebenenfalls ihren Eltern Argumentations- und Planungshilfen bereitstellen.

Material:
Rezepte-Blatt mit Schmuckrand, am besten auf etwas stärkeren Karton kopiert

Zeit:
etwa 5 Minuten zum Vorstellen

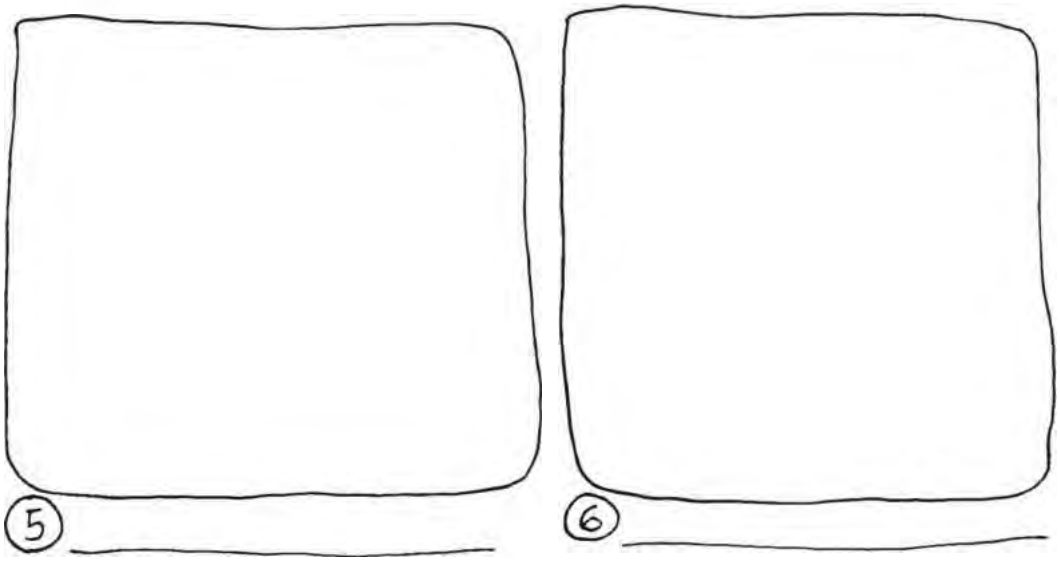
Verlauf:
Rezepteblatt austeilen, gemeinsam durchlesen, offene Fragen besprechen, weitere Ideen sammeln, gegebenenfalls gemeinsam gute andere Rezepte auf die Rückseite schreiben.

Mögliche Impulse/Arbeitsaufträge:
Das Rezepteblatt kann auf dem Elternabend vor der Konfirmation ausgegeben werden, gut mit Hinweisen zum Thema (Zahlen, Beschäftigung mit dem Thema im Unterricht ...). Es kann den Konfirmandinnen und Konfirmanden auch als Geschenk überreicht werden. Bei Eltern- oder Konfirmandenarbeit kann eines der Rezepte oder mehrere auch praktisch ausprobiert werden: fertig bereitstellen oder aus bereitgestellen Zutaten selbst herstellen! Das macht viel Spaß und bietet einen ungezwungenen Rahmen zum Reden über ein schwieriges Thema.

M2

Jan ist konfirmiert

Lies dir die Geschichte durch.
Wie könnte sie weitergehen? Male die Geschichte weiter. Wenn du willst, kannst du auch auf der Rückseite noch mehr Bilder zeichnen.



Rezepte
für alkoholfreie Super-Getränke!

Früchte-Bowle

Für ca. 17 Gläser
1 Flasche Sodawasser, 1/4 l Apfelsaft, 1 Flasche Orangeade, 1 kleine Ananas, 1/8 l Zitronensaft, 3/4 l Orangensaft, 3/4 l Maracujasaft, 1 Dose Pfirsiche, 1/2 l Pampelmusensaft, 15 Eiswürfel
Die abgetropften Pfirsiche sowie die Ananas in kleine Würfel schneiden. Diese dann mit dem Pampelmusensaft und dem Zitronensaft übergießen. Das Ganze 2-3 Stunden im Kühlschrank ziehen lassen. Das Angesetzte danach mit den restlichen Säften und der Orangeade auffüllen. Zum Servieren Eiswürfel und Sodawasser dazugeben.

Lemon-Milk

Für ca. 5 Gläser
1/2 l Milch, 3 Zitronen (ungespritzt), 5 Eiswürfel, 100 g Magerquark, Zucker
Den Magerquark mit der kalten Milch in einem Elektromixer schlagen. Den frisch ausgepreßten Saft der Zitronen und etwas abgeriebene Zitronenschale sowie die Eiswürfel dazugeben. Alles zusammen noch einmal kräftig mixen. Das fertige Getränk nun mit Zucker abschmecken und zum Servieren in hohe Longdrinkgläser füllen.

Tee-Bowle Hawaii

Für ca. 16 Gläser
14 Teelöffel schwarzer Tee, 1 l Wasser, 1 frische Ananas, 100 g Zucker, 5 ungespritzte Zitronen, 12 Eiswürfel
Den Tee herstellen (kurz ziehen lassen), süßen und abkühlen lassen. Vier Zitronen auspressen und mit den Ananasstücken zusammen in den kalten Tee geben. Die übriggebliebene Zitrone in sehr dünne Scheiben schneiden. Den Tee jetzt mit den Zitronenscheiben sowie den Eiswürfeln zum Servieren in ein Bowlengefäß geben.

Dietmar Peter

Texttheater im Religionsunterricht –
Irritation durch biblische Texte

Sekundarstufe II
Sekundarstufe I
Orientierungsstufe
Grundschule

Die Auseinandersetzung mit biblischen Texten kann im Religionsunterricht der Sekundarstufe I und II nicht immer als selbstverständlich bezeichnet werden. Begründet wird dieser Verlust des ehemals nicht in Frage gestellten Umgangs mit christlicher Tradition mit mangelnder Akzeptanz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Vielfach verlieren Unterrichtende dann den Mut, Jugendliche mit Inhalten der Bibel zu konfrontieren. Daß es aber insbesondere diesen scheinbar bibelrenitenten Schülerinnen und Schülern Spaß machen kann, sich auf Texte der Bibel einzulassen, belegt eine nicht unerhebliche Zahl an Beispielen. Dieses gelingt immer dann, wenn die Unterrichtenden die Texte auf ungewohnte Weise ins Spiel und damit ins Bewußtsein der Schülerinnen und Schüler bringen.

Als Beispiel dafür steht das Texttheater. Es zählt von seinem Grundgedanken zu den Theaterformen, die von Bertolt Brecht in seiner differenzierten Theorie des epischen Theaters bedacht wurden. Die hier von Brecht entwickelten didaktischen Theaterprinzipen finden sich in der von Augusto Boal aufgegriffenen und weiterentwickelten Form des „Zeitungstheaters" wieder. Ursprünglich hatte diese Methode bei Boal einen explizit-politischen Charakter. Im Verzicht auf aufwendige Requisiten, Bühne, Maske etc. sowie in der Unkompliziertheit und Spontaneität dieser Theaterform sah er einen wesentlichen Vorteil. Genau wegen dieser Einfachheit ist sie als Unterrichtsmethode in besonderer Weise geeignet.

Das Arbeitsprinzip des Texttheaters läßt sich am ehesten vergleichen mit dem der Collage. Ausgehend von einem von der/dem Unterrichtenden gewählten biblischen Text erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, alle ihnen wichtigen und/oder problematischen Formulierungen zu benennen und gemeinsam in einer Kleingruppe zu einem 'dramatischen' Text umzuarbeiten. Im Gegensatz etwa zum Schreiben eigener, freier Texte sind die Schülerinnen und Schüler nicht selber Produzenten, sondern sie erhalten die Rolle der Bearbeiter des vorliegenden Materials. Ziel ist, den vorgegebenen Text zu einem 'dramatischen' Text umzugestalten/ändern. So werden Sinnzusammenhänge aufgelöst und neue zusammengefügt. Im Spiel mit dem Text werden Sätze verändert. Wiederholungen und Betonungen oder der Einsatz eines Chores verdeutlichen den kritischen Kommentar und die eigene Einstellung zu den Textaussagen. Durch die Montage wird ihre scheinbar selbstverständliche Gültigkeit hinterfragt. Möglich ist auch eine Kontrastierung der Textauszüge durch andere Berichte oder Texte. Bei allem ist zu beachten, daß der Wortlaut wesentlicher Stellen, etwa eines Jesuswortes, nicht verändert, allerdings im Vortrag variiert werden darf. Dazu müssen die Unterrichtenden den Schülerinnen und Schülern diese Stellen im Text vorher kenntlich machen. Ausgeschlossen werden darf dadurch allerdings nicht, daß durch die Montage dieser Stellen in andere Kontexte ihre Inhalte zum Diskussionsstoff werden.
Ein geschickter sprachlicher Umgang mit dem Text ist geeignet, Betroffenheit bei den Spielerinnen und Spielern sowie den Zuschauern entstehen zu lassen. Dieses gelingt z.B., wenn die unveränderbaren Stellen wiederholt, unterschiedlich betont, monoton, gehetzt, seufzend etc. vorgetragen werden. So entstehen Bekräftigungen oder Verfremdungen. Körpersprache kann die Bedeutung verstärken. Rhythmisches Klopfen oder die Zuhilfenahme Orffscher Instrumente bietet sich hierzu in gleicher Weise an. Bekannte Personen können imitiert werden, Satzteile ironisch, sarkastisch, in Form eines Befehls oder naiv deklamiert werden. Durch die Wahl einander widersprechender Sätze kann eine Polarisierung erreicht werden. Des weiteren kann der Vortrag in Form einer kleinen Revue gestaltet werden. Darüber hinaus sind vielfältige dramaturgische Weiterentwicklungen denkbar.

Für den Einsatz im Unterricht sind allerdings einige grundsätzliche Überlegungen notwendig: Zunächst hat der Unterrichtende zu klären, ob alle Schülerinnen und Schüler denselben Bibeltext bekommen oder ob verschiedene ggf. gegensätzliche Texte von verschiedenen Gruppen bearbeitet werden. Wie jedes Theater erfordert auch das Texttheater Zuschauerinnen und Zuschauer, denen Ergebnisse präsentiert werden können. Diese Grundvoraussetzung sollte nicht unterschätzt werden, da sie von hohem motivationalen Wert ist, eine produktive Arbeitsatmosphäre und Konzentration auf den Arbeitsprozeß schafft.

Ebenso wichtig ist, daß die einzelnen Gruppen in unterschiedlichen Räumen arbeiten. Da diese Voraussetzung im Schulalltag nicht immer leicht zu schaffen ist, ist der Einsatz des Texttheaters gut im Rahmen von Projekttagen oder auf Klassenfahrten denkbar.

Obwohl die Methode zunächst anspruchsvoll klingt und bei den Beteiligten gelegentlich zunächst zu Ratlosigkeit führt, weicht diese erfahrungsgemäß sehr schnell einem lebhaften, kreativen Arbeiten am Text. Dies liegt nicht zuletzt daran, daß die schauspielerischen Fähigkeiten einen relativ geringen Stellenwert einnehmen. Schülerinnen und Schüler, die Ängste haben, sich schauspielerisch darzustellen, werden nicht überfordert. Alles Tun konzentriert sich auf das Wesentliche, und das ist der biblische Text. So tragen die Schülerinnen und Schüler ihre Fragen an den Text heran, erarbeiten Antworten und verleihen der Darbietung interpretatorischen Ausdruck. Spielerisch wird dabei der aktiv-fragende Umgang mit einem biblischen Text eingeübt.

Damit das Arbeiten mit den vorgegebenen Bibeltexten in beabsichtigter Weise gelingt, sollte jede Lehrerin bzw. jeder Lehrer vor dem Einsatz der Methode die ausgewählten Texte daraufhin prüfen, ob sie vom Schwierigkeitsgrad her für die entsprechenden Altersgruppen geeignet sind, welche kontroversen Interpretationsmöglichkeiten an sie herangetragen werden können, ob sie Fragen bzw. Problemkomplexe offen lassen und welche Mißverständnisse sie möglicherweise bei den Schülerinnen und Schülern hervorrufen können. Es bietet sich an, die Methode zunächst an kurzen Texten zu erproben, um zum einen die Möglichkeiten dieser Art der Texterschließung aufzuzeigen, aber auch zum anderen um den Schülerinnen und Schülern Unsicherheiten zu nehmen.

Die Präsentation kann sich weitestgehend auf rein verbale Elemente beschränken, die Spielerinnen und Spieler können ihre umgestalteten Texte vom Blatt ablesen, und die in der Regel gegebene Kürze der Zeit läßt Anspruch auf Perfektionismus nicht aufkommen. Darüber hinaus lernen die Schüler auf ein konkretes Ergebnis hin in Kooperation miteinander zu arbeiten. Innere Konsequenz, personales Engagement, Kreativität, Ideenreichtum sowie Kompromißfähigkeit in der Gruppe werden entwickelt und eingeübt.

Der Präsentation der verschiedenen Texttheaterstücke folgt auf vertiefendem Niveau die Arbeit am Ursprungstext. Die neuen, ungewohnten und vielfach aufschlußreichen Zugänge des Texttheaters werden nun an den Text herangetragen. Dabei wird der Text daraufhin befragt, ob er den Interpretationen standhält. Ist dieses nicht der Fall, wird gemeinsam nach weiteren, angemesseneren Deutungsmöglichkeiten gesucht.
Die Methode ist dort besonders angezeigt, wo Schülerinnen und Schüler Hemmungen haben, mit Texten der Bibel zu arbeiten, und wo Unterrichtende den Mut haben, den Schülerinnen und Schülern ungewohnte neue Zugänge zu eröffnen. Damit werden ihnen zugleich Perspektiven erschlossen, die sich zunächst gegen althergebrachte Interpretationsmuster sperren, die aber letztlich weiterführen. So eröffnen die durch den experimentellen Zugang des Texttheaters geschaffenen Irritationen Einsichten, die dem Unterricht unvermutete Wendungen geben können und neue Blicke auf scheinbar Selbstverständliches ermöglichen. Dabei ist ausdrücklich darauf verwiesen, daß der hierdurch geschaffene Gewinn an Erkenntnis nicht nur den Unterrichteten vorbehalten bleibt.

Alice Schneider

Feste im Kirchenjahr

Sekundarstufe II
Sekundarstufe I
Orientierungsstufe
Grundschule

Jedes Jahr werden Feste gefeiert. Jedes Jahr ergeben sich dieselben Fragen:

Warum feiern wir eigentlich Pfingsten? Wann ist Jesus auferstanden?
Was feiern wir am Reformationsfest?
Was bedeutet Fronleichnam? Wann ist die Passionszeit?

Ergeht es Ihnen ebenso wie mir?
Sind Sie es leid, jedes Jahr dieselben Fragen zu beantworten?
Suchen Sie ein Material, das Sie den Schülern in die Hand geben können?

Aus dieser Idee heraus ist das folgende Spiel entstanden, ein Legespiel, eine Art Puzzle, das ich hier vorstellen möchte:

Einsatzmöglichkeiten:

- Schülergruppen/Schulklassen vom 4. Schuljahr an
- Konfirmanden
- Jugendgruppen in Gemeindearbeit
- Erwachsenen (zur Vertiefung)
- Ökumene

Das Spiel ist bereits im Religionsunterricht in verschiedenen Altersstufen und Gruppen erprobt: in der Grundschule, in der Orientierungsstufe, in der Gesamtschule, in der Realschule, im Konfirmandenunterricht und in der ökumenischen Gemeindearbeit.

Spielaufbau:

Das Spiel wird auf einer großen Fläche ausgelegt (siehe Spielanleitung).
Es gehören 12 Feiertage zum kompletten Jahres-Festkreis. Sie haben als Gruppenleiter/Lehrer die Auswahl zwischen 16 Feiertagen und Festzeiten, die Sie vor Spielbeginn aussuchen. Dadurch kann man auch die Feiertage der anderen Konfession kennenlernen und das Spiel immer neu zusammenstellen.

Durch die beiden Kartenserien (Textkarten und Symbolkarten) bekommt das Spiel einen Wettbewerbs-Charakter und spornt die Schüler an, sich öfter damit zu beschäftigen.

Arbeitsweise:

Zum Kennenlernen sollte dieses Spiel mit der ganzen Gruppe eingeführt werden. Es kann auch eine größere Gruppe beschäftigt werden, wenn man die Kärtchen abwechselnd verteilt. Mit Hilfe des beiliegenden Kalenders und der Spielanleitung können die Schüler selbständig arbeiten.

Dieses Spiel kann als Freiarbeitsmaterial in der Klasse stehen, wenn es in eine stabile Schachtel verpackt wird. So können Sie bei auftauchenden Fragen darauf verweisen und selbst die Antworten finden lassen.

Inhalt des Jahres-Festkreises:

Sie wählen aus folgenden 16 Festen die 12 aus, die die Schülerinnen und Schüler im Moment kennenlernen sollen:

Advent	Palmsonntag	Christi Himmelfahrt	Erntedankfest
Weihnachten	Gründonnerstag	Pfingsten	Reformationsfest
Hl. Drei Könige	Karfreitag	Fronleichnam	Buß- und Bettag
Fastenzeit (Passionszeit)	Ostern	Allerheiligen	Ewigkeitssonntag

Jeder „Strahl" des Spieles (alle Kärtchen, die zu einem Fest gehören) hat auf der Rückseite die gleiche Nummer. Das erleichtert Ihnen das Aussortieren und den Schülern die Kontrolle.

Eine gute Ergänzung zu diesem Spiel ist zudem die Arbeitshilfe Grundschule 5 von Lena Kuhl: Mit Kindern das Kirchenjahr gestalten.

DAS KIRCHEN-JAHR
Beginn des Kirchenjahres Vorbereitung auf Weihnachten
Jesus wird geboren
Die Weisen aus dem Osten besuchen das Jesuskind (Sternsinger)
Jesus geht 40 Tage in die Wüste - Vorbereitung auf sein Leiden
Jesus zieht in Jerusalem ein und wird als König gefeiert.
Jesus feiert mit seinen Jüngern das letzte Abendmahl und wird gefangengenommen
Jesus stirbt am Kreuz
Jesus Christus ist auferstanden - er lebt
Christus geht zu seinem Vater in den Himmel
Der Heilige Geist kommt auf die Jünger herab Geburtstag der Kirche
Einsetzung der Hl. Messe (Gründonnerstag wird nachgefeiert)
Alle Menschen (Heilige) sind auf dem Weg zu Gott
Advent
Weihnachten
Heilige Drei Könige
Passionszeit
Palmsonntag
Gründonnerstag
Karfreitag
Ostern
Christi Himmelfahrt
Pfingsten
Fronleichnam
Allerheiligen
4 Wochen vor Weihnachten
25. Dezember
6. Januar
40 Tage vor Ostern
Sonntag vor Ostern
In der Karwoche
3 Tage vor Ostern
1. Sonntag nach dem Frühlings-Vollmond
10 Tage vor Pfingsten
50 Tage nach Ostern
10 Tage nach Pfingsten
1. November

DAS KIRCHEN-JAHR
Erneuerung der Kirche Beginn der evangelischen Kirche mit Martin Luther
Dank an Gott für alles, was die Menschen am Leben erhält
Die Menschen fragen Gott nach Wegen aus der Schuld
Gedenken an Tod und Ewiges Leben
Reformationsfest
Erntedankfest
Buß- und Bettag
Ewigkeitssonntag
1. Sonntag im Oktober
31. Oktober
Mittwoch vor Ewigkeitssonntag
Letzter Sonntag im Kirchenjahr

Wie arbeite ich?

1. Leg dem Kreis in die Mitte!
2. Leg die Termin-Teile so hin, wie sie im Kalender vorkommen!
3. Überleg, welches Fest dann gefeiert wird und leg den passenden Namen dazu!
4. Was wird an diesem Fest gefeiert?
   Was bedeutet dieses Fest?
5. Such das passende Bild und leg es dazu!

