

# Loccumer Pelikan

2/99

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Die Didaktik  
des Buches Jona

Methodenlernen  
auf neuen Wegen

Das Vaterunser entdecken

Religionsunterricht an  
Göttinger Gymnasien

Konfirmandenunterricht  
ohne kirchliche Lehre?

Lebensorientierung  
im System Kirche

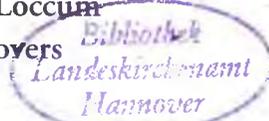
Die Nacht der  
Wiedergänger

Das Theater mit der Bibel

Pilgern auf dem  
Jakobsweg



Religionspädagogisches Institut Loccum  
der ev.-luth. Landeskirche Hannovers



AT 2358 1999

## Inhalt:

Bernhard Dressler:	Editorial _____	57
	<i>grundsätzlich</i>	
Klaus Grünwaldt:	Die Didaktik des Buches Jona _____	59
	<i>praktisch</i>	
Margarethe Gnad:	Religionslehrausbildung: Methodenlernen auf neuen Wegen _____	65
Dietmar Peter:	Das Vaterunser entdecken – Unterrichtsbausteine für den Religionsunterricht der Sekundarstufe I _____	69
Sabine Wiggert:	Der Religionsunterricht an Göttinger Gymnasien _____	79
	<i>pro und contra</i>	
Albrecht Fay:	Konfirmandenunterricht ohne kirchliche Lehre? KU ohne kirchliche Lehre – ein Anachronismus! _____	83
Dieter Grimmsmann:	KU an der Sozialisation orientieren _____	84
Martin Römer:	Das geht doch gar nicht! _____	85
Brigitte Brandstätter:	Gottes Liebe zu den Menschen spürbar machen _____	86
	<i>Schule und Gemeinde</i>	
Ekkehard Fey:	Lebensorientierung im System Kirche _____	87
Jörn Kremeike:	Die Nacht der Wiedergänger – Teilnehmerbericht _____	89
Ulrike Pagel-Hollenbach:	Kaiphaz, Petrus, Barabbas _____	91
Carsten Mork:	Das Theater mit der Bibel _____	92
	<i>informativ</i>	
Jutta Stählin:	Pilgern auf dem Jakobsweg _____	100
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche _____	102
Dietmar Peter:	RPI-online _____	105
	Buchbesprechungen _____	106
	Aus dem Schnabel gefallen _____	107
	Veranstaltungshinweise _____	108

---

# editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

noch am Anfang dieses Jahrzehnts war der Golfkrieg auch in den Schulen Anlaß zu heftigen Auseinandersetzungen, zu Protesten und zur öffentlichen Artikulation von Angst. Nun ist uns der Krieg ganz nahe gerückt – und von vergleichbaren Reaktionen ist nichts zu spüren. Abstumpfung angesichts kaum erträglicher, aber täglich sich aufdrängender Bilder von Vertreibungs- und Bombenopfern? Resignation, weil sich der Wunsch nach Frieden am Ende dieses Jahrhunderts als machtlose Naivität entlarvt? Es ist wohl nicht zuletzt Ratlosigkeit, die so stumm macht. “Krieg soll nach Gottes Willen nicht sein” – das ist eindeutig. Aber an dem Gedanken, den ethnischen Säuberungen im Kosovo hätte weiter tatenlos zugeschaut werden müssen, zerbricht diese Eindeutigkeit. “S’ ist Krieg/ s’ ist leider Krieg/ und ich begehre/ nicht schuld daran zu sein”, heißt es in dem mich bewegendsten Gedicht von Matthias Claudius. Wir verlieren die Unschuldillusion. Selbstgerecht können auch Kriegsgegner heute nicht mehr sein. Umso mehr gilt umgekehrt: Wer, wenn schon nicht das Recht, so doch die Legitimität beansprucht, Mördern in den Arm zu fallen, führt deshalb noch lange keinen gerechten Krieg. Ein solches Urteil steht ohnehin allenfalls den unschuldigen Opfern zu, die, wenn sie nicht mehr sprechen können, keine andere als unsere Stimme haben. Bei aller Ratlosigkeit ist dann doch in aller Schärfe zu fragen, ab wann die Eigendynamik von Kriegshandlungen nicht mehr steuerbar ist; ab wann politische Mittel und Lösungen durch die eigenen Gewalttaten verbaut werden. Wenn wir nicht wenigstens diese Fragen stellen, haben wir den Kindern und Jugendlichen, die uns ihre Fragen stellen, nichts mehr über den Zusammenhang von Schuld, Vergebung und Versöhnung zu sagen.

Im Schatten dieser Fragen liegt Ihnen ein neuer Pelikan vor. Klaus Grünwald fragt nicht, wie das Buch Jona – ein religionspädagogischer Dauerbrenner – didaktisch zu vermitteln ist, sondern welche Didaktik im Buch Jona selbst aufzuspüren ist. Der Blick für die feinen Ironien, mit denen die blinden Flecken des gerechten Moralpredigers Jona ausgeleuchtet werden, wäre nicht das Schlechteste, was im Religionsunterricht zu diesen Zeiten erlernt werden kann.

Bernhard Müller

PS.: Der im letzten Pelikan angekündigte Fragebogen liegt Ihnen inzwischen vor, soweit Sie zur “Zufallsstichprobe” gehören. Wir sind dem ANR dankbar, in seinem letzten Rundbrief ebenfalls für Ihre Beteiligung an der empirischen Erhebung geworben zu haben. Auch hier noch einmal die herzliche Bitte, möglichst bald die ausgefüllten Bögen zurückzusenden.



Photo: C. Künne

Klaus Grünwaldt

## *Die Didaktik des Buches Jona*

### *1. Vorbemerkungen*

Das Buch Jona ist innerhalb des Zwölfprophetenbuches, ja innerhalb der Schriftpropheten des Alten Testaments überhaupt, ein Kuriosum. Denn es überliefert nicht, wie man es sonst gewohnt ist, überwiegend die Worte des Profeten, sondern es ist eine Erzählung. Nur von einem einzigen Satz, den er seinen Adressaten in der Stadt Ninive gepredigt hat, erfahren wir: „Noch 40 Tage, und Ninive wird zerstört sein.“ Auf Hebräisch gerade einmal fünf Wörter. Das Buch Jona ist also, obwohl Teil des Zwölfprophetenbuches, gar kein typisches Profetenbuch. Was aber ist es dann?

Die alttestamentliche Wissenschaft hat auf diese Frage, die Frage nach der Gattung, inzwischen eine relativ einhellige Antwort gefunden: Beim Jonabüchlein handelt es sich um eine weisheitliche Lehrerzählung. „Es gibt“ - so stellt jedenfalls Rüdiger Lux in seiner Habilitationsschrift fest - „kaum einen Jonainterpreten, der nicht auf die lehrhaft-didaktischen Züge des Büchleins hinweist.“ Fragt man dann des näheren nach, wie nach Meinung der Exegeten die Didaktik des Jonabuches aussieht, stößt man zwar auf manche Hinweise, die jedoch ob ihrer Allgemeinheit wenig befriedigen. So führt etwa der große Jona-Kommentar von Hans Walter Wolff aus, dass hier eine Umkreisung und Diskussion entscheidender Lehraussagen wie das Bekenntnis zu Gott dem Schöpfer, das Verhältnis von Umkehr und Gnade und die Barmherzigkeit Gottes stattfindet und dass etwa auch der in der Weisheit zentrale Begriff der Gottesfurcht begegnet (61); zu Recht betont Wolff aber, „daß diese didaktischen Züge ganz unauffällig in die Kunst des novellistischen Erzählens hineingenommen

sind“, wodurch es nicht zu einer „Penetranz des Lehrhaften“ komme (62). Aber es ist schon zu fragen, ob es wirklich diese Themen sind, über die der Erzähler seine Hörer bzw. Leser belehren will. Auf die Frage, *wie* denn die Belehrung der Rezipienten vonstatten gehe, antwortet Wolff mit dem Hinweis auf die humoristischen Elemente der Erzählung, bes. die Ironie (62-64). Aber ist diese das *einzig*e didaktische Mittel des Erzählers? Rüdiger Lux weist dem gegenüber noch darauf hin, dass die Erzählung mit einer Frage endet, „die ja den Leser zur eigenen Stellungnahme herausfordert“. Aber auch das kann ja nicht alles gewesen sein.

Ich möchte im folgenden die Frage nach der Didaktik des Jonabuches in zwei Richtungen stellen:

- a) Zum einen möchte ich zeigen, zu welchen didaktischen Mitteln *Gott* greift, um seinen Boten zu belehren;
- b) zum anderen möchte ich herausarbeiten, zu welchen didaktischen Mitteln der *Erzähler* greift, um den Hörer bzw. Leser des Büchleins zu belehren.

Dass eine ganz saubere Trennung zwischen beidem nicht immer möglich ist, ist mir bewusst. Auch über die *Lehrinhalte* wird bei der Erörterung der didaktischen Methoden schon zu reden sein. In einem Schlussabschnitt wird es dann zusammenfassend um die Theologie der Erzählung gehen.

### *2. Gott und sein störrischer Bote*

Die Erzählung beginnt damit, dass Jona von Gott den Auftrag bekommt, nach Ninive zu gehen, in die Hauptstadt des assyrischen Weltreichs, und gegen Ninive zu predigen, weil

Ninives Bosheit vor ihn gekommen ist. Jona ist das genaue Gegenteil. Er versucht, vor Gott zu fliehen, indem er ein Schiff in Richtung Tarschisch, also Spanien, nimmt.

Offenbar ist Jona der Meinung, man könne vor Gott fliehen. Eine irrige Meinung, wie sich schnell herausstellen wird.

Ein Sturm kommt. Nicht von ungefähr, sondern Gott schickt diesen Sturm - was aber nur der Leser erfährt, Jona nicht. Jona kann es auch gar nicht erfahren, weil er schläft. Der Kapitän weckt ihn und muß ihn auffordern, zu beten. Als anschließend durch Losentscheid, d. h. durch Gottesurteil erforscht wird, wem auf dem Schiff die Seenot zu verdanken ist, fällt das Los natürlich auf Jona. Natürlich - aus der Sicht des Lesers. Ob Jona das ahnte, weiß man nicht. Und jetzt fällt der meines Erachtens entscheidende Satz des Jona, an den die Didaktik Gottes anknüpft. Auf die Frage der Seeleute, wer er sei und woher er komme, antwortet Jona:

„Ein Hebräer bin ich, und den HERRN, den Gott des Himmels fürchte ich, der das Meer und das Trockene gemacht hat.“ (1,9)

Die folgende Geschichte Gottes mit Jona liest sich wie die Geschichte darüber, auf welche Art und Weise Gott den Jona die Wahrheit eben dieses Bekenntnisses erfahren lässt.

Doch bevor wir uns diesen Lernprozess im einzelnen vergegenwärtigen, müssen wir fragen, was dieses Bekenntnis bedeutet.

Einen Hebräer nennt sich Jona - das meint an dieser Stelle gewiß die Volkszugehörigkeit und hat nicht die soziologische Bedeutung, die der Begriff anderenorts bisweilen haben kann: Zugehöriger zu einer niederen sozialen Schicht. - „Gott des Himmels“ ist ein Prädikat, das JHWH vor allem in späterer Zeit, der Perserzeit und noch später, beigelegt wird. Es besagt, dass JHWH die „absolute Herrschaft im ganzen Kosmos“ innehat. Dieses wird durch den folgenden Relativsatz noch untermauert. JHWH, der Himmelsgott, ist der Gott, der das Meer und das Trockene gemacht hat. Er ist der Schöpfer, ja der Herr der Welt. Der genaue Wortlaut des Relativsatzes ist anderswo nicht belegt, der Inhalt ist gleichwohl traditionell, man vgl. z. B. Ps 95,5.

Zu diesem allmächtigen Gott bekennt sich Jona vor den Seeleuten, obwohl sie ihn nach seinem Glaubensbekenntnis gar nicht gefragt hatten. Sein Bekenntnis ist nicht sehr originell. Was spricht aus diesem Bekenntnis? Weiß Jona eigentlich, was er da sagt?

Er könnte es, denn Gott hat längst die Elemente, deren unumschränkter Herrscher er ist, ins Spiel gebracht. Schon in V.4 heißt es, dass JHWH einen großen Sturm auf das Meer kommen ließ, den Sturm, der die Ursache für die Seenot des Tarschisch-Schiffes ist. Vor Jonas Bekenntnis erweist sich Gott bereits als der, zu dem sich Jona bekennt.

Und auch nach Jonas Bekenntnis greift Gott immer wieder zu dem Mittel der ihm ergebenen Elemente.

Zunächst der Sturm: Der Sturm hält so lange an, bis den ausländischen Seeleuten nichts anderes übrigbleibt, als den kleinen Profeten ins Meer zu werfen.

Jona hat das begriffen - Gottes Didaktik greift. In 1,12 sagt er: *Packt mich und schleudert mich ins Meer, damit das Meer zur Ruhe kommt um euch her. Denn ich weiß, dass meinewegen dieses große Tosen um euch ist.*

Die Seeleute versuchen alles mögliche, ihren Gast an Bord zu retten, aber erfolglos. Als Jona dann endlich über Bord geht, ist es augenblicklich still auf dem Meer.

Aber nur an der Wasseroberfläche, denn darunter regiert weiterhin der Gott Israels das Geschehen. Er befiehlt einem großen Fisch, aus dem die Auslegungsgeschichte einen Wallfisch - im Rationalismus auch ein Schiff mit Namen „Der große Fisch“ oder ein „Wirtshaus zum Wallfisch“ - gemacht hat, Jona zu verschlingen. Erkennt Jona auch diesmal seinen Gott am Werk? Erkennt er, dass er vor Gott nicht fliehen kann, dass Gott ihm seinen Willen zur Not mit Gewalt aufzwingt? Zwei Gründe sprechen dafür:

1. Das Gebet Jon 2,3-10 zeichnet den kleinen Profeten als einen frommen, einen gottesfürchtigen Menschen; er betet und tut gar ein Gelübde wie die vorbildlichen Seeleute zuvor;
2. in 3,1-3 folgt Jona dem Befehl JHWHs, nach Ninive zu gehen und dort zu predigen, auf dem Fuß.

An dieser Stelle ist eine kurze Debatte um die Authentizität, die sog. Echtheit des Gebetes vonnöten.

Es gibt ernstzunehmende Gründe, an der ursprünglichen Zugehörigkeit des Gebetes zur Jonageschichte zu zweifeln:

- a) Die im Psalm vorausgesetzte Situation des Beters ist die eines aus der Not Geretteten, obwohl Jona doch noch gar nicht gerettet ist;
- b) die Sprache des Psalms weicht von der Sprache der Erzählung ab;
- c) der Jona des Psalms ist fromm und wortreich, während der Jona der Geschichte störrisch und wortkarg ist.

Doch wird in jüngerer Zeit diese übliche Ausscheidung des Gebetes aus der Erzählung mehr und mehr angezweifelt.

Und in der Tat gibt es ebenso gute Gründe, das Gebet als ursprünglichen Bestandteil des Büchleins anzusehen:

- a) Jona betet, was er gerade so kann. Ähnlich wie beim Bekenntnis in 1,9 scheint er beinahe wahllos aus ihm bekannten Psalmen zu zitieren, wobei ihn der Inhalt eher wenig kümmert. Erst die Tat Gottes, die Rettung am Ende von Kap. 2, bewahrheitet das Gebet.
- b) Dass die Sprache eine andere ist als in der Erzählung, liegt ganz in der Gattung begründet. Ein Psalm bedient sich eben einer anderen Sprache als eine Erzählung, und wenn - wie ich mit anderen annehme - der Verfasser bewusst aus überlieferten Psalmen zitiert, erübrigt sich das Problem.
- c) Damit fällt auch das Argument der psychologischen Unstimmigkeit dahin. Wenn der Psalm, wie angenommen, ein bewusst gestaltetes „Psalmenpotpourri“ ist und der Hörer/Leser dies auch mitbekommt, dann liegt das Gebet 2,3-10 tatsächlich auf einer ähnlichen Ebene wie 1,9, und dann ist auch das Jonabild kohärent, ein einheitliches Ganzes.

Es besteht nach alledem wenig Grund dazu, den Jonapsalm 2,3-10 aus dem Jonabüchlein auszuschneiden.

Was bedeutet das jetzt aber für unsere Frage nach der Didaktik?

Hatte das didaktische Mittel des Sturms in Kap. 1 dazu geführt, dass Jona geradezu fatalistisch den Seeleuten Anwei-

sung gab, ihn ins Meer zu werfen; hatte Jona also in Kap. 1 zähneknirschend seine Lektion gelernt, so scheint das auch hier der Fall zu sein - wobei die Betonung auf „zähneknirschend“ liegt.

Jona scheint zu ahnen, dass der Fisch seine Rettung bedeutet, und für eine Rettung dankt man nun einmal, wenngleich die Rückführung auf das trockene, endgültig rettende Land erst noch folgen wird. Und auch Jonas Verhalten in Kap. 3 läßt zwar erahnen, dass er seine Lektion gelernt hat - wie Rüdiger Lux sagt -, aber darin eine wirkliche Bekehrung zu sehen, empfiehlt sich nicht.

Wirft man nämlich einen Blick auf Jonas Verhalten in Kap. 3, das man als Antwort Jonas auf die Rettung in Kap. 2 zu interpretieren hat, ist man überrascht, wie schlampig er seinen Auftrag ausführt. Doch dazu im zweiten Durchgang durch das Buchlein mehr.

Wir haben noch zu fragen, zu welchen didaktischen Mitteln Gott in bezug auf Jona in Kap. 3 greift. Wie bewahrheitet sich Jonas Bekenntnis hier?

Es bewahrheitet sich in einer Art und Weise, die faktisch über den Wortlaut des Bekenntnisses hinausgeht.

Preist dieses Gott als den Schöpfer und damit als Herrn über die Elemente, so erweist sich Gott in Kap 3 als Herr über die Herzen der Menschen. Trotz des schwachen Auftretens und trotz des schwachen Wortes seines Boten - wenn man 3,3-4 wörtlich nimmt, und warum sollte man nicht?- bekehren sich die Niniviten. Und ihre Bekehrung macht auf Gott Eindruck, sodass er von seinem Vernichtungsbeschluß Abstand nimmt. Gottes Sinneswandel ist nun exakt der Punkt, an dem Jonas Widerstand vehement aufbricht und an dem er sich - anders als in den Aktionen des Profeten in Kap. 1-3, die der Interpretation des Lesers bedürfen - *ausspricht*. Alle Frustration bricht aus ihm heraus: Ich wusste, Gott, dass es so kommen würde!

Und wie die Seeleute Jona durch ihre Fragen zu seinem Bekenntnis herausforderten, so verwickelt jetzt Gott den Störrischen in eine Art Unterrichtsgespräch mit erlebnispädagogischem Einschub.

„Ist es recht, dass du zornig bist“?, fragt er den in Elia-Manner (vgl. 1 Kön 19) zu Tode Betrübten, um dann noch einmal einige Register seiner Macht über die Elemente zu ziehen.

Ich meine natürlich die Sache mit dem Rizinus. Gott läßt einen Rizinus wachsen, damit Jona in den Genuss von Schatten kommt und damit sich, so heißt es ausdrücklich, seine Bosheit legt. Der Leser weiß: In der heißen Gegend, wo die Geschichte spielt, ist so eine Rizinusstaude ein echtes Geschenk Gottes. Jona freut sich, aber seine Freude währt nur kurz. Denn Gott schickt einen Wurm, der die Rizinusstaude sticht und damit verwelken läßt. Damit nicht genug: Das Ele-

ment des Trockenen, über das Gott gebietet, meldet sich in seiner unangenehmsten Form, nämlich in der Form eines scharfen Ostwindes. Jona bekommt schlimme Kopfschmerzen, und wieder - wie Elia - wünscht er sich den Tod.

Erneut fragt Gott: Ist es recht, dass du zürnst?, was Jona vehement bejaht.

Hierauf stellt Gott seine berühmte Schlussfrage, die verkürzt lautet: Du leidest wegen dieser Rizinusstaude, die nicht aus deiner Arbeit und Fürsorge entspringt. Und ich sollte nicht leiden wegen der großen Stadt Ninive mit all ihren Menschen und Tieren?

Soweit ein erster Durchgang durch die Erzählung, an dem wir erkennen, mit welchen didaktischen Mitteln Gott den Jona für seine Sache anwerben will. Das entscheidende Mittel ist - das sei noch einmal gesagt -, dass Gott Jona die Wahrheit seines Bekenntnisses aus dem 1. Kap. am eigenen Leib spüren läßt und ihm damit zu verstehen gibt, welche Konsequenz dieses Bekenntnis hat. Und die Pointe von Kap. 3 lautet: Gott herrscht nicht nur über die Elemente, sondern auch über die Herzen selbst der fernsten und sündigsten Menschen.



Photo: M. Künne

### 3. Der Verfasser und seine Leser

Fragen wir nun, welches die didaktischen Mittel sind, die der Verfasser einsetzt, um seine Leser zu gewinnen, so sind dies vor allem drei:

- Er wählt die Form der Erzählung, um ihnen die Möglichkeit der Identifikation anzubieten;
- er erweckt ihre Aufmerksamkeit mit überraschenden Wendungen in der Erzählung;
- er spricht ihnen mit der Schlussfrage direkt ins Herz.

#### a) Das Mittel der Erzählung

Weder kann noch will ich hier eine ausgeführte Theorie des Erzählens bieten. Wer sich auch nur ansatzweise in die vielfältigen Fragen, die sich um Erzählungen und das Erzählen ergeben, eingearbeitet hat, weiß, dass das unmöglich ist.

Nur einen Zug möchte ich herausgreifen, der für unser Thema von Bedeutung ist. Anhand der Gleichniserzählungen im Neuen Testament, die ja wie die Jonaerzählung zu den didaktischen Gattungen gehören, arbeitet zuletzt Ingo Baldermann heraus, worauf es didaktischen Erzählungen ankommt: „Die Zuhörenden sollen ihre *Situation* in der Szenerie ... wiederfinden *und sich selbst* in den Rollen, die da agieren, und zwar nicht nur in einer: auch die Möglichkeit des Rollenwechsels wird wahrgenommen.“ Es gilt, „Perspektiven kritischer Selbsterkenntnis zu gewinnen“.

Zwar sind auch die Erzählungen, zumal die didaktischen Erzählungen, als „Argumente in einem Streitgespräch“ zu

begreifen, doch die Argumente werden nicht diskursiv - erörternd - dargeboten, sondern die Hörer bekommen die Gelegenheit, im Vollzug der Identifikation mit den Akteuren der Erzählung versuchsweise Partei zu ergreifen. Vereinfacht gesagt, kommt die Erzählung nicht schulmeisterlich mit erhobenem Zeigefinger daher und traktiert den Hörer mit Argumenten, sondern sie lädt die Parteien im Meinungsstreit zum spielerischen Miterleben ein.

Dabei darf das Element des Spiels im spielerischen Miterleben nicht mit Unernst verwechselt werden. Ein Spiel ist eine sehr ernste Angelegenheit, bildet es doch auf geschütztem Terrain nicht weniger als das Leben ab. Und man muß sich auf das Spiel einlassen, man muß die Identifikation mit den Akteuren der Erzählung wagen. Genau letzteres ist aber vielleicht das Plus der Erzählung im Vergleich mit den anderen didaktischen Gattungen, etwa dem Weisheitsspruch, dem Maschal in seinen vielfachen Ausprägungen: Auf eine Erzählung läßt man sich möglicherweise eher ein als auf belehrende Sprüche, weil ihr eben der Gestus des erhobenen Zeigefingers fehlt. So können die Leser/Hörer der Jonageschichte ihre Standpunkte in der Frage, um die es in der Erzählung geht, spielerisch ausprobieren, ihre Sympathien und Antipathien probeweise verteilen, ohne dass es gleich allzuviel kostet.

### b) Überraschende Wendungen in der Erzählung

Ingo Baldermann hat für die didaktische Erzählung nicht allein konstatiert, sondern geradezu gefordert, dass ihr Folgerichtigkeit innewohnen müsse. „Wäre die Handlung absurd, wie es aus theologischer Neigung zum Paradoxon zuweilen eingetragen wird ..., könnte sie niemanden überzeugen.“ Wobei Ingo Baldermann weniger die logische als die emotionale Folgerichtigkeit meint.

Ist nun die Jonaerzählung folgerichtig? Und kann sie so zur Identifikation einladen?

An manchen Stellen nimmt sie jedenfalls eine überraschende Wende und bricht aus den Erwartungen der Hörer aus. Ja hin und wieder kann man sich auch ein Schmunzeln nicht verkneifen - womit ich nicht in die Debatte zwischen Hans Walter Wolff und Siegfried Herrmann einsteigen möchte, ob die Jonaerzählung ironisch oder gar komisch ist.

Gleich zu Beginn stutzt der Hörer, als der von Gott Beauftragte exakt das Gegenteil von dem tut, was ihm befohlen war. Statt in den Nord-Osten nach Ninive zu wandern, in das Land der Assyrer, steigt er in ein Boot, um an das äußerste Süd-Westende der damals bekannten Welt zu fahren. Was mag der Hörer hierbei gedacht und gefühlt haben? Beim Namen Jona ben Amittai wird er vielleicht an den Heilspropheten zur Zeit des Königs Jerobeam II gedacht haben, über den wir in 2Kön 14,25 lesen. Beim Namen Ninive wird er Israels Erzfeinde assoziieren und einen Schreck bekommen. Er wird mit Jona mitfühlen, er wird erwarten, dass er gattungstypische Einwände gegen den Auftrag vorbringt, aber sein Ungehorsam wird ihn zumindest erstaunen. Welche Folgen mag das für den Prozess der Identifikation gehabt haben?

Dann auf dem Schiff: Die Seeleute, die aus aller Herren Länder stammen, tun das in der Gefahr des Sturms Gebotene:

sie beten. Jona dagegen schläft, er muß vom Kapitän geweckt und zum Mitbeten aufgefordert werden. Obwohl er weiß, dass der Sturm um seinetwillen das Schiff in Gefahr bringt, zögert er sein Schuldbekenntnis heraus, bis es unvermeidlich ist (1,12). Die Seeleute versuchen, ihn zu retten, und in dem Augenblick, da sein Überbordgehen nicht mehr zu umgehen ist, beten sie wiederum, bitten, die Tötung nicht als Schuld anzurechnen. Und als die Gefahr vorüber ist, als sie gerettet sind, opfern sie und legen Gelübde ab. *Sie* sind die vorbildlich Gläubigen, während Jona zwar sein stolzes Bekenntnis ablegt, sich aber bis zum Schluss beharrlich weigert zu beten. Was bedeutet das für die Identifikation der Hörer?

Die Hörer werden in Kap. 1 ziemlich durcheinandergebracht. In einer Ecke ihres Herzens werden sie Jona *verstehen*: Er hatte wohl Angst. Nota bene: Selbst dieses wird sich in Kap. 4 nicht bewahrheiten, denn Jona floh nicht aus Angst, sondern im Wissen um Gottes Barmherzigkeit. Die *Sympathie* der Hörer wird jedoch auf seiten der Seeleute liegen: Sie sind die vorbildlich Gottesfürchtigen.

Was mögen die Hörer bei Jonas Rettung und seinem Gebet im Bauch des Fisches gedacht haben? Gewiss wird sie die Rettung des kleinen Profeten zum Lobpreis von Gottes Barmherzigkeit animiert haben: Barmherzig und gnädig ist der Herr, geduldig und von großer Güte. Aber haben sie gehört, dass der Psalm überwiegend aus Versatzstücken besteht? War ihnen das, was die Exegese mühsam herausarbeiten musste, beim Hören sofort geläufig?

Leider können wir diese Frage nicht mit Sicherheit beantworten. Wenn jedoch die Exegese im Recht ist, die sagt, der Verfasser habe *mit Absicht* den Psalm so zusammengestellt, dann hatte der Verfasser eben diese Absicht in bezug auf seine *Hörer*, d. h., er hat damit rechnen können, dass die Hörer diesen Charakter erkennen.

Vielleicht haben die Hörer Verständnis empfunden für Jona, vielleicht haben sie gedacht: Mehr wäre uns auch nicht eingefallen. Vielleicht stoßen sie sich auch an der Ich-Zentriertheit des Psalms, die Friedemann Golka herausgearbeitet hat. Auf jeden Fall werden sie sich an V.9 gerieben haben. *Die Verehrer nichtiger Götzen verlassen den, der ihnen treu ist*, heißt es da in einer Polemik gegen Menschen fremder Religionen. Aber wer verlässt hier den treuen Gott? War es nicht Jona, der selbsternannte Verehrer des Herrn? Und waren es nicht gerade die Verehrer fremder Götter, die sich so vorbildlich religiös verhalten hatten? - Vielleicht dämmerte es schon dem einen oder anderen der Hörer, dass die Erzählung auch ihre eigene Einstellung gegen Ausländer auf den Prüfstand schickt.

Genau dies spitzt sich jetzt in Kap. 3 zu. Jona ist immerhin so klug geworden, dass er nicht wieder wegläuft. Das hätte keinen Sinn - soviel weiß er. Aber wie erfüllt er seinen Auftrag?

Wir erfahren, dass Ninive drei Tagesreisen groß war und dass Jona begann, eine Tagesreise weit hineinzugehen, um seine Predigt zu halten. Er geht nicht ins Zentrum, sondern bleibt an der Peripherie der Innenstadt.

Seine Verkündigung umfasst volle fünf Worte - das fällt dem heutigen Leser auch deswegen besonders auf, weil das Büchlein Jona jetzt innerhalb der Schriftpropheten steht, die über-

wiegend Profetenworte enthalten. Hier ist eine Diskrepanz, die erklärt werden will.

Jona macht bestenfalls Dienst nach Vorschrift, in keinem Fall mehr. Anders ist sein Verhalten nicht zu verstehen, und auch die ersten Hörer der Erzählung werden das so empfunden haben. Konnte Jona auch hier noch auf Verständnis rechnen? Vielleicht. Immerhin befindet er sich in der Höhle des Löwen, im Herzen des Bösen. Noch ahnt der Hörer nichts von Ninives wunderbarer Bekehrung, die sogleich folgen wird. Andererseits mag sich doch der eine oder andere an Jonas mangelndem Gottvertrauen gestört haben, und wieder einer mag sich angesichts der vorbildlichen Ausländer von Kap. 1 schon gefragt haben, ob denn Ninive wirklich so böse ist.

Ist also Jonas Erfüllung seines Auftrages gekennzeichnet durch puren Minimalismus in bezug auf seinen Eifer, oder sagen wir es anders: Strotzt Jonas Verhalten nur so von aufreizender Lustlosigkeit, sehen wir bei den Niniviten das genaue Gegenteil: einen fast komisch zu nennenden Übereifer.

Sie *glauben* - nicht Jona, sondern Gott, der durch ihn spricht. Sie *fasten* und *legen Sackkleider an*, vollziehen also Buß- und Trauerbräuche. So weit so gut - das ist noch nicht unbedingt aufregend. Aufregend ist, was nun folgt: Die Kunde dringt zum König durch, er steigt vom Thron und vollzieht mit seinem Volk die Selbstminderungsriten, und er ruft eine kollektive Buße bzw. Umkehr (hebr. *šub*) aus, die das Vieh mit einbezieht.

Aufregend ist daran zweierlei: 1. handelt es sich bei dieser Erzählsequenz um eine Negativfolie zu Jer 36. Zwar ziehen sowohl hier die Bevölkerung von Ninive als auch dort die Bevölkerung von Jerusalem aus dem Bußruf die Konsequenz, während dort aber der judäische König Jojakim den Ruf in die Umkehr zurückweist, geht der namenlose König von Ninive darauf ein.

Gewiss muss man wieder wie bei den Überlegungen zum Jonapsalm in Kap. 2 fragen, ob diese Umkehrung von Jer 36 in Jon 3 von den Hörern/Lesern verstanden wurde. Aber die Antwort kann auch hier nur lauten: Wenn der Verfasser diesen Bezug bewusst hergestellt, wenn er - und daran kann man nur schwer zweifeln - mit Absicht auf Jer 36 zurückgegriffen hat, dann hat er auch damit gerechnet, daß die Hörer/Leser diesen Bezug erkennen und verstehen - jedenfalls *die* Rezipienten, die er besonders im Auge hatte.

2. Das Vieh wird in den Bußakt mit einbezogen. Dieser auf den ersten Blick komische Zug in der Erzählung gewinnt

seinen tieferen Sinn von der schöpfungstheologischen Ausrichtung des Jonabuches her, die wir im ersten Durchgang anhand des Jonabekenntnisses 1,9 verfolgen konnten. *Alles* Leben verdankt sich JHWH und ist auf ihn bezogen. Und auch hierin geht Jon 3 über Jer 36 hinaus.

Fragen wir an dieser Stelle, mit wem sich der Hörer hier identifizieren und auf diese Weise *lernen* kann, so mag er zu Beginn des Kap.s noch auf Seiten des Profeten stehen, am Ende des Kap.s wechselt seine Sympathie gewiss hin zu den Niniviten und ihrem König. Auf dem vorläufigen dramaturgischen Höhepunkt der Erzählung werden sie zu Hauptfiguren, zu religiös vorbildlich agierenden Stars. Zwar signalisiert der Erzähler durch die gezielt eingestreuten Übertreibungen - z. B. massenhafte Bekehrung, Bußriten des Viehs -

massenhafte Bekehrung, Bußriten des Viehs -, dass hier keine historischen Begebenheiten erzählt werden, sondern dass wir uns im Rahmen fiktiver Literatur bewegen. Gleichwohl vollzieht sich beim Hörer eine subtil gesteuerte Entfeindung, subtil deswegen, weil dem Hörer - wissend, daß hier fiktiv erzählt wird - *noch* ein gewisser Abstand gestattet bleibt.

Das soll sich am Ende von Kap 4 ändern. Doch zuvor noch ein kurzer Blick auf seinen Beginn. Hier erfährt der Hörer zunächst Jonas wahren Grund für die Flucht in Kap. 1. Nicht Angst - die ja noch akzeptabel gewesen wäre -, sondern das Wissen um Gottes Barmherzigkeit hat ihn von seinem Auftrag abgehalten. Und um dies zu unterstreichen, lässt der Erzähler den Jona das wunderbare Bekenntnis des Mose am Berg Sinai zitieren - JHWH, ein gnädiger Gott, langmütig und reich an Huld - aber Jona zitiert ihn im Sinne eines Vorwurfs. Um es salopp

zu sagen: Hier hört der Spaß auf. Hier wird ein Lobpreis Israels in sein Gegenteil verkehrt. Nicht nur Jona wird demaskiert, sondern dem Hörer wird ein Spiegel vorgehalten: Falls du bis hierher noch mit Jona sympathisiert haben solltest, sieh her, du verrätst Gottes Barmherzigkeit. Hatte Gott dem Jona die Konsequenz seines Bekenntnisses in 1,9 beigebracht, so bringt der Erzähler jetzt dem Hörer die Wahrheit und Konsequenz *seines* Bekenntnisses zu Barmherzigkeit und Geduld Gottes bei.

Auch der folgende Vers, 4,3, zieht seine Pointe aus der Verarbeitung von Tradition: Hier wird Elias Todeswunsch karikiert. Friedemann Golka sagt hierzu ganz richtig: „Während Elia unter dem Ginsterstrauch der Meinung ist, er habe völlig versagt, scheint Jonas Problem sein Erfolg zu sein!“ Und



Photo: Thomas Klie

daneben wird auf das Murren der Israeliten in der Wüste angespielt: besser sterben, als hier zu leben.

Jona redet sich um Kopf und Kragen. Nicht nur gegenüber seinem erstaunlich milden und verständnisvollen Gott, auch gegenüber dem Hörer. Hier kann keiner mehr mitgehen. „So wollen wir nicht sein - so sind wir nicht“, wird der Hörer denken - *und genau das beabsichtigt der Erzähler!*

Die im ersten Durchgang eingehender betrachtete Rizinus-episode unterstreicht Jonas Denken noch einmal, verdeutlicht die kleinen, ja kleinlichen Dimensionen, in denen er denkt.

### c) Die Frage am Schluss der Erzählung

Der Punkt, an dem nun die Didaktik des Erzählers vollends durchdringt, ist die Schlussfrage, Gottes Wort an Jona am Ende des gesamten Buches:

*Du machst dir um den Rizinus Sorgen, um den du dich nicht bemüht und den du nicht großgezogen hast ... Und ich soll mir keine Sorge machen um Ninive, die große Stadt, in der es mehr als 120000 Menschen gibt, die nicht rechts und links unterscheiden können - und außerdem noch so viel Vieh?*

Konnte der Hörer - wie gesagt - am Ende von Kap. 3 noch Distanz wahren, so kann er das hier nicht mehr. Er wird direkt angesprochen und mit der Frage nach Hause geschickt. Hier ist Schluss, Hörer, die Antwort musst du dir schon selbst geben. Das Happy-End, die Bekehrung Jonas, musst du, Hörer, schreiben - für den kleinen Profeten und für dich selbst.

Das didaktische Wissen, das hier zum Tragen kommt, ist die Einsicht, dass Lernen kein allein rezeptiver Akt sein kann, sondern dass man sich das zu Lernende aneignen muss. Lernen verlangt nach Kreativität. Darum ist die Jonaerzählung am Ende nicht rund, sondern offen. Rund wird sie erst, wenn der Hörer in den Prozess des Erzählens einsteigt, wenn er die Erzählung zu Ende erzählt.

### 4. Zur Theologie

Zum Schluss wollen wir noch kurz darüber nachdenken, was der Erzähler seinen Hörern oder Lesern eigentlich beibringen will.

Will man die Botschaft auf einen Merksatz bringen, so lautet der: *Hast du dir eigentlich schon mal Gedanken über die Konsequenzen deines Bekenntnisses gemacht?*

Und diese Frage zielt in zwei Richtungen:

Zum einen wird das Bekenntnis des Jona zu Gott, dem Schöpfer, ausgelegt. Dieses Bekenntnis, zur Zeit der Abfassung des Büchleins etwa im 4. Jh. ein überaus populäres Bekenntnis, beinhaltet nach der Auffassung des Schreibers das Gottsein des Gottes Israels nicht allein für sein erwähltes Volk, sondern auch für die Ausländer. Gott vermag auch in fernen Ländern zu handeln. Israel hat das erlebt, als Gott sein Volk aus der babylonischen Gefangenschaft zum Zion zurückgeführt hat. Besonders eindrücklich spricht Deuterocesaja davon. Gott vermag aber im Ausland nicht nur an *seinem* Volk, sondern auch an *fremden* Menschen zu handeln. Und um das eindrücklich zu machen, wählt der Erzähler ausgerechnet die Erzfeinde Israels als Beispiel. *Wenn du Gott als Schöpfer und Herrn der ganzen Welt bekennt, dann bekenntst du dich auch*

*dazu, dass dieser Gott nicht für dich allein, sondern auch für alle anderen Völker Gott ist, jedenfalls Gott sein kann und will.* Sagt der Erzähler.

Und zum anderen wird das Bekenntnis zu Gottes Barmherzigkeit ausgelegt: Barmherzig und gnädig ist der Herr, geduldig und von großer Güte. *Willst du das wirklich?*, fragt der Erzähler nicht ohne Hintergedanken, und er führt dem Leser die Konsequenzen des Bekenntnisses drastisch vor Augen. Denn dieses Bekenntnis wiegt schwerer als das Bekenntnis zu Gottes Gerechtigkeit. Gerechtere wäre es gewesen, wenn Gott - wie durch Jona angekündigt - Ninive vernichtet hätte. Und insofern hat Erhard Blum durchaus Recht: Jona „eifert ... um die Ehre JHWHs ..., dessen Treue zu sich selbst er anmahnt“. Aber Gott ist nicht in erster Linie gerecht, er ist barmherzig und gnädig. Selbst gegenüber den Menschen, die Israel das schlimmste angetan haben, was man sich vorstellen kann; selbst gegenüber den Assyrern, deren Brutalität nach mehr als 350 Jahren noch sprichwörtlich ist, ist Gott barmherzig. *Kannst du das aushalten? Willst du das wirklich?*

Verbindet die Didaktik des Jonabuches diese Erzählung bezüglich der Sprachform mit den Gleichnissen Jesu, so liegt auch die Verkündigung des Buches in dieser Hinsicht auf einer Ebene mit den Worten des Mannes aus Nazareth. *Gott lässt seine Sonne für die Bösen wie für die Guten scheinen, und er lässt es regnen für Fromme und Gottlose*, heißt es in der Bergpredigt (Mt 5,45).

Und bis heute sind *auch wir* durch Jona und Jesus gefragt: *Können wir das aushalten? Wollen wir das wirklich?*

Das **Religionspädagogische Institut Loccum** sucht zum baldmöglichen Termin

### **eine Dozentin / einen Dozenten**

zur Mitarbeit an den Aufgaben des Instituts mit dem Arbeitsschwerpunkt Sonderpädagogik.

Voraussetzungen: Lehrbefähigung für das Fach Ev. Religion und mehrjährige Unterrichtserfahrung. Bei Bewerbungen aus dem Schuldienst des Landes Niedersachsen ist eine fünfjährige und verlängerbare Beurlaubung aus dem Landesdienst möglich.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen bitte bis möglichst 4. Juni 1999 an den Rektor des RPI Loccum, Uhlhornweg 10, 31547 Rehburg-Loccum. Nähere Auskünfte erteilt gern Dr. Bernhard Dressler, Tel. 05766/81-136.

Margarete Gnadt

## ***Religionslehrerausbildung: Methodenlernen auf neuen Wegen***

Ein Ansatz zur erfahrungsorientierten Methodenvermittlung am Beispiel des Bildnerischen Gestaltens

Die Entwicklung der letzten Jahre, Unterrichtsmethoden stärker in den Blick zu nehmen, wirkt sich auch in der Religionspädagogik und damit in der Ausbildung von Religionslehrern in der 2. Ausbildungsphase aus. Neben fachdidaktischen und fachlichen Inhalten, die nach wie vor im Vordergrund stehen, gehören auch fachspezifische Methoden in den Stoffkanon von Seminarveranstaltungen im Fach Evangelische Religion in der 2. Phase der Religionslehrerausbildung.

Den fachdidaktischen Seminaren kommt dabei die Aufgabe zu, die wesentlichen theoretischen Grundlagen (1) und die notwendigen Praxisanleitungen (2) zu vermitteln. Dabei muß Lehreranwärtern deutlich gemacht werden, dass ein religionspädagogisch verantworteter Methodeneinsatz nur dann gewährleistet ist, wenn zum einen das „Primat der Didaktik vor der Methodik“ (3) berücksichtigt wird und zum anderen Methoden mit Fingerspitzengefühl für die jeweiligen Schüler ausgewählt und eingesetzt werden (4). Wesentlich ist dabei, dass angehende Religionslehrer überhaupt erst einmal ermutigt werden, vielfältige Methoden zu nutzen und nicht bei einem „kopflastigen“ RU stehen zu bleiben (5).

Dieser Anspruch an die Ausbildung steht in einem Gegensatz zur enormen zeitlichen Beschränkung - zwei Zeitstunden pro Methode müssen in der Regel genügen - sowie zu den begrenzten Vorkenntnissen und Vorerfahrungen der Lehreranwärter.

Mit einem neuen Seminarmodell, das versucht, angehenden Religionslehrern Methoden erfahrungsorientiert zu vermitteln, soll am Beispiel der Methode des bildnerischen Gestaltens ein Versuch erörtert werden, das Methodenlernen effizienter, theoriegeleitet und praxisrelevant zu gestalten.

### **Das Problem**

Wie in kaum einem anderen Fach wirkt sich die veränderte Kindheit im Religionsunterricht aus. Ein einseitig „verkopfter“ Religionsunterricht erreicht viele Schüler heute nicht. Gefragt ist statt dessen ein didaktisch verantworteter Einsatz vielfältiger Methoden, die

den Schüler als ganzen Menschen ansprechen. Solch ein Methodeneinsatz kann jedoch nur durch einen Religionslehrer initiiert werden, der für die Bedeutung dieser Lernformen sensibilisiert wurde. Dies kann wiederum nur dann geschehen, wenn der Religionslehrer die Wirkungen verschiedener Methoden *selbst erfahren* hat.

Hier nun liegt das entscheidende Problem der Ausbildung im Fachseminar: Angehende Religionslehrer bringen in der Regel kaum eigene Erfahrungen mit Methoden mit. Sie haben selbst meist einen vorwiegend frontal ausgerichteten, „verkopften“ Religionsunterricht erlebt. Ähnliches gilt für ihre Ausbildung an der Universität.

„Man kann einem Brunnenfrosch nicht vom Ozean erzählen!“

Mit diesem Zitat eines chinesischen Sprichwortes führt K. Witzemberger das Problem eng: Viele Bereiche der Wirklichkeit müssen selbst handelnd erfahren werden, um zu echtem Lernzuwachs und damit zur Möglichkeit von Veränderungen zu kommen. In der Schulpädagogik findet diese Tatsache seit langem in zahlreichen Unterrichtsmodellen Berücksichtigung. Seit den siebziger und achtziger Jahren hat der Erfahrungsbegriff auch Einzug in die Religionspädagogik gehalten. Erfahrung steht inzwischen im Zentrum wichtiger religionspädagogischer Vermittlungsmodelle. Es muss aber ebenso auch Beachtung in der Ausbildung von Lehrern und besonders von Religionslehrern finden, denn das Fehlen eigener Erfahrungen kann schnell dazu führen, dass die im Fachseminar vermittelten Kenntnisse nur theoretisch bedeutsam sind und Überlegungen zum Methodeneinsatz in der Praxis diffus bleiben. Dies zeigt sich dann in einer geringen Nutzung von verschiedenen Unterrichtsmethoden oder in der Schwierigkeit, für einen Unterrichtsinhalt und die damit verbundenen Lernziele eine geeignete Methode zu finden und diese so gekonnt einzusetzen, dass die Schüler für die Lerninhalte sensibilisiert werden. Gerade im Religionsunterricht ist aber diese Sensibilisierung - und damit die Motivierung - der Schüler für die Lerninhalte oft von entscheidender Bedeutung, wenn es um das Erreichen affektiver Lernziele und das Nachdenken und Miteinander-Ins-Gespräch-Kommen über mehrdeutige Inhalte geht.

### **Eine strukturierte theoretische Vermittlung allein führt nicht weiter**

Der stark beschränkte zeitliche Rahmen von Seminarveranstaltungen verführt angesichts der oben aufgezeigten Anforderungen und Probleme schnell dazu, Methodenlernen im Seminar vor allem theoretisch auszurichten und die praktische Umsetzung in

die Eigenverantwortung der Lehrer-anwärter in ihrer Unterrichtsarbeit abzugeben.

Von Vorteil wäre dabei, dass zumindest die grundlegenden theoretischen Kenntnisse über eine Methode im Rahmen einer Seminarveranstaltung vermittelt werden könnten. Durch eine starke Systematisierung und Strukturierung des Stoffes könnte so gewährleistet werden, dass angehende Religionslehrer nach einer Seminarveranstaltung eine neue Methode einordnen können, ihre Einsatzmöglichkeiten, Vorzüge und Gefahren für den Religionsunterricht kennenlernen (1) und einige wesentliche Arbeitsschritte für den Einsatz der Methode wissen (in Ansätzen (2)).

Das eigentliche Problem ist hiermit jedoch keinesfalls gelöst: Ohne eigene Erfahrung mit Unterrichtsmethoden bleiben auch noch so systematisch aufbereitete theoretische Kenntnisse inhaltsleer, sodass den angehenden Religionslehrern die entscheidenden Hilfen für die Umsetzung der Methode in der Unterrichtspraxis fehlen. Die Gefahr der beliebigen Auswahl und des unreflektierten, nicht an den Schülern orientierten Einsatzes von Methoden verringert sich durch diese Vermittlungsform kaum.

### **Eigenes Erproben von Unterrichtsmethoden ist unerlässlich**

Neben der theoretischen Vermittlung von Kenntnissen über eine Unterrichtsmethode ist also das eigene Erproben der Methoden, die die Schüler nutzen sollen, trotz Zeitmangels unerlässlicher Bestandteil von Seminarveranstaltungen.

Solche Methoden können beim bildnerischen Gestalten das Malen mit Fingerfarben, die Arbeit mit Knetmasse oder Ton, das Drucken oder Collagieren sein. Vorstellbar wäre z. B. die Aufgabe, die sieben Schöpfungstage in Kleingruppenarbeit mit Fingerfarbe auf große Tapeten malen zu lassen.

Diese Form der Vermittlung bietet mehrere Vorteile:

- Durch das eigene Erproben der Methode werden den Lehrer-anwärtern durch eigene Erfahrung bereits viele Bereiche des sonst theoretisch zu vermittelnden Wissens klar, z. B. Chancen und Grenzen der Methode, benötigtes Material, Möglichkeiten und Widerstände, die vom Material ausgehen (Vermittlung theoretischer Grundlagen (1)).
- Am Modell des Auszubildenden können die angehenden Lehrer aber vor allem „abgucken“, wie der Methodeneinsatz vorbereitet, eingeleitet, begleitet und Unterrichtsprodukte ausgewertet werden können (Praxisanleitungen (2)).
- Am Beispiel der ihnen gestellten Aufgabe können die Lehrer-anwärter auch erkennen und reflektieren, wie Methoden sinnvoll und verantwortet im Hinblick auf ein Unterrichtsthema und die daraus resultierenden Lernziele ausgewählt werden müssen (Beachten des „Primats der Didaktik vor der Methodik“ (3)).

Problematisch bleibt bei dieser Vorgehensweise dreierlei:

Das Problem der Zeitknappheit wird verschärft, da ein Ausprobieren von Unterrichtsmethoden mit einer daran geknüpften Auswertung und Erarbeitung von Kenntnissen viel mehr Zeit in Anspruch nimmt als die frontale Wissensvermittlung.

Entscheidend aber ist, dass diese Vorgehensweise den Punkten (4) und (5), der Vermittlung von Fingerspitzengefühl für den Einsatz von Methoden und der Motivierung für einen Methodeneinsatz, kaum gerecht wird, da die erprobten Methoden eigentlich für viel jüngere Schüler gedacht sind und bei den angehenden Lehrern deshalb keinen „Ernstcharakter“ haben und zu keinen „echten“ Erfahrungen führen. Für das Beispiel des bildnerischen Gestaltens bedeutet dies, dass z. B. das Malen mit Fingerfarben für Grundschüler eine sinnensprechende, lustbetonte Arbeit ist, sodass sie die Schaffensfreude, die in der Schöp-

fungsgeschichte zum Ausdruck kommt, selbst erfahren, während das gleiche Malen mit Fingerfarben erwachsenen Lehreranwärtern bestenfalls noch „Spaß“ macht, wobei jedoch die sinnensprechende, lustbetonte Qualität der Arbeit deutlich geringer sein dürfte. Bei vielen wird sie wahrscheinlich aufgrund des Ausbildungsdruckes völlig durch ein rationales Durchdenken der Methode während der Arbeit ersetzt sein.

### Methoden erfahrungsorientiert lernen

Aus diesen Gründen ist eine Abwandlung des ausgeführten Seminarmodells im Hinblick auf die Auswahl der Methode, die die Lehreranwärter selbst erproben sollen, nötig.

Es reicht nicht aus, dass diese Methode zum Methodenbereich passt, der erarbeitet werden soll. Sie muss außerdem das Anspruchsniveau Erwachsener treffen, damit eine „echte“ Arbeitssituation entsteht, in der die angehenden Lehrer „echte“ Erfahrungen sammeln können und selbst erfahren, welche hohe Motivation von Methoden ausgehen kann. Eine Seminargestaltung, die dies beachtet, möchte ich als „erfahrungsorientiert“ bezeichnen.

Auf das Beispiel des bildnerischen Gestaltens bezogen, erfüllt die Gegenstandscollage diese Kriterien. Als Collage ist sie eine typische Methode des bildnerischen Gestaltens und durch den hohen Anspruch, beliebige Gegenstände so zu drapieren, dass dadurch eine Aussage zu einem (abstrakten) Thema entsteht, ist sie vom Niveau her für Erwachsene angemessen.

### Seminarversuch: Bildnerisches Gestalten erfahrungsorientiert lernen

Entsprechend der im oben vorgestellten Seminarmodell vorgesehenen Verknüpfung von Theorie und Praxis möchte ich im Folgenden einen Versuch für die seminarpraktische Umsetzung am Beispiel der Methode des bildnerischen Gestaltens aufzeigen

und diskutieren, den ich im November 1997 in einem Fachseminar für Ev. Religion erprobt habe.

Die Seminarveranstaltung war gegliedert in

- einen **einleitenden Theorieblock**
- das **selbständige Erproben und Auswerten einer Gegenstandscollage** als einer Erwachsenen angemessenen Methode bildnerischen Gestaltens
- einer abschließenden gemeinsamen **Sicherung der Ergebnisse**.

Im **Theorieblock** wurde in darbietender Form (Lehrgespräch mit hohen Informationsanteilen der Fachseminarleiterin, Folien zur Visualisierung) der Begriff des bildnerischen Gestaltens definiert und abgegrenzt, indem wesentliche Kennzeichen der Methode (bildnerische Eigentätigkeit) genannt wurden. Außerdem wurden die wesentlichen Formen bildnerischen Gestaltens (malen, zeichnen, plastizieren, drucken, collagieren) kurz erörtert. Abschließend erhielten die Seminarteilnehmer eine schriftliche Zusammenfassung dieses theoretischen Basiswissens.

Die Lehreranwärter bekamen nun die Aufgabe, in kleinen Gruppen während einer vorgegebenen Zeit **Gegenstandscollagen** zum Thema „2. Ausbildungsphase“ zu erstellen, indem sie aus einem Fundus Gegenstände auswählen und diese auf einem Tablett entsprechend der Themenstellung drapieren sollten. Anschließend sollten auf jeweils verschiedenfarbig gekennzeichneten Papierstreifen a) die allgemeinen Funktionen bildnerischen Gestaltens im Unterricht, b) die besonderen Funktionen (und damit Begründungen) im Religionsunterricht und c) die Aufgaben des Lehrers in der Vorbereitungs-, Gestaltungs- und Auswertungsphase aufgeschrieben werden.

Die abschließende **Auswertung der Gruppenarbeit** im Sitzkreis begann mit der Vorstellung und Besprechung der Collagen. Es folgte ein freies Gespräch, das die wichtigsten Erfahrungen der Lehreranwärter reflektierte,

bevor dann die Funktionen der Methode und die Aufgaben des Lehrers durch die Sammlung der Einzelergebnisse gesichert wurden. Die farbigen Papierstreifen dienten dabei der optischen Fixierung der Ergebnisse während dieses letzten Teils der Ergebnisicherung. Außerdem erhielten die Seminarteilnehmer eine Literaturliste, in der die wichtigste Literatur zum Thema bildnerisches Gestalten verzeichnet war.

### Ergebnisse des Seminarversuchs

#### Theorieblock

Im Theorieblock konnten die wesentlichen theoretischen Grundlagen vermittelt werden (1). Durch zahlreiche Fragen und vertiefende Hinweise wurde jedoch deutlich, dass der Informationsbedarf der Seminarteilnehmer sehr hoch war und in der vorgegebenen Zeit nicht gedeckt werden konnte. Dieses Dilemma kann angesichts der zeitlichen Einschränkung in praxisorientierten Seminarveranstaltungen nicht vollständig behoben werden. Eine noch gezieltere Auswahl des zu vermittelnden Theoriewissens in Verbindung mit Hinweisen zur häuslichen Vertiefungsarbeit, die unabdingbar durch die Lehreranwärter selbst geleistet werden muss, und einer auf das Wesentliche beschränkten, kommentierten Literaturliste kann jedoch in großen Teilen Abhilfe schaffen.

Angesichts der durch die Ausbildungsordnung geforderten Mitwirkung der Lehreranwärter bei ihrer Ausbildung sollte überdacht werden, inwieweit Teile dieses Bereichs der Seminarveranstaltung an Lehreranwärter delegiert werden können. Dabei müssen aber auf jeden Fall didaktisch-methodische Anregungen durch den Auszubildenden gegeben werden, damit eine sinnvolle Arbeit im Verlauf des Theorieblocks im oben ausgeführten Sinn gewährleistet wird.

#### Selbständiges Erproben und Auswerten einer Gegenstandscollage

Die Erwartungen an den Motivationsgrad der Gegenstandscollage für die Seminarteilnehmer wurden bei Weitem übertroffen. In allen Gruppen dis-

kutierten die Teilnehmer intensiv miteinander, welche Aspekte des Themas „2. Ausbildungsphase“ in der Gegenstandscollage ausgeführt werden sollten, mit welchen Gegenständen und durch welche Arrangements ihre Intentionen ausgedrückt werden sollten. Dass die Aufgabe für die Seminarteilnehmer „Ernstcharakter“ hatte, zeigt sich in der Intensität ihrer Arbeit. Die Gruppen waren für einige Zeit „unansprechbar“. Verantwortlich dafür war neben der Methode der Gegenstandscollage auch das Thema „2. Ausbildungsphase“, das alle Anwärter - Anfänger wie Fortgeschrittene gleichermaßen betraf. Alle Gruppen wünschten sich mehr Zeit als vorgesehen, um die Aufgabe „richtig“ lösen zu können. Erstaunlich schnell wurden in den Gruppen die drei reflektierenden Aufgaben gelöst, wobei die Ergebnisse direkt aus der soeben selbst erfahrenen Praxis hervorgingen.

Es wurde deutlich, dass vor allem für die Gestaltungsphase ausreichend Zeit zur Verfügung stehen sollte, damit eine echte Vertiefung in das Thema - und damit in die Methode - überhaupt möglich wird. Aus dem gleichen Grund sollten die Reflexionsaufgaben erst dann genannt werden, wenn die Arbeit in der Gruppe beendet ist. Nennt man diese Aufgaben schon vor der Gestaltungsphase, so ergibt sich die Gefahr, das Interesse vom eigentlichen Collagieren zum Überdenken der Fragen wegzuleiten.

Genau überdacht werden sollte auch das Thema, zu dem gearbeitet werden soll. In diesem Fall war mit dem Thema „2. Ausbildungsphase“ zwar eine besondere Motivation verbunden, dennoch ist es im Sinne exemplarischen Lernens auch wichtig, Themen des Religionsunterrichts für solche Aufgaben zu wählen. Themen wie „Angst und Geborgenheit“ beispielsweise betreffen auch alle Seminarteilnehmer und bieten in einem höheren Maße Anlass für Gespräche über die Verquickung von Thema und Methode im Religionsunterricht (vgl. (3)).

Die Erarbeitung der Fragen ist in themengleicher oder themenverschiedener Gruppenarbeit denkbar. Die themen- gleiche Gruppenarbeit erfordert einen

höheren Zeitaufwand, da jede Gruppe alle drei Aufgaben bearbeiten muss, sie bietet aber dadurch den Vorteil einer effizienteren und tiefergreifenden Auswertung für alle Teilnehmer.

### **Gemeinsame Sicherung der Ergebnisse**

Die Präsentation der Collagen illustrierte die Tiefe, mit der in den Gruppen gearbeitet worden war. Die beeindruckenden Collagen wurden von den Seminarteilnehmern so intensiv interpretiert, dass die inhaltliche Arbeit in den Gruppen sehr deutlich wurde.

Im freien Gespräch berichteten die Seminarteilnehmer von der Faszination der Methode und überdachten Umsetzungen für ihren eigenen Unterricht. Das Gespräch machte den Seminarteilnehmern dadurch deutlich, welchen Wert beispielsweise diese Methode hatte, um das Nachdenken über das gewählte Thema und das Miteinander-ins-Gespräch-Kommen zu initiieren. Damit hat diese Seminarform ihre wesentliche Aufgabe, eine Motivierung und Sensibilisierung für den sinnvollen Einsatz von Methoden im Religionsunterricht zu erreichen, erfüllt (4) und (5).

Die Verknüpfung von Methode und Thema muss aber auf jeden Fall vom Auszubildenden mit den Seminarteilnehmern reflektiert werden, damit sie nicht dazu ermutigt werden etwa für eine ansprechende Methode das passende Thema zu suchen (3)!

Die Auswertung der Funktionen bildnerischen Gestaltens und der Aufgaben des Lehrers zeigte, dass die Lehrer anwärter wichtige Punkte für die Unterrichtspraxis durch die eigenen Erfahrungen mit der Gegenstandscollage als einer Form bildnerischen Gestaltens selbst erkannt hatten (2). Die gewählte Seminarform hat damit eine ihrer wesentlichen Aufgaben erfüllt.

Die Seminarveranstaltung wurde von den Lehrer anwärtern insgesamt positiv bewertet.

### **Fazit**

Eine erfahrungsorientierte Vermittlung von Unterrichtsmethoden für den

Religionsunterricht stellt an den Auszubildenden besonders hohe Anforderungen in Bezug auf die didaktische Aufbereitung des Theoriewissens und die methodische Gestaltung der Seminarveranstaltung. Besonders sorgfältig muss dabei für den Methodenbereich eine Methode zur selbständigen Erprobung durch die angehenden Lehrer ausgewählt werden, die ihrem Niveau entspricht, sodass „echte“ Erfahrungen möglich werden. Dabei dürfen Hinweise zur Umsetzung des Methodenbereichs für die Unterrichtspraxis mit Schülern nicht aus den Augen verloren werden. Schwierig bleibt das Problem der Passung von geringer Seminarzeit, hoher Stoffdichte und ausreichender Zeit für das handelnde Erfahren von Methoden durch die Lehrer anwärter. Die Vorteile sprechen dennoch meines Erachtens dafür, dieses erfahrungsorientierte Modell für das Methodenlernen im Fachseminar für verschiedene Methodenbereiche einzusetzen: Die Lehrer anwärter erhalten nicht nur theoretisches Grundwissen, sondern sie werden auch in die selbständige Vertiefung dieses Wissens durch häusliche Arbeit eingeführt. Das Modell bietet viele Möglichkeiten, die angehenden Lehrer an ihrer Ausbildung mitarbeiten zu lassen. Wichtige Details der praktischen Umsetzung von Methoden können „abgeguckt“ und Überlegungen zur sinnvollen Abstimmung von Inhalt und Methode eingeübt werden. Der entscheidende Vorteil des erfahrungsorientierten Seminarmodells aber liegt darin, dass angehende Religionslehrer die Motivation, die von sinnvoll ausgewählten und richtig eingesetzten Methoden ausgeht, selbst handelnd erfahren können. Dies ist die grundlegende Voraussetzung dafür, dass sie selbst vielfältige Methoden effektiv in ihrem Unterricht umsetzen werden.

Überdacht werden sollte auch die Möglichkeit, Methoden des erfahrungsorientierten Methodenlernens in Seminarveranstaltungen mit fachdidaktischen oder fachlichen Inhalten einzubeziehen, um eine stärkere Teilnehmerorientierung und eine zunehmende Integration von Theorie und Praxis zu erreichen.

## Dietmar Peter

# Das Vaterunser entdecken

### Unterrichtsbausteine für den Religionsunterricht der Sekundarstufe I

Unter den christlichen Texten gibt es keinen, der so stark auf die Frömmigkeit, die Liturgie und die Lehre gewirkt hat wie das Vaterunser. Wenn in den christlichen Kirchen heute das Vaterunser gebetet wird, knüpft der Wortlaut an den Text von Mt 6, 9-13 an:

Unser Vater im Himmel!  
Dein Name werde geheiligt.  
Dein Reich komme.  
Dein Wille geschehe wie im Himmel so auf Erden.  
Unser tägliches Brot gib uns heute.  
Und vergib uns unsre Schuld,  
wie auch wir vergeben unsern Schuldigern.  
Und führe uns nicht in Versuchung,  
sondern erlöse uns von dem Bösen.  
[Denn dein ist das Reich und die Kraft  
und die Herrlichkeit in Ewigkeit.  
Amen]

Matthäus stellt das Gebet in die Mitte der von ihm komponierten Bergpredigt. Dabei ist die erzeugte Textgestalt nicht die älteste Form des Vaterunser. Traditionsgeschichtlich entstand jene Form, die uns im dritten Evangelium (Lk 11, 2-4) begegnet, vorher:

Vater!  
Dein Name werde geheiligt.  
Dein Reich komme.<sup>1</sup>  
Unser tägliches Brot gib uns Tag für Tag  
Und vergib uns unsre Sünden;  
denn auch wir vergeben allen, die an uns schuldig werden.  
Und führe uns nicht in Versuchung.

Bei Lukas lehrt Jesus die Jünger auf ihre Bitte hin das Beten. Die lukanische Form dürfte jener sehr nahe kommen, in der Jesus selbst das 'Gebet des Herrn' betete.

Im folgenden möchte ich mich auf das für die Unterrichtswirklichkeit bedeutendere 'kirchliche' Vaterunser (Mt 6,

9-13) beschränken, um daran anschließend einige unterrichtliche Konkretionen vorzustellen.

#### Das 'kirchliche' Vaterunser (Mt 6, 9-13)

Im Vergleich zu Lukas fällt auf, daß die Fassung von Matthäus drei Erweiterungen enthält, die offenbar auf den liturgischen Gebrauch des Gebets verweisen<sup>2</sup>.

Sie finden sich jeweils am Ende einer Sach-Einheit und sind folglich nicht als verschiedene Gebete (etwa von Jesus bei unterschiedlichen Gelegenheiten gesprochen), sondern als Variationen des einen Gebets zu verstehen:

- a) An die Anrede 'Vater' ist 'unser in dem Himmel' (Mt 6, 9b) angefügt.
- b) Eine dritte Du-Bitte erweitert den überlieferten doppelten Eröffnungswunsch: 'Dein Wille geschehe auf Erden wie im Himmel' (6, 10b).
- c) Dem ursprünglichen Abschluß der 'Wir-Bitten' ('und führe uns nicht in Versuchung') wird eine positive Ergänzung angefügt, die dem Gebet einen positiv formulierten Abschluß gibt: 'sondern erlöse uns von dem Bösen'. Die liturgischen Erweiterungen setzen sich nach Herausgabe des Matthäusevangeliums fort: Man fügte eine Doxologie an: 'denn dein ist das Reich und die Kraft und die Herrlichkeit in Ewigkeit'.

Nachstehend folge ich dem Aufbau des Vaterunser: Anrede, die drei Du-Bitten, die drei (bzw. vier) Wir-Bitten und die Doxologie.

#### Unser Vater

Die Umgangssprache der Juden in Palästina zur Zeit Jesu war aramäisch. Die Lesungen und die Gebete der Juden in der Synagoge wurden aber in der Regel in hebräischer Sprache vorgetragen. So ist einerseits denkbar, daß die An-

rede 'Vater' dem aramäischen 'Abba' entspricht, andererseits der hebräischen Gebetsanrede 'Abinu' ('Unser Vater'). Allerdings spricht vieles für das einfache 'Vater' der aramäischen Version, was gestützt wird durch die neutestamentlichen Stellen, die im griechischen Text das aramäische Wort 'Abba' überliefert haben: Röm 8, 15; Gal 4, 6. So ist zu vermuten, daß der betenden Jüngergemeinde die von Jesus absichtlich gebrauchte vertrauliche Gottesanrede als zu knapp erschien und auf dem Hintergrund jüdischer Gebetspraxis als zu wenig respektvoll. Das zugefügte 'Unser' weist das Gebet ganz im Sinne von Matthäus als Gebet der Gemeinde aus - die Zufügung 'im Himmel' stellt klar, daß kein irdischer Vater gemeint ist. Gleichzeitig wird das Gebet in eine Perspektive gebracht, die Himmel und Erde einander gegenüberstellt.

#### Geheiligt werde dein Name

Der Eröffnungswunsch proklamiert die Heiligung des Gottesnamens in der Welt, deren Schöpfer er ist. Gleichzeitig bitten Christen Gott darum, dass Gott die Kraft schenkt, seinen Namen auch unter schwierigen Umständen heilig zu halten. Darin einbezogen ist das Wissen, dass die Heiligung des Namens Gottes nicht ohne Bekenntnis und Verhalten der Christen gegenüber der Welt und der Mitmenschen verwirklicht wird.

#### Dein Reich komme

Die Bitte 'Dein Reich komme' legt den Akzent auf die Erwartung des Gottesreiches und damit auf die Hoffnung, daß Gott mittels seiner Herrschaft das Seufzen der Kreatur beenden wird. Die Betenden werden durch die Bitte zusammengeschlossen in dem zentralen Anliegen Jesu von Nazareth. Seine Verkündigung geht davon aus, daß Gottes Reich nahe ist. Diese Nähe bezieht sich einerseits darauf, daß es bereits heute

im Leben der Menschen Wirklichkeit wird. Andererseits richtet sich die Erwartung des Gottesreiches auf eine noch ausstehende Größe.

### **Dein Wille geschehe wie im Himmel so auf Erden**

Diese in der Lukasfassung fehlende Bitte wurde wahrscheinlich von Matthäus im Anschluß an die Jesuworte in Gethsemane (Mt 26,42) formuliert. Es stellt sich die Frage, ob sie sich auf das Handeln Gottes oder das der Menschen bezieht. Allerdings wird es durch den Nachsatz 'so auf Erden' eindeutig den Menschen zugeschrieben. Im Himmel, dem Bereich, wo Gott unumschränkt herrscht, geschieht Gottes Wille, und auf Erden soll er getan werden. Gemeinsam mit Jesus bitten wir in der dritten Bitte um die Kraft, uns aktiv dem Willen Gottes zuzuordnen. Origines – der alexandrinische Kirchenlehrer – formuliert um 230 n. Chr.: „So will nun Christus die von ihm unterrichteten gleichsam zu Mitarbeitern seinem Vater gegenüber nehmen.“<sup>3</sup>

### **Unser tägliches Brot gib uns heute**

Die Bitte um das täglich Brot eröffnet die drei (bzw. vier) Wir-Bitten und steht in der Mitte des Vaterunsers. Zum Verständnis dieses Teils des Herrenggebets ist das zum Morgengebet der Juden gehörende Achtzehnbittengebet (Schemone Esre) wichtig. Auch hier sind die Bitten zweigeteilt - den Bitten, die die irdische Not betreffen folgen Bitten eschatologischen Inhalts. Die Reihenfolge des Vaterunsers ist genau umgekehrt.<sup>4</sup> Die Frage, ob es bei dieser Bitte um das tägliche Brot im materiellen Sinne oder vielmehr um die geistliche Speise, also etwa das Wort Gottes gehe, hat die Theologie lange beschäftigt. Heute herrscht weitgehend Einigkeit, dass die Bitte direkt zu verstehen ist und sich auf die bedrängten Verhältnisse der kleinen Leute in Palästina zurückführen lässt, denen offensichtlich damals die 'heute' notwendige Nahrung fehlte.<sup>5</sup> Die 'materielle Interpretation'<sup>6</sup> spricht hier von einem 'heiligen Materialismus'. Sie ist damit dem Ursinn der jesuanischen Worte nahe. Luther hingegen hat das Brot in einem umfassenden Sinn interpretiert, womit er alles, was wir zum Leben brauchen, meint.

### **Und vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unsern Schuldigern**

In vielen jüdischen Gebeten findet sich die Bitte um Vergebung. Sie schließt die Vorstellung ein, dass Gott sich derer erbarmt, die sich ihrer Nächsten erbarmen. So entsteht eine enge Verbindung zwischen der Bitte um Vergebung und der Bereitschaft des Betenden, selbst auch zu vergeben. Die Barmherzigkeit Gottes liegt allerdings allem Bitten voraus - sie ist immer schon da. Das Gleichnis vom Schalksknecht (Mt 18, 23-35) steht für diese grundlegende Vergebungsbereitschaft Gottes.

### **Und führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen**

Mit der Schlussbitte ist seit jeher die Frage verbunden, ob Gott den Menschen in Versuchung führen kann. Dieser im Alten Testament mehrmals anklingende Gedanke (vgl. Sam 24) wird im Jakobusbrief radikal abgelehnt: „Niemand sage, wenn er versucht wird, dass er von Gott versucht werde. Denn Gott kann nicht versucht werden zum Bösen und er selbst versucht niemand. Sondern ein jeder, der versucht wird, wird von seinen eigenen Begierden gereizt und gelockt“ (Jak 1, 13). Paulus betont 'Bisher hat euch nur menschliche Versuchung getroffen. Aber Gott ist treu, der euch nicht versuchen lässt über eure Kraft, sondern macht, daß die Versuchung so ein Ende nimmt, daß ihr's ertragen könnt.' (1. Kor 10, 13). Daher zielt die Bitte auf Stärkung in Situationen, die uns in Versuchung bringen.

Die Bitte nach Erlösung von dem Bösen hinterlässt Interpretationsspielräume. Hier geht es um die Frage, ob damit der Böse oder das Böse gemeint ist. Sowohl jüdische Parallelen als auch Zeugnisse des Neuen Testaments sind hier eindeutig: „Der Herr aber wird mich erlösen von allem Übel und mich retten in sein himmlisches Reich. Ihm sei Ehre von Ewigkeit zu Ewigkeit! Amen“ (2. Tim 4, 18). So ist die Bitte nach der Erlösung „von dem Bösen“ neutrisch zu verstehen.

### **Denn dein ist das Reich und die Kraft und die Herrlichkeit in Ewigkeit. Amen.**

Nur in wenigen Handschriften des Neu-

en Testaments sind die letzten Worte des Vaterunsers, die Doxologie, überliefert. Allerdings sind sie seit jeher die Antwort der Gemeinde und damit selbstverständlicher Abschluss des Herrenggebets. Sie enthalten den Lobpreis Gottes und legen gleichzeitig das Bekenntnis ab, daß Gott der Herr der Welt ist und Reich, Kraft und Herrlichkeit nicht in den Händen der Mächtigen dieser Zeit liegen.

### **Didaktische Vorüberlegungen**

Dass Beten wesentlicher Bestandteil christlichen Lebens ist, dürfte den meisten Schülerinnen und Schülern bekannt sein. Damit ist allerdings noch nichts über ihre Beziehung zum Gebet ausgesagt. Hier ist von einem ausgesprochen breiten Spektrum innerhalb einer Klasse auszugehen: Während den einen das Beten gänzlich fremd ist, gilt für andere, dass das Gebet selbstverständlicher Bestandteil des eigenen Lebens ist. Einige Schüler beten wiederum nur in Ausnahmesituationen – weil sie bestimmte Ängste oder Wünsche haben. Für die meisten gilt, dass sie das im Gottesdienst gesprochene Gebet kaum nachempfinden können und es – als Formel ohne Inhalt - nicht in Verbindung zum eigenen Leben bringen können. Weitere Unterschiede ergeben sich durch Lebensraum und konfessionelle Prägung.

Im Religionsunterricht stellt sich den Unterrichtenden die Aufgabe, den genannten Unterschieden innerhalb einer Lerngruppe nachzuspüren. Auf diesem Hintergrund geht es um die Reflexion eigener und/oder anderer Gebetsvorstellungen sowie um die Anbahnung oder Weiterentwicklung einer eigenen Gebetspraxis. Als beispielhafte Orientierungshilfe bietet sich das Vaterunser aus verschiedenen Gründen an:

- Nach biblischem Zeugnis hat Jesus seinen Jüngerinnen und Jüngern anhand des Vaterunsers den Weg rechten Betens gewiesen.
- Das Vaterunser enthält das Bekenntnis zu Gott als tragenden Grund des Lebens.
- Die Bitte um Vergebung eigener Haltungen und Handlungen, die die Beziehung zu Gott stören, ist Bestandteil des Vaterunsers.