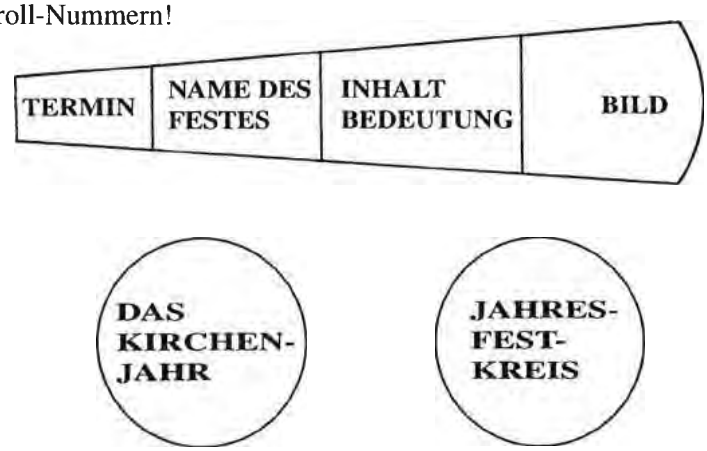
Kontrolle: Auf der Rükseite findest Du die Kontroll-Nummern!

1. Kreis
weiß

2. Kreis
orange

3. Kreis
gelb

4. Kreis
vielfarbig



SPIEL 1

Wenn Ihr alles ausgelegt habt, könnt ihr noch ein Ratespiel machen:

„Zu welchem Fest paßt dieser Satz?"

- Legt die gelen Fragekärtchen auf einen Stapel, die Schrift nach oben.
- Der Reihe nach zieht jeder Mitspieler ein Kärtchen.
- Wer das Fest erraten kann, behält sein Kärtchen.
  Die Nummer auf der Rückseite verrät, ob die Antwort richtig ist.
- Sieger ist, wer am meisten Kärtchen hat.

Andere Spielregel:
- Ein Spielleiter kann die Kärtchen vorlesen.
  Wer als erster die Antwort weiß, erhält das Kärtchen.
- Ihr könnt eigene Spielregeln erfinden!

SPIEL 2

Zu den Festen passen auch Symbole.
(Es können mehrere zu einem Fest gehören.)

- Legt die blauen Kärtchen auf einen Stapel und spielt wie Spiel1!
- oder: Mischt beide Stapel und spielt so!
- oder: Legt die Symbol-Kärtchen auf das Bild im Jahreskreis!
- oder: Findet andere Möglichkeiten!

Wandfresco in einem Prager Kloster

Gerald Kruhöffer

Wer ist Jesus von Nazareth?
Neue Diskussionen über den Ursprung des Glaubens

Das Interesse an Jesus von Nazareth bricht immer neu auf – keineswegs nur bei überzeugten Christen, sondern oft auch bei skeptischen oder kritischen Zeitgenossen. Ein Indiz dafür sind Artikel über Jesus und das frühe Christentum in Zeitungen und Zeitschriften, beispielsweise im Nachrichtenmagazin „Der Spiegel", Artikel, die oft in der Zeit vor Weihnachten oder Ostern erscheinen, deren Autoren offenbar mit dem Interesse breiter Leserkreise rechnen. Darüber hinaus erscheint eine Vielfalt populärwissenschaftlicher Literatur, die oft auf Sensationen abzielt und den Eindruck erweckt, als würden Entdeckungen bisher geheimer Tatsachen präsentiert, die das überlieferte Bild der biblischen und kirchlichen Tradition in Frage stellen.
In dieser Situation ist es beachtenswert, daß jetzt von mehreren bekannten Neutestamentlern Bücher zum Thema vorliegen. Genannt seien vor allem die Bücher von Eduard Schweizer („Jesus, das Gleichnis Gottes"), Klaus Berger („Wer war Jesus wirklich?"), Jürgen Becker („Jesus von Nazaret"), Gerd Theißen/Annette Merz („Der historische Jesus")[1]. In der Aufnahme von Fragestellungen und Erkenntnissen dieser Forschungen soll gezeigt werden, wie bei der Frage nach dem historischen Jesus ein äußerst verantwortungsbewußter Umgang mit den Quellen erforderlich ist.

Die Quellen

Bei der Auseinandersetzung mit den Fragestellungen der letzten Zeit stellt sich immer wieder die Frage: gibt es neue Erkenntnisse über Jesus, die aus den außerbiblischen Quellen gewonnen werden können? Zunächst muß daran erinnert werden, daß die außerchristlichen Quellen weithin bekannt sind. So überliefern der römische Historiker Tacitus und der jüdische Schriftsteller Josephus die Tatsache des gewaltsamen Todes Jesu. Josephus erwähnt auch, daß Jesus als Lehrer gewirkt hat. Die römischen Schriftsteller Sueton und Plinius setzen die Existenz der christlichen Gemeinde voraus, die auf Christus (Chrestus) zurückgeht. Die Bedeutung dieser Quellen besteht darin, daß neutrale Beobachter und auch Gegner die Geschichtlichkeit Jesu voraussetzen. Die Tatsache, daß Jesus gelebt hat, wird in diesen Quellen nirgends bezweifelt.
Besonderes Interesse haben in der letzten Zeit die außerbiblischen (apokryphen) Evangelien gefunden. Die meisten dieser Texte sind seit langem veröffentlicht[2]. In diesem Zusammenhang ist zunächst das Thomas-Evangelium zu nennen. Es enthält 114 Logien (Gleichnisse, Weisheitsworte, Gesetzesworte usw.) und ist zwischen den Jahren 70 und 140 entstanden. In der Forschung ist umstritten, ob das Thomas-Evangelium von den synoptischen Evangelien abhängig oder unabhängig ist. Stellt man fest, daß beispielsweise das Gleichnis von den bösen Weingärtnern (Markus 12, 1f) im Thomas-Evangelium in einer ursprünglicheren Form überliefert wird, so kann man sagen: im Thomas-Evangelium läßt sich ein eigenständiger Traditionsstrang erkennen, der bis in die frühe Zeit zurückreicht. Allerdings muß man auch feststellen, daß eine Reihe von Texten durch gnostische Anschauungen geprägt sind.
Besondere Aufmerksamkeit hat das sogenannte „geheime Markusevangelium" gefunden. Im Jahre 1958 wurde ein Fragment eines Briefes des Theologen Clemens von Alexandrien entdeckt. Clemens spricht hier von einer zweiten geistlicheren Version des Markus-Evangeliums. Er bestreitet dabei, daß sich in ihm Passagen finden, auf die sich eine christlich-gnostische Gruppe mit Recht berufen könne. In diesem Fragment zitiert Clemens die Geschichte von der Auferweckung eines jungen Mannes, die an Johannes 11 (die Lazarus-Geschichte) erinnert.

In der Forschung wird die Frage diskutiert, ob das geheime Markus-Evangelium eine Vorstufe des synoptischen Markus darstellt oder eine frühe Erweiterung des Markus-Evangeliums. Die meisten Forscher halten es für eine gnostische Überarbeitung.
Theißen zieht nach gründlicher Analyse der Texte das Fazit: Im Blick auf die Frage nach dem historischen Jesus ist ein Überblick über die außerbiblischen Quellen insgesamt ernüchternd. Denn in diesen Texten begegnet man nicht dem irdischen Jesus, sondern verschiedenen Jesusbildern. Das Thomas-Evangelium bezeugt Jesus als den Vermittler geheimer Offenbarungen. In den judenchristlichen Evangelien (Nazaräer -, Ebionäer -, Hebräer-Evangelium) trägt die Botschaft Jesu einen unverkennbar ethischen Akzent. Die Evangelienfragmente mit synoptischen und johanneischen Elementen vermitteln kein einheitliches Jesusbild. Gelegentlich ist behauptet worden: man müsse sich gegen die „Tyrannei des synoptischen Jesus" wenden und deshalb stärker die apokryphen Evangelien berücksichtigten. Es darf allerdings dann nicht die „Tyrannei des apokryphen Jesus" an seine Stelle treten. Die synoptischen Evangelien bleiben schon wegen ihrer Materialfülle die entscheidenden Quellen. Allerdings ist es wichtig, ihren Auswahlcharakter im Bewußtsein zu behalten. So ist es möglich, andere Quellen als Ergänzungen und Korrektive mit einzubeziehen.

Jan v Eyck — Die drei Marien am Grabe Christi

Jesus und die religiösen Strömungen seiner Zeit (Qumran)

Das Verhältnis zwischen Jesus und den verschiedenen religiösen Gruppierungen seiner Zeit – Pharisäern, Sadduzäern, Zeloten – ist seit langem untersucht. Besonderes Interesse finden immer wieder die Essener, die Schriften aus Qumran. Hier stellt sich die Frage: geben sie neue Aufschlüsse über das Leben und Wirken Jesu. Läßt sich eine Verbindung zwischen Qumran und Jesus erkennen? Zu diesen Fragen gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen, zum Teil reißerisch aufgemachte Bücher. Der Göttinger Neutestamentler Hartmut Stegemann, der selbst seit langem an der Edition von Qumran-Texten beteiligt ist, hat in seinem Standardwerk die wichtigsten Fakten zusammengestellt.[3] Zunächst ist festzustellen, daß alle umfangreicheren Schriftrollen bereits in den Jahren 1950-56 veröffentlicht sind. An den restlichen Schriften bzw. den vielen Fragmenten arbeiten die Forscher aus verschiedenen Ländern kontinuierlich weiter. „Geheim" ist also gar nichts mehr.
Zum Alter der Handschriften läßt sich sagen: sie sind zwischen dem 3. Jahrhundert vor Christus und 68 nach Christus entstanden. Diese Erkenntnisse sind vor einigen Jahren zusätzlich durch einen naturwissenschaftlichen Test an den Handschriften bestätigt worden, der von einem physikalischen Institut der Universität Zürich durchgeführt wurde. Kein Dokument ist erst nach dem Jahre 30 nach Christus angefertigt worden. In den Jahren zwischen 30 und 68 nach Christus (Zerstörung Qumrans) sind nur ältere Werke kopiert worden. Der Habakuk-Kommentar (um 50 vor Christus) ist das letzte essenische Werk.

Diese Erkenntnisse zur Entstehungszeit der Schriften sind nun in besonderem Maße wichtig für die Frage nach dem Verhältnis zwischen Qumran und dem Urchristentum. Schon aufgrund der zeitlichen Zusammenhänge und natürlich aufgrund der inhaltlichen Aussagen läßt sich als Fazit festhalten: Die Qumran-Schriften bieten viel für das Judentum sowie als Verständnishilfe für das Neue Testament. Sie bieten aber nichts über Jesus und das frühe Christentum, vor allem „nichts, was die christlichen Glaubensgrundlagen auch nur antastet geschweige denn erschüttern könnte" [4].

Jesus, die Jünger und die Frauen

Jesus beruft einen Kreis von Jüngern, wobei die Zwölfzahl die zwölf Stämme Israels repräsentiert. Zu der weiteren Gruppe von Freunden und Anhängern, die mit ihm durch Galiläa und schließlich nach Jerusalem ziehen, gehören erstaunlicherweise auch eine Reihe von Frauen (Lukas 8, 1-3, Markus 15, 40f). Nun hat besonders Maria von Magdala immer wieder besonderes Interesse geweckt: besteht zwischen Jesus und ihr eine besondere Nähe, möglicherweise eine besondere erotische Beziehung? Das (außerbiblische) Philippusevangelium nennt Maria von Magdala die Gefährtin, die besondere Offenbarungen durch den „Kuß auf den Mund" empfangen habe (vgl. Berger, S. 153). Da das Philippusevangelium gnostisch geprägt ist und Bilder der Brautmystik benutzt, müssen diese Aussagen im Rahmen der gnostischen Anschauung verstanden und können nicht als historische Tatsachen gesehen werden.

Die neuzeitliche Sensationsliteratur wittert hier natürlich ein ergiebiges Feld. So verwundert es nicht, wenn in einigen der erwähnten Bücher behauptet wird, Jesus sei mit Maria Magdalena verheiratet gewesen, sie haben eine Tochter gehabt, Jesus habe auch die Kreuzigung überlebt usw. Dies alles ist natürlich pure Phantasie[5]. Die Quellen geben darüber hinaus nichts her; und ein sorgfältiges Wahrnehmen der Quellen ist hier das erste Gebot der Wahrhaftigkeit.

Die Frage nach den Kriterien

Klaus Berger geht bei der Frage nach Jesus auf alle christlichen Quellen bis zum Jahre 200 nach Christus zurück. Er lehnt es dabei ab, zwischen „echt" und „unecht" zu unterscheiden. Bei die-

sen Versuchen komme nur heraus, was man sich ohnehin schon unter Jesus vorgestellt habe. Außerdem unterscheidet Berger nicht zwischen dem vorösterlichen historischen Jesus und dem nachösterlichen Christus des Glaubens. Zweifellos hat dieser Zusammenhang im Neuen Testament erhebliches Gewicht. Dennoch erscheint es m.E. problematisch, die historische Rückfrage einfach als unzulässig zu bezeichnen. Wie die anderen Veröffentlichungen zeigen, lassen sich bei einer behutsamen Auswertung der Quellen durchaus begründete historische Erkenntnisse gewinnen. Für Jürgen Becker ist dabei das „Differenzkriterium" wichtig. Es besagt: Worte, die gegenüber dem Frühjudentum wie gegenüber dem Urchristentum Originalität besitzen, gehen wahrscheinlich auf den historischen Jesus zurück. Dabei darf allerdings die Kontinuität zwischen Jesus und dem Urchristentum nicht unterschätzt werden. Auch darf man das Differenzkriterium nicht überziehen; vielmehr geht es darum, zugleich die Verflechtung innerhalb der Geschichte angemessen wahrzunehmen. Jesus ist „kein Nomade in der Weltgeschichte" [6]. Außerdem ist für Becker das sogenannte „Kohärenz-Prinzip" wichtig. Es fragt: Inwiefern stimmt die Verkündigung Jesu mit seiner Lebensgestaltung und mit seinem Geschick überein? Auch diese Fragerichtung ist wichtig, um an den Texten Erkenntnisse über den historischen Jesus zu gewinnen.
Gerd Theißen wendet sich scharf gegen das Differenzkriterium und vertritt demgegenüber das „historische Plausibilitätskriterium" [7]. Es rechnet mit der Einbindung in einen jüdischen Kontext und mit historischen Wirkungen Jesu auf das Urchristentum. Nun ergibt sich bei genauerer Betrachtung, daß die genannten Kriterien sich trotz des scharfen begrifflichen Gegensatzes jedenfalls zum Teil überschneiden. Zugleich zeigt die ausgeführte Darstellung in den beiden Büchern: Die von Becker und Theißen herausgearbeiteten Schwerpunkte der Verkündigung Jesu stimmen in wesentlichen Punkten überein. Diese Übereinstimmung ist gerade im Blick auf die populärwissenschaftliche Literatur und ihre zum Teil abenteuerlichen Thesen von besonderer Wichtigkeit: bei verantwortungsbewußter Interpretation der Quellen sind die wesentlichen Grundzüge der Verkündigung Jesu erkennbar.

Die Gottesherrschaft

Die Verkündigung der Gottesherrschaft steht im Zentrum des Wirkens Jesu. Besonders Becker arbeitet dabei heraus, daß Jesus damit eine Tradition aufgreift, die in Israel besonders deutlich von Deuterojesaja, dem Propheten in der Zeit des Exils, vertreten wird. Dieser Prophet verkündet eine Hoffnung, nach der der entscheidende Machterweis Gottes noch aussteht. In der Aussage Jesaja 43, 18f kommt dieses besonders deutlich zum Ausdruck: „Gedenkt nicht an das Frühere und achtet nicht auf das Vorige! Denn siehe, ich will ein Neues schaffen, jetzt wächst es auf, erkennt ihr's denn nicht?" Der Prophet kündigt die Heimkehr des Volkes aus dem Exil als das künftige Heilsereignis an und versteht seine Verkündigung damit als Freudenbotschaft (vgl. Jesaja 52, 7).
Zugleich sind die Botschaft und das Wirken Johannes des Täufers wichtig. Wenn Jesus sich von ihm hat taufen lassen, dann hat er damit der Botschaft des Täufers zugestimmt: die heilsgeschichtliche Erwählung Israels nützt nichts mehr, nur eine neue Zuwendung Gottes kann noch Abhilfe schaffen. Doch hier wird bereits ein Unterschied sichtbar: der Täufer bezeugt einen Gott, der sich ganz Israel im Zorn zugewandt hatte. Jesus dagegen vertritt den Gott, dessen eigentliches Werk die Güte ist. Angesichts der Gerichtsverfallenheit Israels verkündigt Jesus Gott als den Retter der Verlorenen. Die gegenwärtige Zeit wird so zur Zeit des Heils. In ihr beginnt die Gottesherrschaft sich durchzusetzen. Charakteristisch dafür ist ein Wort wie Lukas 10, 18: „Ich sah den Satan wie einen Blitz vom Himmel fallen". Dem entspricht die andere Aussage Lk. 11, 20 par.: „Wenn ich mit dem Finger Gottes die Dämonen austreibe, so ist die Gottesherrschaft zu euch gekommen. Die künftige Gottesherrschaft bricht schon jetzt an" (vgl. Lukas 17, 20f).

Dieses Geschehen spricht Jesus den Menschen zu, vor allem in den Gleichnissen. Seine Verkündigung wird durch sein Verhalten bestätigt – die gemeinsamen Mahlzeiten und die Heilungen. Aus alledem ergibt sich: Im Mittelpunkt der Verkündigung Jesu steht nicht die Tora – die Weisung -, sondern die Gottesherrschaft. Er eröffnet seinen Hörern Gotteserfahrung, indem er die „Nähe Gottes durch Wort und Tat gegenwärtig macht" [8].

Das Verständnis der Gebote – die Tora

Nimmt man ernst, daß Jesus im Judentum verwurzelt ist, dann stellt sich die Frage, wie er es mit der Tora hält, welche Bedeutung also der Weisung, der Forderung Gottes zukommt. Theißen formuliert in diesem Zusammenhang: Die Ethik Jesu bewegt sich zwischen Tora-Verschärfung und Tora-Entschärfung[9].

a. Die Antithesen der Bergpredigt (z.B. Matth. 5, 21f, 27f) zeigen: Die Tora wird nicht interpretiert, nicht kritisiert und nicht aufgehoben, sie wird vielmehr transzendiert. Man kann den Willen Gottes erst erfüllen, wenn man den eigenen Willen, das Herz von ihm bestimmt sein läßt.
b. Am Beispiel des Sabbatgebotes (Markus 2, 23f, 3,1f) wird deutlich: Der ethische Wille Gottes – Heilung und Hilfe – setzt sich auch gegen bestehende Sabbatpraxis durch. Die Aussage Markus 2, 27 „Der Sabbat ist um des Menschen willen gemacht und nicht der Mensch um des Sabbats willen" stimmt mit der Intention der Tora überein, kann aber Übertretung der buchstäblichen Regel bedeuten. Jesus vertritt innerhalb des Judentums eine „liberale Tora-Auffassung" (so auch Berger).

In ähnlicher Weise sieht Pinchas Lapide das Verständnis der Tora bei Jesus innerhalb des Judentums. Mit keiner Aussage, auch nicht mit seinem Verhalten, verlasse Jesus grundsätzlich den Rahmen des Judentums. Im Blick auf die verschiedenen Strömungen und Gruppierungen sieht Lapide eine besondere Nähe zur Gruppe der Pharisäer, und zwar rechnet er Jesus innerhalb der verschiedenen pharisäischen Schulen zu den „Liebespharisäern", also zu der Gruppe, für die das Liebesgebot im Mittelpunkt steht. Und er spricht von Jesus als dem „gekreuzigten Pharisäer" [10].
Wie immer man die zweifellos zugespitzte These Lapides im einzelnen beurteilen mag, so ist doch für den Zusammenhang und das Verständnis des irdischen Jesus grundsätzlich zu beachten: In seiner Verkündigung und in seinem Wirken steht, wie oben aufgezeigt, die Gottesherrschaft im Mittelpunkt. Die Gottesherrschaft bestimmt daher die Lebensgestaltung. Sie gibt auch die Richtung an, wie mit der Tora umzugehen ist. Die Auslegung der Tora durch Jesus ist Teil eines innerjüdischen Dialoges. Dabei bringt Jesus eine Position ein, die von vielen als unbequem oder ärgerlich angesehen wurde. Von der Gottesherrschaft gewinnt das Liebesgebot besondere Bedeutung.