- Die im Vaterunser enthaltenen Bit- ten um gelingendes Leben bein- halten ein grundlegendes Gottes- vertrauen.<sup>7</sup>

Damit gilt das Vaterunser als Maßstab allen Betens. Es markiert den Unter- schied zwischen den allzumenschlichen Wünschen und dem Bitten, das ange- messen ist für die Beziehung zwischen Mensch und Gott. Die menschliche Antwort auf die erfahrene Gegenwart Gottes vollzieht sich im Gebet. Die Ge-

meinschaft des Menschen mit Gott wird immer wieder neu dadurch proklamiert, daß die konkrete (bedrückende) Situa- tion des Menschen im Gebet zur Spra- che gebracht und die Bitte um die er- neute Erfahrung der Gegenwart Gottes ausgesprochen wird.<sup>8</sup>

Insgesamt wird die Komplexität des Lerngegenstandes deutlich. Er verlangt – wie vielleicht kein anderes Thema des Religionsunterrichts – von den Unter- richtenden ein hohes Maß an Sensibi-

lität und religionspädagogischer Kom- petenz. Weder eine reine Informations- vermittlung noch der Vollzug des Ge- betes in Form gottesdienstlicher Feiern im Religionsunterricht werden Thema und Ort gerecht.

Nachfolgende Praxisbausteine sollen Möglichkeiten unterrichtlicher Konkretionen aufzeigen und als Grundlage für Weiterentwicklungen und den Transfer in die eigene Unterrichtswirklichkeit dienen.

## Unterrichtliche Konkretionen

### Gebet

#### Intentionen:

- Die Schülerinnen und Schüler sol- len den Bedeutungen eines Gebets nachspüren.

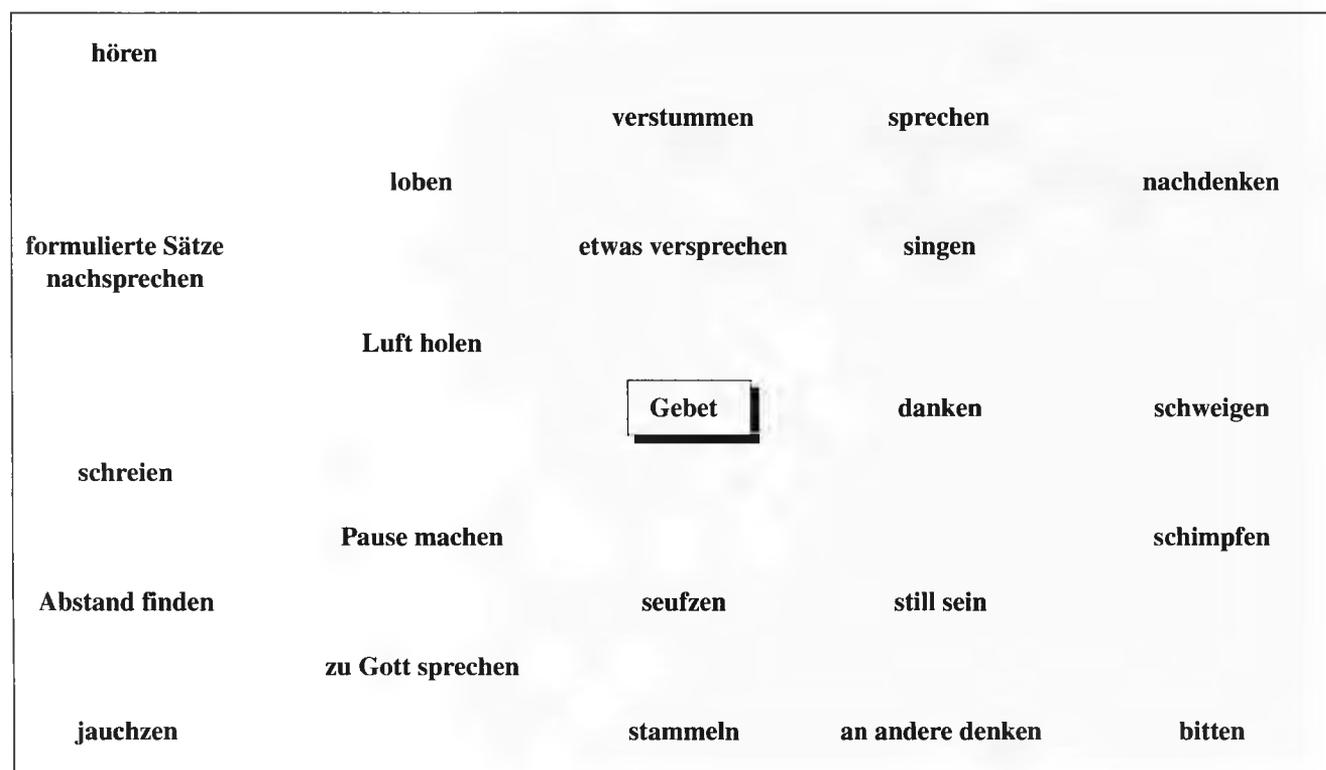
- Die Schülerinnen und Schüler sol- len Situationen, in denen Men- schen beten, aufzeigen.

#### Unterrichtliche Umsetzung:

Die Schülerinnen und Schüler er-

halten die nachstehende Zusammen- stellung (M1) und überlegen, was ihnen (oder anderen) Beten bedeu- tet. Weitere Verben werden hinzuge- fügt bzw. unpassende Verben gestri- chen.

## M1



Eine Folie mit dem Bild ‚Hausandacht‘ von Adolf Hölzel (M2) wird als stum- mer Impuls auf den OHP gelegt. Die Schülerinnen und Schüler äußern ihre Vermutungen zu dem Bild.

Mögliche weiterführende Impulse:

- Versetzt euch in das Bild!
- Wie wirkt die Umgebung?
- Würdet ihr gerne im Bild sein?
- Was geht in der Frau vor?
- Was könnte die Frau gemacht (er-

lebt) haben, bevor sie sich mit dem Buch auf das Bett setzte?

- Was für einen Text liest die Frau gerade?
- Sucht einen passenden Titel für das Bild!

## M2



### Vater unser im Himmel

*Intentionen:*

- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass mit der Bezeichnung „Vater“ eine Aussage über die Beziehung Gottes zu den Menschen gemacht wird.
- Sie sollen erkennen, daß Gott den Menschen nahe ist, ihnen aber auch Raum zur eigenen Gestaltung des Lebens läßt.

**Unterrichtliche Konkretion:**

Die Klasse wird in Kleingruppen von vier bis höchstens sechs Personen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält einen dik-

ken Filzstift und ein DIN A3 Blatt, in dessen Mitte das Wort „Vater“ steht. Zunächst sollen die Schüler sich ein bis zwei Minuten still Gedanken zum Begriff „Vater“ machen. In der nächsten Phase schreiben sie nacheinander eine Bemerkung oder eine Frage zum Begriff auf. Nun kann durch Antworten, Gegenfragen, Unterstreichungen, Verbindungslinien und Pfeile auf die Äußerungen der „Vorschreiber“ eingegangen werden. In einem abschließenden Diskussionsgang tauschen sich die Schülerinnen und Schüler über das Geschriebene aus und fassen das Wichtigste in zwei bis drei Aussagen für das Plenum zusammen.

Hier werden die Ergebnisse zusammengetragen und besonders auch die negativen Vateraussagen aufgegriffen. Sie werden kontrastiert mit der Frage „was letztlich einen guten Vater ausmacht?“ und „was über die Beziehung Jesus – Gott ausgesagt wird, wenn Jesus Gott mit Vater anspricht?“.

Als weiterführender Impuls hat sich Martin Bubers Text „Nähe und Ferne“ (M3) bewährt. Zur Erschließung ist es hilfreich, wenn die Klasse sich in Zweiergruppen aufteilt und den Inhalt pantomimisch nachspielt.

## M3

### Nähe und Ferne

Wenn ein Vater seinem kleinen Sohn will gehen lehren, stellt er ihn erst vor sich hin und hält die eigenen Hände zu beiden Seiten ihm nah, dass er nicht falle, und so geht der Knabe zwischen den Vaterhänden auf den Vater zu. Sowie er aber zum Vater herankommt, rückt der um ein wenig ab und hält die Hände weiter auseinander, und so fort, dass das Kind gehen lerne.

*Martin Buber*

### Geheiligt werde dein Name

*Intentionen:*

- Die Schülerinnen und Schüler sollen sich mit der Heiligung eines Namens nachvollziehend auseinandersetzen.
- Sie sollen erfahren, dass die Heiligung des Namens eines Mitmenschen mit der Heiligung des Gottesnamens korrespondiert.

**Unterrichtliche Konkretion:**

Die Schülerinnen und Schüler kommen im Stuhlkreis zusammen und die/der Unterrichtende lädt die Schüler ein, dem „Namenstrau“ (M4) zu folgen. Die Schüler können – wenn sie mögen – die Augen schließen.

## M4

### Der Namenstraum

Stellt euch vor, ihr hattet einen anstrengenden Tag und legt euch ins Bett. Ihr seid sehr müde und kuschelt euch in eure warme Bettdecke. Kurz darauf schlaft ihr tief und fest. Im Traum seht ihr einen großen Raum. Es ist ganz leer, nur ein Sessel und ein Fernseher auf einem kleinen Tischchen stehen im Raum. Ihr setzt euch in den Sessel und macht es euch gemütlich. Nachdem ihr einige Zeit im Sessel verbracht und vor euch hingeträumt habt, schaltet sich wie von Geisterhand der Fernseher ein. Zwar seht ihr noch kein Bild, aber ihr hört leise eine Melodie. Sie wird lauter und ihr erkennt das Lied. „We are the Champions“ von Queen. Ihr summt leise mit. Nach einer kurzen Zeit wird der Bildschirm heller. Ganz klein taucht euer Name in warmem hellem Licht auf. Wie von Zauberhand geschrieben steht er da. Die Buchstaben werden immer größer und größer, bis sie schließlich ganz groß vor euch stehen. Ihr fühlt euch gut und schaut euch euren Namen gut an. Es ist schön, wie er da groß vor euch steht. Ihr habt Angst, dass das Fernsehprogramm sich ändert, und daher macht ihr ein Foto vom Bild im Kopf. Plötzlich wacht ihr auf. Schade, denn ihr hättet gern noch länger euren Namen angeschaut. Doch ihr habt ja glücklicherweise das Foto im Kopf. Ihr entwickelt es, indem ihr es zeichnet.

Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, in Stillarbeit ihr Foto zu „entwickeln“. Im Stuhlkreis werden die Bilder betrachtet und die Eindrücke

zum Namenstraum gesammelt. Dabei wird die Bedeutsamkeit des eigenen Namens für jeden Menschen herausgestellt.

Im Anschluß fährt die/der Unterrichtende mit einer „Zeitreise“ (M5) fort.

## M5

### Zeitreise

Ich möchte nun, nachdem ihr alle euren Namen gezeichnet und gestaltet habt, mit euch eine Zeitmaschine besteigen. Die Reise dauert nicht lange, und sie geht auch nur wenige Stunden in die Zukunft:

Stellt euch vor, ihr geht nach der Schule nach Hause. Unterwegs werdet ihr von ein paar Mädchen und Jungen aus der Parallelklasse angepöbelt. Sie entreißen euch die Schultasche, und während euch zwei Jungen festhalten, seht ihr, wie ein Mädchen eure Schultasche öffnet. Sie entdeckt sofort euer Namensbild und wirft es auf den Fußweg. Da liegt er nun, euer Name. Sofort machen sich alle über euer Bild her, trampeln mit ihren dreckigen Schuhen darauf, rufen euren Namen und machen sich darüber lustig.

Glücklicherweise könnt ihr euch in einem günstigen Moment losreißen und schnell weglaufen. Plötzlich seht ihr vor euch wie gerufen die Zeitmaschine. Ihr besteigt sie und reist nur wenige Stunden zurück in eure Klasse.

Im folgenden Unterrichtsgespräch werden die Schüler aufgefordert, sich zu überlegen, inwieweit die Geschichte in Beziehung zu der Gebetsaussage „geheiligt werde dein Name“ steht. Die/der Unterrichtende sollte darauf hinweisen, dass Christen die in Gen 1,27 getroffene Aussage „Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn“ dahingehend auslegen, dass Gott in jedem Menschen sichtbar wird. Daher korrespondiert die Heiligung des Mitmenschen mit der Heiligung Gottes. Ist einem Menschen der Name eines Menschen heilig, so ist es auch Gottes Name.

### Dein Reich komme, dein Wille geschehe

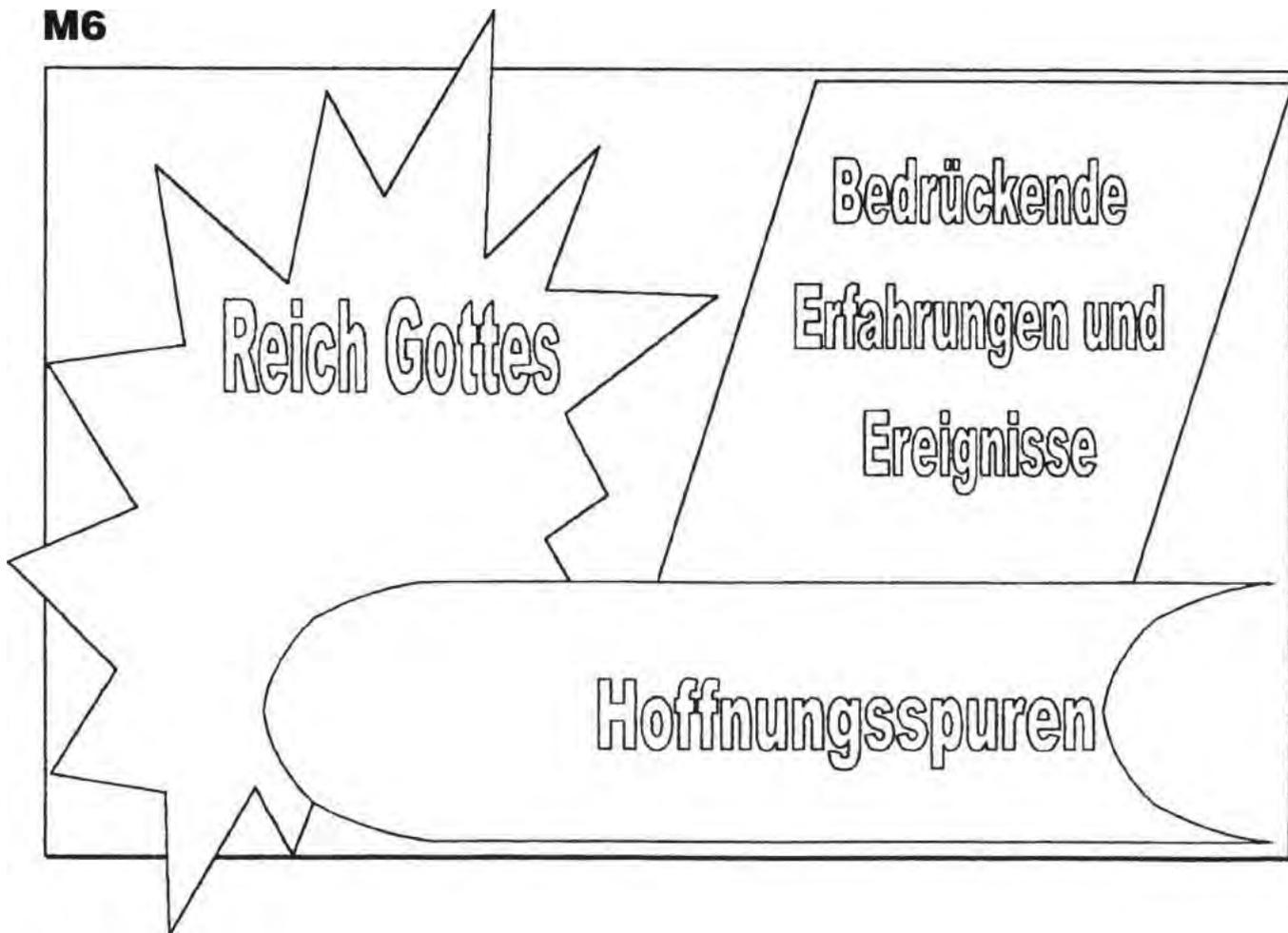
#### Intentionen:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass eine Spannung zwischen dem Gottesreich und dem Leben in dieser Welt existiert.
- Sie sollen die Hoffnung als Bestandteil des Vaterunsers und damit des menschlichen Lebens deuten.
- Die Schüler sollen der Nähe des Gottesreiches im Leben der Menschen auf die Spur kommen

#### Unterrichtliche Konkretion:

Die Klasse wird in Kleingruppen von höchstens vier Schülern aufgeteilt. Jede Gruppe erhält Zeitschriften, Kleber, Scheren und ein DIN A3 Blatt, dessen Aufteilung vorgegeben ist (siehe M6). Die Schüler werden aufgefordert, die Collagen entsprechend der Vorgaben zu gestalten. Dabei sollen sie ihre Vorstellungen vom Reich Gottes, bedrückende Ereignisse und Erfahrungen und Hoffnungszeichen in unserer Welt zugrunde legen. Abschließend werden die Collagen ausgewertet.

**M6**



**Unser tägliches Brot gib uns heute**

*Intentionen:*

- Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bedeutung des Brotes für das tägliche Leben erkennen.
- Sie sollen die Grundintentionen der Brotbitte erfassen.

**Unterrichtliche Konkretion:**

Zwar ist es aufgrund schulischer Gegebenheiten nicht immer möglich, Brot selbst zu backen, allerdings ist dieser Schritt sehr produktiv für die weitere unterrichtliche Arbeit. Dabei ist darauf zu achten, dass die Schritte vom Mahlen des Getreides (möglichst mit einer Handgetreidemühle), über die Herstellung des Teiges bis zum Backen in kleinen Gruppen vollzogen wird. (Ein einfaches Rezept findet sich unter M7.)

**M7**

**Brotrezept (für ein Brot)**

*Zutaten*

- 1/4 Liter lauwarmes Wasser
- 1/2 Paket Hefe
- 1 Pfund Weizen bzw. 1 Pfund Weizenmehl
- 1 Teelöffel Salz
- etwas Zucker
- 1 Eßlöffel Öl

Das Mehl wird frisch gemahlen, in eine Schüssel gesiebt und mit dem halben Päckchen Hefe vermengt. Das Ganze wird mit einem 1/4 Liter lauwarmem Wasser, einem Teelöffel Salz, etwas Zucker und einem Esslöffel Öl vermengt.

Nun wird der Teig längere Zeit geknetet.

Anschließend muß der Teig in der Schüssel 1 Stunde gehen.

Dann wird er wieder durchgeknetet und zu einem Brot (rund, länglich) geformt.

Vor dem Backen muss der vorbereitete Brotteig 20 Minuten auf dem Backblech gehen. Anschließend wird das Brot bei 200 Grad gebacken.

Die selbsterstellten Brote werden gebrochen und jede/r erhält ein Stück in die offene Hand. Die Schüler sollen das Brot ertasten, daran riechen und es nach einer Weile langsam essen. Dabei sollen sie sich auf die aufkommenden Erinnerungen und Assoziationen konzentrieren. Die Gedanken werden gemeinsam zusammengetragen und an der Tafel gesammelt und geordnet (Ordnungskriterien: materielle und nichtmaterielle Bedeutung des Brotes).

Im Anschluss wird der Satz „Unser tägliches Brot gib und heute“ an die Tafel geschrieben. Die Wörter unser, tägliches und heute werden unterstrichen.

Im Unterrichtsgespräch wird folgenden Gedanken nachgegangen:

1. Die 1. Pers. Pl. ist kennzeichnend aller Bitten des Vaterunsers. Damit wird menschliches Leben in der Gemeinschaft vorausgesetzt. Betet ein Mensch das Vaterunser, schließt seine Bitte um Nahrung den gerechten Anteil für seine Mitmenschen immer mit ein.
2. Mit der Bitte um das tägliche Brot wird für das (Über)Lebensnotwendige gebetet, nicht für die Anhäufung von Gütern.
3. Das Wort „heute“ verdeutlicht, daß Beten für Christen ein lebensbegleitender Prozess ist, der täglich neu beginnt.<sup>9</sup>

### **Vergib uns unsere Schuld, wie auch wir vergeben unseren Schuldigern**

*Intentionen:*

- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, daß Schuld die Beziehung zwischen Menschen zerstören kann.
- Sie sollen nachvollziehen, daß der Mensch der Vergebung bedarf.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen Vergebung als gemeinschaftsstiftendes Element menschlicher Beziehungen erspüren.
- Sie sollen wissen, dass Gott den Menschen seine verzeihende Liebe anbietet.

## **M8**



**Unterrichtliche Konkretion:**

Jeder Schüler erhält einen kleinen Zettel (DIN A6) mit dem angefangenen Satz „Schuldig fühle ich mich, wenn ...“. Jede/r (einschließlich die/der Unterrichtende) überlegt still die für ihn zutreffendste Fortsetzung des Satzes. (Ggf. wird diese Phase mit meditativer Musik hinterlegt.) Die Schüler füllen die Zettel aus und legen sie in einen herübergereichten Korb. Nachdem die Zettel gemischt wurden, werden sie kommentarlos vorgelesen. Im anschließenden Unterrichtsgespräch wird deutlich, dass Schuld zu den menschlichen Grunderfahrungen gehört. In Zweiergruppen erhalten die Schüler die Aufgabe, ein Standbild zu erstellen, das die Schuld eines Menschen vor einem anderen zum Thema hat. Dazu sollen sie sich zuerst über die in einer solchen Situation vorherrschenden Gefühle austauschen.

Im Anschluss an dieses erste Standbild wird die Aufgabe wiederholt. Allerdings lautet das Thema nun „Ein Mensch vergibt dem anderen“.

In der Mitte eines Sitzkreises werden die Standbilder vorgestellt und besprochen. Dabei kann die/der Unterrichtende die jeweils agierenden Schülerinnen und Schüler befragen:

- „Was denkst Du?“
- „Was möchtest Du jetzt machen?“
- „Was fühlst Du?“
- „Bitte mach die nächste Bewegung!“ usw..

Abschließend werden die zu Beginn der Stunde ausgefüllten Zettel vernichtet. Alternativ zu den Standbildern bietet sich die Arbeit mit dem Bild M8 an. Gebündelt finden sich die Erfahrungen von Schuld und Vergebung in der Geschichte „Vom Vater und seinen zwei Söhnen“ Lk. 15,11-32. Sie schließt sich an, um den Fragen von Schuld und Vergebung vor Gott nachzuspüren.

**Führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen**

*Intentionen:*

- Die Schülerinnen und Schüler sollen menschliche Ängste benennen.
- Sie sollen erkennen, dass Angst zum Menschsein gehört.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen Wege zum Umgang mit der Angst benennen.
- Sie sollen das Gebet als Form der Angstbewältigung kennenlernen.

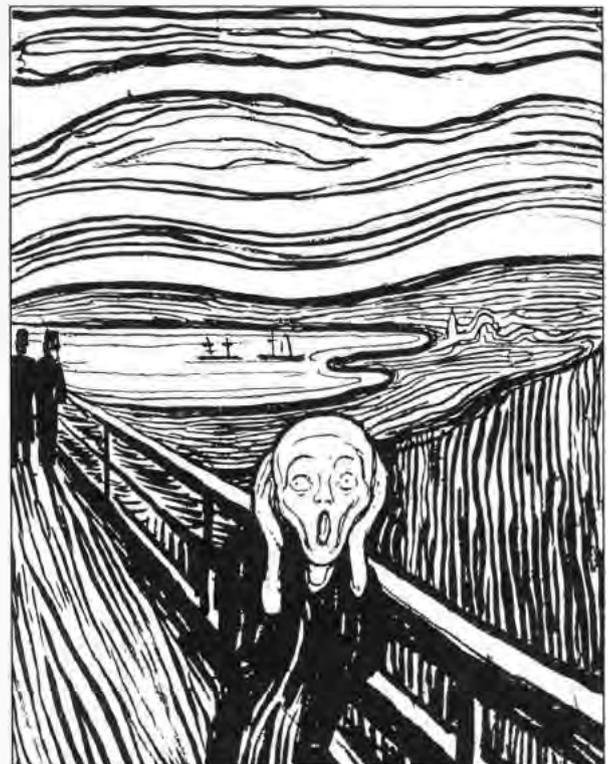
**Unterrichtliche Konkretion:**

Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Liedtext „Angst“ von Herbert Grönemeyer (M9). (Alternativ wird das Lied vorgespielt, bevor die Schüler den Text erhalten.) In Kleingruppen tauschen sich die Schülerinnen und Schülern darüber aus, wel-

**M9**

**Angst**

- Angst vor der Geschichte, Angst vor sich selbst, sich in sich zurückziehen, aus Angst vor der Welt.
- Angst auszubrechen, sich zu blamieren, sich auf's Eis zu wagen. Angst zu erfrieren.
- Angst zu verblöden, vor der Endgültigkeit, sich an alles zu gewöhnen, aus Angst vor der Zeit.
- Angst zu verblöden, bereits mundtot zu sein.
- Angst stellt ruhig. Angst kriegt klein.
- Angst braucht Waffen, aus Angst vor dem Feind.
- Obwohl keiner so recht weiß: Wer ist damit gemeint?
- Angst überholt zu werden, Angst vor Konkurrenz, Angst vor der Dummheit, vor ihrer Intelligenz.
- Angst als Methode angewandt, das Einschüchtern ist geplant.
- Angst stellt ruhig. Angst kriegt klein.
- Angst voreinander.
- Angst rauszugehen, wir sind uns alle verdächtig. Angst in die Augen zu sehen.
- Angst vor Gefühlen, Angst vor Zärtlichkeit. Angst aus Erfahrung, zuviel Vertraulichkeit.
- Angst zu verblöden, Angst ferngelenkt zu werden, Angst vor dem Aus.
- Angst, es allen recht zumachen, Angst frißt auf. Angst sich zu wehren. Angst allein zu sein.
- Angst vor der Angst, wir schlafen ein.



E. Munch: Der Schrei

aus: CD Herbert Grönemeyer „Sprünge“ EMI 1986

che von den im Text benannten Ängsten für sie nachvollziehbar sind. Dabei eignet sich jede Gruppe auf fünf bekannte Ängste und unterstreicht diese.

Nach einer Austauschphase im Plenum schreibt die/der Unterrichtende die Bittete „Führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen“ an die Tafel und weist darauf hin, daß die/der Beter/in dieser Zeilen Angst hat und durch sein Gebet etwas gegen seine Angst unternimmt. Dadurch, dass er Vertrauen in Gott setzt und seine Angst vor Gott bringt, erfährt er Befreiung. Unter der Tafelüberschrift „Maßnahmen gegen

die Angst“ wird der Begriff „Gebet“ geschrieben. Im Unterrichtsgespräch wird die Liste ergänzt. Dabei werden die einzelnen Angstbewältigungsvorschläge besprochen.

### **Denn dein ist das Reich und die Kraft und die Herrlichkeit in Ewigkeit**

#### *Intentionen:*

- Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, daß weltliche Macht und menschliches Handeln Grenzen haben.

#### **Unterrichtliche Konkretion:**

Die/der Unterrichtende stellt den Schülerinnen und Schülern den Lebenslauf Dietrich Bonhoeffers vor (M10).

Im Anschluß wird der in der Neujahrsnacht 1945 entstandene Text „Von guten Mächten“ (M11) vorgelesen. Der Text steht gegen die Mächte dieser Welt. Trotz der Aussichtslosigkeit der Lage findet Bonhoeffer Worte, die Gebet werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zum Abschluß der Unterrichtseinheit den Text (in schöner Form) als ‚wertvolles‘ Geschenk.

## **M10**

### **Dietrich Bonhoeffer (1906-1945)**

zählt zu den bedeutendsten evangelischen Theologen des 20. Jahrhunderts, wengleich sein theologisches Denken und Wirken durch seinen frühen Tod abgebrochen wurden.

#### **1906**

Dietrich Bonhoeffer wird am 4. Februar in Breslau geboren und wächst in Berlin auf.

#### **1923**

Beginn des Theologiestudiums in Tübingen; Fortsetzung in Berlin.

#### **1927**

Doktorarbeit über „Sanctorum Communio, eine dogmatische Untersuchung zur Soziologie der Kirche“.

#### **1931**

Nach Auslandsaufenthalten in Barcelona und New York Privatdozent, Studentenpfarrer und Jugendseelsorger in Berlin; zugleich Mitarbeit im Weltbund für Freundschaftsarbeit der Kirchen und Jugendsekretär des ökumenischen Rates für Praktisches Christentum (Vorgänger des Ökumenischen Rates der Kirchen).

#### **1933**

Hitlers Machtergreifung; Bonhoeffer beteiligt sich am Aufbau der kirchlichen Opposition gegen die Gleichschaltungsversuche der nationalsozialistischen Machthaber und gegen die Anpassung seitens der Deutschen Christen.

#### **1935**

Als einer der „geistigen Köpfe“ der Bekennenden Kirche übernimmt Bonhoeffer, nach einer kurzen zwischenzeitlichen Tätigkeit als Pfarrer von deutschen Gemeinden in London, die Leitung des Predigerseminars in Finkenwald bei Stettin. - Er protestiert gegen die Ausgrenzung und Verfolgung der Juden: „Nur wer für die Juden schreit, darf auch gregorianisch singen“.

#### **1937**

Staatliche Schließung des Predigerseminars; Weiterarbeit in illegalen Sammelvikariaten; aus dieser Zeit stammen die bekannten Bücher Bonhoeffers „Nachfolge“ und „Gemeinsames Leben“.

#### **1940**

Bonhoeffer schließt sich der Widerstandsgruppe der Militärischen Abwehr unter Admiral Canaris und seinem eigenen Schwager, Hans von Dohnanyi, an; konspirative Tätigkeit auf der Basis seiner guten ökumenischen Beziehungen und Auslandskontakte; Arbeit an einer Ethik, in der es um das verantwortungsbewußte Handeln des Christen in der Welt geht. Es geht nicht allein darum, „die Opfer unter dem Rad zu verbinden, sondern dem Rad selbst in die Speichen zu fallen. Kirche ist nur Kirche, wenn sie für andere da ist.“

#### **1943**

Am 17. Jänner Verlobung mit Maria von Wedemeyer. Am 5. April Verhaftung; Gefangenschaft im Wehrmachtuntersuchungsgefängnis Berlin - Tegel, später im berühmten Gestapokeller in der Prinz-Albrecht-Straße in Berlin: „Brautbriefe Zelle 92“ und Aufzeichnungen aus der Haft, „Widerstand und Ergebung“, die als theologisches Vermächtnis gelten: „... und ich erfahre es bis zur Stunde, dass man erst in der vollen Diesseitigkeit des Lebens glauben lernt“.

#### **1945**

Am 9. April wird Dietrich Bonhoeffer - noch nicht vierzigjährig - im Konzentrationslager Flossenbürg hingerichtet.

## M11

### Von guten Mächten

Von guten Mächten treu und still umgeben  
behütet und getröstet wunderbar, -  
so will ich diese Tage mit euch leben  
und mit euch gehen in ein neues Jahr;

noch will das alte unsre Herzen quälen  
noch drückt uns böser Tage schwere Last.  
Ach, Herr, gib unsern aufgeschreckten Seelen  
das Heil, für das Du uns geschaffen hast.

Und reichst Du uns den schweren Kelch, den bitteren  
des Leids, gefüllt bis an den höchsten Rand,  
so nehmen wir ihn dankbar ohne Zittern  
aus Deiner guten und geliebten Hand.

Doch willst Du uns noch einmal Freude schenken  
an dieser Welt und ihrer Sonne Glanz,  
dann woll'n wir des Vergangenen gedenken,  
und dann gehört Dir unser Leben ganz.

Laß warm und hell die Kerzen heute flammen,  
die Du in unsre Dunkelheit gebracht,  
führ, wenn es sein kann, wieder uns zusammen!  
Wir wissen es, Dein Licht scheint in der Nacht.

Wenn sich die Stille nun tief um uns breitet,  
so laß uns hören jenen vollen Klang  
der Welt, die unsichtbar sich um uns weitet,  
all Deiner Kinder hohen Lobgesang.

Von guten Mächten wunderbar geborgen  
erwarten wir getrost, was kommen mag.  
Gott ist bei uns am Abend und am Morgen,  
und ganz gewiß an jedem neuen Tag.

Dietrich Bonhoeffer:

Copyright Chr. Kaiser Verlag GmbH, Lilienstr. 70, 8000 München 80

### Literatur

- Bibliothek der Kirchenväter 48, München 1926  
Brändle, R.: Das Unser Vater - Das Gebet des  
Juden Jesus von Nazareth. In: RL. 1989, H.  
2, 1-7  
Buber, M.: Die Erzählung der Chassidim. Zü-  
rich 1949  
Gnilka, J.: Das Matthäusevangelium, (I), Frei-  
burg i.Br. 1986  
Kruhöffner, G.: Grundlinien des Glaubens. 2.  
Aufl., Göttingen 1993  
Lehmann, H. (Hrsg.): Religionsunterricht prak-  
tisch. Unterrichtsentwürfe und Arbeitshilfen  
für die Sekundarstufe I. Göttingen 1998  
Ragaz, L.: Die Bergpredigt Jesu. Gütersloh 1979  
Ruegg-Schweizer, S; Schwarz, M: Bitten um ein  
Leben in Fülle. In: RL. 1989, H. 2, 19 -31  
Schneider, G.: Das „Gebet des Herrn“ und das  
Vaterunser der Kirche. In: Religion heute,  
Heft 14, 1993, 580 - 586  
Weidinger-Vandrik, C.: Welcher Name wird  
geheiligt? In: forum religion, 1994, H. 17,  
31-32

### Anmerkungen

1. In späteren Überlieferungen finden sich zu-  
sätzliche Versteile: Vers 2: „Dein Wille ge-  
schehe auf Erden wie im Himmel“, Vers 4:  
„sondern erlöse uns von dem Bösen“ (ent-  
sprechend Matthäus)
2. vgl. Brändle, R.: Das Unser Vater - Das Ge-  
bet des Juden Jesus von Nazareth. In: RL,  
1989, H. 2, 4
3. Vom Gebot XXVI, 4; Bibliothek der Kir-  
chenväter 48, München 1926. 92
4. vgl. Gnilka, J.: Das Matthäusevangelium, (I),  
Freiburg i.Br. 1986, 213
5. Ragaz, L.: Die Bergpredigt Jesu. Gütersloh  
1979, 124
6. vgl. z.B. Ragaz, L.: Die Bergpredigt Jesu,  
Gütersloh 1979, 124
7. vgl.: Lehmann, H. (Hrsg.): Religionsunter-  
richt praktisch. Unterrichtsentwürfe und Ar-  
beitshilfen für die Sekundarstufe I. Göttingen  
1998. 160
8. vgl.: Kruhöffner, G.: Grundlinien des Glau-  
bens. 2. Aufl., Göttingen 1993. 125
9. vgl.: Lehmann, H., a.a.O., 163

Sabine Wiggert

## Der Religionsunterricht an Göttinger Gymnasien

Ein Bericht aus der Praxis

Vom 28. bis 30. September 1998 fand im RPI unter der Leitung von StD' Anita Schröder-Klein und Dr. Michael Wermke die erste Konferenz für Fachobleute Religion an den niedersächsischen Gymnasien und Fachgymnasien statt. Die Resonanz auf diese Tagung war sehr groß. Über fünfzig Anmeldungen lagen vor, die aber leider nicht alle berücksichtigt werden konnten. Die nächste Konferenz ist für das Jahr 2000 geplant.

Im Rahmen der Konferenz hat StR' Sabine Wiggert, Fachobfrau am Hainberg-Gymnasium in Göttingen, einen Vortrag zum Religionsunterricht in Göttingen gehalten, der hier leicht gekürzt veröffentlicht wird. Vieles scheint in Göttingen möglich zu sein, was andernorts so nicht realisiert werden kann. Aber vielleicht macht der Praxisbericht Mut und bietet Anregungen, nach Möglichkeiten Ausschau zu halten, auch an ihrer Schule die Stellung des Faches Religion zu stärken. Der Vortragsstil wurde sprachlich beibehalten.

Zunächst ein paar skizzenhafte Bemerkungen zur 'Normalität' unseres Schul-Alltags am Hainberg-Gymnasium Göttingen, der dem Ihren vielleicht in dem einen oder anderen Punkt ähnelt:

- Göttingen ist Universitätsstadt und Ausbildungsort für Referendarinnen und Referendare; diese beiden Faktoren bestimmen teilweise unsere Schülerklientel ('Akademikerkinder') sowie unser unterrichtliches Arbeiten (u.a. Ausbildungsunterricht);
- Das Hainberg-Gymnasium gilt mit knapp 1000 Schülerinnen und Schülern und rund 100 Kolleginnen und Kollegen als große Schule,
- 'Normalität' spiegelt sich bei uns darin, dass wir den bildungspolitisch-ministeriell verordneten Mangel an jungen, innovativ wirkenden Kolleginnen und Kollegen zu verwalten gezwungen sind; seit 1990 wurde keine neue Lehrkraft eingestellt, der Altersdurchschnitt im Kollegium beträgt 50 Jahre.
- Dieser Mangel 'trifft' das Fach Religion dergestalt:
  - obwohl 'statistisch' mit über 100 % versorgt, können wir in den Klassen 9 und 10 Religionsunterricht nicht voll erteilen. Die hohe Zahl an OS-Abordnungen, der Vertretungsunterricht für einige dauerhaft erkrankte Kollegen - das sind nur zwei Gründe, die hier den Mangel verursachen; auch
  - eine Kollegin/ein Kollege für das Fach 'katholische Religion' fehlte trotz fortgesetzter Bemühungen seit Jahren. Seit Beginn dieses Schuljah-

res hat sich dieses Bemühen wenigstens dergestalt ausgezahlt, dass eine katholische Kollegin von einer anderen Göttinger Schule mit einigen Stunden zu uns abgeordnet ist;

- die wöchentliche Verfügungsstunde in den Klassen 7 bis 11 z.B. muss durch Stundenkürzung in einem anderen Fach 'erkauft' werden - das war in der Vergangenheit oft das Fach Religion;
- Leistungskurse Religion für ein vielfach kleines Grüppchen interessierter SchülerInnen kommen - im Gegensatz zu früher - in den Zeiten angehobener Kursfrequenzen bzw. mangels Lehrkräften bedauerlicherweise nicht zustande.

Ich denke, Sie sind mit dieser oder einer ähnlichen Normalität auch an Ihren Schulen vertraut. Die Bitte des RPI, von unseren Göttinger Ideen gegen eine lähmende Normalität zu berichten, verstehe ich daher in erster Linie als Versuch der Ermutigung, für eine 'bessere Normalität' des Faches Religion an unseren Schulen zu arbeiten. Es wäre zwar vieles leichter, könnten wir jede unserer Handlungen und Entscheidungen als Religionslehrerinnen und -lehrer quasi an dem sicheren Gelände rechtlicher Verordnungen und Erlasse entlang legitimieren. Aber so einfach ist das leider nicht.

Meine Überlegungen gehen daher eher in die Richtung, zwar auf Grundlage der Gesetze, jedoch vornehmlich mit Selbstbewusstsein,

Ausdauer und vielleicht sogar Widerspruchsgeist gegen Gefährdungen des RU zu arbeiten. Ich hoffe, dass Sie dabei einige Anregungen für Ihre eigene Schulpraxis finden.

### 1. Stundenkürzung im Fach Religion?!

Wie bereits angedeutet: hoher Krankenstand, viele OS-Abordnungen einerseits, aber auch besondere Stundentafeln (Wahlpflichtbereich), Förderkonzepte oder Verfügungsstundenmodelle - solche schulischen Gegebenheiten können für das Fach Religion Stundenausfall und -kürzung bedeuten. Möglicherweise befördert zudem ein geringes Ansehen bei Schulleitung und Kollegium sogar eine 'Randlage' des Faches; wenn Stundenkürzungen anstehen, scheint es 'auf der Hand zu liegen': „Religion ist nicht so wichtig wie Mathe oder Deutsch, also kürzen wir dort!“

Das trifft uns Religionslehrer besonders, wenn sich hinter solchen Entscheidungen nicht nur die - nachvollziehbare - Haltung „Mein Fach ist das wichtigste“ verbirgt, sondern vielmehr auch unausgesprochener Ärger über das grundgesetzlich festgeschriebene Recht des RU in der Schule und eine noch grundsätzlichere Haltung, Religion habe eigentlich gar nichts im Kanon schulischer Bildung zu suchen. Zu leicht geraten dann Religionslehrerinnen und -lehrer im eigenen Kollegium in eine ungewollte Verteidigungshaltung.

Wie kann man eine solche, für die eigene Arbeitsmoral und Stimmung im Kol-

legium nicht sehr förderliche Haltung umgehen? Im Göttinger Hainberg-Gymnasium haben wir Religionskollegen zunächst eine Beschlussfassung in der Gesamtkonferenz erreicht, die Lasten der Stundenkürzung im Sinne der Gleichgewichtigkeit auf alle Fächer zu verteilen. Bisher ist hier zwar in erster Linie an die Nebenfächer gedacht; Hauptfächer sind aber immerhin nicht mehr 'automatisch' von dieser Regelung ausgeschlossen. In jedem Schul(halb)jahr trägt nun ein anderes Fach die Kürzung, wobei Schulleitung und betreffende Fachkonferenz für Ausgewogenheit sorgen müssen. Durch diesen Beschluss haben wir Religionskollegen zumindest eine gewisse Erleichterung erfahren. Zudem trägt auch die Klarheit des Beschlusses zum 'sozialen Frieden' im gesamten Kollegium bei.

**2. Leistungskurs Religion trotz Sparzwängen?**

Oft wird ein Leistungskurs im Fach Religion schon in der Planungsphase verworfen. Man hat ganz einfach nicht die Lehrer dafür oder befürchtet zu geringe Anzahlen, denn kleinere Kurse werden ja nicht mehr genehmigt, und daher wären komplizierte Umwahlen der Schüler erforderlich. Die Zahl der Anzahlen müsste also größer sein. Das heißt: Wie können wir Schülerinnen und Schülern mit Interesse am Fach Religion trotzdem ermöglichen, Religion als Leistungskurs zu wählen, der dann auch wirklich stattfindet? Eine Lösungsmöglichkeit haben wir im Modell der sog. „Huckepack-Kurse“ gefunden. Zunächst zu ihrer Organisation: Zu Beginn der Planungsphase für ein neues Schuljahr wird durch Umfragen in den Religions-, Werte und Normen- und Philosophie-Lerngruppen der 11. Klasse die Interessenlage bezüglich eines Leistungskurses Religion ermittelt. Oft ruft auch der potentielle Kursanbieter interessierte Schülerinnen und Schüler zu einem kurzen informativen Vorgespräch zusammen. Dann, wenn allem Anschein nach ein reiner Leistungskurs nicht zustande zu kommen scheint, werden im Kursverzeichnis unter einer Themenstellung

zwei Kursarten gekoppelt angeboten. Wer von den Kolleginnen und Kollegen den Kurs anbietet, entscheidet die Fachkonferenz in Absprache mit der Schulleitung. Dabei achten wir - wie auch bei der übrigen Verteilung des Unterrichts in Religion in den Klassen und Kursen - nicht nur auf ausgewogene Arbeitsbelastung untereinander. Uns erscheint auch hier eine Zusammenarbeit mit der katholischen Kollegin im Sinne der inhaltlichen Bestimmungen des neuen Erlasses für den Religionsunterricht bedeutsam. Schülerinnen und Schüler können den Kurs als Prüfungskurs wählen und haben dann wie üblich 3 Stunden pro Woche Unterricht. Diejenigen, die den Kurs als Leistungskurs belegen möchten, werden zwei zusätzliche Stunden (1 Doppelstunde) unterrichtet. Sie sitzen

also 3 Stunden mit den Prüfungskurs-Teilnehmern zusammen und sind 2 Stunden 'unter sich'. Legt man diesen Huckepack-Kurs auf eine normale Grundkurs-Leiste, bedeutet das für die Leistungsfach-Schüler an unserer Schule, dass ihr Zusatzunterricht an einem Nachmittag stattfindet, während die Stunden mit dem Prüfungskurs gemeinsam am Vormittag unterrichtet werden. Halten es Schulleitung und Fachkollegium für sinnvoll, den „Huckepack-Kurs“ mit der 'Facharbeiten-Leiste' zu kombinieren, können alle Stunden vormittags stattfinden. Solche Huckepack-Kurse erfordern natürlich ein besonderes methodisch-didaktisches Vorgehen. Ein möglicher Kurs zum Thema 'Symbole, Sprache der Religion' sei hier zur Verdeutlichung daher kurz skizziert:

„Huckepack-Kurs“ „Symbole - Sprache der Religion“	
Prüfungskurs	Leistungskurs
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Zugang zum Thema über Symbole der SchülerInnen</li> <li>● Vorüberlegungen: Was ist ein Symbol?                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Tonscherben-Geschichte (sym-ballein)</li> <li>– Verallgemeinerung</li> <li>– Definitionsversuche der Sch.</li> </ul> </li> <li>● Erarbeitung einer Symboldefinition Vergleich mit Schülerdefinitionen (Tillich)</li> <li>● Vertiefende Arbeit &gt; Symbolgehalt/Symbolgeschichte einzelner (religiös) relevanter Symbole (z. B. Weg, Wasser, Brot, Kreuz)</li> <li>● Zusammenhang Symbol - Religion Was ist Religion? (z. B. Fromm, Tillich) Wieso sind Symbole Sprache der Religion?</li> <li>● etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* stärkere Verschriftlichung unterrichtlicher Ergebnisse</li> <li>* andere relevante Symboltheorien im Vergleich (z. B. Ricoeur)</li> <li>* Symbolerkundungen in Kirche und Alltagswelt (z. B. Banken/Fußballstadien...) &gt; außerschul. Lernorte</li> <li>* projektartige Erarbeitung eines Symbolkomplexes mit Präsentation (z. B. im Schulgottesdienst, als Performance, im Prüfungskurs)</li> <li>* vertiefende Arbeit am Religionsbegriff (Barth, Bonhoeffer, Tillich, Fromm)</li> <li>* Funktionen von Religion</li> <li>* Alltagssymbole als „neue“ rel. Symbole</li> <li>* etc.</li> </ul>

☞ im Prüfungskurs steht das entwickelnde Gespräch auf der Grundlage verschiedener, zu erarbeitender Materialien zum Thema im Vordergrund.

☞ im Leistungskurs werden im Sinne wissenschaftspropädeutischer Methodik Präsentation von Unterrichtsergebnissen, stärkere Reflexion über Inhalte und vertiefendes

schriftliches Arbeiten mehr Gewicht haben.

- Ein „Huckepack-Kurs“ auf der Facharbeiten-Leiste eröffnet den LK-Schülern die Möglichkeit, in der zusätzlichen Doppelstunde des Halbjahres 12/2. in die Methodiken der Facharbeit eingeführt zu werden.

Als effektiv hat sich bisher eine Gruppengröße von 13-14 PK und 5 LK-Schülern erwiesen: z. Zt. läuft an unserer Schule ein Kurs mit 13 PK- und 8 LK-Schülern.

Darüber hinaus ergibt sich in Göttingen die Möglichkeit, Religion als Leistungsfach auf der sog. 'Stadtleiste' auszuwählen. Hierzu wird jeweils an einem der sechs Göttinger Gymnasien bzw. an der IGS nach vorheriger Absprache und Ankündigung in den Kursverzeichnissen in einem Schuljahr ein Leistungskurs eingerichtet. Diesen besuchen nicht nur Schüler der eigenen Schule, sondern er kann auch von Schülern der anderen Gymnasien angewählt werden.

Unabdingbare Voraussetzung ist: Die Stunden müssen so gelegt werden, dass es nicht zu zeitlichen Überschneidungen mit den Stunden der anderen Schulen kommt, auch müssen die Schüler genügend Zeit für den Weg haben. Daher bieten sich Randstundenlagen (1./2./5. o. 6.) und - bei uns in Göttingen - der Freitagnachmittag für eine Doppelstunde an, da alle anderen Nachmittage in den Schulen durch anderen Unterricht blockiert sind.

Durchschnittlich 1-3 Schüler pro Jahr sind in einem Kurs 'schulextern'. Dabei soll noch einmal deutlich gesagt werden: Diese Stadtleisten-Kurse stellen eine Ausgleichsmöglichkeit dar, wenn keine schulinternen Kurse zustande kommen. Priorität haben bei Schülern und Lehrern die schulinternen Kurse.

### 3. Fachoblenutekonferenz

Um dieses Stadtleisten-Modell zustande kommen und funktionieren zu lassen, bedurfte und bedarf es der begleitenden Kommunikation unter den Religionskollegen der verschiedenen Gymnasien.

Dazu treffen sich einmal jährlich, wenn die Planungen für das kommende Schuljahr anstehen, die Religions-Fachoblenute aller Göttinger Gymnasien zu einer gemeinsamen Konferenz. Hier wird die

Frage geklärt, welche Schulen schulintern einen Leistungskurs anbieten möchten und welches Gymnasium den „Stadtleistenkurs“ durchführen wird. Die Kollegen haben vorher die diesbezügliche Interessenlage in ihrer Schule ermittelt.

Das Treffen dient aber auch der Erörterung der Situation des Faches Religion an den jeweiligen Schulen. Z. B. besprechen wir Fragen der Unterrichtsversorgung oder Wahlverhalten der Schüler in Bezug auf Religions- und Werte/Normen-Kurse in den Klassen 7 - 11 und in der Kursstufe. Nicht nur im Hinblick auf die „Stadtleisten-Kurse“ bilden bspw. curriculare Absprachen immer wieder einen wichtigen Schwerpunkt in unseren Gesprächen. Als besonders förderlich hat es sich in den letzten Jahren zudem erwiesen, den Kontakt zu kirchlichen und behördlichen Vertretern zu pflegen. So wurde mit dem für uns zuständigen Fachberater Religion bei der Bezirksregierung über das Fach bzw. den Unterricht betreffende Fragen gesprochen oder im Gespräch mit einer Synodenvertreterin bzw. dem Superintendenten des Kirchenkreises Göttingen über die Lage des Religionsunterrichts an unseren Schulen informiert. Oft war dieser 'Informationsfluss' zwischen Schule und Kirchen in den letzten Jahren gar nicht vorhanden. Diese Fachoblenute-Konferenz fördert also nicht nur Kommunikation und kollegiales Selbstverständnis; sie dient auch der Darstellung unseres Faches und der damit verbundenen Interessen nach außen.

### 4. Regionale Lehrerfortbildungen

Im Sinne dieser kollegialen-kommunikativen Kooperation sind auch die regionalen Lehrerfortbildungen zu sehen, die wir seit 17 Jahren jeweils einmal im Frühjahr und im Herbst in Göttingen durchführen. Der 'Arbeitskreis für regionale Lehrerfortbildung' lädt Kolleginnen und Kollegen aus Göttingen und Umgebung zu der eintägigen Fortbildung ein. Ca. 40 - 50 Teilnehmer/innen versammeln sich dann in den Räumen einer Göttinger Kirchengemeinde zu gemeinsamer Weiterbildung an einem Thema. Zur Tradition gehört es dabei inzwischen, vormittags in Gruppen zu arbeiten, neue Materialien und Methoden zum Thema kennen zu lernen und über Inhalte zu diskutieren. Diese Gruppenarbeitsphase

wird nach dem Prinzip 'aus der Praxis für die Praxis' von einzelnen Kolleginnen oder Kollegen aus den Gymnasien vorbereitet und geleitet. Am Nachmittag unterstützt und erweitert ein Grundsatzzreferat eines eingeladenen Referenten oder einer Referentin die Arbeit des Vormittags. Wir profitieren an diesem Punkt von der Nähe zur Universität, 'hängen aber sonst nicht an ihrem Tropf'.

Ich nenne beispielhaft die Themen der letzten drei Tagungen:

- „Religion in der Stadt - Religion in der Alltagskultur“ (Referent: Prof. W. Gräß)

Bei dieser Tagung ging es vor allem um die Frage religiöser oder pseudo-religiöser Angebote für Jugendliche in unserer Alltagskultur (z.B. in der Werbung/im Sport/in den modernen „Verkaufstempeln“ der Konsumwelt).

- „Die dunklen Seiten Gottes“ (Referent: Prof. N. Mette)

Hier dachten wir über die Theodizeefrage angesichts einer von Krisen geprägten modernen Welt nach.

- „Melanchthon im Religionsunterricht“ (Referent: Prof. Chr. Bizer)

Sollte uns im „Melanchthon“-Jahr mit der zwar weniger bekannten, aber nicht minder bedeutsamen Persönlichkeit des „Reformators im Schatten Luthers“ vertrauter werden lassen.

Als besonders betonenswert erscheint mir im Hinblick auf diese Tagungen, dass anlässlich solcher Fortbildungen sehr viel Wissen von Kolleginnen und Kollegen weitergegeben und fachliche Kompetenz gezeigt wird, wo wir uns doch sonst eher genötigt sehen, inhaltlich-fachliche Probleme als „Einkämpfer“ zu lösen.

Darüber hinaus fördert diese Kooperations- und Kommunikationsbereitschaft das 'pädagogische Selbstbewusstsein' der Religionslehrerinnen und -lehrer. Denn oft stellen wir doch im Gespräch fest: jede/jeder von uns hat im schulischen Alltag - auf unterschiedlichen Gebieten - sinnvolle Ideen; für Probleme können durch das Gespräch andere Lösungen gefunden werden, als wenn ich sie allein meistern muss. Diese Förderung „pädagogischen Selbstwertgefühls“ halte ich deshalb für unverzichtbar, weil wir zwar einerseits - wie in allen Fächern - in Religion immer einen

gewissen Fundus traditioneller Themen 'abzuarbeiten' haben. Andererseits kann die Attraktivität des Faches aus Schülersicht m. E. nur dann steigen, wenn der RU zeitnah ist, respektive die Welt der Jugendlichen berührende Themen erörtert. Dieses ist es, was unsere ständige Kreativität und Bereitschaft zur Weiterbildung und Kooperation erfordert. Nicht zuletzt wird durch diese Art von Fortbildung in Göttingen auch eine sinnvolle Verknüpfung der 1., 2. und 3. Phase der Ausbildung erreicht.

### 5. Das Profil des Faches Religion in der Schule stärken Fachraum und Fachbibliothek Religion

Ansehen und Stellung des Faches Religion an unseren Schulen sind heute teilweise noch geprägt von Vorstellungen aus den 60er und 70er Jahren, in denen Religion, vor allem in den Oberstufen, den Charakter einer Arbeitsgemeinschaft trug.

Heute - nicht zuletzt durch die Oberstufenreform in den 70er Jahren - besitzen wir den 'vollen' Status eines Faches im Bereich der B-Fächer. Aber unsere Raum- und Finanzausstattung entspricht oft nicht der der anderen B-Fächer. Das liegt u. a. auch daran, dass viele Schulen gerade in den o. g. Jahren geplant und gebaut wurden. So auch am Hainberg-Gymnasium: Das Fach Religion (und mit ihm seine 'Verwandten' Philosophie, Werte und Normen, Pädagogik) besaß bis vor kurzem als einziges der Nebenfächer keinen eigenen Fachraum. Folglich fand unser Unterricht in den Klassenräumen statt oder wir 'wanderten' durch die Schule.

Sehr lange (fast 3 Jahre) haben wir für einen eigenen Raum in unserer eigentlich an permanentem Platzmangel leidenden Schule gekämpft. Das ging nicht ohne Auseinandersetzungen mit der Schulleitung ab, und sogar solche (B)-Fachkollegien, die über drei Fachräume verfügen, deren Schülerzahlen in den Kursen der Oberstufe jedoch in den letzten Jahren deutlich abnahmen, waren nicht bereit, uns einen ihrer Räume zu überlassen. Die im Kollegium eingefahrene Ordnung wurde durch unser Ansinnen und unsere Beharrlich-

keit tatsächlich nachhaltig erschüttert - und unser Fachraum Religion existiert nun seit Beginn dieses Schuljahres. Natürlich stellt sich die Frage: Wozu brauchen wir als Religionspädagogen einen eigenen Raum in der Schule? Neben den genannten Gründen der formalen Gleichwertigkeit aller B-Fächer und der gestiegenen Schülerzahlen im Fach Religion nach der Oberstufenreform sind aus meiner Sicht drei weitere zu nennen:

1. Wie schon oben erwähnt, arbeiten wir Religionslehrerinnen und -lehrer aus Gründen der Attraktivität mit einem hohen Einsatz von Medien in unserem Unterricht. Es sind vornehmlich die Religionskollegen, die aufgrund dieses erhöhten Medieneinsatzes Overhead- und Diaprojektoren, Karten, Bibeln etc. durch die Schule schleppen. Unsere Schule ist auch nicht so gut ausgestattet, dass sich die notwendigen Geräte in jedem Raum befänden.
2. Ein ganz anderer Aspekt liegt in der besonderen Methodik des modernen RU begründet: Wir möchten andere Unterrichtsformen (z. B. Meditation) erproben, ergebnis- und produktionsorientiert arbeiten (Collagen anfertigen, malen). Und dazu braucht man sowohl Platz an Tischen und Wänden (wo auch einmal etwas stehen oder hängen bleiben kann!) als auch Möglichkeiten, den Raum schnell umzugestalten, u. U. eben Tische und Stühle beiseite zu schieben und sich auf einem dafür geeigneten Fußbodenbelag zur Entspannungs-/Meditationsübung zu versammeln.
3. Interdisziplinäres und kollegiales Miteinander-Arbeiten sehen wir u. a. darin, dass wir den Raum teilen mit den Kollegen der Fächer Werte und Normen, Philosophie und Pädagogik. Zwar arbeiten die Fachkonferenzen getrennt, stetiger Austausch findet jedoch statt; und in unserer gemeinsamen Fachbibliothek (oder Sammlung) wird doch sichtbar, dass wir uns in der Schule als 'Verwandte' betrachten.

Auch ohne spezielle Abbildungen läßt sich leicht vorstellen, was wir unter den gegebenen Umständen in Bezug auf Einrichtung und Ausstattung für wichtig erachtet haben:

- helle, schnell bewegbare, verschieden kombinierbare Holzmöbel, die eine gute Sitzhaltung ermöglichen
- ein strapazierfähiger Teppichboden, auf dem man auch sitzen/liegen kann
- verschließbare Geräteschränke für Film- und Diaprojektor
- eine verschließbare Videoeinheit
- ein im Raum beweglicher Overheadprojektor
- wichtig ist auch eine gute Verdunklungsmöglichkeit.
- Computer u. ISDN/Internet-Anschlüsse sollten gelegt werden.
- in der Helligkeit flexible Einzellampen werden, wenn wieder Geld da ist, die Neonlichtbänder ersetzen und dann auch Energie sparen helfen.
- Pflanzen, (Schüler-)Bilder, vielleicht eine Kerze verhelfen dem Raum zu einer eigenen Atmosphäre.

Durch eine Verbindungstür erreicht man die Fachbibliothek. So ist leicht zugänglich, was man an Materialien im Unterricht braucht. Man kann z. B. auch schnell dort einen Schüler etwas nachschlagen und einzelne Schüler arbeiten lassen. Für die Lehrer finden sich in der Sammlung nicht nur Unterrichtsmaterialien (Dias, Folien...), sondern auch neuere Werke aus den Schulbuchverlagen, religionspädagogische Grundsatzliteratur usw.

Um solche Dinge anschaffen zu können, haben die Fächer Religion/Werte und Normen/Philosophie einen Etat von ca. 1000,- DM pro Jahr zur Verfügung. Das ist nicht viel, aber immerhin mehr als in den Zeiten, in denen man unser Fach vermutlich mit 'Anspruchslosigkeit' gleich setzte, also gar kein Geld für unsere Belange vorhanden war. Jetzt sorgt eine jährliche 'Etatkonferenz' für eine ausgewogene Verteilung der zur Verfügung stehenden Gelder für alle Fachkonferenzen. Wir erhoffen uns durch die Einrichtung dieses Raumes nicht nur ein erleichtertes, angenehmeres Arbeiten in der Schule. Wir möchten auch für das Fach Religion und damit uns Kollegen durch unser selbstbewusstes Auftreten auf allen Ebenen gleiches Ansehen und gleiche Behandlung in der Schule erreichen.

## Konfirmandenunterricht ohne kirchliche Lehre?

Die volkkirchliche Akzeptanz des Konfirmandenunterrichts reibt sich häufig mit seiner konkreten Gestaltung. Die Konzepte des Unterrichts sind dabei vielfältig: Sie reichen vom traditionellen Katechismusunterricht bis hin zur Sozialisationsbegleitung. Die Vielfalt der Konzepte verdeckt dabei mitunter die Frage nach den konkreten Lerngeständen.

### *KU ohne kirchliche Lehre - ein Anachronismus!*

Konfirmandenunterricht ohne kirchliche Lehre? Man möchte die Frage teilen – wobei es ja eigentlich eine eher „schulmeisterliche“ Unart ist, eine Frage mit einer Gegenfrage abzuwürgen. Aber wirklich: Was sollte mit „kirchlicher Lehre“ gemeint sein? Und besteht da ein Unterschied zu „christlicher Lehre“? Und wie hängt da nun der Konfirmandenunterricht mit drin?

Ich gehe mal gut dreißig Jahre zurück: meine Vikariatszeit, Predigerseminar, Schulpraktikum, natürlich auch „Konfer“ und Jugendarbeit. Nicht nur wegen des Aufbruchs der „68er“-Epoche, auch sonst standen sich die Konzepte gegenüber: hier „problemorientierter“ Unterricht, dort „biblisch-kirchlicher“ Unterricht. Die Konzepte sind längst nicht mehr konträr. Nicht weil wir uns die (68er)-Hörner abgestoßen hätten, nicht weil wir frommer geworden wären, sondern weil es tatsächlich keine Gegensätze sind: problemorientiert contra biblisch-kirchlich. Längst haben didaktisch-methodische Ansätze zum elementaren Verstehen biblischer



*Albrecht Fay, Pastor,  
Braunschweig*

Geschichten, ihrer Erlebnis-Muster und ihres Erfahrungsreichtums uns aus diesem falschen Gegensatz befreit. Längst versuchen wir, „Orientierung“ im Umgang mit Lebens-„Problemen“ (also „problemorientiert“) zu vermitteln gerade mit dem Verstehen biblischer Botschaft und durch das Erleben und durch das Gestalten von Gottesdienst und Feier – nicht zuletzt auch strukturiert durch das Kirchenjahr, durch kindgerechte Liturgie, wie sie

uns die neue Agende ermöglicht bzw. uns dazu auffordert.

Konfirmandenunterricht ohne kirchliche Lehre? – Klare Antwort: Nein, das geht nicht! Nicht, weil das etwa „unchristlich“ wäre, ketzerisch oder atheistisch oder sonstwas, sondern weil wir zu unseren eigenen Bindungen, Traditionen und Prägungen stehen können. Und das macht uns doch gerade frei – auch von einer Kirche, die uns mit ihrer „kirchlichen Lehre“ oft ein Ärgernis ist – und die doch auch eine Kirche ist, die wir sind und bauen. „Kirchliche Lehre“, das fängt an und hört auf bei dem, was die Kirche im guten alten Sinne uns als „Gotteshaus“ lehrt: diese Ausstrahlung von Stille und Weite – auch von (zunächst) fremder Feierlichkeit. Die Beziehung von Raumerleben und Glauben gilt es zu verstehen und zu vermitteln. Das ist das Konzept der „Kirchenpädagogik“: die Kirchräumerschließung mit allen Sinnen. Also: Konfirmandenunterricht ohne kirchliche Lehre – ein Anachronismus.

*Albrecht Fay*

## KU an der Sozialisation orientieren

Der Konfirmandenunterricht für Erwachsene hat sich in den letzten zehn Jahren als das brauchbarste Instrument erwiesen, um für die in unsere Gemeinden gekommenen rußlanddeutschen Spätaussiedler kirchliche Bindung zu organisieren. Ansatzpunkt ist das regelmäßige Verlangen der Familien in der ersten Zeit ihres Lebens in Deutschland, auf möglichst vielen Ebenen ein normales Leben neu zu konstruieren. Gewinnen sie den Eindruck, daß in ihrer Umgebung das kirchliche Leben dazu zählt, oder bringen sie diese Überzeugung schon selbst mit, dann begegnen sie uns regelmäßig mit dem Wunsch nach der Taufe ihrer Kinder, deren Konfirmation, einer kirchlichen Trauung oder dem Dienst bei einer Beerdigung. Wo sie sich so auf Kirche zubewegen, ist es relativ leicht, ihnen das substantielle Angebot eines halbjährigen Unterrichts anzubieten. In einigen Gemeinden haben es inzwischen Hunderte von ihnen angenommen.

Das konfirmierende Handeln der Kirche Erwachsenen anzubieten, ist eine reizvolle Aufgabe und schließt natürlich den Abschluß mit der Erwachsenentaufe bei denen ein, die diesen Unterricht als Ungetaufte beginnen. Einige Besonderheiten in der Lebenssituation gerade dieser Erwachsenen machen nun immer wieder deutlich, daß diese unterrichtliche Begegnung zu kurz greift, wenn sie nur das möglichst glatte Einfügen in kirchliche und gottesdienstliche Praxis oder das Angebot eines Raumes für zwischenmenschliche Kommunikation und Begegnung im Blick hat oder sich möglicherweise gar als Instrument bei der wie auch immer verstandenen „Integration“ dieser Menschen begreift.

Umworben von anderen Gruppen:  
*Tauf- und Bibelverständnis der Großtäufer*

Kaum jemand, wo sich nicht in der näheren oder weiteren Verwandtschaft Leute aus großtäuferischen Gemeinden finden. Evangeliumschristen – Baptisten und Pfingstler – haben die Ei-



Dieter Grimmsmann,  
Pastor in der Ostkirchen- und  
Aussiedlerarbeit im AfG, Hannover

genart, vor allem Christenmenschen aus anderen Kirchen das Christsein „richtig nach der Bibel“ beizubringen. Sie erweisen sich als seltsam unfruchtbar bei der Mission an Menschen, denen der christliche Glaube völlig fernsteht, aber als ungeheuer aktiv an denen, die sich unseren Gemeinden angeschlossen haben. Es muß daher in unserem Unterricht auch gründlich über unser Verständnis von christlicher Taufe gesprochen worden sein, wenn unsere Gemeindemitglieder gegen solche Abwerbung gewappnet sein sollen. Eine Verwischung von Unterschieden überläßt die Leute jenen Gruppierungen, die ihre Selbstvergewisserung nur aus den Unterschieden zu anderen Gruppen beziehen.

Fundament des Richtigkeitsbeweises für die eigenen Auffassungen ist dabei regelmäßig die Behauptung, man glaube und gestalte das Gemeindeleben nach der Bibel. Es muß dann eben auch in unserem Unterricht darüber gesprochen worden sein, in welchem Sinne auch wir der Auffassung beipflichten, daß die Bibel Gottes Wort ist, und in welchem Sinne wir diese Behauptung nicht verstehen. Der Buchstabe tötet, und der Geist macht lebendig. Im Konfirmandenunterricht Lehrende, die deshalb auf die Frage nach dem Bibelverständnis nicht vorbereitet sind, lassen am Ende die neu Gewonnen mit jenen allein, die sie mit vermeintlich biblischer Lehre unter Druck setzen.

Umworben von den Zeugen Jehovas:  
*Unser Gott kommt und schweigt nicht.*

Besonders eklatant sind die Bemühungen der Wachturm-Gesellschaft um die Spätaussiedlerfamilien. Wir wissen, daß in vielen Ort nur noch sie von den Haus-zu-Haus-Missionaren besucht werden. Für diese antikirchliche Agitation steht palettenweise russisch-sprachiges Material zur Verfügung. Unter einer anderen Themenstellung wäre auch die seltsame Gelassenheit zu betrachten, mit der unsere Kirche dieses Treiben geschehen läßt. Hier soll nun Betonung finden, daß das Bekenntnis zum Dreieinigigen Gott eben verlassen werden muß, wenn jemand Mitglied der Wachtum-Gesellschaft wird. Diese Gruppe steht (anders als die Neuapostolische Kirche) außerhalb des trinitarischen Bekenntnisses. Konfirmierendes Handeln der Kirche muß hier Vergewisserung bieten. Die statische Auffassung der Zeugen Jehovas von allen göttlichen Dingen und ihre Anfälligkeit für alles Totalitäre (im Zugehen auf die Aussiedler genial strategisch umgesetzt!) resultieren aus dem Verzicht auf das Weiterdenken der unausdenkbaren Offenbarung in Jesus Christus, das die Kirche zu den Formulierungen unseres trinitarischen Bekenntnisses gebracht hat. Wer vom lebendigen Wirken des Geistes Gottes weiß und in der Gemeinschaft von Christen solches Handeln und Wirken erbittet und erwartet, ist eingeladen in die „herrliche Freiheit der Kinder Gottes“ und darf sie leben und wagen und darf kritisch fragen, warum der Leiter einer Versammlung im Königreichssaal eigentlich den Titel Aufseher trägt und sich auch als solcher benimmt. Und er ist eben nicht mehr zu verunsichern durch die geheimen Mechanismen, die einen fürchten lassen, die Kritik am Aufseher lasse aus der Gnade Gottes fallen. Gott redet herein in unser Leben, lebendig, ermutigend, aktuell. Dies ist grundlegende Lehrauffassung trinitarisch

Glaubender und deshalb eben Inhalt aufbauender Verkündigung und gelebte Wirklichkeit in der Gemeinde.

*Generationenprojekt: Bearbeitung der Sowjetsozialisation*

Generationenlange Prägung durch eine Mißtrauensgesellschaft, die Überzeugung, alles nicht das Private Berührende gehe mich nichts an und falle nicht in meine Verantwortung, die Angst vor der öffentlichen Kundgabe der eigenen Meinung, das Selbstverständnis als Untertan statt als Bürger – lang wäre die Liste, wollte man alle Phänomene nennen, an denen erkennbar ist, welche Zerstörungen das Sowjetsystem in den Menschen hinterlassen hat. Aus der Fülle der Eindrücke dieser Art drängt sich immer mehr die Überzeugung auf, daß im Unterricht mit Menschen dieser Herkunft unter die meisten Auffassungen vom Dasein ein neuer Grund gelegt werden muß. Wir könn-

ten die Gestaltung eines gemeinsamen Lebens in Gesellschaft und Kirche neu konstruieren auf der Basis eines Menschenbildes, das ausgeht von Gottebenbildlichkeit und Geschöpflichkeit, beide gelebt als Zuspruch und Anspruch im Gegenüber zu Gott. Es ist nicht Triumphalismus, der auf den Gedanken bringt, solche Grundlegung durch christliche Lehrauffassungen bringe ein günstigeres Zusammenleben hervor als das von den Zugewanderten verlassene System. Dahinter steht vielmehr die Ahnung, daß solches Scheitern auf eine Gesellschaft zukommt, die entschlossen und gewollt auf die christlichen Auffassungen von Welt, Mensch und Zukunft verzichtet.

Der besondere Blickwinkel der Aussiedlerarbeit ist nicht allen geläufig. Er hat mir in den letzten Jahren allerdings besonders das bestätigende Handeln der Kirche als eine Zeit der Grundsozialisation in den Blick ge-

rückt. An den vielen, die ohne eine solche hinter ihnen liegende Erfahrung in den Kontakt mit uns kamen, wurde mir deutlich, wie wichtig unsere Mitbewerberschaft auf dem Markt der Orientierungsangebote ist und wie heilsam sie für viele werden könnte, wenn wir unser Angebot nur machen. An der Tiefe und Dichte unserer Gewißheit in den Grundauffassungen entscheidet sich dann allerdings, wie hilfreich die Erfahrung einer solchen christlichen Grundsozialisation sein wird. Ohne gewisse Verwurzelung, von der wir herkommen und zu der wir mit anderen hinwollen, vertun wir die gegebene Chance. Verzichtet Kirche heute auf ihre Chancen, tut sie es aber ohne Not. Dies mutet immer eigentümlicher an, je mehr man mit Menschen zu tun hat, die unter großer Not und Bedrängung an ihren Auffassungen und ihrer Praxis zu großen Teilen festgehalten haben.

*Dieter Grimmsmann*

## ***Das geht doch gar nicht!***

1. Wenn die Konfirmandenzeit eine Einladung der Kirche ist, „gemeinsam zu erfahren und zu fragen, was es bedeutet, getauft zu sein und an Jesus Christus zu glauben“ (Rahmenrichtlinien für die Konfirmandenarbeit – Grundsätze), dann werden Jugendliche in dieser Zeit konsequenterweise mit dem, was die Gemeinschaft/Gemeinde/Kirche der Getauften vor allem durch ihr Vorleben „lehrt“, konfrontiert.

### 2. Entdeckung

In meinen ersten Amtsjahren hab ich mich, begeistert von den unzählig möglichen Ansatzpunkten in der Konfirmandenarbeit durch die Vielfalt nicht nur der kirchlichen Lehre, im Grunde ständig überfordert und zu hohe Ansprüche gehabt. Der Mut zur Lücke wuchs erst langsam.



*Martin Römer, Pastor, Hannover*

Bei den Vorbereitungen mit Eltern (im Rahmen unseres Konfirmandenmodells: Vorkonfirmandenzeit in der vierten Klasse) entdeckte ich, wie gut auch im Religionsunterricht kirchliche Lehre vermittelt werden kann. (Eine Mutter ist Religionslehrerin!)

### 3. Entscheidung

Nach einem Forum zur Konfirmandenarbeit in Loccum und einer Anregung von Michael Meyer-Blanck entschied ich mich dafür, im Vorkonfirmandenjahr Taufe und im Hauptkonfirmandenjahr Abendmahl als Schwerpunkte zu setzen. Diese beiden Sakramente können in der Regel nicht in der Schule angeboten werden. Sie bergen als symbolträchtige Handlungen eine Fülle von Anknüpfungspunkten, „nicht nur“ Lehre (Leere) zu vermitteln, sondern auch den damit verbundenen Glauben zu erfahren und einzuüben. Und weil Taufe und Abendmahl bei uns fröhlich gelebte, sichtbare Lehre der Kirche sind, scheint es den Kindern und Jugendlichen in unserer Gemeinde leichter zu fallen, damit vertraut zu werden.

*Martin Römer*

## Gottes Liebe zu den Menschen spürbar machen

Als ich meine Frage an die Konfirmanden stellte: „Weshalb laßt Ihr Euch konfirmieren?“, herrschte betretenes Schweigen.

Ich konnte mir gut vorstellen, was in den Köpfen vorging. Ich ermunterte sie, doch auszusprechen, was sie dächten. Nun ja, da spielte erst einmal bei allen das Thema Geld eine Rolle. Ziemlich genau konnten sie sagen, wofür sie es einsetzen würden. Nun genügte ein kleiner Impuls meinerseits - denn die Spannung bezüglich des Geldes hatte sich gelöst, - und die meisten der Konfis machten klare Aussagen, daß sie die Konfirmation und die 1 1/2 Jahre davor während des „Unterrichts“ als Chance ansahen, mehr über die Bibel und den Glauben zu erfahren. Einige wollten auch das Taufpatenamt übernehmen. Der überwiegende Teil der Eltern hatte mit den Kindern vorab ein Gespräch geführt und ihnen die Entscheidung an der Teilnahme überlassen.

In der St. Johanniskirche besteht die herkömmliche Form des Konfirmandenunterrichts. 1 3/4 Jahre wöchentlich eine Stunde. Die Form und den Inhalt habe ich vor zwei Jahren verändert.

Mein Hauptanliegen war es, das „Verschulte“ aus dem „Unterricht“ herauszubekommen. Dafür brauchte ich auch etwas mehr Zeit. Also ging ich auf 1 1/2 Stunden die Woche. Ich informierte die Jugendlichen und ihre Eltern. Interessanterweise gab es von keiner Seite irgendeinen Protest.