Der Prozeß Jesu und die Kreuzigung

Jesus hat mit seiner Verkündigung und seinem Verhalten nicht nur Zustimmung gefunden, sondern auch Widerspruch und Ablehnung hervorgerufen. Zu der Frage, wie Jesus selbst seine Zukunft eingeschätzt, was er in Jerusalem erwartet hat, finden sich nur wenige Worte in den Evangelien. Das Problem, wie es zur Verhaftung und Verurteilung gekommen ist, hat die Forschung seit langem beschäftigt. Auch in den letzten Jahren ist darüber immer wieder diskutiert worden.
Folgende historische Fakten dürften dabei zu beachten sein:
Die Gegner Jesu in Jerusalem sind vor allem die Sadduzäer, die jüdische Priesteraristokratie. Sie ergreifen die Initiative bei der

Gefangennahme und treten als Ankläger bei Pilatus auf (Markus 14, 1, 43,53,60; 15, 11; vgl. Becker S. 426). Im Hause des Hohenpriesters wird ein Verhör Jesu und der Zeugen stattgefunden haben und damit die Vorbereitung der Anklage vor Pilatus[11]. Die historischen Fragen zum Prozeß Jesu vor Pilatus sind nur noch sehr allgemein wahrzunehmen. Fest steht im jedem Fall die Verurteilung zur römischen Strafe der Kreuzigung. Als Todesursache dürfte der politische Aufruhr angesehen werden. Dazu ist die Kreuzesinschrift „König der Juden" zu vergleichen. Nun hat Jesus nie einen solchen Anspruch in seinem Wirken erhoben. Man kann sich aber sehr gut vorstellen, wie der sadduzäische Adel, dem das Wirken Jesu religiös sehr suspekt war, „so die Jesus-Botschaft auf den politischen Punkt bringen konnte" [12].

Im Zusammenhang der Kreuzigung (und der Kreuzesinschrift) ist immer wieder die Frage gestellt worden: gehörte Jesus zur Befreiungsbewegung der Zeloten? So wird in dem Bestseller von Baigent und Leigh „Verschlußsache Jesus" (1991) behauptet, Jesus sei ein kämpferischer Rebell gewesen. Die Quellenlage ergibt demgegenüber, daß diese Deutung durch nichts zu belegen ist. Grundlegende Worte Jesu wie die vom Friedenstiften, von der Feindesliebe und der Gewaltlosigkeit sowie sein eigenes Verhalten sprechen eindeutig dagegen. Aus der Jesusüberlieferung insgesamt dürfte sich kaum begründen lassen, daß Jesus den Zeloten nahegestanden habe. Nach Lapide bedeutet die Botschaft vom Gottesreich für die Juden immer auch Befreiung im politischen Sinne. So habe es Jesus gewagt, waffenlos gegen die Römerherrschaft zu protestieren als ein „Rebell der Gewaltlosigkeit" [13]. Für die Aussagen zur Gewaltlosigkeit lassen sich Stellen aus den Evangelien heranziehen. Jedoch läßt sich aus den Evangelien insgesamt nicht wahrscheinlich machen, daß für Jesus die Botschaft vom Gottesreich mit der Befreiung von der Römerherrschaft verbunden ist.

Für eine differenzierte Beurteilung der Kreuzigung Jesu ist vor allem die folgende Erkenntnis wichtig: Das Neue Testament behauptet nicht, daß die Juden insgesamt am Tod Jesu schuld seien. Die Evangelien sprechen vielmehr von den Hohenpriestern, also den religiösen Repräsentanten Israels, die im Prozeß Jesu eine Rolle spielen, und einer Volksmenge in Jerusalem, die vom römischen Statthalter Pilatus die Kreuzigung fordert. Damit besteht ein beträchtlicher Unterschied zwischen der Hauptlinie der neutestamentlichen Aussagen und der später im Laufe der Kirchengeschichte geprägten Bezeichnung, die Juden insgesamt seien die „Gottesmörder". Es muß immer wieder darauf hingewiesen werden, daß es sich hier um eine verhängnisvolle Verzerrung handelt, die in äußerst unheilvoller Weise in der Geschichte gewirkt hat und die bis in die Gegenwart hineinspielt. Eine solche Verzerrung kann gerade von einer verantwortlichen historischen Besinnung nachdrücklich korrigiert werden.

Die Auferstehung Jesu

Das Urchristentum verarbeitete die geschichtlichen Spuren Jesu unter der Voraussetzung, daß damit die Geschichte eines Lebenden vergegenwärtigt wird. Die Sammlung der Überlieferungen stand von Anfang an unter besonderen Bedingungen, nämlich unter der Voraussetzung der Ostererfahrung. Die verschiedenen neutestamentlichen Texte lassen deutlich erkennen, daß kurz nach der Kreuzigung Jesu die Jünger mit dem Bekenntnis auftreten: „Jesus ist auferweckt". Sie gründen dieses Bekenntnis auf Erscheinungen des lebendigen Christus: „Er ist erschienen". Betrachtet man diese Zusammenhänge unter historischer Fragestellung, so läßt sich sagen: Der Osterglaube der Jünger, ihr Bekenntnis sowie das Entstehen der christlichen Gemeinde sind historische Tatsachen. Dagegen sind die Erscheinungen sowie die Auferweckung Jesu selbst mit den Mitteln historischer Erkenntnis nicht zu fassen. Dieses ist keine bedauerliche Einschränkung, sondern in der Natur der Sache begründet. Die Ostererfahrung bestätigt und vertieft die Gotteserfahrung, die Jesus mit seiner Botschaft und seinem Leben bezeugt hat. Sie erschließt die Gewißheit: Auch angesichts von Schuld und Tod bleibt Gott den Menschen als seinen Geschöpfen zugewandt.

Glaube und Geschichte

Abschließend sollen einige Einsichten formuliert werden zu der Frage, welche Bedeutung das Erforschen und Verstehen der Geschichte des Urchristentums für den Glauben hat. Der christliche Glaube braucht die kritische Untersuchung seiner Grundlagen nicht zu scheuen und sich nicht verunsichern zu lassen. Als Fazit der jüngsten Diskussion möchte ich folgende Thesen formulieren, die natürlich ihrerseits der weiteren Entfaltung und auch des weiteren Gespräches bedürfen:

a. Historische Forschung kommt zu mehr oder weniger wahrscheinlichen Ergebnissen, und manche Fragen bleiben offen. Eine verantwortungsbewußt wahrgenommene historische Forschung zeigt aber: Über Jesus von Nazareth sind wichtige Tatsachen seines Lebens erkennbar, vor allem aber die Grundzüge seiner Botschaft und seines Wirkens.

b. Der christliche Glaube ist auf einen geschichtlichen Menschen bezogen. Darin kommt eine wichtige Erfahrung zum Ausdruck: Christlicher Glaube ist nicht ein Gebäude von Ideen oder Dogmen, sondern er hat seinen Grund in einem gelebten Leben.

c. Der christliche Glaube entsteht nicht dadurch, daß ein Wort mit hoher Wahrscheinlichkeit auf den historischen Jesus zurückgeführt werden kann. Vielmehr entsteht christlicher Glaube, wenn ein Wort in das Leben von Menschen hineinspricht und sie überzeugt. Dies kann durch Worte Jesu geschehen oder durch die Christusbotschaft der ersten Zeugen in dem Sinne, wie es im Johannes-Evangelium formuliert wird (Joh. 7, 16f): Jesus sprach: „Meine Lehre ist nicht von mir, sondern von dem, der mich gesandt hat. Wenn jemand dessen Willen tun will, wird er innewerden, ob diese Lehre von Gott ist oder ob ich von mir selbst aus rede."

Anmerkungen

1. E. Schweizer, Jesus das Gleichnis Gottes. Was wissen wir wirklich vom Leben Jesu?, Göttingen 1985, Kleine Vandenhoeck-Reihe 1572,
   K. Berger, Wer war Jesus wirklich?, Stuttgart 1995
   J. Becker, Jesus von Nazaret, Berlin/New York 1996
   G. Theißen, A. Merz, Der historische Jesus. Ein Lehrbuch. Göttingen 1996
   Als neuere katholische Darstellung ist zu nennen: R. Hoppe, Jesus. Von der Krippe an den Galgen, Stuttgart 1996
   Zu G. Laudert-Ruhm, Jesus von Nazareth. Das gesicherte Basiswissen – Daten, Fakten, Hintergründe, Stuttgart 1996, vgl. die Rezension von M. Künne in „Loccumer Pelikan" 1997/1
   Wichtig für die Auseinandersetzung mit populärwissenschaftlicher Literatur ist R. Heiligenthal, Der verfälschte Jesus. Eine Kritik moderner Jesusbilder, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1997; nicht mehr berücksichtigt werden konnte das umfangreiche Werk von E. Drewermann, Jesus von Nazareth. Befreiung zum Frieden, Zürich/Düsseldorf 1996.
2. W. Schneemelcher, Neutestamentliche Apokryphen, I Evangelien 6. Auflage 1990
3. H. Stegemann, Die Essener, Qumran, Johannes der Täufer und Jesus 1993. 3. Auflage 1995
4. H. Stegemann, a.a.O., S. 360
5. vgl. R. Heiligenthal, a.a.O., S. 56-70
6. a.a.O., S. 17, vgl. auch E. Schweitzer, a.a.O., S. 27
7. a.a.O., S. 117
8. J. Becker, a.a.O., S. 274
9. vgl. G. Theißen a.a.O., S. 323
10. Die Formulierung findet sich in dem Buchtitel allerdings in Frageform: P. Lapide, Jesus – ein gekreuzigter Pharisäer?, Gütersloh 2. Aufl. 1990
11. Demgegenüber ist auch eine andere Auffassung (schon Hans Lietzmann) vertreten worden: Die Angaben über das Verhör vor Kaiaphas seien historisch wertlos; historisch sei allein der Prozeß vor Pilatus.
12. J. Becker, a.a.O., S. 433
13. G. Lapide, a.a.O. S. 120

GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE

Martin Küsell

Das Recht des Kindes auf sein Gottesbild

Es ist eine alte Frage der Religionspädagogik, ob die anthropomorphen Gottesbilder der Kinder ihr Recht haben oder ob sie möglichst schnell durch abstraktere Vorstellungen ersetzt werden sollen, was dann eine Aufgabe der Erwachsenen wäre. Die Frage wurde zu verschiedenen Zeiten verschieden beantwortet. Der im Folgenden vorgestellte Ansatz ergreift für die Gottesbilder der Kinder Partei, und er tut es nicht allein, um ihnen ihre Bilder zu lassen, sondern vor allem, weil es dieser Phase des Menschseins angemessen ist, sich Gott menschlich-konkret vorzustellen, und weil diese Vorstellungen auf dem Weg zum Erwachsenen und damit zu abstrakteren Vorstellungen geradezu notwendig sind. Diese Position ist Ende der 80iger Jahre zunächst von Anton Bucher im katholischen Raum entfaltet worden und hat dort zu heftigen Auseinandersetzungen geführt.[1] Auf evangelischer Seite wurde sie zuerst von Frieder Harz vertreten[2] – dessen Darstellung ich in weiten Teilen folge – und hat unter dem Stichwort „Perspektivenwechsel" Eingang in die Kundgebung „Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft" der EKD gefunden.[3]

I „Warum ist die Banane krumm?"

Kinder fragen nach Gott und der Welt und deuten ihre Lebenszusammenhänge.

Kinder setzen sich mit ihrer Wirklichkeit fragend auseinander: „Warum...?". Sie fragen nach Gott und der Welt, nach Gott auch dann, wenn dieses Thema von Eltern und/oder Erziehern/innen gemieden wird. Sie fragen nach Gott, weil unsere Kultur christlich geprägt ist, vor allem aber, weil diese Frage im Menschen angelegt ist. Denn wenn die Frage nach dem Woher und Wohin des Lebens nicht nur in ihren biologischen Zusammenhängen gesehen wird, enthält sie die Frage nach dem Ursprung und dem Sinn des Lebens. Damit sind religiöse Dimensionen angesprochen, die sich in Vorstellungen von Gott verdichten, die aber noch nicht durch die biblisch-christliche Tradition geprägt sein müssen.

Dabei haben Kinder grundsätzlich dieselben Schwierigkeiten wie Erwachsene. Gott kann man nicht sehen, anfassen, beweisen (wie viel an Ersterfahrung geht bei Kindern über das Tasten, Fühlen, Schmekken!). Und dennoch leben Menschen in der Gewißheit, daß Gott für sie da ist. Dieser Gegensatz macht ihn nicht nur für Kinder zu einem geheimnisvollen Wesen, das in ihrer Vorstellungswelt dennoch – wie alles andere – seinen Platz haben muß.

Auf die meisten Fragen erhalten die Kinder in der Regel bereitwillig Antwort, mit der Frage nach Gott stoßen sie aber nicht selten auf Schweigen oder erhalten vage Antworten. Denn sie treffen auf Erwachsene, die sich mit einer Antwort schwer tun, weil sie selber unsicher sind. Die eigenen Gottesvorstellungen der Kindheit tragen nicht mehr; von ihnen gilt es, sich abzugrenzen. „Erwachsen werden heißt auch, die kindlichen Vorstellungen von Glauben bewußt hinter sich zu lassen!"[4] Und vielleicht muß es so sein. Vielleicht sind diese Gottesbilder zu klein, zu eng, zu festgelegt, wie ein paar Kinderschuhe,

aus denen man herauswächst. Nur werden Schuhe dann durch andere ersetzt, für Gottesbilder trifft das nicht gleichermaßen zu.Die Gründe dafür können ganz verschieden sein. Vielleicht:
fehlten den heute Erwachsenen schon Gesprächspartner, also Menschen, die zu einem offenen Gespräch – auch über Gott – in der Lage und dazu bereit waren, Menschen, die dieses Gespräch partnerschaftlich, also mit den Kindern und nicht als die alles Wissenden führten;
tragen die Antworten der biblisch-christlichen und kirchlichen Tradition nicht mehr;
ist das Abstraktionsvermögen größer geworden und Gott kann damit auch weniger konkret gedacht werden;
haben sich durch die Kenntnis anderer Religionen und alles, was mit dem Begriff „New Age" bezeichnet wird, Vorstellungen ins Bewußtsein, die sich immer weiter von den biblisch-christlichen Aussagen über Gott als einem personalen Gegenüber zum Menschen entfernen.

Es kann also sein, daß die Fragen der Kinder an Erwachsene gerichtet werden, denen darin ihre eigene, überwunden geglaubte Kindheit begegnet, und mit ihr die uneingelöste Aufgabe bzw. unbeantwortete Frage, wie sie denn weitergehen soll, „die Sache mit Gott" (Heinz Zahrnt).

Wenn die Fragen der Kinder aufgegriffen und nicht – wie so oft – beiseitegedrängt werden, dann stellt sich die Frage, wie zu reagieren ist:

Sollen die Kinder möglichst schnell von ihren kindlichen Gottesbildern „befreit" und zur Annahme möglichst abstrakter Vorstellungen gedrängt werden, um ihnen den späteren mühsamen Ablöseprozeß zu ersparen, also frühzeitig zu den „richtigen" Gottesbildern zu verhelfen?

Oder sollen die Kinder bei ihren Gottesbildern bleiben und vielleicht sogar noch darin bestärkt werden, obwohl der Erwachsene/die Erwachsene sie doch selber als überholt abgelegt hat?

Beide Ansätze sind in der Religionspädagogik vertreten worden und werden weiter vertreten. Der erste orientiert die religionspädagogische Aufgabe an den Erwachsenen: es gilt, die kindlichen Gottesbilder abzustoßen, um zu „Erwachsenenvorstellungen" vorzudringen, die auch bei einer differenzierteren Sicht der Wirklichkeit Bestand haben. Ziel ist es also, von vorneherein für Erwachsene tragfähige Gottesbilder anzubieten.
Der zweite Ansatz orientiert die religionspädagogische Aufgabe an den Kindern: Es gilt, die kindlichen Gottesbilder ernst zu nehmen, sie von dem Erleben und Denken, den Bedingungen und Möglichkeiten der Kinder (kurz: im Rahmen ihrer Entwicklung) her aufzunehmen, so daß sie ihre Vorstellungen entfalten und weiterentwickeln können.

Der zweite Ansatz fügt sich ein in das Stichwort vom „Perspektivenwechsel" und bedeutet, daß sich die Erwachsenen auf die Perspektive der Kinder einstellen, daß sie ihre eigenen Bedenken zurückstellen und sich auf die Denkbewegung der Kinder einlassen.
Ihn möchte ich im Folgenden begründen. Doch um Mißverständnisse auszuschließen, sei zuvor noch einmal betont: Es geht weder darum, den Kindern kindliche Gottesbilder anzubieten, so als wüßten die Erwachsenen, was den Vorstellungen der Kinder angemessen ist, noch geht es gar darum, kindliche Gottesbilder zu zementieren und Kinder auf eine für Erwachsene vielleicht niedliche Kindlichkeit festzulegen. Ziel ist es vielmehr, die Kinder zu ermutigen, ihre Vorstellungen, ihr Vertrauen zu Gott, ihre Fragen an Gott in eigenen Bildern auszudrücken und darüber in einen offenen Dialog zu treten, bei dem die Erwachsene wirkliche Gesprächspartner sind. Damit ist auch Veränderung möglich, ja, sie ist sogar erwünscht.

Für solches Vorgehen gibt es eine Reihe guter Gründe.

Kinder erobern sich schrittweise ihren Lebensraum und ziehen die Kreise dabei immer weiter. Sie versuchen, ihre Erfahrungen in „ihr" Weltbild – also das Bild von der Welt, wie sie sich ihnen darstellt – einzubauen. Gleichzeitig wird sich damit das Weltbild selbst immer wieder verändern. Das gilt für den Bereich der sichtbaren Dinge ebenso wie für den Bereich der unsichtbaren. Im Bereich der sichtbaren Dinge werden Kinder immer wieder dazu ermutigt, eigene Erfahrungen zu machen. Eine ganze pädagogische Richtung hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Kindern Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen sinnliche Wahrnehmung, die in der technisierten und für Kinder oft überbehüteten Welt verkümmern können, ermöglicht werden. Ganzheitlichkeit ist ein Schlagwort. Warum sollen Transzendenzerfahrungen nicht zur Ganzheitlichkeit des Menschen dazugehören? Warum nicht auch zum Suchen und zu eigenen Erfahrungen mit Gott ermutigen?

„So ist Gott" aus der Sicht eines 6jährigen Mädchens

Kinder fragen nicht nur nach sichtbaren Dingen, sondern durchaus auch nach den nicht sichtbaren. Vertrauen und Angst, Annahme und Abgewiesenwerden, Freude und Traurigkeit begleiten sie ja vom ersten Lebenstag an. Und sie machen sich – auf ihre Weise – Gedanken über Gott und die Welt. Kinder sind – wie es einmal hieß – „kleine Philosophen". Sie sind auch „kleine Theologen". Neben das spielerische Einordnen der Dinge, mit denen die Kinder in Kontakt treten, kann und muß ein gedankenspielerisches Einordnen solcher Erfahrungen und Fragen nach dem Woher und Wohin und dem Sinn treten.

Der Platz, den Kinder Beobachtungen und Erfahrungen in ihrem Weltbild zuweisen, ist selten ein endgültiger. Vielmehr experimentieren sie, suchen sie so lange nach Antworten, bis „es paßt" – für den Moment jedenfalls. Da verhalten sie sich ähnlich wie mit ihren Fragen. Sie verlangen ja keine lexikalisch umfassende Antwort auf ihre Fragen. Wenn ihr Wissensdurst gestillt ist, weisen Kinder den Becher der Antworten zurück und wechseln das Thema. Aber vielleicht knüpfen sie einige

Wochen später mit einer weiteren Frage genau dort wieder an – und jetzt wollen sie weitergehen.