Die Gruppe saß nicht mehr „versteckt“ hinter Tischen, sondern in einem offenen Stuhlkreis. In der Mitte eine Kerze – ein Holz – Blumen. Wir begannen mit einer „Anwärmphase“, wo jede/r das einbringen konnte, was ihm oder ihr am Herzen liegt. Die Konfis erzählten von:

- Ärger in der Schule oder zu Hause
- vom Meerschweinchen, das gestorben war
- eine hatte einen Hund bekommen
- ein Junge stellte uns bildreich dar, daß er Onkel geworden war. Das Baby konnten wir förmlich sehen.



Brigitte Brandstätter, Diakonin, Verden

Einen Einstieg in das angesagte Thema fanden wir recht schnell.

Bei meinen Elternbesuchen wurde immer wieder deutlich, daß sie diese Form sehr bejahten, auch kamen sie gerne meiner Bitte nach, gelegentlich mit den Kindern gemeinsam den Gottesdienst zu besuchen. Ein großer Teil der Konfis wächst ja in Elternhäusern ohne christlichen Hintergrund auf.

Ich wollte den Konfis vermitteln, daß das meiste, was sie im Unterricht erfahren, auch mit ihnen selbst zu tun hat. Auch daß sie auf das, was im Gottesdienst passiert, Einfluß nehmen können. Dazu machten wir die Aktion:

Projekt Klagemauer „Jetzt reden wir.“ Auf nachgemachten Steinen aus Papier sollten die Jugendlichen einmal auflisten, was sie am Gottesdienst kritisieren.

Gleichzeitig aber auch Verbesserungsvorschläge machen. Diese Mauer wurde im Stadtkirchenzentrum für alle Gemeindeglieder sichtbar gemacht. Es gab interessante Rückmeldungen.

Da viele der Konfis ein distanziertes Verhältnis zum Altwerden bzw. alten Menschen haben, war unsere nächste Aktion ein Interview in unserem Alten- und Pflegeheim. Mit selbstentwickelten Fragen überraschten sie die alten Menschen, die bereitwillig Auskunft gaben. Tenor der Konfis: „Wenn ich mal so alt werden sollte und dabei so gut drauf im Kopf bin, das fände ich echt stark!“

Tief beeindruckt hatte sie eine der ältesten Bewohnerinnen, 90jährig. Sie hatte mit 85 Jahren in Mutlangen auf Schienen sitzend demonstriert. Das hinterließ bei vielen Spuren.

Ein anderer wichtiger Punkt ist das „Auswendiglernen“. Die Eltern fragen danach, es stehen dahinter die eigenen Erfahrungen mit dem Konfirmandenunterricht. Die Konfis fürchten es. Meiner Ansicht nach sollte man es nicht überstrapazieren. In jeder Gruppe habe ich alle Schultypen vertreten. D. h. also auch ganz schwache Konfis. Niemand sollte vor der Gruppe bloßgestellt werden, weil er oder sie den Text nicht auswendig lernen konnte. Ich plädiere mehr für das „inwendig“ lernen. D. h. im Vollzug z. B. beim biblischen Rollenspiel, wo sehr persönliche eigene Aussagen im Zusammenhang mit dem biblischen Text zu existentiellen Erfahrungen führen können.

Auf jeden Fall ist es ein schwieriges Alter, wo uns die Konfirmanden anvertraut sind.

Auch wenn es heute einige unterschiedliche Modelle gibt, finde ich es wichtig, daß die Kirche in dieser schwierigen Altersphase für die Jugendlichen da ist. Wir müssen uns dieser Situation stellen und ihnen nahebringen, daß wir, die Unterrichtenden, jeden von ihnen sehr ernst nehmen und sie begleiten.

Aber niemand sollte erwarten, daß die Konfirmanden nach 1 3/4 Jahren Unterricht „knöcheltief“ im Glauben stehen. Glauben ist ein Prozeß, den wir mit unserem Engagement und unserer eigenen Glaubwürdigkeit bei den Konfirmanden vielleicht mit in Gang setzen helfen.

Glauben ist nichts Gesetzmäßiges und wird sich im Laufe des Lebens durch existentielle Erfahrungen immer wieder verändern.

Dies den Konfirmanden mit auf den Weg zu geben, sollte unsere Aufgabe sein und ihnen zu versichern, daß Gottes Liebe zu den Menschen dabei spürbar werden kann.

Brigitte Brandstätter

Unser pro + contra-Thema im nächsten Heft (3/99): **Verhaltenszensuren in der Schule?**  
(Textlänge nicht mehr als 2 DIN A4 Seiten, Verfasserphoto nicht vergessen! Einsendeschluß: 25.6.1999)

Ekkehard Fey

## Lebensorientierung im System Kirche

Auswertungsmöglichkeiten einer Kirchenbegehung im Kontext von Berufsbildenden Schulen

Viele Jugendliche erleben ihre Welt als mitreißenden Strom und fühlen sich in ihr halt- und orientierungslos. Sie erfahren die Welt über eine tägliche Medienflut, bei der sich der Erlebnishorizont auf die Zweidimensionalität des Fernseher beschränkt. Die so über den Fernseher suggerierte Konsumhaltung prägt den gesamten Lebensablauf. Jugendliche bleiben dadurch immer außen vor. Mit einem Kirchenbesuch könnte dieser stereotype Verlauf durchbrochen und eine eigene Raumerfahrung angebahnt werden.

Genau das habe ich mit 14 Schülern und Schülerinnen der Klasse II der zweijährigen Berufsfachschule -Wirtschaft-, die zu einem schulischen Abschluss führt, in der romanischen Dorfkirche Sankt Annen in Heßlingen/Wolfsburg unternommen. Im folgenden möchte ich über den Ablauf und insbesondere über die Wirkungen des Projektes berichten.

Ein Kirchenraum ist eine dreidimensionale Größe. In ihm kann man nicht stehen bleiben wie vor einem Bild. Ein Raum will begangen sein. Er kann nur dann als Ganzes mit seinen unterschiedlichen Perspektiven erfahren werden, wenn man sich in ihm bewegt. Die Summe der Beobachtungen ergibt erst den Gesamteindruck.<sup>1</sup> So gibt es in einer Kirche nicht „den Standpunkt“, wie von einem Fernsehsessel aus, sondern erst durch einen Standortwechsel erschließt sich der Raum. Die Wirkung eines Raumes hat immer etwas mit dem oder der Betrachtenden zu tun. Daher stellt sich zunächst die Frage nach dem Betrachter, der Betrachtenden. Wer ist er oder sie? Welche innere Haltung hat er/sie gegenüber dem Raum zu diesem Zeitpunkt? Wie hat er/sie sich dem Raum genähert? Auch Wahrnehmungen haben immer eine Vorgeschichte!<sup>2</sup> So viele Personen in einem Klassenraum sitzen, so viele unterschiedliche Raumerfahrungen sind gemacht worden. Alle Schüler erleben den Besuch auf die ihnen gemäße, persönlichkeitspezifische Weise.

In der Unterrichtsstunde, die auf den

Unterrichtsbesuch folgt, gehe ich mit den Schülern noch einen Schritt weiter. Habe ich oben behauptet, es gäbe nicht den „Standpunkt“ in einem Kirchenraum, so war damit die dreidimensionale Größe des Raumes gemeint. Jetzt konzentrieren wir uns ausschließlich auf die „Raumkoordinaten“, die durch die vier Himmelsrichtungen in einem Kirchenraum vorgegeben sind, und holen diese in den Klassenraum hinein. Diesen Gedanken habe ich sichtbar werden lassen, indem ich die Schüler mit Hilfe von mehreren breiten Klebestreifen den Grundriss der zuvor besuchten Kirche auf den Klassenraumboden kleben lasse.

Der Aufbau einer Kirche folgt meist dem gleichen Schema. Die Kirche ist in Ost-West-Richtung orientiert (*von oriens = Aufgang*), wobei der Altar immer im **Osten**, der heiligen Stadt Jerusalem zugewandt, steht. Von dort aus ist das *Heil* zu erwarten.

Von der gegenüberliegenden Seite, also von **Westen**, so meinte man bereits in uralten Zeiten, kommt das Unheil. Deshalb steht in vielen alten Kirchen das Taufbecken (bzw. das separate Baptisterium) im Westen. So sollen alle aus dem Unheil kommenden Menschen zunächst getauft werden, damit sie das Heil empfangen können.

An der **Nordseite** einer Kirche befinden sich häufig alttestamentliche Bilder oder Kirchenfenster. Sie symbolisieren die *Verheißung*.

Die gegenüberliegende **Südseite** ist dementsprechend mit neutestamentlichen Bildern oder Kirchenfenstern ausgestattet. Hier hat sich die Verheißung erfüllt, deshalb Erfüllungsseite.

Nachdem dieser Sachverhalt mit den Schülern erarbeitet ist, sollen die Schüler sich nun gemäß ihrer derzeitigen Lebenssituation auf den Kirchenumriss selbst einlassen und verorten. Wenn sie ihren Ort gefunden haben, sollen möglichst alle ihre eingenommene Position begründen. Das ist der knifflige Moment. Gelingt das oder nicht? Dabei hat es sich

als hilfreich gezeigt, dass auch ich als Lehrer Position bezogen und ganz unmittelbar von mir selber gesprochen habe. Hierbei wird den Schülern nicht nur die Chance gegeben, eine persönliche Beziehung zu „ihrem Ort“ aufzubauen, genau wie beim Kirchenbesuch selbst - jetzt haben sie die Chance, sich selber mit der Reflexion ihrer eigenen Geschichte wahrzunehmen.

### Wirkungen

Von den Schülern selbst entdeckte Auffälligkeiten blieben in Erinnerung, so zum Beispiel die Stärke der Kirchenmauer von 1,50 Meter. Wieso diese wohl so dick war? Außerdem waren da merkwürdige kleine Fenster, die an Schießscharten von Festungen erinnerten.

Allein die Umgehung der Kirche lohnt sich für eine kirchengeschichtliche Entdeckungstour! Das Begehen eines heiligen Raumes mit verbundenen Augen hatte für die Schüler einen besonderen Reiz. Der Geruch der alten, kalten Steinwände und die beängstigende Stille (sofern es gelingt, eine solche Ruhe zu erreichen) waren für die Schülerinnen und Schüler ein spannendes Erlebnis. Ob dies allerdings in einer unbeleuchteten VW-Werkshalle ebenfalls möglich gewesen wäre, bleibt offen.

Jeder Schüler hatte im folgenden die Möglichkeit, seine Fragen loszuwerden. Es kommt dabei zur Klärung der wichtigsten Elemente einer christlichen Kirche:

- Chorbereich mit heiligem Bezirk, Kirchenschiff,
- dreifache Wiederholung des Bogenmotivs weist auf die Trinität hin
- Sakramentshäuschen
- Piscina (Abgussbecken für Weihwasser)
- geritztes gotisches Halbkreisornament (gotischer Vierpass), das in dieser Region als gebrannte Tonplatte häufig anzutreffen ist
- kleine Glocke (Mitte 13 Jh.) gehört zu den ältesten Niedersachsens.

Die Schüler äußerten den Wunsch zu singen. Der daraufhin von mir vorgeschlagene Choral (EG 604, „Wo ein Mensch Vertrauen gibt“) und das Läuten der Kirchenglocken vermittelten den Schülerinnen und Schülern eine Raumklangerfahrung. Anschließend wurden gemeinsam Brot und Tee verzehrt, was bei den Schülerinnen und Schülern die vom Lehrer erhoffte Assoziation eines Abendmahls tatsächlich hervorrief. Danach haben wir uns auf eine Meditation eingelassen. Es kamen Kerzen, Weihrauch und Musik hinzu.

Religionspädagogisch noch interessanter sind aber die eher beiläufigen Gespräche und Bemerkungen der Schüler sowohl während der Kirchenbegehung als auch in der Auswertungsstunde:

Die im Vorfeld von einem Schüler geäußerte Frage: „Kann man da auch beichten?“ blieb keine Phrase.

Da gab es eine Bemerkung eines Schülers während der Meditation: „Solche Musik höre ich auch, wenn ich stoned bin!“ Damit war für Gesprächsstoff über den Sinn von Meditationen gesorgt. Dabei wurde den Schülern deutlich, daß man mit aktivem Meditieren den gleichen Seelenzustand erreichen kann, wie sie ihn vom Drogenkonsum 'kennen' bzw. erhoffen.

Während der Umgehung der Kirche sprach mich mitten zwischen den Gräbern ein Schüler an. Dieser war nur wenige Tage zuvor aus dem Krankenhaus entlassen worden, nachdem ihm aufgrund zu hohen Drogenkonsums Teile des Darms entfernt wurden. „Kann ich hier auch begraben werden? Ich bin nämlich nicht mehr in der Kirche.“ Hieraus ergab sich ein kurzes, aber intensives Gespräch über den Tod und die Ängste, die den Schüler quälten. Wir stellten gemeinsam fest, dass Kirchenzugehörigkeit und Glauben zwei verschiedene Dinge sind.

Ganz besonders glücklich war ich über das Vertrauen einer hörbehinderten Schülerin. Nachdem sie in der Auswertungsstunde ihren Platz innerhalb des Kirchengrundrisses bestimmt hatte, traute sie sich, von ihrer Misere zu sprechen: Das verpasste Klassenziel, der nicht vorhandene Ausbildungsplatz, und obendrein wird die (Körper)-Behinderung immer schlimmer! Bis zu diesem Zeitpunkt kannte ich kaum die Stimme jener Schülerin. Und als Krönung nahm der neben ihr stehende Junge sie in den Arm mit den Worten: „Du gehörst trotzdem zu uns“.

Der Kirchenbesuch und die sich anschließende Stunde gerieten zu einem

Angebot: Den Schülern wurde ein Weg gezeigt, ihr Repertoire an persönlichen und religiösen Erfahrungsmustern zu erweitern. Denn bis heute ist die Kirche für viele Menschen immer noch Begegnungsstätte mit Gott. Deshalb ist ein Kirchenbesuch ein idealer Einstieg. Gott, der christlichen Religion und sich selbst näher zu kommen - sogar für eine Wolfsburger Berufsfachschulklasse.

**Literatur**

Bizer, Christoph. Die Schule hier - Die Bibel dort. Gestalt-pädagogische Elemente im Religionsunterricht. forum religion. Heft 4 /1993). S. 3-8  
 Bizer, Christoph. Schulzeit und Christuszeit: Jahrbuch der Religionspädagogik. Bd. 11 (1994). S. 129 - 143  
 Bruinier, Adelheid und Thomas. Die Kirche im Dorf: forum religion. Heft 3 (1998). S. 3-17  
 Huschke, Erika. Kirchen erzählen vom Glauben. Vom Kirchenbau zum Gemeindeaufbau. Hamburg 1995  
 Muck, Herbert. Raumerfahrung als Lebensentfaltung. Wie unmittelbar ist Raumwirkung?: Kunst und Kirche. Heft 2 (1993). S. 112-115  
 Ricker, Christoph. Heilvolle Fremdheit - das Kapital des Kirchenraums und eine Chance für Kirchenpädagogik: Loccumer Pelikan. Heft 1 (1997). S. 42-43  
 Schwebel, Horst. Art. Kirchenbau: TRT Bd. 3 (1983). S. 66-69  
 Schwebel, Horst. Kirchenbau und kirchliche Kunst: Kirchliche Handlungsfelder, hg. v. Reim und Blüm u.a., Grundkurs Theologie Bd. 9, UTB 429. Stuttgart 1993. S. 190-221  
 Tillmann, Ekkehart. Die romanische Dorfkirche Sankt Annen in Heßlingen, Wolfsburg 1989  
 Weber, Klaus Heiner. Heilige Räume - Gotteshäuser geben zu lernen: forum religion, Heft 1 (1992). S. 4-13

**Anmerkungen**

1. Bizer, Schule hier - Bibel dort, S. 6
2. Muck, Raumerfahrung als Lebensentfaltung, S. 112

**Verlaufsplanung**

Unterrichtsphase	Unterrichtsinhalt	Aktions- und Sozialform	Medien
Einstieg	L versucht mit Hilfe einer Meditation die Atmosphäre des Kirchenbesuchs wiederherzustellen. S sitzen im Kreis und lassen sich mit geschlossenen Augen auf Meditation ein.	Ruhe- /Erinnerungshaltung Lehrerbeitrag Klassenunterricht	Kassetten-Recorder
Erarbeitung	S präsentieren ihr Plakat mit Kirchenumriß. L erklärt auf diesem die vier „Raumkoordinaten“. S kleben mit Klebestreifen auf Anregung des L Umrisse des Kirchenraumes auf den Klassenraumfußboden.	Schülerbeitrag Klassengespräch Schüleraktivität	Plakat I Kompaß Klebestreifen
Reflexionsphase I	S sollen sich gemäß ihrer derzeitigen Lebenssituation auf dem Kirchenumriß, der auf dem Fußboden entworfen wurde, orientieren. Anschließend sollen möglichst alle ihre Positionen begründen. Danach werden die S aufgefordert, auf Zetteln Lösungsansätze zu notieren, die ihre momentane Lebenssituation verbessern könnten. Die Zettel sind um ein von einer S-Gruppe bereits erstelltes Bild zu heften.	Schüleraktivität  Schülerbeiträge Einzelarbeit  Lehrerimpulse Schüleraktivität	Klebestreifen auf Fußboden    Zettel Bild
Reflexionsphase II	L fordert S auf, über die angewendete Methode zu reflektieren.	Schülerbeiträge Einzelarbeit	
Didaktische Reserve	Über das Ampelspiel wird vom L das derzeitige Stimmungsbild erstellt. Ergebnisse werden von L auf Plakat II festgehalten.	Spiel  Einzelarbeit	Ampelkarten Plakat II

Abkürzungen: S = Schülerinnen und Schüler / L = Lehrer

Jörn Kremeike

## Die Nacht der Wiedergänger

Teilnehmerbericht über eine kirchenpädagogische Übung

Kirchenpädagogik – das steht für Kirche erleben mit allen Sinnen, dafür, selber Erfahrungen mit einem Kirchenraum zu machen. Kirchenpädagogik, das steht gegen still sitzen und fremd (-geworden-)e Formen gottesdienstlicher Abläufe über sich ergehen zu lassen. Kirchenpädagogik, das ist ein junger Schrei nach neuen Freiheiten in den alten Mauern und festen Formen unserer Kirche. Ausprobieren statt Zugucken, Begreifen statt Hände in den Schoß legen. Erfahrungen machen statt Wissen vermittelt zu bekommen.

Kirchenpädagogische Übungen laden dazu ein, ein eigenes Verhältnis zu Kirchenräumen zu entwickeln, sich selbst zu diesen in Beziehung zu setzen oder den eigenen Standort gegenüber den Stein gewordenen Glaubensbekenntnissen (neu) zu bestimmen. M.E. gehört die Kirchenpädagogik zu den verheißungsvollsten Versuchen der neueren Zeit, - auch kirchlich entwöhnten - Menschen die Räume der Kirche und deren Symbolik wieder näher zu bringen. So standen kirchenpädagogische Übungen auch auf dem Ausbildungsplan des RPI in Loccum für die gemeindepädagogische Woche der Vikariatskurse Celle 54 und Hildesheim 54, die diese Anfang Dezember 1998 besuchten.

Nachdem zu Anfang der Woche Theorieeinheiten und erste eigene „Gehversuche“ in der Loccumer Klosterkirche im Mittelpunkt standen, sollte am Ende das Gelernte in die Praxis umgesetzt werden. Dazu wurde die Gruppe in zwei Teilgruppen geteilt, deren Aufgabe darin bestand, sich unter Zuhilfenahme der angeeigneten Methodik mit einer Dorfkirche der Umgebung auseinanderzusetzen und diese dann am nächsten Tag der jeweils anderen Teilgruppe kirchenpädagogisch aufbereitet zu präsentieren. Die Kirchenwahl der Leitung war dabei auf Bergkirchen in der Nähe des

Steinhuder Meeres und auf Wiedensahl, den Geburtsort Wilhelm Buschs gefallen.

Ausgerüstet mit einem kurzen Abriß zur Geschichte kam die Wiedensahler Gruppe an der dortigen St. Nicolai-Kirche an. Unweit des Pfarr- und Wilhelm-Busch-Geburtshauses liegt die Kirche inmitten des Wiedensahler Friedhofes. Noch vor Eintritt fällt eine Besonderheit der Kirche auf: auf Strebepfeilern der Südseite sind zwei Sonnenuhren angebracht. Eine weitere Sonnenuhr, ebenfalls aus Sandstein, aber in Würfelform gehauen, steht in der Nähe auf dem Friedhof auf einer Vierkantsäule. Wir treten ein: links vor uns geht die Treppe in den Turm hinauf. In der zweiten Etage macht sich ein deutlich vernehmbares Ticken bemerkbar. In einer kleinen Kammer steht das große mechanische Werk der Turmuhr, das bis heute voll funktionsfähig und noch immer im Einsatz ist. Wir steigen wieder hinab und betreten das Kirchenschiff. Man muß sich bücken unter der niedrigen Empore, die auch die 1974 erneuerte Orgel trägt. Der saalartige Bau endet an einem Triumphbogen, der ihn von dem mit Rippengewölbe gekrönten Chorraum trennt. Der apsislose Chorraum wird von dem freistehenden Altar beherrscht. Links hinter dem Altar ist an der Ostseite noch die – seit der Reformation leere – Nische für den Sakramentsschein zu sehen. Vor dem Altar steht linkerhand das Taufbecken, auf dem eine *Umschrift* die Jahreszahl 1672 sowie den Namen des Stifters – der Verdener Superin endent Rimphof – aufweist. Auffällig ist außerdem, daß an zwei Stellen am Abendmahlsbild des Altars und an der bis zum Triumphbogen reichenden Empore die grauen Farbtöne entfernt wurden, so daß hier wieder die lebensfrohen Rot- und Goldtöne des Barock hervorblitzen. Ein Hinweis auf eine bevorstehende Restaurierung?

Für die Vorbereitungsgruppe steht sehr bald fest, daß diese Details der St. Nicolai-Kirche zu widersprüchlich und zu rätselhaft bleiben, als daß sie innerhalb der kurzen Frist zu einer Inszenierung aus einem Guß verschmelzen könnten. Es erschien unmöglich zu sein, anderen Raum für Erfahrungen mit einem Kirchenraum zu geben, den man selber für sich nicht vorher erschlossen hat. Was blieb also übrig, als die ungelösten – nunmehr lediglich als solche erkannten – Fragen weiterzureichen, die versteckten Chiffren des Raumes an die Besuchergruppe weiterzugeben, ohne selber bis zum Knacken des Codes gelangt zu sein?

Eine solche Inszenierung mußte also auf jedwede Einheitlichkeit verzichten, ja, sie konnte nur das Fragmentarische selbst zum Prinzip erheben, sie mußte die Fragen selbst inszenieren, ohne Antworten zu geben, und sie mußte die Geschichten von Menschen mit dieser Kirche erzählen, die doch immer nur Streiflichter auf die Geschichte der Kirche bleiben konnten. Wäre solches möglich?

Es ist 17.00 Uhr, die schwache Dezember Sonne ist längst verschwunden. Ein eisiger Wind weht über den menschenleeren Wiedensahler Friedhof. Finsternis hat sich über den Gottesacker gelegt, die auch durch den in dieser Nacht scheinenden Vollmond nicht sonderlich gestört wird, der nur mühsam ab und zu durch die dichten Wolken scheint. Die Besuchergruppe trifft ein und erhält vor Betreten des Friedhofes eine Regieanweisung: in der Kirche seien Wiedergänger, die ihren Frieden nicht gefunden hätten und die – jeden für sich – eine Geschichte mit der Kirche verbinde. Jede/r der Besucher/innen könne die Kirche für sich erkunden, allerdings sei es strengstens verboten, die Wiedergänger anzusprechen, die eh nicht antworten könnten.



Die Besuchergruppe nähert sich der Kirche. Vor der Kirche angekommen, wird sie auf eine vermummte Gestalt aufmerksam, die in der Bibel liest: „Ein jegliches hat seine Zeit, und alles Vorhaben unter dem Himmel hat seine



Stunde... (Pred 3)“ Die Gestalt erhebt sich und leuchtet mit einer Kerze nacheinander die drei Sonnenuhren ab, danach fährt sie mit der Lesung fort... Nach dem Öffnen der Tür beleuchten Teelichter in dem dunklen Raum sparsam die Treppe in den Turm hinauf.

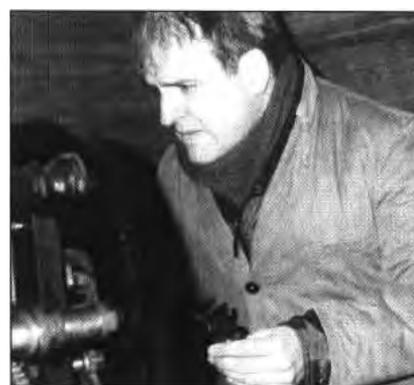


Oben wird ein Murmeln vernehmbar. Vorsichtig wird die Tür zur Turmkammer geöffnet. Da steht der alte Küster in seinem grauen Arbeitskittel. Er steht abgewandt an seinem Uhrwerk und scheint zu diesem zu sagen: „Zeit? – die Zeit, sie kehrt nicht wieder...“ Die Tür wird geschlossen, und es geht wieder den Turm hinunter, hinein ins Kirchenschiff. Auch hier weisen nur wenige Teelichter den Weg. Vor dem Altar steht eine 50 cm hohe Sanduhr, umgeben mit vier Kerzen, für jede Himmelsrichtung eine. Der ganze Raum ist erfüllt von einem leisen Gemurmel verschiedener Stimmen, die sich gegenseitig zu ignorieren scheinen. Auf der Empore an der Orgel – mit Schlapphut, langem Bart und Pfeife – sitzt Wilhelm Busch und rezitiert aus „Max und Moritz“ – geradeso, als müßte er alles noch einmal dichten. Wir geben vor: da seht – mit Umhang, Spazierstock und weiß gepudertem Gesicht – der Superintendent Rimphof am Taufbecken, auf die Inschrift verweisend: „Dies habe ich gestiftet...“ Dann zeigt er mit dem Stock auf die Farbproben an Empore und Altar: „Die Farben – sie kehren zurück...“ Gleich dahinter, an der leeren Sakramentsnische, leuchtet unablässig ein alter Loccumer Mönch die Nische mit einer großen Kerze ab und redet in vorreformatorischem Mischmasch aus Plattdeutsch und Latein: „It is leddig, it is leddig, sacrificium abest...“

Die Besuchergruppe hat sich längst vereinzelt, einer verweilt am Altar, eine andere kehrt noch einmal zum Küster in den Turm zurück. Nach einer halben Stunde ist der Spuk vorbei, auf ein vereinbartes Zeichen hin verläßt die Besuchergruppe kommentarlos die Kirche. Damit endet diese kirchenpädagogische Übung der anderen Art.

Sicher ist die beschriebene Veranstaltung auch auf dem Feld der Kirchenpädagogik eine Ausnahme, und die Übertragbarkeit einer solchen Inszenierung auf andere Gebiete gemeindlichen Lebens muß mehr als zweifelhaft erscheinen. Doch könnten darin m.E. wertvolle Impulse für andere Situationen kirchlichen Handelns enthalten sein. Als besonders geeignetes Element erscheint mir das Auftreten historischer Personen, die mit dem Publikum in

Kontakt, aber nicht in Dialog treten. Anhand dessen ließe sich einmal der gesamte Gottesdienstablauf durchdeklinieren. Angefangen mit dem Eingangspsaln, der nicht von Liturg und/oder Gemeinde gesprochen werden müßte, sondern von einem einzelnen – vielleicht in der Übersetzung Martin Bubers – in Szene gesetzt wird. Oder was wäre, wenn statt der Epistellegung der Apostel Paulus aufträte und seine Gedanken einmal live vor der Gemeinde entwickelte oder einem Schreiber diktiert. Oder wenn während der Predigt eine Gestalt der lokalen Kirchen-



geschichte oder der Ortsheilige aus der Sakristei erschiene...

Denken wir uns abschließend noch eine Passionsandacht, bei der bekannte Personen der Passionsgeschichte – etwa Judas, Petrus oder Pilatus – aufträten oder – besser noch – nacheinander während eines Meditativen Passionsweges den Menschen unserer Zeit be-



gegen. Mag dem einen oder anderen bei diesen Überlegungen dieses oder jenes als dem Evangelium und seiner Verkündigung unangemessen sein, so scheint mir doch ein Nachdenken in diese Richtung lohnenswert.

Ulrike Pagel-Hollenbach

## *Kaiphas, Petrus, Barabbas*

Kreatives Gestalten in der „Religionspädagogischen Woche“ der Vikariatsausbildung

Drei der zwölf Figuren, die während der Gemeindepädagogischen Woche zum Thema: ‚Wie ein Passionspiel entsteht‘ geformt wurden.

Die Woche sollten die Vikarinnen und Vikare dazu nutzen können, exemplarisch an der Entwicklung eines Passionsspiels unterschiedliche kreative, methodische Zugänge zu einem biblischen Text kennenzulernen und selber auszuprobieren. Dabei sollte ein Prozeß der eigenen, aber auch der gemeinsamen Aneignung, des Wahrnehmens und Entdeckens der Passionstexte ermöglicht werden. Intendiert war eine hermeneutische Spirale: eigene Erfahrungen, Assoziationen und Bilder sollten immer wieder konfrontiert werden mit den im biblischen Text verborgenen Erfahrungen.

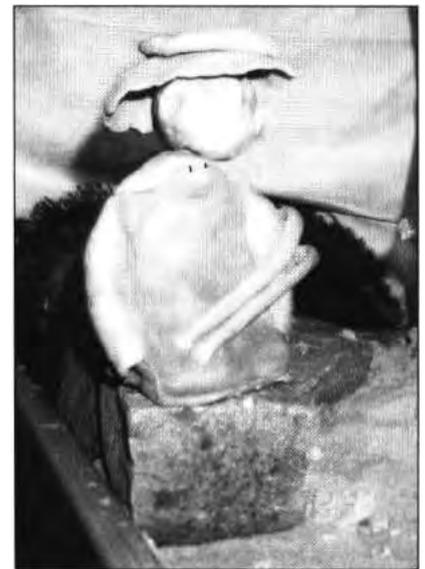
Die Aneignung biblischer Texte mit Herz, Verstand und Körper geht davon aus, daß Wirklichkeit auch körperlich Er-, Gelebtes und Gestaltetes ist, und so waren die Methoden wie: kreatives Gestalten, Körperarbeit, Improvisationstanz und Spiel ein wesentliches Element dieser Woche.

Ausgangspunkt und Horizont blieb die biblische Passionsgeschichte des Markusevangeliums. Eindrücke, die beim meditativen Hören des Gesamttextes entstanden, wurden als Figuren oder Gegenstände in Ton geformt. Aus den eigenen und fremden Assoziationen zu den Figuren entstand eine Vielfalt sehr unterschiedlicher poetischer Texte. Die einzelnen Figuren wurden dann wieder in der biblischen Geschichte verortet,

und gemeinsam wurde mit den Figuren und Naturmaterialien eine Textlandschaft gestaltet.

Im Improvisationstanz konnte eine mit dem Passionstext verbundene Thematik in körperlichen Ausdruck und Bewegung umgesetzt werden.

Aus der Reflexion der Beziehungen der Orte und Figuren der Textlandschaft zueinander – immer auf dem Hintergrund und in Auseinandersetzung mit dem biblischen Text – bildeten sich Gruppen, die ihre mit den Figuren und der Textlandschaft verbundenen Ideen in drei Spielszenen umsetzten: Gewalt angesichts des Kreuzes, die zurückgebliebenen Frauen, die (gar nicht) verlassenen Jünger.



### Auslandskurs: Odessa/Krim

Popen, Rabbis und Kosaken - Religion, Kirche und Gesellschaft in der Ukraine  
Für Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulformen (begrenzte Teilnehmerzahl)  
22. bis 31. Oktober 1999

Leitung: Dr. Michael Wermke/Thomas Klie (RPI Loccum), Vassilij E. Ivanov (St. Petersburg)

Auf dieser Studienreise wollen wir das geistliche Leben der verschiedenen christlichen und jüdischen Glaubensrichtungen in Odessa und auf der Krim kennenlernen und Gespräche mit Vertretern aus Religion, Kultur und Politik führen. Geplant sind u. a.

- Kennenlernen der multireligiösen und -nationalen Situation der Ukraine
- Teilnahme an verschiedenen gottesdienstlichen Feiern
- Hospitation an einer ukrainischen Schule
- Spuren deutscher und jüdischer Geschichte aufnehmen
- Einführung in die ukrainische Kirchen- und Kulturgeschichte
- Verhältnis von Religion und Politik in Geschichte und Gegenwart
- Überlegungen zur didaktischen Umsetzung im RU

Voraussichtliche Fahrtkosten: ca. 1.900,- DM

Carsten Mork

# Das Theater mit der Bibel

## Bibliodrama in der Gemeindearbeit

### 1. Bibliodrama

Bibliodrama - dies ist ein inzwischen gebräuchliches Stichwort für einen bekannten Inhalt: Biblische Geschichten werden gespielt und erlebt. Doch gegenüber anderen Traditionen, wie z. B. fertige Spielstücke im religionspädagogischen Kontext oder bei verschiedenen Laienspielgruppen oder eines - alle Jahre wieder neu zu gestaltenden - Weihnachtsspiels, sind mit dem Stichwort „Bibliodrama“<sup>1</sup> andere Schwerpunkte und Ziele verbunden. „An einem Drehpunkt des Kreativitätsbooms zu Beginn der 70er Jahre stand die Erfahrung, daß das alte Verkündigungsspiel, von einem christlichen Autor geschrieben, in kirchlichen Lebenszusammenhängen gespielt, weitgehend tot sei. Neu zur Welt gebracht werden müsse die freie Improvisation, die persönliche Konfrontation mit einem biblischen Text, dessen Erarbeitung als Spiel- und Interaktionsprozeß, nicht als Theaterprodukt“<sup>2</sup>. Zunächst vereinzelt und unter verschiedenen Bezeichnungen wurde in den folgenden Jahren verstärkt der Versuch unternommen, die biblische Überlieferung im Bibliodrama in Beziehung zu und Begegnung mit dem ganzen Menschen in seinem seelischen, geistigen und körperlichen Dasein und seinen persönlichen, beruflichen und gesellschaftlichen Einbindungen zu bringen, unter der Voraussetzung, daß der biblische Text wesentliche Orientierungen und Kritikansätze für die jeweilig gegenwärtigen, aktuellen Situationen beinhaltet. Das Bibliodrama kann somit verstanden werden als „ein offenes Programm eines Interaktionsprozesses zwischen biblischem Material und - zumeist fünf bis zwanzig - Gruppenmitgliedern“ mit dem Ziel, daß Situation/Person(en) der Bibel aus Klischees heraus in neue lebendige Bewegung kommen. „Angestrebt wird die Beförderung und die Konfrontation eigener und fremder Er-

fahrung, die wechselseitige Auslegung von Situation und Tradition (Resymbolisierung)“<sup>3</sup>.

### 2. Das Spektrum des Bibliodramas im deutschsprachigen Raum

Der Begriff „Bibliodrama“ stellt im deutschsprachigen Raum einen methodenpluralen Sammelbegriff dar. Die im Bibliodrama beabsichtigte methodenplurale Begegnung mit biblischen Texten hat dabei seelsorgerliche, therapeutische, spielpädagogische, exegetische und gottesdienstliche Dimensionen. Dieser Ansatz von Bibelarbeit ist in dem Sinne mehrdimensional, daß körperbezogene, ästhetische und theologisch reflektierende Arbeit notwendige und für den ganzen Auslegungsprozeß unverzichtbare Elemente des Bibliodramas sind. „Bibliodrama arbeitet auf dem Fundament von Körperübungen und -meditationen (z. B. Eutonie, Theatertraining, Stimmenimprovisation), mit Methoden der humanistischen Psychologie (besonders Sensitivitytraining, Gestalttherapie, Psychodrama, aktive Imagination) und der Spiel- und Theaterpädagogik“<sup>4</sup>. Ohne auf die vom Bibeltheater unterschiedenen Ansätze des Bibliodramas, die von den jeweiligen Qualifikationen und den Interessen der LeiterIn und der jeweiligen Gruppe abhängen, im Rahmen dieses Aufsatzes näher eingehen zu können, läßt sich m. E. eine Schwerpunktverschiebung von den psychodramatischen Anfängen hin zum spielpädagogischen Bereich beobachten. Von dem - im engeren Sinne 'therapeutischen' - Psychodrama mit einem biblischen Text unterscheidet sich das Bibliodrama dadurch, daß Ausgangs- und Bezugspunkt der biblische Text und die Situation des Teilnehmers und der Teilnehmergruppe sind und daß die Gesamtbewegung des Auslegungsprozesses immer wieder zurückgeführt und

bezogen bleibt auf den biblischen Text. Somit ist der jeweilige biblische Text nicht Mittel zum Zweck der Selbsterfahrung bzw. Bearbeitung der jeweiligen individuellen Probleme, sondern immer ein gleichberechtigtes Gegenüber, das in seiner Nähe genauso wahrgenommen werden muß wie in seiner Distanz zur gegenwärtigen Situation<sup>5</sup>.

### 3. Bibeltheater

Im Rahmen des Bibliodramas ist der Begriff 'Bibeltheater' eng verbunden mit der Arbeit von Reinhard Hübner (ehemaliger Referent für Konfirmandenarbeit im Evangelischen Zentrum Rissen) und Ellen Kubitzer (Pädagogin und Bewegungslehrerin) sowie mit der Arbeit von Fritz Rohrer (Diakon und Sozialpädagoge, Referent für Spiel und Theater in der Beratungsstelle für Gestaltung von Gottesdiensten und anderen Gemeindeveranstaltungen in Frankfurt). An den Namen, Fachrichtungen und Arbeitsfeldern läßt sich veranschaulichen, wie das Bibeltheater aus dieser Zusammenarbeit von Theologie und Spiel- und Theaterpädagogik heraus sich in der Praxis entwickelt hat und für welche Zielgruppen es zunächst bestimmt war: Seit 1972 für die Arbeit mit ehrenamtlichen JugendgruppenleiterInnen in der Jugendarbeit, dann für die Erarbeitung von Spielstücken zu biblischen Texten für Gottesdienste, Kirchentage oder ähnliche Veranstaltungen mit Theatergruppen, später für die Arbeit mit KonfirmandInnen, für die Fortbildung von PastorInnen und hauptamtlichen MitarbeiterInnen sowie im Rahmen der Erwachsenenbildung. Dabei ging die Entwicklung von der Bezeichnung 'Spielstücke selber machen'<sup>6</sup> über 'biblische Geschichten erleben'<sup>7</sup> und 'Geschichtentheater'<sup>8</sup> hin zu dem seit 1985 gebräuchlichen Begriff 'Bibeltheater'<sup>9</sup>.

Der Ansatz des Bibeltheaters - das als Bilder- und Bewegungstheater zu umschreiben wäre<sup>10</sup> - gehört mit der Vorgabe eines biblischen Textes und einer eingeschränkten Gruppendynamik in den Bereich des spielpädagogischen Bibliodramas. Das Bibeltheater ist gleichberechtigt prozeß- und produktorientiert. Im Vordergrund steht die eigene Gestaltungsarbeit, für die die Körperarbeit von besonderer Bedeutung ist. Bei der Gestaltung von Spielszenen wird dabei eine Klarheit und Deutlichkeit der eigenen Aussage und eine Verkündigung durch Bewegung, lebendige Bilder und kreative Medien (Ton, Tücher, Masken u. a.) angestrebt. Mit der ermöglichten unmittelbaren Annäherung an einen biblischen Text ist in dem Prozeß - für den einzelnen, wie für die Gruppe - darum immer wieder auch eine, von den eigenen Erlebnissen, Bildern und Gestaltungen genauso wie von dem jeweiligen Text distanzierende Reflexion verbunden. Das Bibeltheater lebt von gespielten Bildern, die immer neue Interpretationsphasen durchlaufen: Der biblische Text löst beim einzelnen Bilder aus, die in Kleingruppen besprochen und gestaltet werden und zu einem neuen Bild der Kleingruppe führen, das dann dem Plenum vorgestellt wird. Dieses wird wiederum durch ein Feedback und Assoziationen der Gesamtgruppe erweitert und zu einer erneuerten Spielszene gestaltet. Schließlich werden die verschiedenen Spielszenen der Kleingruppen im Plenum zu einem Gesamt Ablauf gleichberechtigter Szenen zusammengestellt und als ganzes dem Plenum vorgespielt und gemeinsam besprochen. Als letzte Phase dieses sich immer mehr erweiternden Prozesses wird eine Aufführung mit anschließendem Gespräch mit den Zuschauern angestrebt.

### 3.1. Der Erfahrungs- und Lernprozeß im Bibeltheater

Der an sich zusammenhängende Prozeß im Bibeltheater von der ersten Begegnung mit dem biblischen Text bis zur Aufführung wird hier unterschieden in den Erfahrungs- und Lernprozeß der SpielerInnen, der von der Begegnung mit dem Text bis zur reflektierten Grundidee des noch improvi-

tierten Spielstückes reicht, und in die klare Gestaltung für eine Aufführung vor einem Publikum.

#### 3.1.1. Voraussetzungen für die Arbeit im Bibeltheater

##### *Zur Rolle des Leiters bzw. der Leiterin:*

Die von der Leitung bestimmte Vorgabe eines biblischen Textes ermöglicht sowohl eine gründliche, vorherige exegetische Aufarbeitung als auch die Ausarbeitung von Arbeitsvorschlägen für die einzelnen Schritte im Prozeß des Bibeltheaters. Hierbei wird noch kein fertiges Konzept für ein Spielstück entwickelt. Die Vorbereitung dient ausschließlich dem Wissen um das Gewordensein und dem Gehalt eines Textes und den vom Text ausgelösten Bildern, Assoziationen, Ängsten und Hoffnungen in dem Leitenden, um auf dem Hintergrund dieses Bewußtmachungsprozesses und für die Arbeitsvorschläge sowie Auswahl der Medien eigene Grenzen und Möglichkeiten als Leitung wahrzunehmen. Dies ist für eine bewußte Lenkung des Prozesses notwendig, damit für die TeilnehmerInnen ein offener 'Spielraum'<sup>11</sup> gestaltet werden kann und um einer be- und unbewußten Manipulation der SpielerInnen, die dann nur noch spielen können oder dürfen, was die Leitung will, vorzubeugen. Darüber hinaus ermöglicht diese Vorbereitung der Leitung, ihren eigenen Weg und Stil mehrdimensionaler Bibelarbeit zu entdecken und auszuweiten, um auf diese Weise Begleitung der Gruppe im Prozeß des Bibeltheaters anbieten zu können. Neben der Organisation der technischen Voraussetzungen (Raum, Zeit, Medien u. a.) für das Bibeltheater gehören noch die Information - über die jeweiligen Arbeitsschritte und Methoden - und die Hilfestellung - bei Schwierigkeiten der Gestaltung und im Gruppenprozeß, bei Entscheidungsfindung und Reflexion zu den Spielstücken - in der gemeinsamen Arbeit mit der Gruppe zu den wesentlichen Aufgaben in der konkreten Durchführung.

##### *Zu den Voraussetzungen der SpielerInnen:*

In Abgrenzung zu jeder Form von Imitation professionellen Theaters wird in

der Arbeit und Gestaltung im Bibeltheater grundsätzlich nur von den Bildern, Assoziationen, Möglichkeiten und Fähigkeiten der teilnehmenden SpielerInnen ausgegangen. Dieser Grundansatz öffnet das Bibeltheater für unterschiedliche Gruppen im gemeindepädagogischen Arbeitsfeld und ermöglicht hier gerade KonfirmandInnen das Erleben von biblischen Geschichten. Keine angelernten oder von außen aufgenommenen Einstellungen, Gebärden oder Bewegungen sollen übernommen und einstudiert werden, sondern die SpielerInnen werden angeregt und ermutigt, ihre eigenen Bilder und Gedanken zu entdecken und zu entfalten und die für jeden einzelnen 'stimmige' Bewegung, Gebärde und Mimik zu entfalten und zu gestalten. Neu ist in diesem Zusammenhang nicht etwas von außen Gesetztes, sondern die Entdeckung und Erfahrung der eigenen Person und darüber hinaus eine Ausweitung und Entgrenzung bisheriger Lebens- und Bewegungsmöglichkeiten. Für die zu entwickelnden Spielstücke bis hin zur Aufführung bedeutet dieser Ansatz des Bibeltheaters, daß die gestalterischen und darstellerischen Möglichkeiten begrenzt sind auf die Möglichkeiten der jeweilig Teilnehmenden. Für die Begegnung mit einem biblischen Text bedeutet dies, daß nicht fremdes Wissen über den Text angeeignet werden soll, sondern daß die eigenen Erfahrungen in der Begegnung mit dem Text für die SpielerInnen im Mittelpunkt stehen und für diese lebendige Bedeutung gewinnen können.

##### *Zum Verhältnis von Gruppe und einzelnen:*

In der Zusammenarbeit wird ein gleichberechtigtes Zusammenspiel von Interessen der Gruppe und den Interessen einzelner angestrebt. Somit sollen die möglichen Gestaltungsversuche einer Gruppe nicht von einem alleine bestimmt oder durch ein 'Starverhalten' bzw. einer Rivalität bei der Rollenvergabe - einer Gefahr bei jeder Theaterarbeit - eines einzelnen beeinträchtigt werden. Auf der anderen Seite soll sich aber auch der einzelne mit seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten einbringen und entfalten können, ohne sich der 'Gruppennorm' bedingungslos anpas-

sen zu müssen. Der Ansatz des Bibeltheaters lebt nicht von der Übereinstimmung und Einheit aller, sondern von der Verschiedenheit und Vielfalt derjenigen, die ein gemeinsames Spielstück entwickeln. „Die Theaterstücke, die am Ende gezeigt werden, sind niemals das Ergebnis einzelner besonderer Begabungen, sondern das vieler einzelner Begabungen, sind immer Gruppenergebnisse.“<sup>12</sup> Diese Verhältnisbestimmung von Gruppe und Einzelem für die Arbeit im Bibeltheater ist orientiert an dem biblischen Menschenbild: „Dem einzelnen Individuum wird erlaubt, seine Individualität wahrzunehmen und zu entfalten, aber niemals auf Kosten anderer, sondern er wird zugleich auf die anderen Menschen aufmerksam gemacht und angehalten, genauso achtsam wie sich selber die anderen wahrzunehmen und mit ihnen zu einer gemeinsamen Gestaltung zu kommen.“<sup>13</sup> Für die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem biblischen Text bedeutet dies außerdem, daß die subjektiven Einfälle und Phantasien einzelner zu einem Text durch die unterschiedlichen Assoziationen in einer Gruppe ein der Wahrnehmung des Textgehaltes angemessenes Korrektiv erfahren. So ist die unmittelbare Annäherung an einen Text immer verbunden mit einem notwendigen distanzierenden Moment. In meinen Erfahrungen mit dem Bibeltheater war damit nie eine einseitige Verfremdung, sondern immer eine Aktualisierung dieses Textes für die jeweilige Gruppe verbunden.

### 3.1.2. Körperwahrnehmung und Bewegungserfahrung

Orientiert am Ansatz des ‘Körperlernens und Bewegens’ von Katya Delakova<sup>14</sup> ist das Kennenlernen des eigenen Körpers und die Wahrnehmung der jeweils eigenen Bewegungsmöglichkeiten ein konstitutives Element für die Bewußtwerdung der eigenen Person und damit für das Arbeiten im Bibeltheater. „Jenseits jeden paramilitärischen Drills gibt es sehr verschiedene Wege, den Körper zu bewohnen, sich mit ihm vertraut zu machen, das Haus oder den Tempel des Körpers, in dem ich schon immer drin bin, Raum für Raum, Gang für Gang

kennenzulernen und schließlich vielleicht auch verbotene Türen zu öffnen. So wird der Körper, so werde ich ‘behaust’, so lerne ich meine Wohnstätte, mein Instrument kennen.“<sup>15</sup> „Wie einer seinen Kopf hält, Schultern und Bauch; seine Stimme und seinen Ausdruck; seine Art zu stehen, seine Körperhaltung und sein Auftreten: dies alles beruht auf dem Bild, das er sich von sich macht. Dieses Ich-Bild kann verkleinert oder aufgeblasene Wirklichkeit sein, der Maske angepaßt, nach der einer von seinesgleichen beurteilt werden möchte. Er selbst kann - aber nur mit Anstrengung - erkennen, was an seinem Äußeren vorgetauscht, was davon echt und er selbst ist. Aber nicht jeder kann ohne weiteres sich selbst erkennen, und die Erfahrung anderer kann ihm dabei eine wertvolle Hilfe sein.“<sup>16</sup> Die Körperwahrnehmung und Bewegungserfahrung kann somit - gegenüber einer gegenwärtig immer noch dominierenden verstandesmäßigen Wahrnehmung einer damit verbundenen einseitigen Wirklichkeit - die Mehrdimensionalität menschlicher Lebenswirklichkeit erschließen helfen und somit neue Zugänge zur biblischen Überlieferung eröffnen. Sie hilft damit - meist indirekt - in dem Prozeß des Bibeltheaters, sechs Ziele zu verwirklichen:

1. Dadurch, daß die Aufmerksamkeit auf den eigenen Körper, die eigenen Bewegungen und die eigene Atmung gelenkt wird, halten die SpielerInnen inne in ihrem gewohnten, den Alltag bestimmenden Verhaltens-, Denk- und Bewegungsschemata und werden sensibel für ihre augenblickliche Befindlichkeit und Gegenwärtigkeit.

2. Auf diese Weise können sie sich zum einen öffnen für die Beziehungen untereinander in der Gruppe, ohne sich ausschließlich an ihren alten Beziehungsmustern zu orientieren.

3. Zum anderen sind sie so in der Lage - ohne in alten Denk- und Verarbeitungsmustern stecken zu bleiben -, sich auf den biblischen Text einzulassen in der Bereitschaft, Neuem zu begegnen.

4. Die Körperübungen können zum einen dem Warmwerden und der Lockerung bzw. Entspannung des Körpers dienen - ein Spielen und gestalterische Arbeit sind immer nur aus der Bewegung heraus möglich -, zum anderen können sie auch Vorbereitungen für eine inhaltliche und gestalterische Arbeit sein.

5. Durch die bewußte Wahrnehmung des eigenen Körpers und der damit verbundenen je eigenen Körpersprache können die SpielerInnen sowohl einen freieren Umgang mit den je eigenen Bewegungsformen lernen als auch neue Möglichkeiten - zu atmen, sich zu bewegen und mit dem je eigenen Körper umzugehen - entdecken, ausprobieren und integrieren.

6. Dadurch können sich die SpielerInnen nicht nur bewußter - sich ihrer selbst bewußter - bewegen, sondern können auch für andere und somit auch für die Zuschauer in ihren Bewegungen deutlicher und klarer werden.

Aus den hier beschriebenen Zielen ergibt sich eine klare Abgrenzung der Übungen für die Körperwahrnehmung und die Bewegungserfahrung gegenüber den verschiedenen, über die jeweiligen Kraft- und Leistungsmöglichkeiten hinausgehenden Formen von Sportunterricht oder Gymnastik. Für die Körperarbeit im Bibeltheater wie bei allen anderen Ansätzen von Bibliodrama gilt grundsätzlich: „Weil kein Teilnehmer provoziert wird, über seine gegenwärtigen Verhältnisse zu leben, d. h. seine Grundstrukturen dimensional zu überschreiten, bleibt Bibliodrama wesentlich in der Eigenregie der Teilnehmer und deren Bereitschaft oder Zurückhaltung, das Wahrnehmungs- und Interaktionsfeld zu erweitern.“<sup>17</sup>

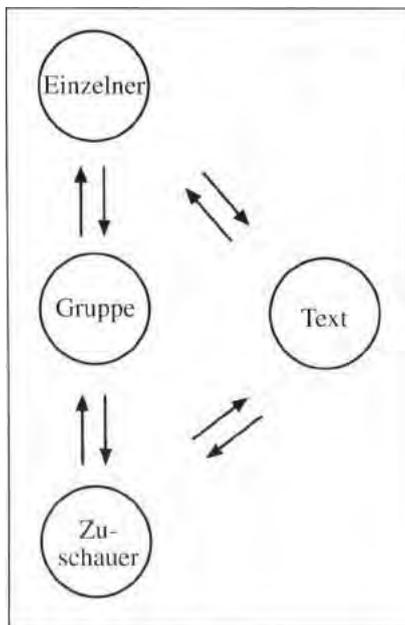
### 3.1.3. Zur Bedeutung der Imaginationsfähigkeit

Neben der Körperwahrnehmung und Bewegungserfahrung spielt im Bibeltheater die menschliche Möglichkeit zur Imagination als einen unmittelba-

ren Zugang zu den eigenen Bildern und Phantasien eine wichtige Rolle. „Wenn wir von Imagination sprechen, dann sprechen wir von der Tätigkeit unserer Vorstellungskraft, unserer Einbildungskraft, von Phantasie, von Tagträumen. Auch wenn diese Phänomene untereinander verschieden sein können, betreffen sie alle den Bereich des Imaginativen, (...). Imaginative Fähigkeiten zu haben bedeutet, daß es den Menschen gegeben ist, mehr oder weniger anschaulich, ein Bild zu haben von etwas, das nicht mehr oder noch nicht präsent ist, das vielleicht überhaupt nie präsent sein wird. Diese Vorstellungen können sehr bildhaft sein, mehr von Farben oder Formen bestimmt; sie können sich aber auch durch eine Geruchserinnerung oder eine Geruchsvorwegnahme, durch eine Berührungserinnerung oder Berührungsphantasie oder durch akustische Erinnerungen oder Erwartungen ausdrücken. Sie können auch mehr gedanklicher Art sein.“<sup>18</sup> Die jedem Menschen gegebene Möglichkeit zur Imagination in bewußter und aktiver Weise zu gebrauchen und zu entfalten, ist ein Ziel der Arbeit im Bibeltheater. So wird die Fähigkeit, innere Bilder zu sehen und wahrzunehmen, angeregt, oder Mut gemacht, diese inneren Bilder zuzulassen, da die Fähigkeit zur Imagination das schöpferische Entwickeln und Gestalten von Spielstücken ermöglicht und wesentlich unterstützt. Ein wichtiger Schritt in dem Gebrauch der aktiven Imagination ist die Bewußtmachung und Gestaltung, z. B. durch Malen der inneren Bilder zu einem biblischen Text. Auf diese Weise wird den SpielerInnen eine Distanzierung und Verarbeitung der je eigenen Bilder ermöglicht und eine Umsetzung zur spielerischen Gestaltung unterstützt und vorbereitet.

### 3.1.4. Der Prozeß im Bibeltheater

Ich will den Prozeß im Bibeltheater zunächst an einer Graphik veranschaulichen und im Anschluß daran die einzelnen Schritte unter Einbeziehung der aufgezeigten Grundelemente und Voraussetzungen in den Interpretationsphasen des sich immer mehr erweiternden Prozesses darstellen.



In diesem Schaubild lassen sich die wechselseitigen und vielfältigen Begegnungs- und Beziehungsmöglichkeiten der beteiligten Personen und des jeweiligen Textes bis hin zu deren Begegnungs- und Beziehungsmöglichkeiten zu den Zuschauern aufzeigen. Darüber hinaus wird die grundsätzlich dialogische Struktur des Auslegungs- und Gruppenprozesses wie des Prozesses in der Beziehung zu den Zuschauern sichtbar.

Für den Prozeß des Bibeltheaters lassen sich folgende Schritte<sup>19</sup> unterscheiden:

- Kennenlernen und vorbereitende Hinführung zum Text durch verbale und nonverbale Kennenlernrunden bzw. -spiele, sowie mit Körperarbeit.
- Erste Begegnung mit dem Text durch mehrmaliges Vorlesen mit der Anregung der einzelnen zur Imagination.
- Gestaltung der imaginierten Bilder zu einem bestimmten Wort, einem Vers oder dem ganzen Text durch z. B. Malen oder Formung von Ton in Einzelarbeit.
- Veröffentlichung der gemalten Bilder in einer ersten 'Auslegung' des Textes, d. h.: während der Text im Plenum langsam vorgelesen wird, legen die Teilnehmenden zu den entsprechenden Worten und Versen ihre Bilder nacheinander auf dem Boden aus. Nach einem ersten Austausch zum Gesamteindruck der Auslegung kann dann in Paararbeit oder klei-

nen Gruppen über die Bilder im einzelnen gesprochen werden.

- Ausgehend von den Bildern und der jeweiligen Betroffenheit durch den Text wird in kleinen Gruppen über das Statuenbauen (lebendige Bilder) oder Umsetzung der Bilder in Bewegung eine erste kleine Spielszene entwickelt.<sup>20</sup>
- Veröffentlichung der Spielszene der Kleingruppe im Plenum mit anschließendem Feedback der zuschauenden SpielerInnen und ergänzenden und kommentierenden Anmerkungen der Spielgruppe. Von diesen Rückmeldungen zu Wirkung und Absicht einer Spielszene her kann an einer möglicherweise klareren bzw. deutlicheren Gestaltung dieser Szene gearbeitet werden.
- Unter Einbeziehung der verschiedenen kleinen Spielszenen wird von der Gesamtgruppe aus diesen Elementen eine Idee für ein endgültiges Spielstück entwickelt und dieses dann gestaltet und gespielt. Hierbei ist ein Austausch in einer Reflexion darüber wichtig, aus welcher Betroffenheit durch den Text heraus die Gruppe welche bestimmte Aussage und Botschaft und welche Befindlichkeit an die Zuschauer einer Aufführung vermitteln oder in ihnen auslösen will.
- Als möglicher Abschluß für den Prozeß zwischen einzelnen, der Gruppe und dem Text kann eine Wiederholung des zweiten bis vierten Schrittes erfolgen. Auf diese Weise wird der Gruppe und jedem einzelnen der Entwicklungsweg von der ersten Begegnung mit dem Text bis zur letzten Interpretationsphase bewußter. Darüber hinaus kann auf diese Weise dem einzelnen nach einem vielleicht intensiven Gruppenprozeß eine neue Nähe- und Distanzfindung ermöglicht werden.

### 3.2. Die Aufführung

Gegenüber den anderen Ansätzen des Bibliodramas, die auf die Prozesse zwischen Einzelem, Gruppe und biblischen Text begrenzt bleiben, kann das Bibeltheater mit dem Schritt zur Veröffentlichung darüber hinausführen, indem es

bewußt 'Spielräume für andere' mit einer Aufführung des in der Gruppe entwickelten Spielstückes gestaltet. Dies bedeutet, „die Sicherheit der individuellen Spielräume oder die der Gruppe verlassen, auf die Plätze und Straßen gehen, an die sogenannten 'Hecken und Zäune', sich einmischen, mitmischen und die Fähigkeiten, die wir alleine oder als Gruppe erworben haben und die Kräfte, die wir gesammelt haben, ins Spiel bringen!“<sup>21</sup> So tritt neben die individuelle Dimension und den Interaktionsraum einer Gruppe auch eine soziale Dimension in dem Auslegungsprozeß des Bibeltheaters. Dieser Schritt über den Spielraum einer Gruppe hinaus zur Aufführung macht daher eine Weiterarbeit an den immer noch improvisierten Spielstücken erforderlich. Mit der Aufführung eines Spielstückes des Bibeltheaters „wird von der Gruppe eine Aufgabe für andere übernommen. Das verlangt die verantwortliche Mitarbeit der Teilnehmer und ein intensives Arbeiten an der präzisen Gestaltung des Spielstückes. Hier steht ja nicht mehr das Erleben der Gruppe im Mittelpunkt, sondern anderen soll durch die Gruppe ermöglicht werden, einen lebendigen Bezug zu dem biblischen Text zu finden. Wohl haben die Bilder und Szenen, die gezeigt werden, ihren Ursprung in den persönlichen Assoziationen einzelner. Die Bilder müssen aber so gestaltet werden, daß die Zuschauer nicht auf die Assoziationen einzelner Spieler festgelegt werden, sondern die Freiheit behalten, ihre eigenen Bilder zu finden.“<sup>22</sup>

Neben der 'Präzision' der Gestaltung in der Vorbereitung für eine Aufführung spielt die 'Konzentration' auf die bewußte Gestaltung und den Spannungsbogen einer Spielszene eine wichtige Rolle. Nichts bleibt mehr dem Zufall oder dem Improvisationsgeschick der SpielerInnen überlassen, sondern jede Bewegung, jede Mimik und Gestik, jeder Gebrauch von Medien wird immer wieder geübt und auf das wesentliche konzentriert. Da die Zuschauer den Entwicklungsprozeß verschiedener Szenen und Bilder nicht miterleben können, können neben das Spiel einzelne, kommentierende Sätze - z. B. durch einen Sprecher oder eine Sprecherin - treten, um den Zusammenhang anzuzeigen, in dem die Spielszenen stehen. Für die Aufführung ist dar-

über hinaus sehr wichtig, den Anfang und das Ende, den Auftritt und den Abgang der SpielerInnen genau zu überlegen und festzulegen, da eine 'Bühne' oder der Platz des Spiels alleine von den SpielerInnen bestimmt und begrenzt wird. Die Konzentration auf die Spannung des Spiels vermag dann auch die Zuschauer anzuregen und mit in das Spiel einzubeziehen. Wenn dies gelingt, kann neben dem ersten Teil der Aufführung - dem Spielstück - auch der zweite Teil Raum finden: das Gespräch und der Austausch der SpielerInnen und der ZuschauerInnen zu dem Spielstück eines biblischen Textes.

#### 4. Bibeltheater am Beispiel von zwei Spielszenen

Die beiden Darstellungen von zwei Spielszenen sind im folgenden so strukturiert, daß zunächst der Text genannt wird und im Anschluß daran eine Beschreibung der Szene erfolgt. Abschließend werden Beobachtungen und Interpretationen der Zuschauer bzw. der Spielenden aufgeführt. Ein wesentliches Defizit für die hier vorgenommene Darstellungsform ist sicherlich, daß die Dynamik und Lebendigkeit des Spiels und des Beteiligt- und Betroffenseins der Zuschauenden übertragen wird in beschreibende und damit einseitige Sprache. Was hier künstlich auseinandergenommen wird, muß durch die Vorstellungskraft der Lesenden zusammengesehen werden.

##### 4.1. 'Was mit den Jüngern geschah' - ein Spielstück zu Apostelgeschichte 2, 1 - 4

„Als der Pfingsttag gekommen war, waren sie alle an einem Ort versammelt. Da kam plötzlich ein Brausen vom Himmel wie von einem gewaltigen Sturm und erfüllte das ganze Haus, in dem sie saßen. Und es erschienen ihnen Zungen, wie von Feuer, die sich verteilten und sich auf jeden von ihnen setzten, und sie wurden alle mit dem heiligen Geist erfüllt und fingen an, in anderen Sprachen zu predigen, wie der Geist es ihnen eingab.“

Die Spieler und eine Spielerin sitzen zusammen mit der Gesamtgruppe in einem großen Kreis im Raum für die Gesamtgruppentreffen. Sie haben sich jeweils ein farbiges, großes Tuch um die Schultern gehängt. Es tritt Ruhe ein. Ein Spieler sagt: „Unser Spiel beginnt!“ Langsam erheben sich die Spielenden und kommen in der Mitte des Kreises zusammen und stellen ein erstes Bild, d. h. sie hocken, setzen und stellen sich - teilweise ganz mit Tüchern verhängt - einander zugewandt zu einem dicht geschlossenen Kreis zusammen. Gesichter und Hände sind von außen nicht zu sehen. In dieser Stellung verharren sie ohne Bewegung. Dann beginnen sich einzelne in dem Kreis zu bewegen. Plötzlich löst sich der Kreis der Spielenden auf - die Tücher werden auf und nieder geschlagen und wirbeln durch die Luft. Alle springen und laufen, hüpfen und rollen durcheinander. Ganz verschiedene Bewegungen sind zu sehen: einer dreht sich um sich selber und schüttelt dabei das Tuch - einer läuft schnell durch den Raum und immer wieder zwischen die Spielgruppe hindurch - einer rollt, in sein Tuch verwickelt, auf dem Boden - eine schleudert ihr Tuch immer wieder in die Luft. Die Farbtöne der Tücher wirbeln mit den Spielenden durcheinander. In dem ganzen Raum ist die wirbelnde Luft zu spüren. Schließlich formieren sich die Spielenden zu einem Kreis, in dem sie jeweils das Ende eines fremden Tuches mit einer Hand ergreifen. Dreimal gehen sie aufeinander zu, schütteln in der Mitte die Tücher vom Boden bis hoch in die Luft und gehen wieder zurück. Dann lassen sie die fremden Tücher los, drehen sich zu den Zuschauenden um, gehen auf diese zu und wirbeln jeweils über einem Zuschauenden das Tuch und kehren rückwärts in die Mitte zurück. Nachdem sie ein drittes Mal diesen Bewegungsablauf wiederholt haben, lassen sie die Tücher - sternförmig ausgebreitet und auf einzelne Zuschauende zulaufend - auf den Boden gleiten. Dabei halten sie jeweils ihr Tuch an einem Ende fest und ergreifen, ohne rückwärts zu schauen, in der Mitte ihres Kreises die Hände der anderen Spielenden. In dieser Haltung verharren sie einen Moment. Spontan ergreifen einige Zuschauende

das andere Ende des jeweils auf sie zulaufenden Tuches. Das Spiel ist zu Ende. Die Spielenden kehren zurück auf ihre Plätze im Kreis der Gesamtgruppe.

In großer Übereinstimmung mit den Spielabsichten und -aussagen der Spielgruppe standen im anschließenden Gespräch die Äußerungen und Assoziationen bzw. Deutungen der Zuschauenden. Ich gebe im folgenden den interpretierten Spannungsbogen des Spiels und die Anmerkungen der Zuschauenden zusammenhängend wieder. So ging die Dynamik des Spiels von der starren Abgeschlossenheit nach außen, der Einsamkeit und Verlassenheit der 'Jüngergruppe' - 50 Tage nach Ostern wohl immer noch zwischen Zweifel und Glauben, Mutlosigkeit und Hoffnung, ohne bewegende Kraft - über den plötzlichen Aufbruch durch die 'Offenbarung des heiligen Geistes' - von innen oder außen, von oben oder unten? - hin zu einer kraftvollen, auch verwirrenden Vielfalt an individuellen 'Erlebnissen der Offenbarung des heiligen Geistes' bei den Jüngern bis zu einer pulsierenden 'Kraftquelle des Geistes', von der ausgehend die Jünger nun auf andere Menschen zugehen konnten, um davon weiterzugeben. Daß einige Zuschauende spontan die Tuchenden ergriffen hatten war dabei von den Spielenden nicht geplant gewesen. Die Zuschauenden waren über ihr Handeln selber überrascht und erstaunt, daß das Spiel sie 'ergriffen' hatte. So hatte die 'lebendige Predigt der Jünger' übergriffen auf andere Menschen. Den Spielenden war es in der Vorbereitung wichtig geworden, die verschiedenen Bilder und Vorstellungen von der Wirkungsweise des heiligen Geistes in dem Spiel nicht reduzierend zu vereinheitlichen, sondern die Vielfalt in ihrem Zusammenspiel auszudrücken. Dadurch konnten sie zum einen den Zuschauenden ihre Bilder mitteilen, ohne diese auf ein bestimmtes Bild festzulegen. Zum anderen konnten auf diese Weise die Zuschauenden eigene Bilder und Assoziationen zur Vorstellung vom heiligen Geist entwickeln. Deutlich wurde allen Beteiligten, daß nicht schon bestehende Bilder und Vorstellungen in das Spiel eingetragen worden waren, sondern daß gerade durch

die Begegnung mit dem Text neue Vorstellungen sich entwickeln konnten. So konnten auf 'Fragen' durch die Begegnung mit dem Text neue, den eigenen Horizont erweiternde und lebendige 'Antworten' gefunden werden.

#### 4.2. 'Paulus und Silas im Gefängnis' - ein Spielstück zu Apostelgeschichte 16, 23 - 26

„Nachdem man sie hart geschlagen hatte, warf man sie ins Gefängnis und befahl dem Aufseher, sie sicher zu verwahren. Als er diesen Befehl empfangen hatte, warf er sie in das innerste Gefängnis und legte ihre Füße in den Block. Um Mitternacht beteten Paulus und Silas und lobten Gott. Und die Gefangenen hörten ihnen zu.“

Bei dem folgenden Spielstück handelt es sich im wesentlichen um drei Standbilder, die von einer Sprecherin durch zwei Sätze aus dem Text kommentiert werden. Spielort ist der Altarraum in einer Kirche während eines Gottesdienstes für Jugendliche.

Die sechs Spieler haben sich auf der linken Seite des Altarraumes an der Wand aufgestellt. Ruhe tritt ein. Nacheinander gehen die ersten vier Spieler in zügigem Schritt die drei Altarstufen hoch und stellen sich in eine gerade, schräg in den Raum verlaufende Linie. Jeweils mit einem Körperteil berühren sie sich noch, ansonsten stehen sie steif da - einer hält seinen Kopf mit den Händen, ein anderer steht mit geneigtem Kopf, angewinkelten Armen und geballten Fäusten, ein dritter Spieler lehnt gebeugt an dem anderen, der vierte Spieler - noch halb im Gehen - steht gebeugt daneben.

Sprecherin:

'Nachdem man Paulus und Silas geschlagen hatte, warf man sie ins Gefängnis.'

Nun kommen die letzten beiden Spieler nacheinander - teils stolpernd, teils rückwärts fallend - vor

die vier unbeweglichen Spieler und fallen, stürzen dort zu Boden. Sie liegen dort mit gesenkten Köpfen halb übereinander. In dieser Position verharren sie einige Augenblicke.

Sprecherin:

'Um Mitternacht beteten Paulus und Silas und lobten Gott.'

Nur ein wenig heben die beiden, auf dem Boden liegenden Spieler die Köpfe und halten die Hände ineinander. Daraufhin lösen sich die anderen, dahinter stehenden Spieler aus der Starre, treten auseinander, von der Linie aus zu einem kleinen Halbkreis um die beiden auf dem Boden hockenden Spieler. Sie schauen zu diesen herab - teilweise aus der gebeugten Haltung heraus, teilweise aufgerichtet. In diesen Positionen verharren alle Spieler noch einige Augenblicke und gehen dann gemeinsam ab, zurück zur linken Seite des Altarraumes in die Ausgangsstellung. Das Spiel ist beendet.

In diesem Spielstück - von seinen Gestaltungselementen deutlich unterschieden zum ersten Spielstück - ging die Dynamik des Spiels von der starren 'Gefängnismauer' bzw. von erstarrten, 'hoffnungslosen Gefangenen' und der 'brutalen Einkerkering' von Paulus und Silas - ein 'Sturz in die Ausweglosigkeit und Hoffnungslosigkeit' - hin zum nächtlichen, schweigenden Beten, zur vorsichtigen 'Geste des Hoffens'. Diese kleine Veränderung bringt Bewegung in das Dunkel und Starre des Kerkers. Die 'Mauer' wird durchlässig, die 'Gefangenen' schauen - teils hoffend, teils skeptisch - auf Paulus und Silas. 'Leben ist in der Starre des Kerkers' - 'Licht in der Dunkelheit' - 'Zuversicht in aller Trostlosigkeit'.

Der intendierte Gegensatz wurde von den Zuschauenden deutlich wahrgenommen, wobei nicht die ausladende Geste, die große Veränderung das Bild und damit auch den nachhaltigen Eindruck bei dem Publikum bestimmt hatte, sondern gerade die ganz kleine, angedeutete Veränderung trug die Szene und bewegte die Zuschauenden. Ein-

hellig waren die Voten, daß jede überzogene und übertriebene Bewegung zu einer kitschigen Pointe der Szene geführt hätte. Nicht die 'Glaubenshelden' und 'Großen im Beten' sprachen die Zuschauenden an, sondern gerade die Verzweifelten, die in ihrem Leiden auf Gott vertrauen und sich ihm anvertrauen. Diese Eindrücke wurden darüber hinaus verstärkt durch die lange unbewegten und für alle eindrücklichen Standbilder und die starke Konzentration der Spieler auf ihr Spiel.

### 4.3. Abschließende Bemerkung

Auffallend war für beide Spielstücke, daß die von den Spielenden entwickelten Bilder und Bewegungen zu den biblischen Texten von den Zuschauenden verstanden worden waren und die Absicht der Spielgruppe mit der Wirkung auf das Publikum korrelierte. Außerdem wurden die Zuschauenden zu neuen, eigenen Bildern, Assoziationen und Deutungen für ihren Lebenszusammenhang 'bewegt' und ermuntert. Darüber hinaus setzte sich in den Gesprächen und Rückmeldungen zu den Spielstücken als Auslegungen von biblischen Texten die dialogische Struktur des Auslegungsprozesses im Bibeltheater weiter fort. Daß dies ohne die jeweiligen, zugrunde liegenden Texte nicht möglich gewesen wäre, wurde allen - sowohl in dem Entwicklungsprozeß der Spielgruppen als auch in den Gesprächen mit den Zuschauenden - deutlich.

### 5. Das Bibeltheater in der Gemeindearbeit

Im Auslegungsprozeß und durch die Aufführung eines Spielstückes des Bibeltheaters sind die Arbeitsbereiche von Religionspädagogik, Seelsorge und Verkündigung eng aufeinander bezogen. Mit dem Begriff der Religionspädagogik wird dabei darauf hingewiesen, daß „Sozialisation und Bildungsbereich ... heute sicherlich eines der entscheidenden Felder der Verschränkung, des Konflikts und der notwendigen Synchronisation kirchlicher und gesamtgesellschaftlicher Interessen und Maßnahmen (sind), vielleicht das wichtigste Feld

kirchlicher Praxis im Leben der Gesamtgesellschaft, eben darum auch ein besonders wichtiges Problem kirchlicher Selbstinterpretation und Selbstüberprüfung“<sup>23</sup>. Das zwispältige Verhältnis zur biblischen Tradition und die für die Identitäts- und Relevanzfrage von Gemeinde und des eigenen Christseins in und für die Welt notwendige Auseinandersetzung mit der biblisch-christlichen Tradition machen sowohl Grenzen und Probleme als auch Möglichkeiten religionspädagogischer Arbeit in einer Gemeinde deutlich. Das Bibeltheater kann hier - bei Berücksichtigung der jeweiligen alters- und entwicklungsspezifischen Gegebenheiten und Fähigkeiten der Teilnehmenden - in der Arbeit mit Konfirmandengruppen, Jugendgruppen und Erwachsenen die Möglichkeit und den Spielraum anbieten für die Wahrnehmung eigener und fremder Bedürfnisse und für eine bewußte Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Fragen auf dem Hintergrund und in einer lebendigen Begegnung mit der biblischen und christlichen Tradition, um auf diesem Weg in verantwortungsbewußter Weise als Christ die Zukunft zu gestalten. Dieser weitgefaßte Horizont des Bibeltheaters in der Gemeindearbeit ist notwendig und angemessen, da keine Lernergebnisse in der prozeßorientierten Arbeit im Bibeltheater vorgegeben werden und damit ein möglichst großer Spielraum für die jeweiligen Gruppen eröffnet wird, um die Möglichkeiten der je eigenen Kreativität zu entdecken und zu 'lernen', diese - allein und im Zusammenspiel einer Gruppe - bewußt zu gestalten für das eigene Leben und für andere Menschen. Für die Teilnehmenden kann auf diese Weise ein Lernprozeß für das Leben und im Glauben beginnen.