Alle abstrakten Gottesvorstellungen erreichen zumindest kleinere Kinder im Kindergartenalter nicht, weil die Fähigkeit zu abstraktem Denken noch nicht vorhanden ist. Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung haben gezeigt, daß Kinder erst im Schulalter – oft erst mit 10 und mehr Jahren – in der Lage sind, z. B. den vielschichtigen Sinn von Gleichnissen zu erfassen. Bis dahin kann nur konkret gedacht werden, auch im Blick auf Gott. Wenn Gott keine sichtbare Gestalt hat, in der er sich manifestiert – so wie sich Liebe und Zuwendung in der Person der Eltern manifestieren können –, dann muß ihm eine Gestalt gegeben werden, damit er verstehbar wird und bleibt. So kommt es zu anthropomorphen Gottesvorstellungen: Gott braucht eine Gestalt, er braucht einen Ort, er braucht eine Wohnung. Wo sollen die Bilder dafür herkommen, wenn nicht aus der konkreten Erfahrungswelt? Menschliche Gestalt, Himmel (= oben), vielleicht ein Haus, ein Garten auf einer Wolke. Umgekehrt sind ja auch Gegenstände beseelt (Kuscheltiere!).
Es ist anzunehmen, daß diese anthropomorphen, konkreten Gottesbilder neben den abstrakten, die von Erwachsenen angeboten werden, weiter existieren. Übrigens nicht nur bei Kindern. Auch Erwachsene sind selten ganz frei davon, und es ist kein Fehler!

Nicht zuletzt kann dieses Vorgehen für die beteiligten Erwachsenen entlastend sein. Sie müssen gerade nicht das tun, was im Bereich religiöser Fragen oft so mühsam ist, und was der Struktur der Sache nach eigentlich auch gar nicht möglich ist: Gültige, unwiderrufliche Antworten zu geben. Stattdessen können sich die Erwachsenen auf die Suchbewegungen der Kinder einlassen, können sich mit ihnen auf die Suche begeben und ihre Antworten als ihre Antworten anbieten. Kinder werden sie aller Subjektivität und aller Vorbehalte zum Trotz annehmen können. Das entspricht den Erfahrungen der Erwachsenen eher, denn – wie schon gesagt – auf religiöse Fragen gibt es keine allgemeingültigen, unumstößlichen, wahren Antworten. Es gibt zwar unumstößliche Wahrheiten, die aber nur dann als solche erkannt und angenommen werden können, wenn es gelingt, sie in Beziehung zu den eigenen Erfahrungen zu setzen. Von daher drücken sie sich immer wieder anders aus, in anderen Bildern, in anderen Worten, in anderen Gesten und Ritualen. Biblische Bilder und Formen der kirchlichen Tradition bieten ein Fundament für viele Menschen und Erfahrungen, auch über Generationen hinweg. Garanten für Einheitlichkeit können und dürfen sie dennoch nicht sein.
Wenn Kinder und Erwachsene in einen offenen Dialog treten, können letztere von den Kindern lernen. Deren Bilder mögen anders, aus der Sicht der Erwachsenen kindlich, vielleicht sogar lächerlich sein. Aber was sie ausdrücken, ist oft gar nicht so weit von den abstrakten Aussagen entfernt. Lassen wir sie gleichberechtigt nebeneinander stehen und versuchen vielleicht sogar, ihnen Bilder der biblisch-christlichen Tradition zuzuordnen.

II Warum kann man Gott nicht sehen?

Kinder und ihr theologisches Denken

Sowohl die Bilder der Bibel als auch die der Menschen lassen sich nicht mit dem – in der lutherischen Tradition übergangenen – 2. Gebot: „Du sollst Dir kein Bildnis machen" verurteilen. Es kann folglich auch kein Argument dafür sein, Kinder möglichst schnell von ihren anthropomorphen Vorstellungen abzubringen. Denn

„So ist Gott" aus der Sicht eines 5jährigen Jungen

zum einen können Menschen von Gott nicht anders als in Bildern sprechen, wobei sie sich allerdings bewußt sein müssen, daß sie auf Vergleiche und Vorläufigkeit angelegt, also immer eine Hilfskonstruktion sind und Gott nie gänzlich erfassen können. So gesehen bietet die Bibel selbst eine Fülle bildhafter Aussagen. Zum anderen hat das atl. Bilderverbot eine einheitliche, konkret-dingliche Darstellung im Blick, die zudem Objekt von Anbetung und Verehrung wird. Damit will das Bilderverbot jede Festlegung und damit Vereinnahmung Gottes abwehren, mit anderen Worten seine Freiheit und Souveränität wahren.
Auf menschliche Vorstellungen von Gott übertragen verhindert das Bilderverbot jede starre Fixierung auf ein Gottesbild als dem einzig wahren und richtigen; m. a. W.: es läßt dem Menschen die Freiheit, Gott in immer neuen Bildern zu deuten und zu beschreiben.

Die Bilder, die sich Kinder von Gott machen, sind oft nicht nur für Erwachsene befremdlich, sondern ebenso oft von den Aussagen und Bildern der biblisch-christlichen Tradition entfernt. Denn Kinder entwickeln ihre Bilder i. d. R., bevor sie die der biblischen Tradition kennenlernen. „Sie fragen auch unabhängig vom biblischen Angebot, wie sie sich angesichts der Unsichtbarkeit Gottes eine Beziehung zu ihm vorstellen können."[5] Doch wenn sich Gottesbilder wandeln, muß das nicht zwingend bedeuten, daß sich damit auch die Aussagen, für die sie stehen, wandeln. Daher können verschiedene Bilder gleichberechtigt nebeneinander stehen. So gesehen liegen die Bilder der Kinder und die Aussagen von Erwachsenen manchmal vielleicht gar nicht so weit auseinander, wie es der erste Eindruck nahelegt. Und wenn dann noch zutrifft, daß die Bilder der biblisch-christlichen Tradition es vielen Menschen ermöglichen, ihre Erfahrungen auszudrücken – sonst wären sie nicht zur Tradition geworden – , dann lassen sie sich vielleicht auch in Beziehung setzen zu den Vorstellungen der Kinder.
Noch einmal: Es geht auch hier nicht darum, die eine Vorstellung durch die andere zu ersetzen, sondern darum, Bilder der biblisch-christlichen Tradition anzubieten, damit Kinder, wenn ihnen ihre Bilder zu eng werden, darauf zurückgreifen können – vorausgesetzt, dieses Bild paßt ihnen und erscheint ihnen als tragfähig. Das ist aber nur der Fall, wenn diese Bilder in Beziehung zu den eigenen Überzeugungen, Vorstellungen und Fragen gebracht werden und sie ausdrücken können.

Die Fragen der Kinder nach Gott lassen sich grob in drei Bereiche gliedern:
„Das Problem seiner Unsichtbarkeit drängt zu Fragen nach dem Aussehen Gottes."
„Die Frage, wo er denn in unserer Welt erfahren werden kann, drängt zu Versuchen, ihm einen Ort, einen Wohnort zuzuweisen."
„Das Bekenntnis zu ihm als dem in unserer Welt Schaffenden und Wirkenden sucht nach Vorstellungen, wie dieses Wirken gedacht werden kann."[6] Diesen Fragenkreisen entsprechen Herausforderungen, die K. E. Nipkow im Blick auf Jugendliche beschrieben hat und die in ähnlicher Form auch für Erwachsene gelten[7]:Die Unsichtbarkeit Gottes führt zu der Frage, ob Gott nicht eine Fiktion ist.Die Zweifel an seiner Erfahrbarkeit drängen zu der Frage, wo Gott in der Welt erfahren werden kann.
Das unermeßliche Leiden in der Welt läßt danach fragen, wie sich das Leid mit dem Glauben an einen „lieben Gott" vereinbaren läßt.

Wie die „theologische Theoriebildung der Kinder" zu den Fragen und Antworten der Erwachsenen und denen der biblisch-christlichen Tradition in Beziehung gesetzt werden kann, soll im Folgenden an den skizzierten Grundfragen veranschaulicht werden.

„Warum können wir Gott nicht sehen?"

In dieser Frage schwingt Enttäuschung mit – Enttäuschung darüber, daß die Beziehung zu Gott so ganz anders ist als die, die Erwachsene und Kinder gewohnt sind. Und zugleich schwingt in dieser Frage – zumindest für Erwachsene – der Zweifel mit, ob Gott nicht doch nur eine Fiktion ist, ein Hirngespinst, ein Produkt unerfüllter Sehnsüchte und Wünsche des Menschen, und ob nicht diejenigen Recht haben, die sagen: „Ich glaube nur, was ich sehe."
Kinder suchen anschauliche Antworten auf ihre Fragen, und so wird Gott wenigstens in ihren Gedanken anschaulich. Er gewinnt eine Gestalt, die sich an den Gestalten orientiert, die ihnen bekannt und vertraut sind; sie entwickeln eine Beziehung, die sich an den Beziehungen orientiert, in denen sie leben. „In ihrem anthropomorphen Gottesbild kommt zum Ausdruck, daß er lebendig ist, wir uns ihm mitteilen können, er in unserer Welt wirksam ist."[8] Aber es ist Gott, der da Gestalt gewinnt. Darum werden die bekannten menschlichen Züge übersteigert: Gott wird riesengroß, er hat viele Füße oder viele Hände, große Augen oder große Ohren, um überall hin zu kommen und zu helfen, um alle Menschen zu sehen und zu hören.

Auch die Gottesbilder vieler Erwachsener tragen ähnliche Züge – menschliche, um dem personalen Gegenüber Ausdruck zu geben, übersteigerte, bzw. abstrakte (d. h. auf das Wesentliche reduzierte – z.B. Dreieck, Auge), um der Gottheit Gottes gerecht zu werden.

Selbst die Bibel spricht vom Angesicht Gottes, vom Schemel seiner Füße, von seiner rechten Hand. Und Jesus hat z.B. im Gleichnis vom verlorenen Sohn Gott ganz menschliche, positive väterliche (eigentlich altorientalisch-patriarchalische) Züge gegeben.

„Wohnt Gott im Himmel?" – „Wie kann er dann zu uns Menschen kommen?"

Auch hinter solchen Fragen steht die Sehnsucht nach der Erfahrbarkeit Gottes. Er soll einen vorstellbaren Platz im Leben und in der Welt haben.
Für die Erwachsenen ist es letzlich die Frage, welcher Platz Gott in dieser Welt bleibt, die doch genausogut ohne ihn zu existieren und zu funktionieren scheint. Oder diese Frage begnet in der skeptischen Form, wo denn Gott gewesen sei, als dieses oder jenes Schreckliche passierte.
„Für den unsichtbaren, aber anthropomorph vorgestellten Gott ist der Himmel ein angemessener Wohnort"[9], dort ist er gut aufgehoben. Wenn Gott aber auch bei den Menschen ist, dann muß er diesen Wohnort verlassen. Für die Vorstellungswelt der Kinder ist das kein Problem: Gott setzt sich in Bewegung.Erwachsene können da abstrakter denken. Für sie kann Gott in allem und in allen sein. Und der Himmel kann dann weniger einen zugewiesenen Ort bezeichnen, als mehr ein Prädikat für das Göttliche und seinen Herrschaftsbereich sein, die Sphäre seiner Macht und Liebe bezeichnen, die auch auf der Erde erlebt und erfahren werden kann.

Wieder finden sich diese Vorstellungen in der Bibel. Da sieht Gott auf die Erde nieder, da hört er das Schreien der Menschen, da fährt er hernieder, setzt Zeichen und hinterläßt Spuren. In den Geschichten von Jakob und der Himmelsleiter oder der Geburtsgeschichte Jesu werden Brücken zwischen Himmel und Erde geschlagen. Und von Jesus heißt es in einem alten Lied der Christen, daß er nicht um jeden Preis daran festgehalten, sondern darauf verzichtet habe, Gott gleich zu sein. Er hat menschliche Gestalt angenommen, um den Menschen in allem gleich zu sein, auch im Tod.
Das Reden von Gottes Geist spiegelt dagegen mehr die abstrakten Vorstellungen von Gottes Wirken in der Welt.

„Kann Gott zaubern?"

Wenn Kinder sich Gott mit ganz menschlichen Zügen vorstellen, ihm eine Wohnung im Himmel zuweisen, die er verläßt, um zu den Menschen zu kommen, dann wird auch sein Wirken ganz konkret gedacht – aber auch wieder mit jenen Überzeichnungen, die schon bei seinem Aussehen auffielen: Gottes Wirken ist nicht den Begrenzungen menschlichen Handelns unterworfen. Zugleich erfahren Kinder, daß ein konkret gewünschtes Handeln Gottes ausgeblieben ist. Sie erfahren die gleiche Spannung wie die Erwachsenen.

Zwar stellen die Erwachsenen sich Gottes Handeln nicht mehr so handgreiflich vor, aber der Gegensatz von Gottes Macht und seiner „Tatenlosigkeit" angesichts des Unrechts und des Leidens in der Welt oder persönlich erfahrenen Unrechts und Leidens bricht genauso auf. Die „Warum?"-Fragen der Kinder sind auch die „Warum?"-Fragen der Erwachsenen. Die Ratlosigkeit der „Kleinen" trifft auf die der „Großen".

Darum ist im Umgang mit Kindern hier besondere Sensibilität gefordert, denn es existieren Antworten, die Kinder zwar anzunehmen bereit sind, die die Erwachsenen, die sie geben, für sich selber aber nicht akzeptieren würden. Sei es, daß das Ausbleiben von Gottes Hilfe als erzieherische Maßnahme gedeutet oder auf einen verborgenen Sinn verwiesen wird. Oder sei es nur so, daß das grenzenlose „kindliche" Vertrauen den Erwachsenen deshalb so berührt, weil er selbst sich dazu nicht mehr in der Lage sieht.

Dagegen soll das Leiden auch an Gottes ausbleibendem Eingreifen nicht vorschnell weggetröstet werden, denn es drängt zur Auseinandersetzung und darauf, eigene Antworten zu finden.
Allenthalben kann und sollte die Antwort der Erwachsenen darauf hinweisen, daß es in den meisten Fällen zu einem Ineinander von Gottes Handeln und der Verantwortung des Menschen kommt, bei dem sich beide nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen lassen.

Das Leiden an dem verborgenen Gott findet sich vielfältig auch in der Bibel (z. B. Psalmen). In der Deutung des Geschicks Jesu findet sich dann auch die Vorstellung von dem leidenden Gott: Gott setzt sich den Verhältnissen dieser Welt und dem Leiden aus, die vielfach daher rühren, daß sich der Mensch seiner Verantwortung für gelingendes Leben nicht stellt. Er fährt nicht dazwischen, aber er leidet mit denen, die an diesen Verhältnissen leiden.

III Die Entwicklung der Kinder und Grundaussagen der Bibel

F. Harz zeigt Parallelen in der Entwicklung und der Suchbewegung der Kinder zu den Intentionen biblischer Gottesbilder auf. Grundlage dafür ist, daß nach biblischem Zeugnis sich Gott und Mensch (als Schöpfer und Geschöpf) gegenüber stehen und in Beziehung zueinander treten können. Gegenüber und lebendige Beziehung sind also die entscheidenden Stichworte. Sie prägen auch die Entwicklungsschritte des Kindes zu anderen Menschen und der Welt.

Gott, der Fürsorger und Begleiter

Am Anfang eines Lebens ist diese Beziehung i. d. R. auf eine Person, die Mutter fixiert. Mit ihr hat das Kind bis zu Geburt in körperlicher Einheit gelebt. Sie steht nach der Geburt für Nahrung, Fürsorge, Nähe. „Sie ist...das Lebenspendende, Bergende, alles umfassende Gegenüber“[10] und wird so der „erste Gott des Kindes“.[11] Ein diesen Grunderfahrungen entsprechendes Gottesbild zieht sich wie ein roter Faden durch die Bibel. Es reicht von den Vätergeschichten (Abraham, Isaak, Jakob) über die Befreiung des Volkes Israel aus der Sklaverei bis ins NT. Es ist das Bild von Gott, der sich den Menschen zuwendet, der sie (durch das Leben) begleitet, der zu denen geht, die am Rande sind.

Gott, dessen Treue weiter reicht als die der Menschen

Wenn sich die Wahrnehmung der Kinder weitet, kommen mehr und mehr die sie umgebende Welt und mit ihr andere Menschen in den Blick. Trennungsängste und erste Ablöseprozesse stehen als Erfahrung nebeneinander. Gott wird zu der Kraft, von der Schutz und Begleitung erwartet werden, die über die menschlicher Bezugspersonen hinausreicht. Gott ist größer und stärker als Menschen. Dogmatisch gesprochen wird Gott zum „Allmächtigen“. Dieses Bild erscheint in den Geschichten des AT und NT, in denen in plastischen Bildern von Gottes wunderbarem und unerwartetem Eingreifen erzählt wird: z. B. die Rettung am Schilfmeer oder die Sturmstillung; aber auch in solchen Geschichten, vor allem des NT, die von Gottes grenzenloser Liebe erzählen: z. B. das Gleichnis vom verlorenen Sohn.

Gott, der Garant der Welt und des Lebens

In einem nächsten Schritt, mit der Wahrnehmung räumlicher und zeitlicher Dimensionen, wird nach Gottes Wohnen und Wirken gefragt. „Gott wird von den Kindern am Rand der wahrnehmbaren Welt lokalisiert, dort, wo sich unsere Welt ins Unendliche zu verlieren droht“.[12] Gott ist nicht mehr nur der, der sich dem Menschen liebevoll zuwendet und sie auf wunderbare Weise beschützt, sondern er ist auch der, der den Bestand der erfahrbaren Welt garantiert, „in den hinein sich das eigene Leben entfalten kann“.[13] Die personale Beziehung wird um die räumliche ergänzt, und beide gehören zusammen. Das gibt Kindern Sicherheit, die Kreise ihrer Aktivitäten immer weiter zu ziehen und Neues zu erkunden.
Biblisch gesehen sind es vor allem die Bilder vom Himmel als „Deiner Finger Werk“ (Psalm 8) und als der Wohnung Gottes, der sich z. B. in der Geschichte von Jakob und der Himmelsleiter oder der lukanischen Weihnachtsgeschichte mit der Erde verbindet. Sie sind gerade weit davon entfernt, Gott ins Jenseits, in ein Refugium außerhalb der sichtbaren Welt abzuschieben.

Gott, der Schöpfer der Welt und des Lebens

Eng damit verbunden sind die neugierig bohrenden Fragen der Kinder nach dem Ursprung und dem Ziel der Welt und des Lebens. Hier versuchen die Geschichten von der Schöpfung auf ganz verschiedene Weise Antwort zu geben; aber sie sind sich darin einig, daß Anfang und Ziel bei Gott liegen – für die Welt und die Menschheit ebenso wie für jeden Einzelnen.

Gott, der Mitleidende

Je differenzierter die Welt, in der sie leben, von den Kindern wahrgenommen wird, desto näher rücken Erfahrungen, die bisherige Erfahrungen mit Gott und ihnen entsprechende Bilder in Frage stellen: Leid, Zweifel, Situationen, in denen Gottes Wirken und seine Nähe nicht zu spüren sind. Es hat keinen Sinn, solche Erfahrungen verzweifelt von den Kindern fernzuhalten oder mit dem Hinweis auf die Allmacht Gottes zu verharmlosen. Sie sind Teil dieses Lebens, und sie können bitter sein. Das bisherige Bild von Gott bekommt Risse und verlangt nach Korrekturen. Auch in der biblischen Überlieferung tritt – nicht erst im NT – das Bild von einem Gott, der mitleidet, der sich dem klagenden, verzweifelten Menschen an die Seite stellt, neben die bereits beschriebenen Bilder. Gott leidet z. B. an der Sturheit der Menschen, er bereut die Sintflut und garantiert den weiteren Bestand der Welt, und nicht zuletzt liefert er sich in Jesus von Nazareth dem Leiden und dem Tod aus – und überläßt ihnen doch nicht das letzte Wort. Diese Spannung läßt sich nicht auflösen. Sie läßt immer neu nach Gott fragen, und sie schärft den Blick für die eigene Verantwortung.

IV Kinder und Erwachsene im Dialog

Das Nachdenken über Gott, das Fragen und Zweifeln sind ein Prozeß, in dem sich die Sichtweisen und Fragestellungen immer wieder verändern.
Er ist auch von Spannungen geprägt. Die Gleichung geht nicht immer glatt auf. Kinder sind zwar bemüht, hier Klarheit zu schaffen, und oft gelingt es ihnen auch. Je differenzierter sie aber die Wirklichkeit wahrnehmen, deso häufiger gelingt es nicht. In solchen Fällen können Kinder beide Erfahrungen nebeneinander stehen lassen. Solche Fähigkeit geht aber mit zunehmendem Alter verloren.

Beides – die prozeßhaften Veränderungen und die Spannungen – sind ein Zeichen von Lebendigkeit. So wie sich der Mensch ständig nicht nur äußerlich verändert, so verändert sich auch das Verhältnis zu Gott und damit das Gottesbild. Die stärksten Veränderungen finden natürlich in den Jahren der Kindheit und im Jugendalter statt; aber im Verhältnis zu Gott sollten sie nie aufhören. Denn jede Erstarrung (und sei es die Erstarrung in kirchlich-dogmatischen Formeln) verhindert Lebendigkeit. „Bleibt solches bewegliche Nachdenken über Gott in Gang, dann müssen die Gottesvorstellungen auch nicht in Konkurrenz geraten zu dem sich nach und nach differenzierenden Bild der Welt und den zunehmenden naturwissenschaftlichen Einsichten, sondern sie begleiten es, werden von ihm immer wieder herausgefordert. An und mit Kindern können wir lernen, wie das Nachdenken über Gott offen bleiben kann und muß!“[14] Es sollte also alles vermieden werden, was Kinder auf ein Bild von Gott festlegt – sei es kindlich konkret oder (vorzeitig) erwachsen abstrakt.Im ersten Fall kann es geschehen, daß später mit dem kindlich-konkreten Gottesbild auch die Beziehung selbst verworfen wird; im zweiten Fall kann es geschehen, daß sich mit dem erwachsen-abstrakten Gottesbild keine vertrauensvolle Beziehung entwickeln kann.
D. h.: Kinder muten den Erwachsenen zu, eigene Bedenken zurückzustellen und sich auf ihre Denkbewegungen einzulassen. Zugleich dürfen die Erwachsenen darauf vertrauen, daß Kinder in der Lage sind, sich zur rechten Zeit (d. h. zu dem in ihrer Entwicklung richtigen Zeitpunkt) von enggewordenen Vorstellungen zu lösen und tragfähigere zu suchen.

In einem Gespräch mit Kindern, das ihre Gedanken und Überzeugungen, ihre Fragen und Zweifel ernst nimmt, kann es also weder darum gehen, deren Aussagen nur zu bestätigen oder die eigenen Antworten als „richtig“ zu verkaufen. Vielmehr ist es ein Dialog, in dem die Kinder spüren, daß sie ernstgenommen werden und darum auch die Äußerungen der Erwachsenen ernst nehmen können; ein Dialog, in dem die Kinder erfahren, daß ihre Gedanken und Überzeugungen, ihre Fragen und

Zweifel auch die der Erwachsenen sind und daß sich beide mit ihnen Gott anvertrauen können.

Die eingangs formulierte Grundthese, daß die menschlich-konkreten Vorstellungen von Gott im Kindesalter eine wesentliche Voraussetzung dafür sind, im Dialog zu abstrakteren Vorstellungen zu gelangen, wird durch eine Untersuchung von Helmut Hanisch bestätigt.[15] In den neuen Bundesländern hat er zwei Schülergruppen im Alter von 7 – 16 Jahren, von denen die eine religiös, die andere nicht-religiös erzogen worden ist, nach ihren Gottesbildern befragt.
Das Ergebnis zeigt, daß anthropomorphe Gottesbilder im Alter zwischen sieben und neun Jahren in beiden Gruppen etwa gleich stark vertreten sind (um 90 %). Ab zehn Jahre ninmt der Anteil bei den religiös Erzogenen dann aber kontinuierlich ab und erreicht bei den 16jährigen einen Wert von ca. 20 %. Bei den nicht-religiös Erzogenen pendelt sich dieser Anteil bei 75 – 80 % ein. Umgekehrt entwickeln die religiös Erzogenen sehr viel früher und häufiger abstraktere Bilder (in der Untersuchung „symbolische Vorstellungen" genannt) als die nicht-religiös Erzogenen.
Ähnliche Tendenzen zeigen sich bei anthropomorphen Attributen wie Bart, Wolken, Heiligenschein, Flügel. Es ist leicht auszudenken, welche zusätzliche Hürde anthropomorphe Vorstellungen für eine spätere Gottesbegegnung sein können, wenn sie sich im Jugend- und Erwachsenenalter verfestigt haben und den Bereich des Glaubens als kindisch qualifizieren.

Anmerkungen

1. Bucher, Anton: Gottesvorstellungen in der kindlichen Entwicklung. In: Lebendige Katechese, 13. Jg. 1991, Heft 1, S. 19ff.ders.: Kinder als Theologen? In: RL, Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 1992, Heft 1, S. 20.ders.: Wenn wir immer tiefer graben... kommt vielleicht die Hölle. Plädoyer für die erste Naivität. In: Katechetische Blätter, 114. Jg. 1989, S. 654ff.Grom, Bernhard: Zurück zum alten Mann mit Bart?. In: Katechetische Blätter, 114. Jg. 1989, S. 790 ff.Oser, Fritz/Reich, Helmut: Nicht zurück zum alten Mann mit Bart sondern vorwärts zum eigenständigen Kind. In: Katechetische Blätter, 115. Jg. 1990, S. 170ff.
2. Harz, Frieder: Mit kleinen Kindern von Gott reden. In: Harz, Frieder/Schreiner, Manfred (Hg.): Glaube im Lebenszyklus, München 1994, S. 119ff. (im Folgenden zitiert als: Harz)
3. Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1995. Hier vor allem das Kapitel: Wie Kinder glauben, S. 65ff.
4. Harz, S. 119.
5. Harz, S. 124.
6. Harz, S. 130.
7. Vgl. Nipkow, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987, S. (zitiert nach Harz, S. 130)
8. Harz, S. 130.
9. Harz, S. 131.
10. Harz, S. 125
11. Fraas, Hans-Jürgen: Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter, Göttingen 1973, S. 93.
12. Harz, S. 126.
13. Harz, S. 126.
14. Harz, S. 124.
15. Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart und Leipzig 1996.

Kerstin Gefken-Track:

Zur Zukunft des Konfirmandenunterrichts

Die Situation im KU in Theorie und Praxis ist gegenwärtig gut mit einer Fülle von ganz verschiedenen Luftballons zu charakterisieren. Es werden ständig neue Luftballons gestartet, manchen davon geht schneller, manchen anderen langsamer die Luft aus, einige sind schon geplatzt. Es gibt auf diesem Feld fast scheinbar nichts, was es noch nicht gibt, wirklich neue Luftballons aufzublasen, wird immer schwieriger. In der letzten Woche kam ein neuer aus dem Rheinland zugezogener Konfirmand und erzählte, er habe dort NT und AT in Gedichtform gelernt. „Alle Fragen sind gestellt und alle Phrasen eingeübt...Denn alle Wunder sind geschehen und alle Grenzen sind zerstört. Wir haben jedes Bild gesehen. Uns alle Klänge totgehört." Trifft damit die harte Situationsbeschreibung unserer Gegenwart aus dem neuen Musical Elisabeth auch auf Kirche und den KU zu?

1. Der KU hat immer neu die Welt, die Welt der Jugendlichen wahrzunehmen.

Davon ausgehend möchte ich einige Punkte gegenwärtiger Welterfahrung aufzählen, die die zukünftige Gestalt von KU (weiter)mitbestimmen werden.

1. Zwei Überlegungen zur Medienthematik von Niklas Luhmann will ich exemplarisch nennen. Luhmann stellt fest, daß wir gegenwärtig immer weniger Primärerfahrungen mit der Wirklichkeit machen, sondern unsere Wirklichkeitswahrnehmung immer mehr eine medial vermittelte ist. Nur in meinem privaten Umfeld nehme ich noch nicht nur medial vermittelte Wirklichkeit auf: Familie, Freundeskreis, Arbeitswelt, Vereine und Kirche. Die Erfahrungen, die ich dort mache, die Interpretation dieser Wirklichkeit sind medial mitbestimmt. Über die Medien wird vermittelt, was Familie ist, eine soap opera.
Mein Bild von Mallorca habe ich aus den Medien, wenn es dort ganz anders sein sollte, droht für viele der Urlaub an Wert zu verlieren. Die immer stärker werdende Mediatisierung hat die Frage nach der Wahrheit in den Hintergrund treten lassen, zugunsten der Frage nach dem Informationsgehalt. Die Frage lautet nicht mehr, ist etwas wahr, sondern ist es informativ, schärfer: hat es einen Unterhaltungswert? Es wird zu überlegen sein, wie wir mit der Wahrheitsfrage im KU umgehen wollen: sie erledigen, trotzig an ihr festhalten oder sie informativ rüberbringen?

2. Das neue Lebensgefühl. Einige Elemente: Inline Skater schnell, fließend, Treppen sind kein Hindernis, und die Straße wird in Besitz genommen. Das Chaos Lied von Herbert Grönemeyer „Theorien verblassen, nichts gilt mehr, die Kirche schachmatt, wir schlagen wie wild mit den Flügeln, daß uns der Absturz verschont, können ohne Halt nicht leben." Jugendarbeitslosigkeit, das Gefühl nicht mehr gebraucht zu werden. Extremerfahrungen, ultimative Erlebnisse sind gesucht: Techno – Tanzen bis zur Ekstase. Gefühle von Ecstasy.

3. Die gnadenlose Individualisierung von Leben in einer grenzenlosen Angleichung von Leben. Die verzweifelte Sehnsucht gerade aufgrund einer unverwechselbaren Individualität als Person anerkannt zu werden, deshalb die schrillsten Klamotten und eine gepiercte Zunge. Leben einen Sinn zu geben, ist zur individuellen Aufgabe geworden.

Die Subjektivität von Sinn fordert den Einzelnen heraus, für sich alleine Sinn zu konstruieren. Gemeinschaftliche Sinnreservoire sind aufgebraucht.

4. Life after God. Gott ist zur subjektiv behebigen Größe geworden. Menschen können sich aus einer Vielfalt klassischer

und neuer Götter und Gottesvorstellungen etwas aussuchen. Menschen können aber auch ganz darauf verzichten, an einen Gott zu glauben, und sich selbst theologisch gesprochen vergöttlichen: ihre innere Stimme entdecken, ihr Sonnengeflecht, ihr Kraftfeld. Ich denke, wir leben vielleicht in einem postchristlichen Zeitalter, aber nicht in einem areligiösen. Jugendliche habe jede Menge religiöser, auch spiritueller Erfahrungen: Stühle rücken, Horoskope lesen, Reiki, Wünsche nach Wiedergeburt und Duftstäbchen, um offen zu werden für die Kraft des Lebens.

Life after God, vielleicht eine Utopie, die nicht auf Dauer durchgehalten werden kann, weil dann Leben wie ein sinnloses Floaten in einem lauwarmen Swimmingpool wird. So wird es in dem neuen Kultbuch von Douglas Coupeland „Life after God. Die Geschichten der Generation X" dargestellt. Und das Buch endet mit der Einsicht: „Das ist mein Geheimnis, ich brauche Gott – die Worte, die uns sagen, daß wir heil sind." Genau dies ist das Geheimnis des KU.

2. Die zukünftige Gestalt des KU ist untrennbar verbunden mit der zukünftigen Gestalt von Kirche. Die zukünftige Gestalt von Kirche ist untrennbar verbunden mit der zukünftigen Gestalt von Welt.

Der Dreiklang KU – Kirche – Welt ist für mich Grundlage aller Überlegungen zum KU. In New York gibt es im Halbparterre eines der modernsten Wolkenkratzer, dem City Corp Gebäude, eine Kirche. Eine moderne Kirche unter Geschäften und Galerien, Restaurants und Büros, Apartments oder Geschäfte und Galerien, Restaurants und Büros, Apartments auf einer Kirche, gleichsam mit einer Kirche im Fundament. Um die Kirche herum das Leben der Großstadt. Drinnen in der Kirche Ruhe, Stille – der Lärm bleibt draußen, nicht aber die Welt. Ein halbrunder Kirchenraum, ein Tischalter, über dem Altar von der Decke her ein schlichtes Kreuz und hinter dem Altar ein großes Fenster – ein Fenster zur Welt. Durch das Fenster sind die umliegenden Wolkenkratzer zu sehen, Taxis, Rettungswagen, Businessmen im noblen Anzug, perfekt gestylte Frauen, Schulkinder, Jugendliche im Disco-Look. Ein Penner liegt direkt vor dem Fenster. Der Himmel ein Stück Natur in der Stadt. Hinter dem Kreuz die Welt. Und die Menschen vor dem Fenster der Kirche, sie sehen von draußen dasselbe Krenz, sehen den Altar, die Kirche. Hinter dem Kreuz die Kirche. Kirche und Welt berühren sich, können einander sehen. Aus der Kirche in die Welt, aus der Welt in die Kirche, die Grenze ist durchsichtig, manchmal bringen Regentropfen oder Sonnenstrahlen die Grenze zum Glänzen.

Diese Kirche in New York ist mein Bild von Kirche und von KU. Ein KU, der die Welt wahrnimmt, hineinnimmt, in den Jugendliche aus der Welt hineingehen und wieder in sie zurück. Im KU, in Kirche und Welt gibt es Erfahrungen der Nähe und Ferne Gottes, Erfahrungen von Kreuz und eschatologischer Tischgemeinschaft. Die Welt als Schöpfung ist von Gott bestimmt, und zugleich ist sie eigenständig. Die Eigenständigkeit in Beziehung von Gott und Welt ist die theologische Grundspannung von KU. KU gelingt immer dann, wenn die Spannung zwischen Gott und Welt, Heilig und Profan ausgehalten und Möglichkeiten zur Beziehung eröffnet werden. KU – als Ort des Dialoges zwischen Gott, Mensch und Welt. Aus dem KU geht die Luft raus, wenn ich einen Pol vernachlässige. Und er zerplatzt, wenn ich einen Pol überbetone.

Welt und Menschen, Kreuz und Altar verweisen auf die Geschichte von Gott, Mensch und Welt. KU lebt von dieser Geschichte, ist als Teil dieser Geschichte zu begreifen. Das Kreuz als Zeichen des Hineingehens Gottes in diese Welt, der grenzenlosen Zuwendung zur Welt. Das Kreuz als Zeichen der Ablehnung Gottes durch die Welt genauso wie als Zeichen der Abwesenheit Gottes in der Welt prägt den KU – diese Spannung ist für den KU unhintergehbar. Der Altar dann als Zeichen für die eschatologische Tischgemeinschaft, die Auferstehung, für die neue Welt. Spannung der Äonen – Spannung des KU. KU „zwischen den Zeiten". Die Zukunft des KU kommt nicht um diese grundlegenden Spannungen herum, sondern liegt inmitten der Spannung, zwischen den Zeiten. Ein Ort der Herausforderung, machen wir uns da nichts vor. Damit dieser herausfordernde Ort zur Heimat in der Zeit, nicht zur Heimat auf Zeit werden kann, sind Mensch und Welt erst einmal wahrzunehmen.

3. KU Ort des Dialogs zwischen den Zeiten

In der Auswertung der Untersuchung zum KU in der westfälischen Kirche stellt Hans Martin Lübking fest, daß die meisten PfarrerInnen und die meisten KU-Bücher die klassischen Themen: Gott-Kirche-Zehn-Gebote-Taufe-Abendmahl und Konfirmation behandeln, dann aber unzufrieden sind, weil damit nicht ihr Ziel, den Zusammenhang von Glauben und Leben aufzuzeigen, erreicht werden kann. Deshalb werde in Zukunft verstärkt zu den Problemen „Jugendlicher" brauchbares Unterrichtsmaterial zu erarbeiten sein. In seinem eigenen Unterrichtsentwurf gibt es aber wieder all die klassischen Themen, und nur „So wie ich bin", vielleicht noch „Leben und Tod" geht schon thematisch auf die Jugendlichen ein. Es wird dann versucht, bei den einzelnen Themen an Erfahrungen oder Probleme von Jugendlichen anzuknüpfen, anknüpfen, im Sinne von Hinführung zum Eigentlichen. Es findet sich nicht nur im „Kursbuch Konfirmation" die klassische religiöse Interpretation von Wirklichkeit nachzulesen von Schleiermacher, über Bultmann bis hin zu Pannenberg. Oder auch mal Züge mehr Barthscher Provenienz: die Zeitung lesen und dann steil von oben das Evangelium predigen. Vorherrschend aber ist der Typus religiöser Interpretation von Wirklichkeit, die Menschen haben die Fragen, wir haben die Antworten, die Menschen suchen Sinn oder Wahrheit, wir haben beides. Das Problem ist nur, sie wollen die Antworten manchmal einfach nicht hören, vor allem die KonfirmandInnen.

Der Ausgang bei der Wahrnehmung der Situation von Gott, Welt und Menschen ist die nüchterne Festellung, daß in jeder Situation immer schon Gott, Welt und Mensch da sind, zu entdecken sind. In jeder Situation gibt es Fragen und Antworten. Menschen wissen um die Wahrheit und um das, was Sinn macht. Menschen können die Wahrheit und den Sinn verfehlen. Menschen suchen Heil, finden Heil. Daß Gott und Welt zwar zu unterscheiden sind, aber Gott immer in der Welt, in der Situation dabei ist die Konsequenz der Rede von der Inkarnation Gottes in Jesus Christus. Dadurch wird Gott nicht zum greifbaren und der Glaube nicht zum verfügbaren Habitus. Gott und Glaube werden aber so erfahrbar inmitten aller Erfahrungen. Wenn ich die Situation und die Erfahrung von Jugendlichen ernstnehme, darf ich so ein Modell des Anknüpfens, der religiösen Interpretation ihrer Wirklichkeit im KU nicht vertreten. Ich kann im KU mit den Jugendlichen gemeinsam die Situation wahrnehmen, die Fragen und Antworten bedenken und meine von Gott geprägte Sicht der Wirklichkeit in diesen offenen (!) Dialog einbringen. Dabei wird die Rede von Gott bleibend umstritten sein, wird vom Glauben zur Situation Kritisches zu sagen sein: KU als Einladung zu heilsamer Unterbrechung von Lebens-, Denk- und Handlungsweisen. Der Einladungscharakter und die Offenheit des Dialogs sind Grundprinzipien des KU und wehren aller schnellen Plausibilisierung von christlichen Antworten. Wenn eines von zwei prägenden Elementen von Bildung bei Nipkow in Aufnahme Schleiermachers als „freie Kommunikation" verstanden wird, findet genau hier die Bildung im KU statt – wechselseitig zwischen PastorInnen und KonfirmandInnen und unter den Konfir-

mandInnen. In der „freien Kommunikation" steht Gott, steht mein Glaube ernsthaft auf dem Spiel, das war, ist und bleibt im KU systemimmanent. Vielleicht wären wir PastorInnen mit uns selbst zufriedener, wenn wir dies annehmen könnten.

4. Die Erfahrungen der Jugendlichen müssen die Themen des KU stärker bestimmen.

Logische Konsequenz des Ansatzes bei der Sicht der Wirklichkeit der KonfirmandInnen und ihren Erfahrungen ist eine stärkere Orientierung der Themen genau daran. Im KU wird in Zukunft der Dialog geführt werden über Religionen und Sekten, Esoterik, Okkultismus, Wiedergeburt, über Medien und deren Werte und Normen, über Lebensentwürfe, Sinn und Identität, Mannsein und Frausein, über Arbeit und Arbeitslosigkeit, Gesundheit und Krankheit, Jugend und Alter, Leben und Tod, über Rituale, Lebenszeiten, über das Fremdsein, Leben in einer multikulturellen Umgebung, über die Zukunft, – die Fülle des Lebens ist der Themenplan des KU, und er kann es sein, weil Gott mit dabei sein will. In all den Fragen und Antworten, die es gibt, werden die Fragen und Antworten des christlichen Glaubens zur Sprache kommen können, sind sie zu bewähren. KU wird, wenn er so von der Situation her denkt, auch keinen festen Themenplan haben können, sondern versuchen, das zum Thema zu machen, was gerade dran ist. Das ist das eine, dazu kommt das andere: die Jugendlichen, die zum KU kommen, möchten denn auch schon wissen, wozu Kirche, wozu Glauben an den Gott Jesu Christi. Die Jugendlichen erwarten zu recht vom KU einen Informations- und Kompetenzgewinn im Umgang mit religiösen Fragen und vorfindlicher Kirche. Gott, als das Geheimnis des KU, ist genauso auch um der Jugendlichen willen zur Sprache zu bringen. Gott in seiner Dreifaltigkeit, Glauben als Lebens-, Denk- und Handlungsweise, Kirche als Gemeinschaft, Gerechtigkeit, Versöhnung, Hoffnung. Begegnungen mit dem Heiligen durch Gebet, Meditation, Musik sind anzubieten, und die Scheu vor dem Heiligen ist zu respektieren. Und das dritte: es ist nicht immer alles dran. KU braucht den Mut, die Themen, die in einem Jahrgang dran sind, zu behandeln und andere dafür wegzulassen. Nur so kann die schon seit einigen Jahren immer wieder geforderte „subjektive Plausibilität" wachsen. Diesen indirekten Abschied von Lehrbüchern und Katechismen hat schon Schleiermacher als notwendig erachtet, aber auch die darin liegende Gefahr der Überforderung gesehen.