Wo der Mensch in seiner ganzen Existenz mit Leib und Seele sich entwickeln und wachsen kann und darf, da ist auch immer die seelsorgerliche Dimension einbezogen. In der Identifikation und Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten, Gestalten oder einzelnen Bibelversen kann sich im Bibeltheater für die Teilnehmenden der Sinnhorizont gegenüber schicksalhafter Sinnlosigkeit erweitern, und der einzelne kann lebendigen Trost erfahren durch die Veränderung und Erweiterung alter

festgelegter Deutungen und Sinngebungen von biblischen Begriffen und Worten. Eine für die Gemeindearbeit wichtige und zu berücksichtigende Beschränkung besteht für das Bibeltheater darin, daß Selbsterfahrung zwar immer in dem Prozeß der Arbeit geschehen kann, diese aber - im Unterschied zu anderen Ansätzen des Bibliodramas - nicht methodisch, d. h. durch eine bestimmte Form der Aufarbeitung individueller Probleme, beabsichtigt ist.

Mit der Aufführung eines Spielstückes des Bibeltheaters - sei dies im Rahmen eines Kinder-, Erwachsenen- oder Familiengottesdienstes - geschieht darüber hinaus nicht nur die Veröffentlichung des Spielstückes einer Gruppe, sondern ereignet sich auch immer eine lebendige Verkündigung - nicht eines einzelnen Predigers, sondern - von einer Gemeindegruppe im Gottesdienst der Gemeinde für andere und zusammen mit anderen Menschen

So bedeutet z. B. für KonfirmandInnen in einer Gemeinde die Arbeit des Bibeltheaters eine Hilfe, die biblisch-christliche Tradition kennenzulernen und für sich zu entdecken durch eine lebendige Begegnung und Erfahrung einzelner Texte. So können sie sich mit ihrer Situation, ihren Fragen und Problemen in Situationen, Fragen und Problemen in biblischen Texten wiederentdecken, um vielleicht neue und oft erstaunliche Antworten auf ihre Fragen zu finden. Darüber hinaus werden KonfirmandInnen durch eine Aufführung in einem Gottesdienst verantwortlich beteiligt an der Gestaltung von Gemeindeleben und können sich als Mit-Glieder von Gemeinde erfahren.

In einer Situation, in der die Zugehörigkeit zur Kirche oft in passiver oder distanzierter Mitgliedschaft besteht und von der Kirche Angebote und Dienstleistungen, auf die man ggf. zurückgreifen kann, erwartet werden, trägt gerade die Gemeinde viele Merkmale der Versorgungs- und Betreuungskirche. Mit der Eröffnung und Gestaltung von 'Spielräumen' für Menschen übernimmt das Bibeltheater eine Aufgabe in der Gestaltung der empirischen Gemeinde. Das Bibeltheater geht mit seinem mehrdimensionalen Ansatz von Bibelarbeit bewußt

über eine Kirche als 'Dienstleistungsbetrieb' hinaus, indem es in seinen Entwicklungsprozeß die verschiedenen Bereiche von Gemeindearbeit mit einbezieht und auf diese Weise die beteiligten Menschen und Gruppen - SpielerInnen wie Zuschauende - durch Form und Inhalt des Bibeltheaters fördern und beeinflussen kann und will in Richtung auf eine Kirche als 'Dienstgemeinschaft'. Im Bibeltheater wird dabei grundsätzlich von einer Gemeinde von Brüdern und Schwestern und somit von der Gleichberechtigung und von dem eigenverantwortlichen Denken und Handeln der verschiedenen Menschen und Gruppen ausgegangen, die ein grundsätzliches Recht darauf haben, nicht nur von Jesus Christus zu 'wissen', sondern auch zu 'erfahren' und zu 'erleben', wer Jesus Christus ist und welche Bedeutung dieser für sie haben kann. Im Bibeltheater werden hierarchische Leitungsstrukturen, die entmündigen und entehren, ausgeschlossen, und es wird Menschen in einer Gemeinde Raum gegeben für die verschiedenen Gaben und Dienste - Raum, diese zu entdecken, zu entwickeln und zusammen mit anderen Menschen zu gestalten und für andere Menschen in einer Gemeinde einzusetzen. Auf diese Weise wird die Möglichkeit aktiver Teilnahme und bewußter Mitgliedschaft gestärkt, wobei davon ausgegangen wird, daß alle Christen mit ihren jeweiligen Möglichkeiten und Gaben berechtigt sind, vom Evangelium Zeugnis abzulegen in den

verschiedenen Bereichen von Gemeindearbeit durch Reden und Handeln.

### Anmerkungen

1. Nach den Bibliographien von H. Petzold, Psychodrama als Instrument der Pastoraltheologie, der religiösen Selbsterfahrung und der Seelsorge, in: WzM 24, 1972, 41 - 56, hier: S. 49 u. 56 taucht der Name Bibliodrama spätestens 1967 zum ersten Mal auf, dort aber deutlich als Psychodrama mit einer biblischen Geschichte verstanden und ausgeführt. „Der Begriff 'biblical psychodrama' findet sich erstmals in einer öffentlichen Diskussion im April 1962, auf dem 21. Jahrestreffen der American Society of Group Psycho-Therapy and Psychodrama in New York“ (G. M. Martin, Das Bibliodrama und sein Text, in: Evangelische Theologie, 45. Jg., Heft 6, 1985, 515 - 526, hier: S. 522, Anm. 13). In beiden Zusammenhängen gilt Bibliodrama lediglich als eine Unterform von Psychodrama, d. h. als Psychodrama mit einem bestimmten Material und für eine bestimmte Klientel.
2. G. M. Martin, Bibliodrama - ein Modell wird besichtigt, in: A. Kiehn u. a. (Hg.), Bibliodrama, Stuttgart 1987, 44.
3. G. M. Martin, Bibliodrama, in: Studientagung der Arbeitsgemeinschaft Spiel (AGS) in Kooperation mit dem Theologischen und Pädagogischen Zentrum (TPZ) des Burekhardtshauses: Bibliodrama, unveröffentlichter Tagungsbericht, Gellnhäusen 1984, 5.
4. ebd.
5. „Eine Bibliodramaarbeit, die das historische Wissen (...) nicht übergeht, die bei aller 'Identifikation' mit den Gestalten und Dingen biblischer Geschichte nicht die Distanz verliert (eine biblische Geschichte ist zunächst einmal fremd und für andere Leute erzählt) und die sich um die Rücknahme von Projektionen bemüht, nachdem sie vorher kräftig Projektionen zugelassen hat, muß den Psychologisierungsvorwurf nicht fürchten“ in: W. Teichert, Einleitung, in: A. Kien u. a. (Hg.), Bibliodrama, Stuttgart 1987, 11. Vgl. außerdem D. Schramm, Bibliodrama und Exegese, in: A. Kien u. a. (Hg.), Bibliodrama, 1987, 116 - 135 u. G. M. Martin, Text, 521 f.
6. vgl. R. Hübner, Geschichtentheater, in: WuPKG 68. Jg. 1979, 151 - 156, hier: 152
7. vgl. R. Hübner, Biblische Geschichten erleben: Spielversuche zu biblischen Texten, Offenbach/Freiburg 1985 4. Aufl.
8. vgl. Hübner, Geschichtentheater.
9. vgl. F. Rohrer, (Hg.), Bibeltheater, Materialheft Nr. 43 der Beratungsstelle für Gestaltung von Gottesdiensten und anderen Gemeindeveranstaltungen, Frankfurt 1985, vgl. außerdem R. Hübner, E. Langbein, Biblische Geschichten in der Konfirmanden-

arbeit - lebhaft Glauben lernen - Modelle mit Ansätzen des Bibliodramas und des Bibeltheaters, Hamburg 1997.

10. vgl. R. Hübner, Bibeltheater in der Konfirmandenarbeit, in: H. Reiner (Hg.), Religionspädagogik und kirchliches Amt, Brecklum 1987, 382 - 393, hier: S. 383.
11. „Spielräume sind innere und äußere, private und gesellschaftliche Bereiche, in denen Neues, Anderes, häufig Überraschendes erfahren werden kann. (Spielräume) sind Luftblasen des Lebendigseins, in denen das erlebt werden kann, was im Alltag oft übersehen, aber doch ersehnt wird“ (R. Hübner, Spielräume für Gruppen, Bd. 1, München 1985, Rückseite des Bandes). „Alle diese Spielräume sind nicht nur Übungsräume, sie sind Lebensräume, denn im Spiel können achtsames Miteinander, Aufmerksamkeit für sich selber und Lebensfreude nicht nur erprobt, sondern auch erlebt werden. Menschen brechen auf und erfahren, daß Grenzen nicht statisch sind. Innerhalb dieser Spielräume brauche ich mich nicht zu schützen. Mein Spiel wird absichtslos, ich muß nicht besser als die anderen sein und brauche meine Stärke und Kraft nicht zu verstecken. Ich habe Muße, meine schöpferischen Fähigkeiten zu entdecken und zu nutzen. Ich kann den Möglichkeiten nachgehen, die sich zwischen mir und den anderen ergeben. Und ich kann Hoffnung lernen. Nach außen müssen wir die Spielräume allerdings dort schützen, wo andere sie nicht wollen, und versuchen, sie zu erweitern, wo andere sie klein halten. Und wir müssen sie öffentlich machen“ (R. Hübner, Spielräume Bd. 1, 6 f.)
12. Rohrer, Bibeltheater, 33.
13. ebd., 34.
14. vgl. R. Hübner, Spielräume 1, 74, und grundsätzlich hierzu: K. Delakowa, Bewegung, München 1984, sowie ein größeres Trainingsprogramm eines ihrer Lehrer: M. Feldenkrais, Bewußtheit durch Bewegung, Suhrkamp Taschenbücher st 429, Frankfurt 1978.
15. G. M. Martin, Modell, 46.
16. M. Feldenkrais, Bewußtheit, 47 f.
17. G. M. Martin, Modell, 48.
18. in: V. Kast, Imagination als Raum der Freiheit, Olten 1988, 14.
19. vgl. F. Rohrer, Bibeltheater, 81 ff.; Hübner, Bibeltheater, 383 f.
20. Grundsätzlich zu beachten ist im Gebrauch von Methoden (z. B. Statuenbauen, Bewegungen entwickeln zu Bildern) und im Einsatz von Medien (Tücher, Masken, Schminke u. a.), daß diese vor ihrem Einsatz und Gebrauch in der Gruppe bekannt und eingeübt werden.
21. R. Hübner, Spielräume für Gruppen, Bd. 2, Rissen 1986, 4.
22. ders., Bibeltheater, 382 f.
23. E. Lange, Perspektiven kirchlicher Planung, in: ders., Kirche für die Welt, München 1981, 267 - 295, hier: S. 270.

## Neue Ausstellung im RPI

VIKTORIA KRUPSKAJA  
ВИКТОРИЯ КРУПСКАЯ

vom 1. Juni bis 31. Juli



Jutta Stählin

## Pilgern auf dem Jakobsweg

Vom 17. bis 26. Oktober 1998 fand unsere Kursfahrt nach Spanien für Religionslehrer/-innen aller Schularten und Schulstufen statt, um die Wegerfahrung der Menschen, die vor ihnen die Pilgerfahrt unternahmen und die neuen Eindrücke auf dem ihnen unbekanntem Jakobs-Pilgerweg in Erfahrung zu bringen. In der Ausschreibung steht, daß die eigene Wahrnehmungserweiterung und die Reflexion der Tradition in Form des handlungsorientierten Zugangs einer Pilgerfahrt den Teilnehmenden Möglichkeiten erschließen sollen, mit Schülern/Schülerinnen selbst Wege zu entdecken. Daß dabei in ausgetretenen Pfaden die Lebendigkeit der christlichen Religion empfunden oder erlebt oder verstanden werden kann, soll dieser Reisebericht darlegen.

Die Kursfahrt nahm ihren Anfang in Madrid, dem geographischen Mittelpunkt der iberischen Halbinsel. Die Aufmerksamkeit aller galt am ersten Tag dem Museo del Prado mit den Höhepunkten der religiösen Bilder von El Greco, der Spanischen Schule bis zu Goya im 19. Jh. und zu Picasso im 20. Jh. Die Stadtrundfahrt und ein Gang durch die Altstadt vermittelten

erste Eindrücke des pulsierenden spanischen Lebens.

Von Madrid aus ging die Tagesfahrt nach Toledo, der Hauptstadt des spanischen Westgotenreiches, die für drei Jahrhunderte in die Hände der Araber fiel, aber 1085 zurückerobert wurde. Von da an wurde sie Hauptstadt des Königreiches Kastilien und zugleich kirchlicher Mittelpunkt ganz Spaniens und ein mittelalterliches Zentrum des Wissens. Die Bedeutung Toledos ist heute in der Verbindung maurischer, jüdischer und christlicher Elemente der Kultur zu sehen. Besonders zu bemerken ist, daß alle „feine“ Kultur aus dem Maurischen kam.

Die theologische Bedeutung der Kursfahrt nach Spanien fand ihren Anfang in den Vorträgen von Prof. Dohmen in Madrid über die Themen: „Glücklich die Menschen, die Pilgerstraßen in ihren Herzen haben“ (Psalm 86,4) - „Erwartete Hoffnung auf dem Lebensweg“ und



„Wirklich, der Herr ist an diesem Ort und ich wußte es nicht“ (Gen. 28,16) - vom Sinn Heiliger Stätten.

Der Mensch, der eine Wallfahrt unternimmt, möchte dem Raum oder dem Ort seines Glaubens nahe sein, z. B. das gelobte Land oder das Land der Heiligen Stätten sehen. Für den Juden ist es das Verheißene Land, um dort zu wohnen und zu leben.

Für die Christen war Palästina der erste Wallfahrtsort, um durch den Besuch der Ahnen-, Märtyrer- oder der Apostelgräber nahe Kontakte herzustellen. Reliquienorte haben auch diese Bedeutung, da Reliquien ein Hinweis auf den Ursprungsort des Glaubens sind. Erinnerungsorte an Erscheinungen oder besondere Ereignisse werden zu Wallfahrtsorten besonders im Christentum. Im Islam sind dies die Gedächtniswallfahrten nach Jerusalem und Mekka, verankert als Grundfeste des Glaubens und der Religion.

Im Christentum ist es das Gottesvolk, das zur Verehrung Gottes zu bestimmten Orten wallfahrt, um den eigenen Glauben zu stärken. Die Bittwallfahrt entwickelt sich zum Zeugnis der Heilserfahrung, die Dankwallfahrt ist ein Zeugnis der Gnadenwallfahrt - Votivtafeln sind der Dank für die Erfüllung der Bitte. Während der Bußwallfahrt erhoffte man sich eine

Wandlung im Exil. Später nimmt man die Bußwallfahrt als eigene, sich selbst auferlegte Befreiung von Sünden.

Santiago ist neben Rom und Jerusalem zum wichtigsten Pilgerziel im Mittelalter geworden. Die Rückeroberung (Reconquista) der von den Arabern besetzten spanischen Gebiete durch die Christen und die Wiederentdeckung des Apostelgrabes als Heiligtum hat dem Jakobsweg besonders in seiner Frühphase eine religiös-politische Funktion besichert. Im Mittelalter beinhaltete eine Wallfahrt auch das Interesse, in ferne Länder zu kommen, was sich bis in die Neuzeit fortsetzt, auch wenn die Wallfahrt rein religiösen Charakter hat. Der Jakobsweg verbindet beispielhaft wunderschöne und historisch bedeutsame Baudenkmäler, faszinierende und grundverschiedene Landschaften. 1987 von der Unesco zum „Europäischen Kulturweg“ ernannt, ist der Jakobsweg auch

eine Synthese von abendländischer Kultur und arabischen Einflüssen. Selig die, die Pilgerwege im Herzen haben! Das Motiv der (Selbst-)Veränderung lebt im Bewußtsein derjenigen, die auf dem Weg des Lebens sind. Der Weg nach Santiago gilt als Musterbeispiel des schwierigen, anstrengenden Lebensweges.

Im 1. und 2. Jahrhundert nach Christus werden viele der ersten Christen als Märtyrer um ihres Glaubens willen getötet. Den Gemeinden gelten sie als Gerechte, die nun unmittelbar bei Gott sind. Man betet zwar noch nicht zu ihnen, aber mit den nun beginnenden Wallfahrten zu ihren Gräbern fängt eine neue Form ihrer Verehrung an, in der den Märtyrern die Rolle von Fürsprechern bei Gott zugewiesen wird. Mit dem Beginn des 3. Jahrhunderts werden dann spezielle Gedenktage eingerichtet. Die Rolle der Mönche verändert sich ebenfalls. Ihr asketisches Leben wird nun auch als Martyrium, als Kampf mit den Mächten des Bösen verstanden.

Über Burgos mit seiner gotischen Kathedrale führte die Fahrt die Reisegruppe auf den eigentlichen Pilgerweg hin, und wir wanderten von Castrojeriz in Richtung Fromista auf dem Camino entlang den Wegzeichen mit der Muschel. Unterwegs gab es ein zünftiges Picknick, bevor die wunderschöne romanische Kirche S. Martin in Fromista besichtigt wurde, deren Kapitelle und Dachvorsprünge auffallend schön gestaltet sind.



Leon war das nächste Ziel. Leon ist eine Stadt, die in ihrer Blütezeit durch ihre Funktion als Handels- und Rastplatz an der Pilgerstraße sehr bedeutend war. In

besonderer Erinnerung werden für die Besucher der Kathedrale in Leon die kunstvoll bemalten Buntglasfenster und die Rosetten bleiben, die das Licht überwältigend verwandeln. Ungefähr 1.800 m<sup>2</sup> kunstvoll bemalter Glasscheiben füllen die Fenster und Öffnungen, die vom 13. Jh. bis ins 20. Jh. entstanden sind. Die Pilgerreise gestaltete sich noch mehrfach theologisch-spirituell, da u. a. eine Wanderung nach Samos mit meditativem Charakter angesetzt war. Dem Reisetagebuch von Frau Lucke stand Davids großes Denkgebet - der Psalm 103 - leitmotivisch voran. Wer wollte, konnte Prof. Dohmens exegetische Erläuterungen zu diesem Psalm meditierend erinnern.

Das Bildprogramm im Pantheon der Basilika San Isidoro war ein weiterer künstlerisch theologischer Höhepunkt am Jakobsweg. Die bunten lebendigen Fresken mit biblischen Darstellungen gehören zu den wenigen erhaltenen Zeugnissen romanischer Malerei in Spanien. Die Malereien sind so hervorragend, daß das Pantheon von San Isidoro auch als die Sixtinische Kapelle Spaniens bezeichnet wird.

Auf dem Weg zum O'Cebreiro am Cruz del Ferro, einem Eisenkreuz auf einer Stange, die in einem Steinhaufen steckt, den Pilger angehäuft haben, erlebten die Teilnehmenden den rauen Herbstwind Galiciens während einer Andacht über die Verse 14 - 18 des Psalm 103. In ihnen geht es um die Gewißheit, daß Gott den Menschen in seiner Vergänglichkeit trägt. Das Heil und die Gnade sind unvergänglich für die, die den Bund halten und bewahren.

Der letzte Höhepunkt historischer und theologischer Art auf der letzten Etappe des Camino nach Santiago war der Halt auf dem Berg Cebreiro, der Wasserscheide zwischen Atlantischem Ozean und Kantabischem Meer und einem aus neun Häusern bestehenden Dorf. Das Museums-Steinhaus ist eines der jahrhundertealten Pallozas und zeigt, wie eng das Leben von Mensch und Tier in den runden Steinhäusern war. Das Abendmahlwunder hat dieses Dorf in Europa berühmt gemacht. Vom Sinn heiliger Stätten spürt



der Pilger viel, wenn er Santiago de Compostela, den wegen seiner Kathedrale berühmten spanischen Wallfahrtsort erreicht. Nach der Legende wirkte hier der Apostel Jakobus der Ältere (spanisch Santiago), der Bruder des Evangelisten Johannes und Schutzpatron der Spanier. Seine Gebeine sollen nach seinem Märtyrertod (44 n. Chr.) aus Palästina nach Spanien zurückgebracht und im Jahre 813 n. Chr. an der Stelle der heutigen Kathedrale wieder aufgefunden worden sein. Seither reißen die Pilgerströme aus ganz Europa auf dem Jakobsweg nicht ab, besonders wenn das Heilige Jahr gefeiert wird - das Namensfest des Apostels fällt dann auf einen Sonntag. Das Fest wird begangen, indem man die Heilige Pforte öffnet, eine Prozession veranstaltet und das große Rauchfaß - Botafumeiro - in der Kathedrale schwenkt. Das nächste Heilige Jahr wird 1999 sein!

Seit dem 11. Jh. n. Chr. wird die Wallfahrt zu heiligen Stätten für Menschen sehr wichtig, da Sünde nach Vergeltung verlangt. Deshalb muß man Buße tun, um die kosmische Ordnung wieder herzustellen. Die Weltordnung soll erhalten werden, weil Gott die Chaos-Mächte fernhält. Aus diesem Denken heraus entwickelt sich ein Ausgleichsdenken, d.h. daß man, statt zu fasten, ein Almosen zahlt. Daraus entsteht ab dem 10. Jh. die Ablaßleistung: eine Form der Buße wird durch eine andere ersetzt. So konnte man durch Aufsuchen heiliger Stätten Buße tun. (Alle Photos: I. Lucke)

# Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

## Schulgespräch mit Glogowski, Gabriel und Jürgens-Pieper

(rb) Hannover.- Das umstrittene Konzept für eine „verlässliche Grundschule“, welche aus Kostengründen an die Stelle der aufwendigeren „vollen Halbtagschule“ treten soll, bleibt in der Landesregierung auf der Tagesordnung. Ministerpräsident Glogowski hat jetzt das Konzept, das in der SPD-Fraktion auf Vorbehalte stößt und von dem früheren Kultusminister Wernstedt kritisiert wurde, mit Kultusministerin Jürgens-Pieper durchgesprochen. Zu dem Treffen hinzugezogen waren auch Fraktionschef Gabriel und Glogowski's Staatssekretär Schneider. Am Rande der nächsten Landtagssitzung will der Regierungschef mit Wernstedt sprechen. (08.01.99)

## „Religionsunterricht stärkt Toleranz und Identität“

Beverstedt/Kr. Cuxhaven (epd). Der Religionsunterricht gibt nach Auffassung von Oberlandeskirchenrat Ernst Kampermann (Hannover) der Arbeit in den Schulen ein Profil. Der Unterricht könne eine Schlüsselrolle im Zusammenspiel der Fächer übernehmen, weil er Grundfragen des Menschen aufnehme, sagte der Schuldezernent der hannoverschen Landeskirche am Wochenende in Beverstedt bei Cuxhaven. Das Fach stärke Identität und Toleranz der Schülerinnen und Schüler, erklärte der leitende Theologe in einem Referat beim Epiphaniensempfang des Kirchenkreises Wesermündesüd.

Die Beschäftigung mit biblisch-christlichen Themen helfe jungen Menschen, sich und andere besser zu verstehen, sagte Kampermann. „Jemand, der weiß, wer er ist, wird frei, unbefangen auf andere zuzugehen und sich mit ihnen zu verständigen.“ Diese Toleranz als Ausdruck von Selbstgewißheit und Stärke sei wichtig für die Gesellschaft. Religion sei auch deshalb ein unverzichtbarer Teil des Lehrplanes, weil sie die Rechtsordnung, ethische Grundüberzeugungen, Kunst, Musik und Literatur der Gesellschaft geprägt habe. „Es gehört zur Allgemeinbildung, von solchen Zusammenhängen zu wissen.“

Kampermann regte eine engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Kirche an. Die Schulen können im kirchlichen Bereich Lernorte erschließen, ökumenische Verbindungen nutzen sowie an kirchlichen Festen und Traditionen teilhaben. Wegen einer „gewissen Kontakt-scheu“ seien vorhandene Möglichkeiten der Zusammenarbeit von beiden Seiten noch nicht hinreichend entdeckt und genutzt: „Nachbarschaft-Initiativen sind angezeigt.“ (b0057/11.1.1999)

## Erlaß über Erziehungsarbeit in der Schule kommt 1999

(rb) Hannover.- Kultusministerin Jürgens-Pieper bereitet einen Erlaß zur dienstlichen Beurteilung der Lehrer vor sowie einen Erlaß über Erziehungsmittel in der Schule. Die beiden Vorhaben sind Teil eines umfangreichen Arbeitspensums, das die SPD-Politikerin in der jüngsten Besprechung der Abteilungsleiter ihres Hauses dargelegt hat. Zu den von ihr als „strategisch

bedeutsam“ bezeichneten Themen und Zielen für 1999 zählen stichwortartig aufgelistet u.a. folgende weitere Projekte: Das Konzept 2008 zur Unterrichtsversorgung der berufsbildenden und die Fortschreibung des Konzepts 2003 für die allgemeinbildenden Schulen, die Vereinheitlichung des Berechnungsverfahrens für die Unterrichtsversorgung, ein lokales Präventionskonzept mit Hausaufgabenhilfe, Sprachförderung, Schulsozialarbeit etc., ein kinderpolitisches Konzept sowie eine Überprüfung der Schulformprofilierungen („Was soll die Hauptschule eigentlich leisten?“). Zu ihren weiteren Vorhaben gehören sogenannte Werkstattgespräche (Zukunft und Bildung, „Zukunftswerkstatt für Schule 2000 plus“), die Ausarbeitung eines Fremdsprachenkonzepts, die qualitative Weiterentwicklung der beruflichen Bildung, ein Konzept für die Ausbildungs- und Studienseminare sowie die Einführung des als letzter Schrei geltenden Assessment-Verfahrens bei der Auswahl von Schulleitern. Jürgens-Pieper versicherte in der AL-Konferenz, daß dieser 24 Punkte enthaltende Katalog ergänzt werden könne. Es müsse aber beachtet werden, daß die Unterrichtsversorgung absolute Priorität habe, insofern eine „Konzentration auf das Wesentliche“ erforderlich sei und nur wenige Reformvorhaben möglich seien. Nach der nächsten AL-Besprechung soll eine zeitliche Planung der Öffentlichkeitsarbeit vorgenommen und erklärt werden, was wann unter Berücksichtigung der Personalressourcen so entscheidungsreif sei, daß es öffentlich gemacht werden könne. (13.01.99)

## Kommunen sehen sich düpiert durch die jüngsten Schulbeschlüsse

(rb) Hannover.- Städte und Gemeinden wehren sich gegen die Absicht der Landesregierung, die rund 300 „vollen Halbtagschulen“ zugunsten der „verlässlichen Grundschulen“ zu opfern. Der NStGB erklärte zu den in der SPD-Fraktion getroffenen Festlegungen, die Kommunen hätten im Vertrauen auf die Erklärung der Regierung, die vollen Halbtagschulen würden flächendeckend eingeführt, über Jahre hinweg erhebliche personelle und finanzielle Mittel investiert. Daraus würden nunmehr Fehlinvestitionen, Eltern und Gemeinden müßten sich mißbraucht fühlen. Der NStGB setzt darauf, daß in der bis Ende März verlängerten Dialogphase sich die Einsicht durchsetzt, bestehende volle Halbtagschulen weiterhin zu erhalten, auch bei Einführung der verlässlichen Grundschule, und die Finanzierung durch das Land sicherzustellen. Städtetags-Präsident Mäde hat hingegen das neue Konzept als Fortschritt aus Sicht der Schulträger begrüßt. Der rechtlich gebotene Bestandschutz der vollen Halbtagschulen erfordere es jedoch, den Schulträgern die Einführung von Betreuungsangeboten für weitere Grundschulen zu gestatten, ohne daß sie ihre vollen Halbtagschulen aufzugeben haben. Ein Entweder - Oder könne nicht akzeptiert werden. (15.01.99)

## Wolfsburger Religionslehrer fordern Neueinstellungen

Wolfsburg (epd). Religionslehrer der Wolfsburger Gymnasien haben den Unterrichtsausfall im Fach Religion als „dramatisch“ bezeichnet und

für das nächste Schuljahr die Neueinstellung von Lehrern gefordert. Eine Erhebung habe ergeben, daß in Wolfsburg 45,8 Prozent des Religionsunterrichtes an den Gymnasien ausfallen, heißt es in einer Resolution, die die Obleute für die Fächer evangelische und katholische Religion am Freitag veröffentlichten. Bisher hätten Schulleitungen und Fachkollegen versucht, diesem teilweise schon seit Jahren herrschenden Mangel mit organisatorischer Kosmetik zu begegnen. Diese Modelle seien jedoch völlig ausgeschöpft, heißt es in der Erklärung. Ein „dramatischer Einbruch“ sei insbesondere im Kursangebot der Sekundarstufe II zu erwarten. Der Sprecher der Bezirksregierung Braunschweig, Jens-Thilo Schulze, sagte gegenüber epd, die Zahlen über die Höhe des Unterrichtsausfalls seien etwas positiver, als es von den Lehrern dargestellt werde. Nach Angaben des Sprechers fallen an den Wolfsburger Gymnasien etwa 41 Prozent des Religionsunterrichtes aus. Schulze verwies außerdem auf die „allgemein angespannte Versorgungslage“ an den Schulen und auf Bemühungen, insbesondere im Fach Religion die Situation zu verbessern. Diese Bemühungen würden auch von den Kirchen anerkannt. Seit Jahren gebe es an den allgemeinbildenden Schulen eine Quotierung, nach der jeder vierte neue Lehrer auch für das Fach Religion eingestellt werde.

Während des Religionslehrrertreffens, bei dem zwölf Vertreter von fünf Gymnasien die Resolution verabschiedeten, kritisierten Teilnehmer auch die Schulleitungen. Der von manchen Schulleitungen einseitig herbeigeführte Unterrichtsausfall stehe im Widerspruch zum Interesse der Schülerinnen und Schüler an religiösen Fragen, hieß es. Die Bezirksregierung Braunschweig kündigte dazu an, sie werde die Verteilung des Unterrichtes an den Schulen prüfen. (b0100/15.01.1999)

## GEW lehnt Fachhochschulausbildung von Lehrern grundsätzlich ab

(rb) Hannover.- Die Gewerkschaft GEW lehnt es ab, Lehrer fortan an Fachhochschulen auszubilden. Der Vorsitzende der Lehrergewerkschaft, Post, nannte für diese Haltung im GEW-Organ grundsätzliche Überlegungen. Die Anforderungen an die Lehrer der unterschiedlichen Schulformen und -stufen seien zwar verschieden, aber gleich hoch und verlangten eine gleichartige wissenschaftliche Qualifikation. Die wachsenden Anforderungen machten es notwendig, daß die Lehrer ihren Beruf aus einer wissenschaftsbezogenen Grundhaltung heraus ausübten. Eine Teil-Verlagerung der Ausbildung an die Fachhochschulen würde zwangsläufig zu einer Hierarchisierung führen, die nicht nur inhaltliche Aspekte hätte, sondern für einen Teil der Lehrer eine Herabgruppierung in der Besoldung und eine Blockierung von Laufbahnen im höheren Dienst bedeuten würde. Post verwies darauf, daß der FH-Auftrag auf angewandte Forschung ausgerichtet sei, während bei der Ausbildung von Lehrern eine breite grundlagenorientierte Forschung erforderlich sei. Die GEW habe aber keine Einwände gegen eine sinnvolle Kooperation bei der Lehrerausbildung, sofern die Zuständigkeit für Gestaltung und Abschluß des Studiums ein-

deutig bei den Universitäten liege. Post hat sich zu dieser Klarstellung veranlaßt gesehen durch das Vorgehen von Wissenschaftsminister Oppermann, der beim Wissenschaftsrat eine gutachterliche Stellungnahme über die FH-Ausbildung von Grund-, Haupt- und Realschullehrern sowie teilweise der Sonderschul- und Berufsschullehrer bestellt hat. (28.01.99)

### **Bartling sieht verfassungsfeindliche Bestrebungen bei Scientology**

(rb) Hannover.- Die bisherige Beobachtung der Scientology-Sekte hat nach Einschätzung von Innenminister Bartling tatsächlich Anhaltspunkte für Bestrebungen gegen die Grundordnung ergeben. Die Schwierigkeiten der Einsichtnahme in die Aktivitäten dieser Gruppierung liegen nach Bartlings Ansicht insbesondere in der hierarchischen Struktur von Scientology sowie der Steuerung ihrer Betätigung in Deutschland aus den USA und aus Dänemark. Der SPD-Politiker meint, daß die Öffentlichkeitsarbeit ebenso wie das Ergebnis der Enquete-Kommission des Bundestags bei den Scientologen Wirkung gezeigt hat. (29.01.99)

### **Intensivprogramm gegen Jugendkriminalität - Modell für 30 Kinder**

(rb) Hannover.- Das Land startet ein sogenanntes Interventionsprogramm, um der wachsenden Jugendkriminalität entgegenzuwirken. Kultusministerin Jürgens-Pieper hat dem Kabinett die Eckpunkte dieses Konzepts vorgelegt, welches der Landtag vor einem Jahr verlangt hat. Das Programm wird nach der Darstellung der SPD-Politikerin das Land mit jährlich 1,1 Millionen Mark und die Kommunen als Träger der Jugendhilfe mit etwa einer Million Mark pro Jahr zusätzlich belasten. Die Mehrbelastung für die Kommunen bezeichnet sie als „durchaus gewollt“, um zu verhindern, daß bereits „unbequeme“ Kinder kurzerhand in die besonderen Einrichtungen abgeschoben werden, in denen solche Kinder bis zu 14 Jahren untergebracht werden sollen, die durch hochgradig „deviantes (abweichendes) oder „delinquentes“ (kriminelles) Verhalten aufgefallen und mit den bisherigen Maßnahmen der Jugendhilfe nicht zu erreichen sind. Die Kultusministerin rechnet bereits damit, daß ihr Programm von großen Teilen der Fachöffentlichkeit in Niedersachsen kritisch aufgenommen wird.

Im einzelnen ist folgendes geplant: 1. Die dreijährige Erprobung des Konzepts soll landesweit und zeitgleich auf 30 Kinder beschränkt sein; die „Förderung“ eines Kindes soll ein Jahr dauern, angestrebt wird die Zusammenarbeit mit vier bis sechs Einrichtungen. 2. Die erste Phase der Betreuung, die in der Regel mit Freizeitschutz verbunden ist, soll durch „ein individuell erarbeitetes intensives pädagogisch und/oder therapeutisch orientiertes methodisches Vorgehen geprägt“ sein. 3. Der öffentliche Träger muß eine Hilfeplanung durchführen, der Zusammenarbeit mit den Eltern oder Sorgeberechtigten wird besondere Bedeutung zugemessen, die Fortschreibung des Hilfeplans erfolgt in engen Zeitabständen und in enger Zusammenarbeit mit allen Beteiligten. Die Betreuung kann in einer Wohngruppe vorgenommen werden, in der auch nicht auffällige Kinder leben, oder in einer homogenen geschlossenen Gruppe.

Die Kosten eines „Intensivplatzes“ beziffert Jürgens-Pieper mit etwa 500 Mark pro Kopf und Kind gegenüber dem üblichen Heimkostensatz von 230 Mark. Die „programmbedingten Mehrkosten“ von 270 Mark würden teilweise durch die 30prozentige Erstattung nach dem KJHG (besonderer Finanzausgleich) ausgeglichen. Auch nach Überführung dieser Mittel in den allgemeinen Finanzausgleich erscheine es angebracht, den gleichen Betrag „als bereits erhaltene Landesleistung anzurechnen“. Es sei vorgesehen, die den Kommunen verbleibenden Mehrkosten von 190 Mark angemessen zu bezuschussen, wobei an „maximal 95 Mark“ als Festbetrag gedacht sei. (30.01.99)

### **677 neue Dreiviertellehrer haben ihre Arbeit aufgenommen**

(rb) Hannover.- Am 1. Februar haben 677 neue Lehrer ihren Dienst angetreten. Sie werden als Beamte zumeist auf 3/4-Basis beschäftigt und ersetzen Lehrkräfte, die im ersten Schulhalbjahr ausgeschieden sind. Weil die sogenannten Stellenreste genutzt werden, kommen auf jeweils drei der pensionierten Lehrer vier neue. 279 neue Lehrer werden an Grund- und Hauptschulen unterrichten, 142 an Berufsschulen, 108 an Gymnasien, 85 an Sonderschulen und 63 an Realschulen. (03.02.99)

### **Neuer Referent für Evangelische Jugend in Hannover**

Hannover (epd). Der 29jährige Diakon Stefan Heinze ist neuer Referent der Evangelischen Jugend in Hannover. Nach eigenen Angaben möchte Heinze Jugendliche ermutigen, sich in den Gremien der evangelischen Kirche zu engagieren. Besonders am Herzen liege ihm das Expo-Projekt „Stadt der Jugend“ am Maschsee, aus dem eine „Jugendkirche“ entstehen könne. Heinze war zuvor zwei Jahre lang Kreisjugendwart in Bokkenem-Hoheneggelsen. (b0434/19.2.1999)

### **Evangelische Kirche für islamischen Religionsunterricht**

Hannover (epd). Die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) unterstützt das Recht der Muslime auf einen islamischen Religionsunterricht auf der Grundlage des Grundgesetzes. In einer am Mittwoch in Hannover veröffentlichten Stellungnahme heißt es, für muslimische Schüler müsse Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in deutscher Sprache erteilt werden. Als weitere Bedingungen für die Einführung eines Islamunterrichts werden qualifizierte und staatlich anerkannte muslimische Lehrer sowie islamische Lehrangebote an Universitäten und eigenständige Lehrerbildung genannt.

Im vergangenen Monat hatten sich bereits die katholischen Bischöfe für einen regulären islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache an öffentlichen Schulen ausgesprochen. Auch CDU/CSU hatten in ihrem „Integrationskonzept“ einen islamischen Religionsunterricht befürwortet.