Methoden, wie solche Themen bearbeitet werden können, sind in den letzten Jahren in einer Fülle erarbeitet worden, die oft noch nicht vor Ort angekommen ist und die vielfach aus mancherlei Gründen noch nicht benutzt werden. Es wird in Zukunft wichtig sein, die erarbeiteteten Methoden wirklich zu nutzen. Für die Zukunft des KU brauchen wir weniger neue Methoden als neue Inhalte bzw. neue inhaltliche Füllungen von Themen und neue Zielbestimmungen von KU. Es geht von daher um ein neues Selbstverständnis des KU, ein neues Setting. Dies versuche ich ansatzweise in drei weiteren Punkten kurz zu umreißen.

5. KU ist eine Gemeinschaft gegenseitigen Vertrauens

KU ist nicht nur Ort von Bildung in einem ganz umfassenden Sinn, sondern er ist zugleich ein Ort gemeinsamen Lebens. Das von Nipkow wieder im Anschluß an Schleiermacher gebrauchte zweite Element seines Bildungsbegriffs ist das der „freien Geselligkeit", modern: der freiwilligen Gemeinschaft. Es ist wichtig, sich deutlich zu machen, daß de facto der KU letztendlich vom wirklich freiwilligen Kommen der Jugendlichen lebt. KU gehört zwar immer noch zum Leben der meisten Jugendlichen dazu, aber die Jugendlichen spüren ganz genau, daß sie keinen Verlust an gesellschaftlicher Achtung, aber an Geschenken erleiden würden, wenn sie nicht kämen. Es ist an uns, mit dieser Freiwilligkeit gut umzugehen. Die „freie Geselligkeit" von Kirche auch im KU ist Ausdruck gut lutherischer Freiheit eines Christenmenschen – mit diesem Pfund sollten wir wuchern. KU als Raum für die Erfahrung von Freiheit. Und KU zugleich als Raum von Vertrauen, denn Freiheit zu wagen, braucht Vertrauen und umgekehrt: wo Vertrauen herrscht, kann Freiheit gelebt werden. „Vertrauen ist die Kunst, nicht nur in Gemeinsamkeiten, sondern auch in Differenzen, nicht nur mit Gleichen, sondern auch mit anderen zusammenzuleben." (J.Moltmann)[1] Weil KU im Zusammenhang der Gemeinschaft der konkreten Ortsgemeinde steht, geht es auch um die Freiheit und das Vertrauen zwischen den Generationen. C. Bizer weist immer wieder darauf hin, daß es für die Zukunft des KU entscheidend ist, inwieweit die Erwachsenengeneration von Gemeinde die Freiheit hat, auch ein Stück zurückzutreten, um den Jugendlichen gerade auch im Gottesdienstbereich Raum zu geben zur Verwirklichung ihrer Vorstellungen, und inwieweit diese Generation Vertrauen in die Jugendlichen setzt. Die Erwachsenengeneration einschließlich kirchlicher Amtsträger ist auch die Generation, die in Verantwortung steht für die gegenwärtige Gestalt von Kirche. Die Zukunft des KU wird letztlich auch davon abhängen, ob es in der Kirche genug Freiheit zu weiteren Reformen und Vertrauen in die Zukunft von Kirche gibt.

6. KU ist Heimat in der Zeit

Wenn es auch nur ansatzweise gelingt, KU zu einem Ort „freier Geselligkeit", gekennzeichnet durch Freiheit und Vertrauen werden zu lassen, dann wird KU zur Heimat in der Zeit. Es wird darum gehen, daß Kirche als bleibende Heimat aller Getauften begriffen wird. Eine Heimat, aus der ich ausziehen und in die ich zurückkommen kann. Ich stehe allen Versuchen skeptisch gegenüber, die den KU durch Jugendgruppenarbeit zu intensivieren versuchen oder darauf hinarbeiten, möglichst viele KonfirmandInnen für die Jugendarbeit zu gewinnen. Glauben hat seine Zeit im Leben, und KU hat die Aufgabe, erfahrbar werden zu lassen, daß die Kirche, wann immer es in einem Leben darauf ankommt, einlädt, dort wieder ein Stück Heimat zu suchen. KU und Kirche ein lebensbegleitendes und Sozialisation eröffnendes Angebot von Heimat, unverzichtbar in einer Zeit großer Heimatlosigkeit. Es geht um die Freiheit, KonfirmandInnen wieder ziehen zu lassen, und die Freiheit, sie jederzeit wieder in der Gemeinschaft der Kirche aufzunehmen. So begreife ich Konfirmandenzeit als eine Lebenszeit mit Zeit zum Leben, mit Zeit für Gott. Begegnungen mit Gott, Gott allein weiß, wann sie in einem Leben an der Zeit sind.

7. KU heißt von einer Hoffnung leben

KU ist schließlich ein Ort, wo Visionen riskiert werden können. Visionen von einem anderen, von einem heilen Leben. „Wenn Du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht die Leute zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten,... sondern wecke in ihnen die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer." (A. Saint-Exupery) KU, der Sehnsucht weckt nach einem gelingenden Leben, nach Gerechtigkeit und Frieden, nach einer neuen Kirche, hat Zukunft. Auch wenn es uns manchmal am Tag der Konfirmation so geht, als fotografierten wir Blinde. Coupeland erzählt von solchen Blinden, die sich fotografieren lassen, weil sie noch an das Sehen glauben, und kommentiert es mit den Worten: „Ich glaube, das ist keine schlechte Haltung."

Anmerkungen

1. J. Moltmann, Der Geist des Lebens, S. 252

WISSENSWERTES

Rudolf Bleckwenn

Tagungsrückblick

Tagung für evangelische Religionslehrerinnen und Religionslehrer in den ersten Berufsjahren vom 21.02. bis 23.02.1997 im Kloster Loccum

Die Einladung zu dieser Tagung kündigte ein durchaus interessantes und anspruchsvolles Vorhaben des RPI an. Dabei sollten drei Tagungsziele im Mittelpunkt stehen: I. Gespräche/Informationsaustausch über die besonderen Probleme des Berufsanfangs; 2. Kennenlernen der RPI-Angebote, 3. Gemeinsame Besinnung und Einkehr.

Hierzu trafen sich am letzten Februarwochenende 1997 etwa 20 Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit Vertretern vom RPI und der Landeskirche Hannover im Kloster Loccum. Die Probleme des Berufsanfangs wurden zunächst am Nachmittag des ersten Tages in Gruppen und dann am Abend des zweiten Tages mit allen Teilnehmern zusammen diskutiert. Besonders in dem zweiten Gespräch, an dem auch Landesbischof Hirschler teilnahm, wurden die schulischen Probleme, auf die die Religionslehrerinnen und Religionslehrer treffen, thematisiert. Unter anderem dadurch, daß Lehrkräfte fast aller Schulformen vertreten waren, war das Spektrum der angesprochenen Probleme sehr groß (es liegen wohl Welten zwischen dem Religionsunterricht in einer Grundschulklasse und in einer Klasse des Berufsvorbereitungsjahres). Vieles konnte nur angerissen werden, eine Vertiefung war dabei aus Zeitgründen nicht immer möglich. Vielleicht hätten einzelne Themen in Kleingruppen im Rahmen der Tagung nochmals aufgegriffen werden können. Trotzdem lassen sich aus den beiden Gesprächsrunden durchaus positive Ergebnisse ableiten: So boten sie für alle Lehrkräfte Einblicke in den Schulalltag des Religionsunterrichts, nicht nur der eigenen, sondern auch anderer Schulformen. Darüber hinaus fand ein konstruktiver Informationsaustauch zwischen Lehrkräften und Landeskirche bzw. RPI statt. Laut Einladung sollte die Tagung aber auch Gelegenheit zum Kennenlernen der RPI-Angebote, z. B. bei Fort- und Weiterbildung und bei unterrichtlichen Arbeitshilfen, bieten. Vielleicht habe ich hier etwas übersehen, denn hierzu konnte ich eigentlich nicht viel entdecken. Schade, denn das RPI hätte hier einiges zu bieten. Ein Büchertisch mit Arbeitshilfen, aktuellen Fortbildungsangeboten und aktueller Fachliteratur hätte schon gereicht.
Ganz wesentlich für das Gelingen der Tagung schien mir das dritte Ziel zu sein: Sie sollte auch Gelegenheit zur gemeinsamen Besinnung und Einkehr bieten. Dieses Ziel zog sich wie ein verbindendes Band durch die drei Tage. Zunächst war ich etwas überrascht, daß nicht die Evangelische Akademie, sondern das Kloster Loccum Tagungsort sein sollte. Doch mir wurde schnell klar, warum das so geplant war. „Gelegenheit zur gemeinsamen Besinnung auf die eigenen Religion bieten", stand in der Einladung. Und hierfür war genau der richtige Rahmen gewählt worden: Nicht die Betriebsamkeit einer Akademie, sondern die Ruhe und Ausstrahlung und auch ein bißchen die Abgeschiedenheit des Klosters. Das gemeinsame Erleben der Horen. Die Sing- und Tanzspiele am Freitagabend: Religion für Leib und Seele. Und schließlich die Mitgestaltung des Abschlußgottesdienstes und dann der Abschlußgottesdienst selbst. Für mich waren das die entscheidenden Akzente dieser Tagung, das was in Erinnerung bleiben wird.
„Wenn uns diese Tagung gelingt, könnte daraus so etwas wie eine neue Tradition entstehen", schrieb Bernhard Dressler in seiner Einladung. Ich meine, diese Tagung war insgesamt so gut, daß sie kein einmaliger Versuch bleiben sollte, sondern es wäre zu wünschen, daß sie wirklich der Beginn einer neuen Tradition werden könnte.

Eberhard Sievers

Religionsunterricht in Schwerin

Religionsunterricht in Mecklenburg-Vorpommern ist immer noch ein Wagnis wie ein Gang auf verheißungsvollen unbekannten Wegen. Ein Schuß Abenteuerlust muß die teilweise aufregend neuen Erkenntnisse und teilweise befremdlichen Erfahrungen mit dem Religionsunterricht würzen, den man bisher an den Schulen überhaupt nicht kannte. Für die, die sich darauf einlassen, gibt es genug zum Seufzen: an jedem zweiten Wochenende freitags und sonntags nach Schwerin, bis gegen 16 Uhr der Kopf so raucht, daß nichts mehr hineingeht. Dann die Hausaufgaben für das Wochenende dazwischen: Lesen in der Bibel und in Kommentaren, Durcharbeiten von theologischen Aufsätzen, Beantworten schlauer theoretischer Fragen, Anfertigen von Entwürfen, Praxis-Erprobungen, Unterstreichen, Diskutieren, Fragen formulieren,..... . Und natürlich die Woche über der übliche Lehrerstreß in der Grundschule, Hauptschule, Realschule, im Gymnasium. Religion ist nun zusätzlich

und neu und sehr schwer, aber Religion ist auch interessant und ist Mangelfach und sichert auch Lehrerstellen. Andererseits ist Religion umstritten und Konkurrenz zu anderen Fächern und, wie viele Kolleginnen und Kollegen im Lehrerzimmer meinen, überhaupt überflüssig. Wenn man dann noch die einzige im Kollegium ist, die überhaupt in der Kirche ist, und wenn dann der Schulleiter sowieso noch aus der Vergangenheit übriggeblieben ist und neue Stellen für alle möglichen Fächer ausschreiben läßt, nur nicht für den evangelischen Religionsunterricht....

Immerhin ließen sich 29 Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten in Mecklenburg-Vorpommern 2 Jahre auf das Abenteuer eines „Kurses zur Nachqualifikation von Lehrern für das Fach Evangelischer Religionsunterricht" ein. Viele hatten kaum eine Ahnung von Bibel und Theologie, wußten nichts von Sklavenschaft in Ägypten und Paulus in Philippi, aber alle waren hoch motiviert und stürzten sich mit tausend Fragen und pädagogischer Kreativität in das Abenteuer Religionsunterricht.

Nicht minder aufregend war das Unternehmen für die beiden Leiter des Kurses, die mangels landeseigener religionspädagogischer Erfahrungen jeweils aus dem Westen nach Schwerin fahren mußten zu den Seminartagungen: der gymnasiale Religionslehrer Wolfgang Klein aus Bremen und der Dozent i.R. Eberhard Sievers aus Loccum. Es gab keinen ausgefeilten Lehrplan für diesen berufsbegleitend und erwachsenenpädagogisch zu gestaltenden Weiterbildungskurs. So lag der Reiz des Unternehmens – man möchte sagen, der Charme – auch in der selbständigen Entwicklung einer Tagungsdidaktik und -methodik begründet, die sowohl den Anforderungen des Faches als auch den aktuellen Bedürfnissen und Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer entsprach.

Der Vergleich der Leistungen des abschließenden Examens (mit mehrstündiger Klausur und einstündiger mündlicher Prüfung) mit den am Anfang mitgebrachten theologischen Kenntnissen, damals teilweise unterhalb des Konfirmandenniveaus – woher auch? – ist dann doch eine stolze Bilanz: Religionsunterricht als die Chance, ganz neue pädagogische Möglichkeiten zu eröffnen und mit der Frage, was das Ganze des Lebens überhaupt soll, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer neu zu motivieren. Eine christliche Andacht morgens vor Beginn eines Seminartages gehörte genauso dazu wie eine Studienreise nach Israel und ein feierlicher Vokationsgottesdienst mit Abendmahl als abschließender Höhepunkt des Kurses.
Mit etwa zehn Kursen dieser Arbeit bringt das Land Mecklenburg-Vorpommern den evangelischen Religionsunterricht in Schwung. Denn bis die universitären religionspädagogischen Studiengänge in Rostock und Greifswald einigermaßen flächendeckend Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet haben werden, mag noch eine ganze Generation ins Land gehen. Von seiten des PTI der Nordelbischen Kirche in Kiel und des RPI Loccum der Hannoverschen Landeskirche wird die schwere neue Aufgabe des neuen Bundeslandes tatkräftig unterstützt – wie man sieht. Und ganz nebenbei: für einen Dozenten aus dem RPI Loccum ist ein solches Projekt genau das richtige als gleitender Übergang im Ruhestand.

Dietmar Peter

Religionspädagogischer Tag des Sprengels Lüneburg - Religionspädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung -

Am 23. April 1997 fand in Melbeck der Religionspädagogische Tag des Sprengels Lüneburg statt. Auf Einladung des Landessuperintendenten Dr. Hans-Christian Drömann und des Religionspädagogischen Instituts setzten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter dem Motto „Normal ist, verschieden zu sein" mit Fragen der Religionspädagogik bei geistiger Behinderung auseinander.

Im Anschluß an die Andacht, die Herr Dr. Drömann hielt, referierte Professor Dr. Fulbert Steffensky (Universität Hamburg) zum Thema 'Ich habe dich bei deinem Namen gerufen – Über den Grund der Würde von Behinderten und Nicht-Behinderten'. Dabei benannte er den Gesundheitszwang und den Ganzheitszwang als die großen Krankmacher und Zerstörer unserer Zeit. Zwar sind – nach Steffensky – Bewußtheit, Rationalität und Sprache die großen Gaben der Menschheit, allerdings steht die zwanghafte Überbewußtheit dem Glauben eher im Weg als der Mangel an Bewußtheit. Konsequent stellte er die Fragen: „Welcher lächerliche Wicht will da unterscheiden zwischen der Würde von Behinderten und Nicht-Behinderten? Welcher lächerliche theologische Wicht will da Behinderten Abendmahl und Konfirmation vorenthalten?" Als Ursache dieser Ausgrenzung und Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen benannte Steffensky die verlorene Fähigkeit, das Leben anzunehmen und auch im Fragment als sinnvoll zu betrachten. Ob unsere Kirche bewohnbar wird liegt daran, wen sie im Auge hat und von wem sie her denkt. Daran macht sich ihr „Markterkennwert" aus.

Im Anschluß an die Mittagspause arbeiteten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Workshops zu verschiedenen Aspekten der Thematik. Christa und Gottfried Berndt stellten dabei ihre Erfahrungen mit einer integrativen Kinderbibelwoche in der Lutherkirchengemeinde in Soltau vor. Elemente einer sensorischen Vermittlung in der religionspädagogischen Arbeit mit Menschen mit schwersten geistigen Behinderungen standen im Mittelpunkt der Arbeitsgruppe von Hans-Günther Buhl. Die Möglichkeiten des Einsatzes Orffscher Instrumente in der Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeitete Gisela Darbowski heraus.

Während des Abschlußplenums wurde eine Wiederholung dieser Regionalveranstaltung von allen Beteiligten ausdrücklich gewünscht. Dabei wurden die thematischen Angebote und der hohe Wert des Austauschs hervorgehoben.
Im nächsten Jahr ist ein Religionspädagogischer Tag mit gleichem Schwerpunkt in Zusammenarbeit mit dem Landessuperintendenten des Sprengels Osnabrück geplant. Er wird am 06. Mai 1998 stattfinden. Der Veranstaltungsort und das genaue Programm können ab Anfang nächsten Jahres im RPI unter der Telefonnnummer 05766/81139 erfragt werden.

Buchbesprechungen

Ohlemacher, Jörg (Hrsg.): Religionsunterricht. Auftrag und Funktion.
Loccum: Religionspädagogisches Institut 1995. 323 S., Kart. DM 38,–, ISBN 3-925258-43-3.

Der Religionsunterricht (RU) steht immer noch im Schnittpunkt einer engagierten Debatte. Wenn auch nicht hervorgerufen, so doch zugespitzt wurde diese Debatte durch die Existenz der neuen Bundesländer und eine damit ins Blickfeld geratene völlig verschiedene Ausgangslage für den RU. Man könnte es auch so formulieren: Die Debatte um den RU ist auch Indiz für die virulente Frage nach der Bedeutung der christlichen Kirchen in und für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Sie spiegelt auch die Veränderungen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Kirchen wider, exemplarisch konzentriert auf die Thematik der kirchlichen Mitwirkung bei dem RU in der öffentlichen Schule. Nicht zuletzt unter diesem Gesichtspunkt ist das Thema der Konfessionalität des RU nicht nur eine Frage der Religionspädagogik, sondern der Theologie überhaupt.
In dem Thema „Konfessionalität/Konfession" ist die bestimmende Mitte der Beiträge des von dem Greifswalder Praktischen Theologen J. Ohlemacher herausgegebenen Sammelbandes zu sehen, in dem – mit zwei Ausnahmen – ausgewählte Beiträge von Veranstaltungen des RPI Loccum dokumentiert sind. Sowohl die Tatsache, daß drei der insgesamt vierzehn Autoren katholischer Konfession sind, insbesondere aber der im Anhang dokumentierte Bericht kirchlicher Schulreferenten in Niedersachsen „Zu ökumenischer Kooperation im konfessionellen RU" machen die konfessionsübergreifende Dimension der Fragestellung deutlich.
Zwei Beiträge wenden sich stärker einer systematisch-theologischen Grundlegung zu. J. Ohlemacher erinnert an die soteriologische Bestimmung der christlichen Religion, die allen ihren Konfessionen vorausliegt (7-15). W. Brändle (16-35) klärt den Begriff der Konfession nicht durch Zuordnung zu einer Lehre, sondern durch Rückbindung an Jesus Christus vermittels der spezifischen theologischen Lehre. „Confessio ist nicht die vom Lehrenden zu fordernde Voraussetzung, sondern erst das Ergebnis seines Unterrichts..." (31).
Die Frage eines konfessionell-kooperativen RU behandeln die beiden folgenden Beiträge. G. Lange befaßt sich mit den „Chancen eines konfessionell kooperativen RU in der öffentlichen Schule" (36-55), gibt aber sofort zu bedenken, daß nicht die Frage der Konfessionalität, sondern die der Plausibilität und der Relevanz des RU die größere Herausforderung darstellt. Unter diesem Gesichtspunkt gelte es, die Möglichkeiten, ebenso aber die Gefahren einer vorschnellen Fixierung zu erwägen, wie es dann vom Vf. beispielhaft vorgeführt wird. R. Englert plädiert für eine gemeinsame Verantwortung der christlichen Kirchen für „ihren diakonischen RU" (56-69). V. Drehsen beschreibt „Konfessionalität im Wandel" (70-105), nämlich im Prozeß der Modernisierung der Gesellschaft. Mit dem Abschmelzen der konfessionellen Milieus im Zusammenhang der Subjektivierung von Religion kommt der konfessionellen Herkunft kein normativer Geltungsanspruch mehr zu. Andererseits bleibt die eigene Konfession ein identitätsstiftender Ausdruck des herkunftsgeprägten So-Seins und ist als solcher weder ohne weiteres austauschbar noch darf er unberücksichtigt bleiben. Auch B. Dressler (106-123) setzt bei dem Schlüsselwort Subjektivität ein, um dann zu didaktischen Konsequenzen zu gelangen: Lernen im Medium des Unvertrauten, des Entkonventionalisierten. Wird der RU so als Wahrheitssuche im Dialog verstanden, kommt dem Lehrer/der Lehrerin eine unvertretbare konfessorische Aufgabe zu. Chr. Röger unternimmt es, die Regelungen zum RU in Deutschland in den Zusammenhang der europäischen Einigung einzuzeichnen, als Herausforderung für religionspädagogisches Nachdenken (123-129).
Vor dem Eindruck weitgehender Übereinstimmung zwischen evangelischer und katholischer Religionspädagogik arbeitet H.-J. Fraas (130-146) Unterschiede hinsichtlich der anthropologischen Grundlegung an vier Konkretionen heraus, um daran auch weiterführende Fragestellungen anzuschließen. Interessant erscheint insbesondere die Frage: „Wie verhalten sich Religiosität und Gläubigkeit zueinander?" Und daran anschließend: „Ob man erst religiös werden muß, um ein Christ sein zu können?"
In mehreren Beiträgen wird dann die Grundfragestellung exemplarisch an regionalen Dokumenten bzw. Regelungen erörtert. B. Haunhorst (147-187) bietet eine instruktive Synopse. Sie ist das Ergebnis einer Untersuchung der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für das Gymnasium in unterschiedlichen Fächern hinsichtlich deren Korrelationen mit Themen und didaktischen Aspekten des katholischen RU. G. Böhm diskutiert die Legitimation des Schulfaches Religion im Zusammenhang der (allgemeinen) „Richtlinien" als Bestandteil jedes Lehrplans für Gymnasien in NRW (188-205). J. Uhlhorn bemüht sich um ein angemessenes Verständnis der „Grundsätze der Religionsgemeinschaften" (GG 7,3) vor dem Hintergrund persönlich begleiteter Praxis in Niedersachsen (206-223). A. Stein geht es darum, die Tragweite der Regelung von Artikel 7 und 141 GG in umfassender Weise in das Bewußtsein zu heben, um vorschnellen Fixierungen vorzubeugen (224-243).
Stärker erziehungswissenschaftlich ausgerichtet ist der Beitrag von H. Schmidt (241-258), der die breit rezipierte Bezugnahme von religionspädagogischen Konzeptionen auf die „Schlüsselprobleme" hinsichtlich ihrer Angemessenheit angesichts der Herausforderungen der Moderne in Frage stellt. Demgegenüber möchte Schmidt – mit Joachim Fischer – die vier „Leibexistentialien" mit den Dispositionen Vertrauen, Begehren, Beherrschung und Vernunft zur Begründung für einzelne Lernbereiche heranziehen.
Von F. Stäblein stammt ein erhellender Beitrag zu den mit dem „Ersatzfach" gegebenen Konstellationen, wiederum exemplarisch anhand der niedersächsischen Gesetzeslage dargestellt (259-275).
Fünf Dokumente zur religiösen Bildung im europäischen und im ökumenischen Zusammenhang vervollständigen den Sammelband, der nicht nur eine anregende Lektüre bietet, sondern in Teilen die Funktion eines Arbeitsbuches einnehmen kann.

Franz-Heinrich Beyer

(m. frdl. Gen. aus: Theologische Literaturzeitung Nr. 10, 1996)

Materialien zur Medienpädagogik 8
Mensch – Natur – Technik
Ethisches Handeln mit Medien?!
Einzelpreis: 7,– DM, Herausgeber: Niedersächsisches Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik (NLI)

Die Publikationen des NLI sind bisher wohl nur einigen Insidern bekannt. Das ist schade. Denn insbesondere die „Materialien zur Medienpädagogik" – mittlerweile sind 10 Ausgaben erschienen – sind für Kollegen/Kolleginnen, die an Medienarbeit interessiert sind, eine wichtige und reichhaltige Informationsquelle. Sie werden seit einiger Zeit vom Dezernat „Medienpädagogik" im NLI herausgegeben und bestechen durch ihre praxisnahen Beiträge.
So auch die neue Ausgabe. Der Titel verwirrt zunächst: „Mensch – Natur – Technik". Sollte es sich um eine weitere der ohnehin zahlreichen EXPO-Broschüren handeln? Der Untertitel läßt aufmerken: „Ethisches Handeln mit Medien?!" Doch wer nun auf den folgenden 70 Seiten trockene Abhandlungen erwartet, die begründen oder widerlegen, ob und wie Medien ethisches Handeln beeinflussen, wird angenehm überrascht. Denn die Herausgeber setzen zunächst einmal voraus, daß Medien stets eine Rolle spielen in Bezug auf das Denken und Handeln der Rezipienten. Die Frage ist nur, welche Medien wie eingesetzt werden können, damit sie im Vermittlungsprozeß von Werten und Normen bewußt wahrgenommen werden. Es wird also nicht einem unreflektierten Medieneinsatz das Wort geredet, sondern es wird gezeigt, daß Medien offene und kompetente „Gesprächspartner" in einem kommunikationsorientierten und diskursiven Verfahren sind. Sowohl die Methodenvielfalt als auch die Fülle von handlungsorientierten Vorschlägen, die in den vorgestellten Beiträgen beschrieben werden, reizen daher zum Ausprobieren und Nachmachen.
In den konkreten Bearbeitungsvorschlägen für die Medienpraxis liegt die große Stärke dieses Heftes. Die Beispiele kommen sowohl aus dem Grundschulbereich als auch aus der gymnasialen Oberstufe; sie reichen inhaltlich von Bearbeitungsvorschlägen für einen Kurzfilm bis zum Einsatz von Computersimulationen. Diese Bandbreite bedeutet natürlich, daß nicht jeder Beitrag für jeden Kollegen/jede Kollegin in gleicher Weise verwendbar ist. Aber vieles ist übertragbar, es fordert geradezu zum Transfer heraus.
Ein Blick auf die Auswahlliste der Medien, die zu diesem Thema geeignet sind, macht deutlich, daß die Herausgeber sich mit ihren Vorschlägen keineswegs auf ein Unterrichtsfach oder ein Thema festlegen, sondern den Medieneinsatz gleichsam als ein Unterrichtsprinzip verstanden sehen möchten. So bleibt es für die interessierten Kollegen/Kolleginnen offen, ob z. B. die Analyse von Werbespots eher in den Biologieunterricht paßt oder in das Fach Religion/Werte und Normen, Deutsch, Kunst, politische Bildung oder Sozialkunde.
Insgesamt bleibt festzuhalten, daß auch dieses Heft, das diesmal zusammen mit Sachsen-Anhalt herausgegeben wird, ein Schritt in die richtige Richtung ist: nämlich neben der – notwendigen – Diskussion über Medien praxisorientierte Beispiele vorzustellen, die eine Fundgrube sind für Praktiker, die möglichst konkrete Bausteine für ihre Alltagsarbeit suchen.

Rolf-Peter Ingelhoff

Reinhard Becker u.a.
Predigtbilder '97
Gemeinschaftswerk Evangelischer Publizistik (GEP), Frankfurt 1996

Eine neue Gestalt, wenn auch nicht zwingend im methodischen Repertoire, sondern im Ansatz des Umgangs mit gegenwärtiger Kunst, findet sich in den seit 1986 erscheinenden „Predigtbildern", herausgegeben von Reinhard BÄCKER vom Pädago-

gischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen, jeweils in Zusammenarbeit mit einer Arbeitsgruppe und vertrieben durch das Gemeinschaftswerk Evangelischer Publizistik (GEP) in Frankfurt. Seit 10 Jahren wird hier mit einem sich nach und nach verändernden Konzept versucht, der Autonomie moderner Kunst einerseits Rechnung zu tragen und sie andererseits in theologischen Arbeitsfeldern ins Gespräch zu bringen. Ursprünglich nur für die Gottesdienstgestaltung gedacht, kam doch zunehmend auch der Konfirmandenunterricht in den Blick, der sich dann in den letzten Jahren auf den schulischen Religionsunterricht ausweitete und dessen Situation schon 1998 noch stärker berücksichtigt werden soll. Das Gespräch von Kirche und Kunst, das als gefordertes hinter den „Predigtbildern" steht, ist zwar insofern einseitig, als die Kirche hier redet und die Kunst ihr schweigend ausgeliefert ist bzw. in der Kirche durch die Kirche erst zur Sprache gebracht wird, das Neue ist jedoch, daß die Kunst als autonome Kunst ernst genommen wird. Ins Praktische gewendet bedeutet dies die Herausgabe einer Arbeitshilfe von 30 – 50 Seiten Umfang mit 4 – 6 farbigen Kunstdruckblättern im Format Din A 5. Die Drucke sind auf der Rückseite mit einem von der Arbeitsgruppe als passend erachteten Bibeltext versehen – in der Regel an den wesentlichen Anlässen des Kirchenjahres orientiert –, dem dann kurze technische Daten zum Künstler bzw. zur Künstlerin und zum dargestellten Werk folgen. Die dem Arbeitsheft beigefügten Drucke können zudem separat im Mengensatz bezogen werden, so daß die Teilnehmer des Gottesdienstes oder des Unterrichts jeweils ihr Bild für sich in Ruhe betrachten wie auch mit nach Hause nehmen können. Bei den Bildern selbst handelt es sich, und hier zeigt sich das Ernstnehmen des Gesprächspartners Kunst, nicht um Verkündigungsbilder, die zur Illustration oder Interpretation des christlichen Glaubens oder eines bestimmten biblischen Textes gemalt wurden. Vielmehr werden jeweils durch eine Arbeitsgruppe Bilder ausgewählt, die ihren Sinn in sich selbst haben und deren Botschaft sich nicht durch einen Verweis auf urteilende Instanzen außerhalb ihrer selbst legitimieren muß, bzw. deren Sinn sich erst von dort her erschließt. Das Bild soll sich durch sich selbst und in seiner Beziehung zum Rezipienten zur Sprache bringen. Bild und Texteigenart beschreibt BÄKKER folgendermaßen: „Trotz großer Unterschiede in der Formsprache, dem Stil und der Thematik gibt es bei den Bildern Gemeinsamkeiten, die der Arbeitsgruppe bei der Auswahl wichtig waren. Alle Bilder sind viel mehr als bloße Veranschaulichung oder Dekoration vordergründiger Wirklichkeit. Sie machen Aspekte und Dimensionen des Lebens sichtbar, die über das unmittelbar Wahrnehmbare hinausgehen und unseren Horizont erweitern. Sie provozieren Seh- und Denkprozesse, die den Augenblick, das Zufällige und Alltägliche in einen größeren Zusammenhang stellen. Sie laden ein zur Besinnung und zum Diskurs über wesentliche Fragen des Lebens und ermöglichen Fragestellungen und Einsichten, die uns auf der Suche nach Wahrheit weiterhelfen können. Jedem Bild ist (...) ein Bibeltext zugeordnet nicht als Ergänzung oder Kommentar, sondern als autonomes Gegenüber zum autonomen Bild. Die Textauswahl ist nicht zufällig, aber auch nicht die einzig mögliche. In den Ausführungen zu Bild und Text wird jeweils begründet und beschrieben, welche Assoziationen, Beziehungen, Parallelen und Kontraste die Autorinnen und Autoren zwischen Bild und Text entdeckt und sie dann zu der Zuordnung veranlaßt haben. Im letzten Abschnitt wird jeweils skizzenhaft aufgezeigt, welche Konsequenzen und Konkretionen sich aus der Begegnung von Bild und Text ergeben können." Diese Offenheit der Auswahl der Bilder gegenüber einer relativen Offenheit bei der Wahl der Texte (schließlich ist der Predigtanlaß bzw. die jeweilige Situation im Kirchenjahr zu berücksichtigen) korrespondiert mit einer Offenheit in der Methodik, die sich mehr dem Imaginativen als dem Stringenten verdankt und die eine rezipientenorientierte Vorgehensweise favorisiert, wie sie in pädagogischen Prozessen der Erwachsenenbildung beliebt ist, die aber im zielorientierten Geschehen des Religionsunterrichts nur an näher zu bestimmenden Stellen ihren Platz haben kann. Dennoch sollen die methodischen Hilfestellungen, die BÄCKER anbietet, hier um der Vollständigkeit willen genannt werden:

Zeit der Stille für erste Wahrnehmungen und Gedanken mit der Möglichkeit, sie zu notieren – eventuell mit folgender Anleitung:
Du hast viel Zeit, mit deinen Augen und Gedanken auf dem Bild und in dem Bild spazierenzugehen.
Was siehst du?
Was fällt dir auf? – Was fällt dir ein?
Was gefällt dir? Was ärgert dich?
Was ist dir besonders wichtig?
Was verstehst du nicht?
Wo bleibst du mit deinen Augen und Gedanken hängen?

Bildbeschreibung – eventuell mit folgender Anleitung: Wir wollen das Bild beschreiben. Dabei wollen wir uns bemühen, zunächst nur das mit unseren Worten zu formulieren, was wir sehen: die Farben und ihre Beziehung zueinander, – Licht und Schatten, – die Linien, Formen, Figuren und ihre Zuordnung, – den Aufbau und die Komposition. Jeder Beitrag sollte mit den Worten beginnen „Ich sehe." (Zur Wahrnehmung und Beschreibung von Bilddetails, die in den Beiträgen nicht genannt werden, sollte die Leiterin/der Leiter Impulse geben.)

Bildinterpretation und Informationen zum Bild eventuell mit folgender Anleitung:

So, wie wir zunächst die Details des Bildes beschrieben haben, versuchen wir jetzt, das Bild als Ganzes zu sehen und zu verstehen: Welche Motive sind in der Bildkomposition wichtig, und welche Bedeutung haben diese Motive im Gesamtbild?

- Welche Motive weisen über das Bild hinaus, und welche außerbildlichen Bezüge entdecken wir auf dem Bild (Hier sind eventuell Informationen über Bildbezüge – zum Beispiel zur Biographie des Künstlers, zu anderen Kunstwerken, zu geschichtlichen oder aktuellen Situationen oder Personen, zu Texten usw. – erforderlich)

- Welche Bezüge zu eigenen Erfahrungen, Erwartungen, Fragestellungen und zur gegenwärtigen Lebenswirklichkeit entdecken wir auf dem Bild?

- Wie kann die Thematik oder die Botschaft, die das Bild zum Ausdruck bringt, mit Worten formuliert werden – in einer Aussage, einer Frage, einem Titel?

Zunächst soll genügend Zeit sein, um eigene Formulierungen zu finden und zu notieren. Anschließend werden die Vorschläge vorgelesen, eventuell erläutert und – wenn das Bild einen Titel hat – zum Schluß mit dem Bildtitel verglichen.

Nachfolgend werden dann Möglichkeiten der Weiterarbeit benannt. Anderen Bildkonzeptionen gegenüber werden hier keine ontologischen Qualitäten von Kunst oder Symbolen formuliert oder vorausgesetzt.Die Auswahl erfolgt nicht a priori unter theologischen Aspekten, auch wenn die Bilder selbst später in einen theologischen Verwertungszusammenhang geraten, aber sie dürfen doch zumindest eine Zeitlang auf ihrem Eigenleben beharren und ein Stück weit mitteilen, was sie zu sagen haben. Auch wenn der methodische Kanon nicht über das Bekannte hinaus erweitert wird und er sicherlich, auch dem Selbstverständnis von Kunst entsprechend, möglicherweise zu rezipientenorientiert funktionalisiert eingebracht wird, kommt die Kunst doch in diesem Ansatz über weite Strecken zu ihrem Recht. Darin liegt die Besonderheit des BÄCKERschen Impulses, und das macht ihn erwähnenswert und für die Praxis gut brauchbar.

Michael Künne

Herbert Jochum: Kirche und Synagoge. Aus der Reihe: Im Dialog. Kurs Religion für die Sek. II.
Kösel-Verlag München 1996, 123 S.

Herbert Jochum, der 1980 zusammen mit Heinz Kremers die immer noch grundlegende Untersuchung 'Juden, Judentum und der Staat Israel im christlichen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland' veröffentlicht hat, gehört zu den ersten, die schon vor bald 20 Jahren angefangen haben, darüber nachzudenken, wie eine Religionspädagogik nach Auschwitz zu entwickeln sei. Umso gespannter konnte man nun auf sein Arbeitsheft 'Kirche und Synagoge' für den Religionsunterricht im Gymnasium sein. Mit der zunächst befremdlich klingenden Frage, „ob denn Gott, der Gott Israels, eine Kirche haben wollte", setzt Jochum gleich zu Beginn seiner theologischen Überlegungen zu einer Ekklesiologie mit Israel neue Zeichen. Diese Fragestellung bindet in der Tat „den Vorgang der Kirchengründung an die Erwählungsgeschichte Gottes mit seinem Volk und verzahnt notwendigerweise die Existenz der Kirche mit der der Synagoge." Mit Jochums Begründung einer Ekklesiologie mit Israel ist zweierlei gewonnen. Zum einen hebt sie die traditionelle Deutung des Verhältnisses zwischen Judentum und Christentum, die darauf beruhte, daß mit der Erwählung eines neuen Volkes in Jesus Christus das jüdische Volk als Volk Gottes substituiert sei, auf. Zum anderen wird deutlich, wie Jochum sich eine Theologie, resp. Religionspädagogik nach Auschwitz denkt: Es geht ihm nicht allein darum, aus einer Rückschau heraus mit Schrecken auf die tragische christlich-jüdische Geschichte zu blicken, Kritik an theologischen und kirchenpolitischen Fehlentwicklungen zu üben und historische Gemeinsamkeiten wiederzuentdecken, sondern ganz radikal, von den Ursprüngen her das Verhältnis zwischen Israel und den Völkern zu bedenken. In dieser Perspektive kann „Kirche, nicht nur ihr Ursprung, sondern auch ihr Wesen, ihre Aufgabe, ihre Ziele, kurz ihr Selbstverständnis, nicht mehr isoliert für sich betrachtet werden, sondern im Blick auf die ihr vorausgegangene und sie weiterhin begleitende Erwählungsgeschichte Gottes mit seinem Volk Israel. „Folglich hat die Kirche ihre ekklesiologischen und auch christologischen Grundlehren in bezug auf die bleibende Erwählung Israels neu zu definieren." Unter Rekurs auf Röm 9/11 stellt Jochum fest, daß das Judentum mit Blick auf Christus als Offenbarung des göttlichen Heilswillens mit den Völkern nicht 'verstockt' im Sinne von 'verworfen' ist, sondern durch die Verstockung Israels Erwählung und Besonderheit aufrecht erhalten bleibt. Synagoge und Kirche sollen nun „in einen Wettbewerb um das Heil der Welt treten (...) bis am Ende alles in allem und dem Einen unterworfen sein wird (1. Kor 15,28)." Der Religionsunterricht hat nach Jochum die Aufgabe, der Versöhnung und Ver-

ständigung zwischen Christen und Juden nicht nur in Worten, sondern auch in der Praxis des Umgangs miteinander zu dienen.
In diesem theologischen Zusammenhang leitet sich für den Religionsunterricht die Aufgabe ab, der Versöhnung und Verständigung zwischen Christen und Juden nicht nur in Worten, sondern auch in der Praxis des Umgangs miteinander zu dienen.
Problematisch sind zum Teil Jochums religionspädagogische Zielbestimmungen. So positiv es ist, angesichts der Werteverunsicherung heutiger Jugendlicher die Utopie einer Welt- und Heilsgeschichte gegenüberzustellen, „so daß der Schüler ein Deutungsangebot der Welt und seines Lebens erhält", umso schwieriger ist jedoch Jochums Absicht, „angesichts der durch nichts zu rechtfertigenden Gewalttaten am jüdischen Volk bei Jugendlichen Betroffenheit zu erzielen." (S. 9) Abgesehen davon, daß es mit den vorgestellten Arbeitsmaterialien gelingen dürfte, mehr als 'Betroffenheit' zu erlangen, ist hier einzuwenden, daß das Lernziel 'Betroffenheit' eine Inszenierung der Gefühle bedeutet, auf die Jugendliche verständlicherweise mit Abwehr reagieren. Schülerinnen und Schülern ist vielmehr die Möglichkeit zu eröffnen, sich ihrer eigenen Position zum Thema bewußt zu werden, ohne gleich Gefahr zu laufen, gefühlsmäßig vereinnahmt zu werden.
Der vorgeschlagene Kursverlauf gliedert sich in vier, chronologisch aufeinander bezogene Kapitel: Ursprünge (Anfänge des Monotheismus, jüdisches Selbstverständnis, Verhältnis des frühen Christentums zum Judentum), Geschichte des Unheils (Verhältnis von Christen und Juden vom Mittelalter bis in das 20. Jahrhundert), Zeitzeichen Auschwitz (Holocaust, Staatsgründung Israels) und Zeit für Umkehr (neues Verhältnis von Christen und Juden nach dem Holocaust). Die jeweiligen Kapitel werden durch einen kurzen Lehrerkommentar eingeführt. Die Textmaterialien, die in ihrer Länge recht konzentriert und damit gut handhabbar sind, werden durch Texterläuterungen, Aufgabenvorschläge, Skizzen, Schwarzweiß- und Farbfotos ergänzt und schließlich durch einen Materialanhang abgerundet. Abschließend sei hervorgehoben, daß das für die Hand des Lehrers gedachte Kursmaterial sowohl für den evangelischen wie auch den katholischen Religionsunterricht gedacht ist und auch in der Erwachsenenbildung sinnvolle Verwendung finden kann.

Michael Wermke

Gegen das Vergessen,
Navigo Multimedia GmbH & Co,
ISBN 3-931293-47-5, DM 99.-

Daß das Medium CD-Rom durchaus auch für den Unterricht oder die Vorbereitung darauf interessant sein kann, beweist die Anfang dieses Jahres erschienene CD „Gegen das Vergessen". Damit wird erstmals eine umfassende interaktive Dokumentation des Holocaust vorgelegt, die die Verfolgung der Juden im Dritten Reich, ihre beinahe vollständige Vernichtung und die heute noch spürbaren Auswirkungen kompetent nachzeichnet und den Nutzerinnen und Nutzern damit eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglicht.

Der Einstieg in diese Zeitreise zu einem der dunkelsten Kapitel deutscher Geschichte erfolgt über die Auswahl dreier verschiedener Menüpunkte. Diese gliedern das gesamte Material in die Kapitel 'Hitlerdeutschland', 'Holocaust' und 'Nachwirkungen'. Hier finden sich jeweils thematische Untergliederungen, die vom Aufstieg der Nazis, dem Dritten Reich, dem Rassenstaat, dem Weg zur Ausrottung, den Vernichtungslagern, der Teilnahmslosigkeit der Welt bis zur Befreiung nach 1945, den Nürnberger Prozessen, der Aufarbeitung des Holocaust und dem jüdischen Leben nach Kriegsende reichen. Das Geschehene wird in Form umfangreicher und differenzierter Texte dargeboten, die durch authentische Videos sowie Bild- und Tondokumente ergänzt werden. Dabei öffnen sich zusätzlich Oberflächen, von denen man interaktiv durch das Anklicken von Fotos in die einzelnen Themenbereiche weiter vordringt. Insgesamt werden auf der CD über 500 Fotos aus den Archiven des Yed Vashem Museums in Jerusalem, des Holocaust Museums in Washington, des Bundesarchivs in Berlin, des Auschwitzmuseums in Oswiecim sowie über dreißig Minuten Auszüge aus nationalsozialistischen Propagandafilmen und alliiertem Filmmaterial mitgeliefert. Originaltexte werden durch ausführliche Biographien, ein umfassendes Glossar und Hyperlinks ergänzt, die den Zugriff auf jeden Teil des Programms ermöglichen. Weiterhin verfügt die CD über interaktive multifunktionale Landkarten und Zeittafeln, die Auskunft über Lager und Ghettos in Europa, Deportationsrouten und die Ausbreitung des nationalsozialistischen Machtbereiches geben. Eine Aufstellung der deutschen Wahlergebnisse seit der Weimarer Republik steht den Nutzern ebenso zur Verfügung. Neben den genannten Möglichkeiten ist insbesondere auf den Exkurs über die Entstehung und Geschichte des Judentums hinzuweisen, der die Fülle der Informationen zum Holocaust in besonderer Weise ergänzt. Für die Weiterarbeit werden sämtliche Quellen der CD in einer Bibliographie zusammengefaßt.
So ist diese multimediale Dokumentation all denen zu empfehlen, die sich umfassend aus religionsüber die Zusammenhänge des Holocaust informieren wollen. Dabei lösen Auswahl und Umfang des Materials sowie die Form der gewählten klaren und sachlichen Darstellung Betroffenheit aus. Dieses ist durchaus beabsichtigt und motiviert, sich vertiefend mit dem Dargestellten auseinanderzusetzen. Insgesamt steht die CD als gelungener Beweis dafür, daß durchaus auch anspruchsvolle, ernsthafte Themen von den Möglichkeiten multimedialer Dokumentationsformen profitieren können.

Systemvoraussetzungen: Windows 3.x/95; PC 486 SX 33MHz, 8 MB RAM, VGA-Monitor, Soundblasterkompatible Soundkarte, Double Speed CD-ROM Laufwerk.
Macintosh; 68030 Prozessor, System 7.0, 8 MB RAM, Farbmonitor mit 256 Farben bei 680x480 Pixel, Double Speed CD-ROM Laufwerk.

Dietmar Peter

Veranstaltungshinweise

Die mit einem Stern versehenen Veranstaltungen werden im Rahmen der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen ausgeschrieben.

Treffpunkt Konfirmandenunterricht
Für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
23. bis 24. Juni 1997
Leitung: Carsten Mork

KONFERENZEN

Fachtagung Schulaufsicht
(47. Schulrätekonferenz) *
Für Schulamtsdirektoren/innen und Verantwortliche aus den Bezirksregierungen und aus dem Kultusministerium
12. bis 14. Mai 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Konferenz der kirchlichen Regionalbeauftragten *
Für kirchliche Regionalbeauftragte der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen und Regionalbeauftragte der katholischen Kirche in Niedersachsen sowie deren Vertreter
28. Mai 1997
10.00 bis 16.00 Uhr
19. November 1997
10.00 bis 16.00 Uhr
Leitung: Inge Lucke

11. Loccumer Hauptschulrektorentagung *
Für Hauptschulrektorinnen und -rektoren sowie Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen.
16. bis 17. Juni 1997
Leitung: Siegfried Macht

Konferenz Schulnahe ev. Jugendarbeit
Forschungsprojekt FHS
8. Juli 1997
10.00 bis 19.00 Uhr
Leitung: Inge Lucke/Martin Cordes

Konferenz der Leiter/innen der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften *
Für Lehrer/innen an Grund-, Haupt- und Realschulen, Orientierungsstufen, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone
8. bis 10. September 1997
Leitung: Inge Lucke

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen *
Für Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen
12. bis 13. September 1997
Leitung: Bernd Abesser/Hans-Jörg Schumann
Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

Regionalkonferenz Diepholz-Nienburg
17. September 1997
10.00 Uhr bis 16.00 Uhr
Leitung: Inge Lucke/Ulrich Römhild (Fortbildungsbeauftragter)

Jahreskonferenz Gymnasien *
Für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien und Fachgymnasien
10. bis 11. September 1997
Leitung: Michael Wermke
Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE KURSE

Freundschaft – Liebe – Partnerschaft
NLI-Nr. 97.23.29
Erarbeitung von Unterrichtsmodellen für die Sek I
Für Lehrer/-innen, Katecheten/-innen die ev. oder kath. Religionsunterricht an SO/HS/RS/OS oder IGS/KGS erteilen oder erteilen möchten.
2. bis 6. Juni 1997
Leitung: Aloys Lögering, BGV Osnabrück
Siegfried Macht, RPI Loccum

Kreative Medienarbeit
NLI-Nr. 97.29.77
für Lehrer und Lehrerinnen an OS, HS, RS, BBS, IGS, Gymnasien
Sekundarstufe I und II
16. bis 20. Juli 1997
Leitung: Michael Künne/N.N.

Leben mit Leib und Seele in der Schule
NLI-Nr. 97.30.77
Für Lehrerinnen und Lehrer, katechetische Lehrkräfte, die in Grundschule und Orientierungsstufe Religionsunterricht erteilen.
21. bis 23. Juli 1997 (Ferienkurs)
Leitung: Inge Lucke

Medienbörse Sekundarstufe I
NLI-Nr. 97.38.29
für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I
15. bis 17. September 1997
Leitung: Michael Künne
Sigrid Gabel – Medienzentrale Hannover

Theologie aktuell – nach 20 Berufsjahren
NLI-Nr. 97.39.30
Kursreihe für grundständig ausgebildete Religionslehrer und Religionslehrerinnen
Thema: „Glaube in den Gegensätzen des Lebens"
(fester Teilnehmerkreis)
22. bis 26. September 1997
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffer

Herbsttagung
97.40.29
Wie nah ist die Apokalypse? Endzeitstimmungen und Zukunftshoffnungen am Ende des 2. Jahrtausends
Für Lehrerinnen und Lehrer sowie Katechetinnen und Katecheten aller Schulformen
29. September bis 2. Oktober 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler

SCHULE UND GEMEINDE

Sonderpädagogische Aufgaben in Schule und Gemeinde: Religionspädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Sonderschulen und in Integrationsklassen, Pfarrerinnen und Pfarrer und Diakoninnen und Diakone.
24. bis 27. Juni 1997
Leitung: Dietmar Peter

Schule und Gemeinde:
NLI-Nr. 97.38.30
Religiöse Räume erschließen – „Kirchenpädagogische" Impulse für die religionspädagogische Praxis
Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, Katecheten/Katechetinnen und Lehrerinnen/Lehrer aller Schulformen
17. bis 19. September 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler
Thomas Klie

STUDIENTAGUNGEN; KONSULTATIONEN; SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

Die Bibel im Land der Bibel -Bibelseminar zum jüdischen Ursprung des Christentums in Jerusalem
(Veranstalter: Bischöfliches Generalvikariat Osnabrück in Zusammenarbeit mit dem Religionspädagogischen Institut Loccum)
Für evangelische und katholische Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die bereits in Israel waren und eine vertiefte Begegnung mit dem Land der Bibel möchten.
12. bis 26. August 1997 (Ferienkurs)
Leitung: Prof. Dr. Christoph Dohmen
Aloys Lögering, Schulrat i. K.
Inge Lucke
Finanzielle Eigenbeteiligung in Höhe von ca. 2.500,— DM
Anmeldeschluß: 27. Mai 1997
Vorbereitungstreffen: 14. Juni 1997
Nachbereitungstreffen: 27. September 1997

Expertentagung
Semiotik und Religionspädagogik
18. bis 20. Juni 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler
Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

CHRISTLICHE ERZIEHUNG IM KINDERGARTEN

Religionspädagogische Langzeitfortbildung J/V
geschlossene Teilnehmergruppe
26. bis 30. Mai 1997
Leitung: Martin Küsell/Marianne Schmidt

Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im kirchlichen Dienst
„Kindergarten und Kirchengemeinde"
Berufsanfänger/innen und solche, die zum ersten Mal in einem evangelischen Kindergarten arbeiten, d. h. vorher bei anderen Trägern gearbeitet haben.
9. bis 13. Juni 1997
Leitung: Heinz-Otto Schaaf/Marianne Schmidt

Erzieher/innen Wolfsburg
Ach du lieber Gott
Das Einmaleins der Religionspädagogik
Für Erzieher/innen
16. bis 18. Juni 1997
Leitung: Heinz-Otto Schaaf/Helga Plawitzki/
Dietmar Rehse
Der Kurs findet in Zusammenarbeit mit der ev. Fachberatung Wolfsburg statt. Anmeldungen bitte dort.

RELIGIONSPÄDAGOGIK IN DEN SONDERSCHULEN/SONDERPÄDAGOGIK

Zeit für Ruhe – Zeit für Stille
NLI-Nr. 97.22.29
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Sonderschulen und in Integrationsklassen, Pfarrerinnen und Pfarrer und Diakoninnen und Diakone.
28. bis 30. Mai 1997
Leitung: Dietmar Peter

Sonderpädagogische Aufgaben in Schule und Gemeinde: Religionspädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Sonderschulen und in Integrationsklassen, Pfarrerinnen und Pfarrer und Diakoninnen und Diakone.
24. bis 27. Juni 1997
Leitung: Dietmar Peter

Sonderpädagogisches Colloquium:
Zwischen Biographie und Kultur – Skizzen eines theologisch verantworteten Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen
12. bis 14. September 1997
Leitung: Dietmar Peter
Zu dieser Tagung wird gesondert eingeladen.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GRUNDSCHULEN

Leben mit Leib und Seele in der Schule
NLI-Nr. 97.30.77
Für Lehrerinnen und Lehrer, katechetische Lehrkräfte, die in Grundschule und Orientierungsstufe Religionsunterricht erteilen.
21. bis 23. Juli 1997 (Ferienkurs)
Leitung: Inge Lucke

Die Botschaft der Bilder
NLI-Nr. 97.39.81
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, ev. Religionsunterricht erteilen.
22. bis 26. September 1997
Leitung: Lena Kuhl

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN ORIENTIERUNGSSTUFEN, HAUPT- UND REALSCHULEN

Freundschaft – Liebe – Partnerschaft
NLI-Nr. 97.23.29
Erarbeitung von Unterrichtsmodellen für die Sek I
Für Lehrer/-innen, Katecheten/-innen die ev. oder kath. Religionsunterricht an SO/HS/RS/OS oder IGS/KGS erteilen oder erteilen möchten.
2. bis 6. Juni 1997
Leitung: Aloys Lögering, BGV Osnabrück
Siegfried Macht, RPI Loccum

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

BBS-Studententagung *
„Wie man Religionslehrer/in an der Berufsschule wird ..."
Für Studierende des Lehramts BBS in Niedersachsen
22. bis 24. Mai 1997
Leitung: Bernd Abesser

Ekstase und Grenzerfahrungen
NLI-Nr. 97.22.30
Für Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen
26. bis 28. Mai 1997
Leitung: Bernd Abesser

Tagung BBS Celle
24. bis 26. Juni 1997
Leitung: Bernd Abesser
(geschlossener Teilnehmerkreis)

Spiritualität leben und lehren
NLI-Nr. 97.39.29
Für Berufsschullehrer/-innen, Berufsschulpastoren/-pastorinnen, Berufsschuldiakone/-diakoninnen
24. bis 26. September 1997
Leitung: Bernd Abesser

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN GESAMTSCHULEN UND IN DEN GYMNASIEN

10 Jahre Religionsunterricht... Was nun?
NLI-Nr. 97.24.29
für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen, Fachgymnasien und Gymnasien ev. Religionsunterricht erteilen
9. bis 13. Juni 1997
Leitung: Michael Wermke, N.N.
Referent: Dr. Reinhard Fey, Göttingen

Veränderte Religiosität Jugendlicher – Der Religionsunterricht auf dem Prüfstand
NLI-Nr. 97.39.31
Für Lehrerinnen und Lehrer, die ev. und kath. Religionsunterricht in der Sek. II an Gymnasien unterrichten
22. bis 26. September 1997
Leitung: Petra Coppenrath/Michael Wermke/Ewald Wirth

FORTBILDUNG FÜR FACHBERATER/INNEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS

Fachberater Lüneburg
Religionsunterricht in der Pluralität
für Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht aus dem Bereich der Bezirksregierung Lüneburg
2. bis 6. Juni 1997
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffer/Lena Kuhl
Ort: Bergkirchen

Fachberater/innen Weser-Ems
Religion, Bildung, Religionspädagogik
NLI-Nr. 97.26.30
für Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht aus dem Bereich der Bezirksregierung Weser-Ems
23. bis 27. Juni 1997
Leitung: Dr. Gerald Kruhöffer/Lena Kuhl

ARBEITSFELD KIRCHLICHER UNTERRICHT IN DER GEMEINDE

FEA-Kurs
Konfis haben Vorrang!
Vom Ernstnehmen einer Zielgruppe
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone in den ersten Berufsjahren
20. bis 23. Mai 1997
26. bis 30. Mai 1997
Leitung: Carsten Mork
(Ausschreibungstext s. FEA-Programm,
Anmeldung nur über FEA-Büro)

9. Treffpunkt Konfirmandenunterricht
Für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
23. bis 24. Juni 1997
Leitung: Carsten Mork

Sonderpädagogische Aufgaben in Schule und Gemeinde: Religionspädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Sonderschulen und in Integrationsklassen, Pfarrerinnen und Pfarrer und Diakoninnen und Diakone.
24. bis 27. Juni 1997
Leitung: Dietmar Peter

Konfirmandenarbeit in einer Region
Für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige
15. bis 17. September 1997
Leitung: Carsten Mork
Über den eigenen Kirchturm hinauszuschauen tut der Konfirmandenarbeit gut. Das Zusammenspiel und die Zusammenarbeit in einer Region über Gemeindegrenzen hinweg kann Lern- und Handlungsspielräume für Unterrichtende und Konfirmanden und Konfirmandinnen eröffnen. Die Chancen einer Konfirmandenarbeit in einer Region sollen in den Blick genommen werden und für die je eigene Gemeindesituation und Region entwickelt werden.

Gemeinde und Schule:
Religiöse Räume erschließen – „Kirchenpädagogische" Impulse für die religionspädagogische Praxis.
NLI-Nr. 97.38.30
Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone, Katecheten/Katechetinnen und Lehrerinnen/Lehrer aller Schulformen
17. bis 19. September 1997
Leitung: Dr. Bernhard Dressler
Thomas Klie

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNG

Kreative Medienarbeit
NLI-Nr. 97.29.77
für Lehrer und Lehrerinnen an OS, HS, RS, BBS, IGS, Gymnasien Sekundarstufe I und II
16. bis 20. Juli 1997
Leitung: Michael Künne/N.N.

Medienbörse Sekundarstufe I
NLI-Nr. 97.38.29
für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I
15. bis 17. September 1997
Leitung: Michael Künne
Sigrid Gabel – Medienzentrale Hannover -

REGIONALE VERANSTALTUNGEN ZUR VERNETZUNG VON SCHULE UND KIRCHE

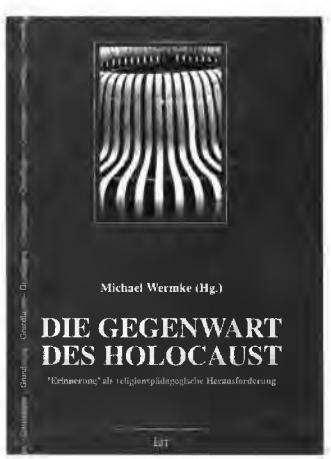
Kreativität und Schulkonzept
Regionalkurs in der Fortbildungsregion Diepholz-Nienburg
Für Religionslehrerinnen und -lehrer, Pastorinnen und Pastoren und interessierte Schulelternräte
14. bis 15. Mai 1997
Ort: RPI Loccum
Leitung: Inge Lucke

Weinen und Lachen – sich in Psalmen wiederfinden
Für Religionslehrerinnen und -lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone
24. bis 25. September 1997
Ort: Rinteln
Leitung: Inge Lucke

DM 14,00

DM 14,00

DM 28,00



DM 29,80

Postvertriebszeichen
H 7407 F
Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum

Ein Pelikan in Irland, gefunden und fotografiert von Dr. Jörg Calließ, Loccum