In der Stellungnahme des EKD-Kirchenamtes wird der Einrichtung einer „separaten, staatlich geprägten Religionskunde“ für Muslime widersprochen. Staatlicher Pflichtunterricht in Weltanschauungsfragen verfehle die freiheitlich-demokratischen Prinzipien. „Die Religionsgemeinschaft muß ihre religiösen Grundsätze für den Religionsunterricht in eigener Verantwortung

festlegen, ohne daß der weltanschaulich neutrale Staat auf die Inhalte Einfluß nimmt“, wird ergänzt.

Eine zentrale Voraussetzung für islamischen Religionsunterricht besteht aus Sicht der EKD darin, daß sich die Muslime in Deutschland auf einen offiziellen Ansprechpartner für den Staat einigen. Eine Aufspaltung des Religionsunterrichts für Muslime auf eine Vielzahl „kleiner und kleinster Religions(sonder)vereinbarungen“ sei vom Verfassungsgeber nicht gewollt. Ähnlich wie beim evangelischen Religionsunterricht, den verschiedene reformatorische Bekenntnisse mitverantworten, müßten sich islamische Gruppen und Vereinigungen auf die Unterrichtsinhalte verständigen.

In diesem Zusammenhang wird daran erinnert, daß bisherige Schwierigkeiten der in Deutschland lebenden Muslime, „die im Grundgesetz geforderte Autorität“ zu formen, mit der Tradition des Islam zusammenhängen. Mittlerweile entstandene zentrale Organisationen der islamischen Dachverbände könnten jedoch zum Ansprechpartner des Staates werden, wenn deren Status als Religionsgemeinschaft geklärt sei, heißt es.

Die bisherige Form des Islamunterrichts, der in den türkischen muttersprachlichen Unterricht integriert ist, entspricht nach Auffassung der EKD nicht Artikel sieben des Grundgesetzes. Wenn der Staat die Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft selbst gewährleisten wolle, überschreite er seine Kompetenzen. Zudem wird eingewandt, nichttürkische Schüler islamischen Glaubens seien davon ausgeschlossen. Problematisch stift der EKD-Text auch die enge Anbindung des muttersprachlichen Unterrichts an die staatlichen Stellen der Türkei ein.

Die EKD erneuerte ihren Vorschlag einer Fächergruppe für religiös-ethische Bildung. Eine derartige Fächergruppe aus evangelischer und katholischer Religionslehre, Ethikunterricht, sowie jüdischem, islamischem und orthodoxem Religionsunterricht könne interreligiöses Lernen und den Dialog zwischen den Religionen fördern. (b0471/24.2.99)

### **Mädchen machen mehr höherwertige Schulabschlüsse als Jungen**

(rb) Hannover.- In Niedersachsen machen mittlerweile mehr Mädchen als Jungen höherwertige Schulabschlüsse. Das geht aus den jüngsten Zahlen des Kultusministeriums hervor. Danach haben im Schuljahr 1996/97 hierzulande 9 995 Mädchen und 8 553 Jungen das Abitur abgelegt sowie 624 Mädchen und 519 Jungen die Fachhochschulreife erlangt. Von den 36 579 jungen Leuten, die den Realschulabschluß erworben haben, waren 19 145 Mädchen und nur 17 434 Jungen. Umgekehrt war das Verhältnis bei den Hauptschulabgängern, 10 653 Jungen machten diesen Abschluß und 7 757 Mädchen. Ohne Hauptschulabschluß blieben 5 457 Jungen und 2 985 Mädchen; diese beiden Zahlen machen erschreckend deutlich, daß damit 8 442 Jugendliche oder zehn Prozent der 83 122 jungen Menschen ohne Hauptschulabschluß und damit ohne sonderliche Chancen auf dem Lehrstellenmarkt abgegangen sind. Kultusministerin Jürgens-Pieper hat darauf hingewiesen, daß die Mädchen an den weiterführenden Schulen inzwischen stärker vertreten sind als die Jungen, nachdem sie 1970 doch deutlich unterrepräsentiert waren; der Schulerfolg der Mädchen finde aber noch immer keine Entsprechung in den beruflichen Positionen von Frauen. (04.03.1999)

**Arbeitshilfen Grundschule 6**

Inge Lucke (Hrsg.)

## Islam

Einführung und Lernkartei für die Arbeit in der Grundschule und Orientierungsstufe



DM 35,-

**Arbeitshilfen OS 5**

Iku Kirchhoff

## Gemeinsam glauben in verschiedenen Kirchen

Evangelisch-Katholisch



DM 14,-

**Arbeitshilfen Sonderpädagogik 2**

Dietmar Peter (Hrsg.)

## Sterben und Tod



DM 14,-

**Niedersachsen übernimmt weitere Grundschullehrer aus Thüringen**

(rb) Hannover.- Niedersachsen will eine weitere halbe Hundertschaft Grundschullehrer aus Thüringen anwerben. Sie sollen zunächst abgeordnet werden und nach zwei Jahren fest übernommen werden. Die Kultusminister Jürgens-Pieper und Althaus verständigten sich auf ein Kontingent von bis zu 66 Lehrern. Es bleibt abzuwarten, ob so viele Pädagogen zum Wechsel nach „Wessi-Land“ bereit sind. Die Erfahrungen mit einem ersten Übereinkommen von 1997, das die Übernahme von 100 thüringischen Lehrern vorsah, begründen eher Skepsis. Die Abmachungen dienen erstens einem sozialverträglichen Abbau überzähliger Lehrkräfte in Thüringen und zweitens einer zunächst kostengünstigen Milderung des Lehrermangels in Niedersachsen. Vergleichbare Vereinbarungen gibt es zwischen Niedersachsen und Sachsen-Anhalt, Lehrer aus dem benachbarten Thüringen hat auch Hessen übernommen (6.3.1999)

**Erste deutsche Hochbegabten-Schule in Seehausen geplant**

Hannover/Stendahl (epd). Die erste deutsche Schule nur für Hochbegabte soll im Jahr 2001 ihren Betrieb in Seehausen bei Stendal in Sachsen-Anhalt aufnehmen. Sie sei für 300 Schüler und mit Internat geplant, kündigte die Interessengemeinschaft zur Förderung von Schulen für Hochbegabte „Janus“ am Dienstag in Hannover an. Neben den vorgeschriebenen Schulfächern würden auch spezielle Physik, Philosophie oder Archäologie angeboten. Seminare zur Förderung der Persönlichkeit und Praktika seien ebenfalls vorgesehen. Bisher gebe es lediglich Sonderförderzeige für Hochbegabte an den Jugenddorf-Christophorusschulen in Braunschweig, Rostock und Königswinter bei Bonn, dazu einzelne Versuchsprojekte, sagte Rechtsanwalt Hans-Jürgen Möhlhenrich vom Verein „Janus“ auf epd-Anfrage. In den USA seien Schulen für Hochbegabte bereits verbreitet, in Europa stecke die Entwicklung noch in den Anfängen. Als hochbegabt gälten etwa zwei Prozent der Bevölkerung in allen sozialen Schichten. (b0520/2.3.1999)

**Rund 860 evangelische Schulen gibt es in Deutschland**

Hildesheim/Münster (epd). Rund 860 evangelische Schulen gibt es zur Zeit in Deutschland. Darunter seien allgemeinbildende und berufsbildende Schulen sowie Sonderschulen, sagte der Hildesheimer Theologie-Professor Martin Schreiner am Dienstag dem epd. Schreiner hat nach einer Mitteilung der Universität Hildesheim gemeinsam mit dem Direktor des Comenius-Instituts Münster, Christoph Scheilke, in diesen Tagen das erste Handbuch über evangelische Schulen in Deutschland herausgegeben. Schreiner sprach sich für die Gründung neuer evangelischer Schulen aus: „Evangelische Schulen sind ein ideales Laboratorium, um das Verhältnis von Glauben und Lernen, von Theologie und Pädagogik praxisnah zu erproben.“ Das neue Handbuch stellt Erfahrungen von Schülern, Lehrern und Eltern dar und beschreibt die pädagogischen, diakonischen und theologischen Traditionen der evangelischen Schulen. Nach einer empirischen Studie des Comenius-Institutes der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) seien 20 bis 30 Prozent der Schü-

ler Kinder alleinerziehender Eltern, hob Schreiner hervor. Im Bundesdurchschnitt seien es 10 Prozent. Die Zahlen zeigten, daß die Eltern das Betreuungs-, Beratungs- und Begleitungskonzept der evangelischen Schulen schätzten. Um eine möglichst umfassende Betreuung zu erreichen, beschäftigten die Schulträger eigene Psychologen, Pfarrer und Pädagogen. Auch die religiöse Erziehung der Schulen werde von den Eltern anerkannt. Nach Informationen der EKD sind unter den evangelischen Schulen 160 allgemeinbildende Schulen. Die hannoversche Landeskirche unterhält mit dem Gymnasium Andreanum in Hildesheim und der Paul-Gerhardt-Schule in Dassel bei Göttingen zwei allgemeinbildende Schulen. Weitere Schulen mit evangelischem Hintergrund betreibt in Niedersachsen das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands, zum Beispiel in Elze bei Hildesheim und in Braunschweig. Die katholische Kirche unterhält in Deutschland nach Angaben der Deutschen Bischofskonferenz in Bonn insgesamt 1156 Schulen, darunter 527 allgemeinbildende Schulen. Die Nachfrage übersteige die Zahl der Plätze derzeit um etwa 30 Prozent, sagte eine Sprecherin. (b0709/23.3.1999)

**Öko-Projekt für christliche Lebensgemeinschaft in Asel Jugendbildungsstätte baut Holzhaus mit naturnahen Außenanlagen**

Asel/Kr. Wittmund (epd). Auf dem Gelände der evangelischen Jugendbildungsstätte Asel entsteht ein etwa 300 Quadratmeter großes ebenerdiges Holzhaus mit Außenanlagen als ökologisches Lernprojekt. Das Haus werde ab Herbst eine verbindliche christliche Lebensgemeinschaft junger Menschen beherbergen, sagte der Leiter der Jugendbildungsstätte, Pastor Michael Hagen, am Mittwoch dem epd. Haus und Anlagen sollen den Jugendlichen praktische Erfahrungen mit umweltschonendem Wohnen und Wirtschaften ermöglichen. Das Haus werde nach baubiologischen Gesichtspunkten mit einheimischem Lärchenholz errichtet. Sonnenkollektoren und Regenwassernutzung seien vorgesehen. Die Außenanlagen sollen naturnah gestaltet werden. In einem „Pavillon der kleinen Schritte“ wolle man mit Meßstationen den Erfolg einzelner Maßnahmen sichtbar machen. Die Bauarbeiten liegen seit Ende vergangenen Jahres bei einem ostfriesischen Arbeitslosenprojekt, das zwölf junge Leute beschäftigt. Die erforderlichen rund 350.000 Mark sollen laut Hagen bei Stiftungen eingeworben werden. Unterstützt werden die Planungen unter anderem durch Mitarbeiter von Handwerksverbänden der Region, von Wittmunder Schulen, Kommune und Landkreis, von der Fachhochschule Wilhelmshaven, der Kirche und von Umweltinitiativen. Die christliche Lebensgemeinschaft, an der sechs Jugendliche für ein halbes oder ein ganzes Jahr teilnehmen können, soll im Herbst beginnen, sagte Hagen. Man suche noch zwei bis drei Teilnehmerinnen. Gedacht sei an junge Frauen, die auf einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz warten. Drei Zivildienstleistende haben ihre Teilnahme bereits zugesagt. Die Jugendlichen werden von Mitarbeitern der Jugendbildungsstätte begleitet. Sie können zum Beispiel Seminare mit vorbereiten oder jugendgemäße Gottesdienstformen erarbeiten. (b0734/24.3.1999)

# RPI-ONLINE RPI-ONLINE RPI-ONLINE

Dietmar Peter

## *Lernen in der vernetzten Informationsgesellschaft*

Die Kindertage des RPI-Internetangebots sind Vergangenheit – was im Mai 1996 als Versuch begann, ist zu einem festen Bestandteil des Serviceangebotes des Religionspädagogischen Instituts geworden. Daher haben wir uns entschlossen, das Erwachsenwerden unserer Webseiten durch eine eigene Domain (<http://www.RPI-Loccum.de>) zu dokumentieren.

Aber nicht allein die Veränderung der Adresse spiegelt die Erfahrungen mit dem eigenen Angebot und dem Medium insgesamt. Anfang der 90er Jahre wurde das Internet als Zeitenwende propagiert und rief gleichzeitig ein Heer von Kritikern auf den Plan. Pädagoginnen und Pädagogen positionierten sich auf beiden Seiten. Während die einen von einer völligen Überwindung formalisierter Bildungs- und Schulstrukturen, von der vollkommenen Individualisierung des Lernens, das sich der materiellen Träger und personalen Vermittler gänzlich entledigt, träumten, warnten die anderen vor der verantwortungslosen Zerstörung bewährter Kultur- und Sinnstrukturen. Inzwischen ist ein wenig mehr Nüchternheit eingekehrt. Das bedeutet aber auch, daß die in vielen deutschen Lehrerzimmern anzutreffenden Kulturpessimisten inzwischen davon überzeugt sind, daß auf dem Hintergrund eines tiefgreifenden Wandels von der postindustriellen zur Informationsgesellschaft insbesondere auf die Schulen neue Herausforderungen zukommen. Allerdings besteht zur Zeit noch nicht ausreichende Klarheit darüber, welche das sein werden.

Dabei läßt sich heute schon sagen, daß sich die traditionelle schulische Aufgabe der Wissensvermittlung verändern wird. Zukünftig wird es nicht mehr allein darum gehen, wieviel Wissen jemand im Rahmen seiner schulischen Laufbahn zu erwerben hat, sondern eher um die Fähigkeit, sich gezielt Informationen in verschiedenen Formen zu beschaffen und diese angemessen zu verarbeiten. Daran schließt sich zwangsläufig die Notwendigkeit an, unwichtige von wichtigen Informationen zu unterscheiden. So ist der Schüler der Zukunft aufgefordert, aus einer ungeheuren Fülle von Informationen diejenigen herauszudestillieren, die dem Frageinteresse am ehesten genügen. Das bedeutet auch, daß *allen* Schülern eine Grundkompetenz im Umgang mit neuen Informationstechnologien vermittelt werden muß. Dieses kann nur gelingen, wenn in den Schulen die Voraussetzungen geschaffen werden, die neuen Medientechnologien aktiv in den Unterricht einzubeziehen. Die damit verbundenen Veränderungen für unterrichtliche Prozesse sind aufgrund der sich rasant im Wandel befindlichen Informationsgesellschaft in vielerlei Hinsicht spekulativ. Ein heute favorisierter Trend kann sich sehr schnell überholen.

Dennoch lassen sich erste Linien aus der Kultur des Cyberspace ableiten, welche über konkrete technologische Innovationen ihre Gültigkeit bewahren werden. Gegenüber älteren Medien ist der Computer ein interaktives Medium. Die Vernetzung des Mediums mit anderen Medien weltweit im Rahmen des Internets vervielfacht diesen interaktiven Charakter. Für die

schulische Praxis bedeutet das, daß sich der Einsatz neuer Medientechnologien anbietet, um Unterricht zu öffnen. So ist denkbar, daß eine Klasse per eMail mit den Verantwortlichen eines Internetangebots in Kontakt tritt, kritisch Stellung zu den Inhalten bezieht und Schülerinnen und Schüler anderer Schulen zu weiteren Stellungnahmen auffordert. Aufgrund der technologischen Voraussetzungen kann beispielsweise die Thematik des Kosovokrieges mit Jugendlichen in Boston, Belgrad, Mazedonien und Griechenland mittels einer Mailingliste, in einer Newsgroup oder über ICR-Kanäle sogar in Echtzeit diskutiert werden. Die Nutzung solcher Formen elektronischer Kommunikation fand im Rahmen von Initiativen wie *Standort ans Netz* in der letzten Zeit verstärkt Resonanz. Die Standortgebundenheit des Lernens wird damit aufgebrochen – exemplarisch dafür stehen virtuelle Universitäten und Klassenzimmer. Ein auf diese Weise initiiertes globales Lernen ist insbesondere geeignet, die eigene Lebenswelt und den eigenen auf allzuviel Selbstverständlichkeiten beruhenden Standpunkt genauer zu betrachten und unterschiedliche Lebensbedingungen und -milieus miteinander zu vergleichen.

Einige Schulen sind inzwischen durch eigene Homepages im Netz vertreten, die (nicht zuletzt aufgrund mangelnder Kompetenz auf Lehrerseite) von Schülern erstellt werden und die die Schülerschaft einer Schule als potentielle Diskussionspartner für andere Schulen kenntlich machen. Dabei werden vielerorts im Unterricht erarbeitete Beiträge einbezogen, womit eine Klasse für andere zur Informationsanbieterin wird. Vieles, was bislang nur einer begrenzten Schulöffentlichkeit zugänglich war, kann nun in größerem Rahmen präsentiert werden, womit auch die Qualitätsstandards steigen. Im Rahmen des vom RPI im letzten Schuljahr veranstalteten Internetwettbewerbs „Christliche Feste“ wurde deutlich, daß die Schüler hierbei besondere Maßstäbe an eigene Unterrichtsergebnisse anlegen und die Präsentation im Netz an sich einen hohen motivationalen Wert hat. Gleichzeitig bieten sich die technischen Möglichkeiten (Einbindung von Bild-, Klang-, ggf. Filmelementen) an, um eine vertiefende thematische Auseinandersetzung mittels künstlerischer Ausdrucksformen anzulegen. Wie nebenbei lernen die Schüler dabei etwas über die Konstruktion virtueller Welten.

Neben diesen nur skizzenhaft angedeuteten Möglichkeiten unterrichtlicher Arbeit mittels des World Wide Web sind weitere in kreativen Prozessen zu entwickeln. Aufgrund der hohen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Medium wird es darauf ankommen, sich gemeinsam auf einen Weg zu begeben, dessen Ende in absehbarer Zeit nicht in Sicht ist. Damit ist der Stern fertiger schulischer Konzepte, zumindest für den Bereich neuer Medientechnologien, endgültig untergegangen.

Und hier noch einmal zum merken: [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de)

# Buchbesprechungen

Hans-Martin Gutmann, *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur*; Gütersloh 1998; ISBN 3-579-00407-7; 258 S., DM 28,00.

Dieses Buch zu lesen ist ein großes Vergnügen! Dieses Vergnügen basiert auf Wiedererkennungswert – zumindest für einen, der sich von Alter und Lebensgefühl her dem Verfasser nahe fühlt. Hans-Martin Gutmanns Buch ist vor allem eine erfrischende Collage, ein kundiger Streifzug durch Lebenswelten, wie sie durch Schülerinnen und Schüler oder durch Studierende in die Sphäre der Religionspädagogik eindringen können – und doch so oft im akademischen Diskurs auf der Strecke bleiben. Es ist diesem Buch in beinahe jeder Zeile anzumerken, in welch intensivem Kontakt Gutmann als Lehrender mit Jugendlichen und zumindest repräsentativen Ausschnitten ihrer Kultur steht: er hat wohl seine eigenen Zugänge in diese Lebenswelten nicht vergessen, die eigentlich bis heute der Theologie wie der Kirche ein fremdes und suspektes Terrain sind – weshalb denn auch fast alle Versuche "moderner" Anbiederung gründlich in die Hose gehen. Insofern ist sein autobiographisches Kapitel, in dem er seine popkulturellen – vorzugsweise musikalischen – Entdeckungen der 60er und 70er Jahre Revue passieren läßt, auch der Schlüssel zum ganzen Buch (abgesehen vom eingangs erwähnten Wiedererkennungswert, was die eigene Biographie angeht).

Was macht Gutmann? In drei großen Abschnitten – Bestandsaufnahme, Interpretationen, Religion lehren – spannt er im Dreieck von Kirche, Schule und populärer Kultur das Tuch einer zeitgemäßen Religionspädagogik aus. Um die im Raum der Kirche zu lebende Gestalt der Religion geht es ihm und um die in ihr zutage tretenden Quellen dessen, was in Popmusik und Kinohits, in Alltagsmythen und tagesschauvermittelter Welt zitiert und funktionalisiert wird, sich entfaltet und Lebensgefühl produziert. So beginnt er mit einer kritischen Reflexion der immer noch populären und Plausibilität heischenden Individualisierungsthese, deren Grenzen er vor allem anhand der Wirkmächtigkeit symbolischer Kommuni-

kation beschreibt. Nach wie vor "funktioniert" Religion seiner Meinung nach, u.a. auch in der Ingebrauchnahme jüdisch-christlicher Tradition und ihrer Symbole in der populären Kultur. In hintergründigen Interpretationen bestimmt Gutmann dieses Verhältnis und führt zu überraschenden Einsichten, vor allem aber implizit zu einer fundierten Anleitung, selbst derartige Interpretationen popkulturellen Materials vorzunehmen und mit Lust und Empathie wahrzunehmen, worin sich (jugendliches) Lebensgefühl ausdrückt - fern aller Anbiederung. Aus dieser Verhältnisbestimmung zieht er dann Konsequenzen, wobei er einen etwas längeren Anlauf über zwei Krisenszenarien und einen Abriß der derzeitigen Jugendforschung vornimmt. Beides gerät ihm unvermeidlich etwas holzschnittartig und zuweilen in seiner plakativen Knappheit arg an den Rand kulturpessimistischer Attitüde. Gutmann meint es anders und macht es deutlich, wenn er abschließend in zwei Kapiteln die anstehenden Aufgaben der Religionspädagogik aus schulischer wie kirchlicher Perspektive formuliert. Hier profiliert sich eine klare, eng an die letzten Arbeiten von M. Josuttis angelehnte Position, die unverkrampft frei von konservativer Kirchlichkeit wie von pseudo-aufgeklärter Kirchendistanz ist. Orientierung an den Erzählungen der Bibel, Eröffnung von Räumen der Kommunikation, Inszenierung, Partizipation und politisches Engagement sind die Stichworte, mit denen sie umschrieben werden kann. Wie diese Position sich in konkrete, vor allem schulische Praxis insbesondere in der Sekundarstufe umsetzt, bleibt zwar weitestgehend noch zu erarbeiten; um so schärfer aber wird durch die vorliegende Arbeit das Angehen dieser Aufgabe als Desiderat markiert.

Bernd Abesser

Gerald Kruhöffner, *Der Mensch – Das Bild Gottes*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1999. Biblisch-theologische Schwerpunkte Bd. 16. 208 S., 34,80 DM

Anthropologie hat wieder Konjunktur. Die „neue Unübersichtlichkeit“ in gesellschaftlichen Problemstellungen ebenso wie die ständig wachsenden Erkenntnisse im Feld

der Medizin, der Gentechnologie und der Neurochirurgie werfen immer wieder erneut die Frage nach dem Wesen und der Besonderheit des Menschen auf. Zugleich wird deutlich, daß auf die neuen Fragen auch neue Antworten gefunden werden müssen, die sich der kritischen Ratio ebenso wie einer begründbaren Ethik stellen müssen. In diesem Kontext sieht sich die eigentlich als erste Einführung in die entsprechenden Problemkreise zu verstehende Arbeit von Gerald Kruhöffner. Sie ist aus einer Vielzahl von Lehrerfortbildungskursen hervorgegangen und widmet sich einem breiten Spektrum von Wissensgebieten, aus denen Schwerpunkte ausgewählt werden. „Ausgehend von der Erkenntnis, daß die Frage nach dem Menschen Theologie, Philosophie und Humanwissenschaften verbindet“, werden zunächst Grundlinien des jeweiligen biblischen Verständnisses und Ansätze einer christlichen Anthropologie in Geschichte und Gegenwart dargestellt. In einem zweiten Teil geht es dann jeweils um ausgewählte Konkrete jener anthropologischen Thematik, die in der gegenwärtigen Diskussion von Bedeutung sind. Eine knappe Zusammenfassung schließt die entsprechenden Unterabschnitte ab. Thematisch kommen dabei zur Sprache: Gewissen, Schuld und Vergebung, - Glück, Leid und Lebenssinn, - Familie und Ehe, - Arbeit, Eigentum und Feiertag, - Friede und Menschenrechte, - Ehrfurcht vor dem Leben, - medizinische Grenzsituationen, - Zeit, Geschichte und Ewigkeit. Dabei weist bereits die Fülle der Themen auf die Kürze ihrer Behandlung, die zwar jeweils aktuelle Diskussionslagen aufgreift, dies aber in so knapper Weise, daß die entsprechenden Ausführungen in der Tat nur als Einführungen in die Problematik verstanden werden können. Hier helfen jedoch die ausführlichen Fußnoten weiter, die dem Leser hinreichend weiterführende Literatur zur vertiefenden Erarbeitung der einzelnen Sachgebiete an die Hand geben. Erscheint die Behandlung aktueller Probleme vielleicht zu knapp geraten, so ist doch ein wesentlicher Verdienst dieses kleinen Handbuchs der theologischen Anthropologie darin zu sehen, daß die historische Genese der einzelnen Fragestellungen deutlich wird. Und damit wird der Zweck einer Einführung gut erfüllt.

Michael Künne

**ACHTUNG!** Unser Bücherversand ist umgezogen. Wenn Sie bei uns Bücher, Zeitschriften oder sonstige Literatur aus der "Grünen Liste" bestellen wollen, wenden Sie sich bitte an folgende neue Anschrift:

Religionspädagogisches Institut  
z. Hd. Frau Blase  
Uhlhornweg 10-12  
31547 Rehburg-Loccum

Bei telefonischen Bestellungen: 05766/81-143

E-Mail Adresse: RPI.Loccum @t-online.de

Internet: <http://www.evka.de/extern/rpi/rpi.html>

Bankverbindung: Sparkasse Loccum, Kto. Nr. 222 000, BLZ 256 515 81

Hans Martin Kätsch/Thomas Klie (Hg). *TodesZeichen*  
Grabmale in semiotischer und religionspädagogischer Perspektive.  
Erscheint in der Reihe „Schwerpunkte“. Loccum 1998

Wer hat nicht bei den am Straßenrand aufgestellten Kreuzen für Unfallopfer schon mal darüber nachgedacht, was solch ein Straßenkreuz zum Ausdruck bringen will? Steht es für den Schmerz, den der oder die Verstorbene erlitten hat? Oder markiert es einen Ort für den Schmerz, der den Angehörigen durch den Verlust entstanden ist? Ist es auch ein Zeichen für Hoffnung und Auferstehung oder sollte das Straßenkreuz nach einiger Zeit entfernt werden, weil es die Autofahrer ablenken könnte? Wer sich solche Fragen stellt und das auch für den Unterricht fruchtbar machen will, sollte sich von dem von Hans-Martin Kätsch und Thomas Klie veröffentlichten Band „TodesZeichen“ der Reihe „Schwerpunkte“ anregen lassen. Auf rund einhundert Seiten werden hier viele Hintergrundinformationen und Bilddokumentationen zum Thema Grabstätten als Zeichen für den Umgang mit dem Tod geboten.

Nun ist das Thema „Tod“ im Unterricht kein leichtes. Ernsthaftigkeit ist gefordert, aber es sollte keine falsche Betroffenheit erzeugt werden. Der Trend in der Gesellschaft, den Tod immer mehr zu verdrängen und unsichtbar zu machen, ist anzusprechen, ohne in moralische Appelle und jammerhafte Kulturkritik zu verfallen. Zumindest im Religionsunterricht müßte auch die Auferstehungshoffnung angesprochen werden. Der Vorschlag der Autoren lautet, sich dem Thema zu nähern, indem die Gestaltung von Grabmälern und Friedhöfen untersucht wird. Eine Grabstätte bietet ein Raum, in dem durch verschiedene *Medien* wie Holz,

Stein oder Metall, durch Inschriften, Bilder und Farben die Begegnung mit Tod zeichnerhaft dokumentiert wird. Eine Grabstätte kann sehr individuell gestaltet sein (besonders interessant hier die Photographie des Grabes von Heinrich Böll im Materialteil), ist aber nicht grundsätzlich offen, sondern begrenzt durch den Kausus und die Umgebung „Friedhof“. Allein schon das Vorhandensein eines Grabmals ist ein Zeichen und bringt die Einstellungen der Angehörigen zum Tod zum Ausdruck. In einer Unterrichtseinheit zum Thema Tod die Schüler und Schülerinnen dies bei verschiedenen Grabstätten entdecken zu lassen, stelle ich mir sehr spannend vor.

Auf dem Friedhof in Ludwigshafen etwa ist ein Grabstein in der Form eines Liebespaares gestaltet (Foto im Materialteil). Die Züge des Mannes sind undeutlich, die der Frau noch gut zu erkennen. Eingraviert ist nur der Name des Verstorbenen und sein Geburts- und Todestag. Die Schüler und Schülerinnen können die Form und das Material dieses Grabsteins als Botschaft interpretieren, auch noch andere Spuren der vermuteten Aussageabsicht rekonstruieren, die Eigenart dieses Grabmals mit anderen Grabmälern vergleichen. Sie könnten in Erfahrung bringen, ob und inwieweit die Botschaft dieses Grabmals traditionellen religiösen Aussagen entspricht. Sie können das hier zugrunde liegende Verhältnis zum Tod, das Selbstbildnis des Verstorbenen oder die Hoffnung entschlüsseln, die so zur Sprache kommen. Und letztlich kann so wahrscheinlich auch unverkrampfter über die eigene Einstellung zu diesen Fragen gesprochen werden: Was löst das alles bei mir aus? Auch wenn das Ziel einer solchen Unterrichtseinheit bestimmt werden könnte als den „Todesumgang als umfassendes Kulturphänomen wahrzunehmen und theologisch zu deuten“ (S.29), geht es den Verfassern nicht um die Bestimmung eines „richtigen“ Umgangs mit dem Tod. Vielmehr soll didaktisch

zur Fragestellung der Semiotik angeleitet werden, die im Zusammenhang mit den Grabstätten nach der Verstehbarkeit und Mittelbarkeit der Botschaft fragt. Die Farbe und Form des Grabsteins, ob ein Kreuz aufgestellt ist oder nicht, all das sind semiotisch gesehen bedeutsame Zeichen, die im Zusammenhang mit anderen Zeichen stehen und einem gemeinsamen Code unterliegen. Es soll dazu angeregt werden, die spezifische Zeichensprache, den Idiolekt, im Unterricht zu entschlüsseln. Denn das hilft den Schülern und Schülerinnen, eine Zeichenkompetenz zu entwickeln und so Gestaltungen neuzeitlicher Todesverhältnisse zu erkennen. Die Schüler und Schülerinnen sollen dabei nicht im Konsumentenstatus bleiben, sondern das Unterrichtsgeschehen durch ihre Rezeptionen und Semiosen maßgeblich mitgestalten. Ausdrücklich würde nach der Vorstellung der Autoren so auch Raum gegeben für andere Deutungen als die, die bei den Verstorbenen, den Überlebenden, dem Steinmetz oder dem Pastor ermittelt wurden. Dann könnte auch das erreicht werden, was die Verfasser als Ziel des Religionsunterrichts bestimmen: ein Feld für ein „probeweises Sich-Einlassen auf die Deutungsperspektive des christlichen Glaubens“ (S.31).

Meines Erachtens sind Idee und Konzeption des Bandes *TodesZeichen* hervorragend, weil sie in besonderer Weise die Lebens- (resp. Todes-)wirklichkeit berühren. Das ausgewählte Material ist vielfältig und reicht von Rockmusik-Texten bis zu vielen anregenden Fotos und Zeichnungen. Die Impulsvorschläge wirken nicht - wie so oft - vorgestanz, sondern lassen noch Raum für eigene Materialien und Ideen. Nur sind leider gerade die ersten zehn Seiten des Bandes zu abstrakt und zu ausführlich.

Frank Uhlhorn

## Aus dem Schnabel gefallen



„Menschliche Macht kann gut, wahrhaft menschlich, human angewandt werden: zum Wohl der betroffenen Menschen, ihrer Mit- und Umwelt... Menschliche Macht kann auch schlecht, unmenschlich, inhuman eingesetzt werden: zum Schaden der betroffenen Menschen, ihrer Mit- und Umwelt“, verkündete der Theologe Hans Küng 1997 in seinem Wälzer 'Weltethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft'. In meiner Kritik in der FAZ zitierte ich diese Worte und fügte hinzu: „Darauf wäre man zur Not auch noch ohne Professur für ökumenische Theologie gekommen. Sein Gesetz für die Menschheit präsentiert Küng im Fettdruck: 'Jeder Mensch muß menschlich behandelt werden!' Das ist der Geist, in dem vor mehr als dreißig Jahren auch der große Arnold Hau gesprochen hat: 'Ihr dürft nicht euren Mitmenschen eins ins Kreuz schlagen und dann sagen: 'Nicht so gemeint, bitteschön, alles halb so schlimm.'“

Gerhard Henschel, Unsterblicher Arnold Hau

# Veranstaltungen

Ausführliche Ausschreibungstexte finden Sie im Jahresprogramm des RPI, Loccumer Pelikan 4/98.

## TREFFPUNKTE

### Treffpunkt - Konfirmandenunterricht

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone  
21. bis 22. Juni 1999  
Leitung: Carsten Mork

## KONFERENZEN

Themen und Inhalte werden mit gesonderten Einladungen bekannt gegeben.

### Konferenz der AG-Leiterinnen und AG-Leiter für Berufsbildende Schulen

7. bis 8. Juni 1999  
Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Bernd Abesser

### Konferenz der Fachobleute Religion an Gesamtschulen Religionsunterricht und Schulprogramm - der Religionsunterricht im Schulalltag der integrierten und kooperativen Gesamtschulen

NLI-Nr. 99.26.29  
28. bis 30. Juni 1999  
Leitung: Wilhelm Behrendt/Dr. Michael Wermke

## SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE VERANSTALTUNGEN

### Medienbörse Sekundarbereich I

NLI-Nr. 99.21.29  
Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone  
26. bis 28. Mai 1999  
Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach  
Sigrid Gabel (Medienzentrale Hannover)

### Wie Tanz und Kirchenraum die Bibel ins Spiel bringen...

NLI-Nr. 99.23.29  
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht in Orientierungsstufe, Haupt- oder Realschule erteilen oder erteilen wollen  
7. bis 10. Juni 1999  
Leitung: Siegfried Macht  
Team: Alfred Reiff/Katharina Reiff/Angela Pötter/Michael Wohlgemuth

### Religionsunterricht im 7. und 8. Schuljahr

NLI-Nr. 99.27.61  
Für Lehrkräfte im Fach Religion in Jg. 5 bis 8 an GY, RS, HS, OS, IGS/KGS  
7. bis 9. Juli 1999  
Leitung: StD Gerd-Rüdiger Koretzki  
Team: StD Rudolf Tammeus/Prof. Dr. Friedrich Schweitzer  
Ort: Pfarrhof Bergkirchen

### Erzählungen im Film -

### Frauen und Männer alttestamentlicher Erzählungen im Film

NLI-Nr. 99.29.30  
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht in Orientierungsstufe, Haupt- oder Realschulen erteilen oder erteilen wollen  
21. bis 23. Juli 1999 (Ferienkurs)  
Leitung: Prof. Dr. Christoph Dohmen  
Aloys Lögering/Inge Lucke/Alfred Reiff/Prof. Dr. Horst Schwebel

Parallel bieten wir ein Aktionsprogramm für Kinder von 6 bis 12 Jahren an.  
(Kostenbeteiligung: 60,00 DM/Kind)

### Kreative Woche - Der Natur Töne geben!

NLI-Nr. 99.30.29  
Für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone  
21. bis 24. Juli 1999  
Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach  
Materialkosten zwischen 50,00 bis 150,00 DM (je nach Instrument).  
Parallel bieten wir ein Aktionsprogramm für Kinder von 6 bis 12 Jahren an.  
(Kostenbeteiligung: 60,00 DM/Kind)

### Auslandskurs: Odessa/Krim

### Popen, Rabbis und Kosaken - Religion, Kirche und Gesellschaft in der Ukraine

Für Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulformen  
(begrenzte Teilnehmerzahl)  
22. bis 31. Oktober 1999  
Leitung: Dr. Michael Wermke/Thomas Klie (RPI Loccum)  
Vassilij E. Ivanov (St. Petersburg)

Vorbereitungstreffen: 18. bis 19. September 1999 (ab 11.00 Uhr)  
Nachbereitungstreffen: 20. November 1999 (11.00 bis 19.00 Uhr)  
Voraussichtliche Fahrtkosten: ca. 1.900.— DM

## STUDIENTAGUNGEN, SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

### Religionspädagogisches Kolloquium Kindergarten

28. bis 30. Juni 1999  
Leitung: Martin Küsell  
Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

### Expertentagung

12. bis 14. Juli 1999  
Leitung: Dr. Bernhard Dressler  
Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

### Loccumer Studierenden-Treffpunkt

„Wunder was glauben“  
Landeskirchliche Tagung für alle niedersächsischen Lehramtsstudierenden mit Unterrichtsfach „Evangelische Religion“.  
1. bis 2. Juli 1999  
Leitung: Thomas Klie

### Studierendentagung Berufsbildende Schulen

„Religion als Beruf“  
14. bis 16. Juli 1999  
Leitung: Bernd Abesser  
Diese Tagung dient zur Orientierung für Studentinnen und Studenten, die sich für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen mit dem Zweifach 'Evangelische Religion' interessieren bzw. diesen Studiengang gewählt haben.

## ELEMENTARPÄDAGOGIK

### Neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im kirchlichen Dienst

Für Erzieherinnen und Erzieher  
17. bis 21. Mai 1999  
Leitung: Marianne Schmidt/Martin Küsell  
In Zusammenarbeit mit der Landeskirchlichen Fachberatung. Anmeldung dort.

### Religionspädagogische Langzeitfortbildung K5

Geschlossener Teilnehmerkreis  
31. Mai bis 4. Juni 1999  
Leitung: Martin Küsell/Marianne Schmidt

### Arbeitskreis Religionspädagogik Oldenburg

Geschlossener Teilnehmerkreis  
15. bis 16. Juni 1999  
Leitung: Martin Küsell/Ingeborg Pohl

**Religionspädagogisches Kolloquium Kindergarten**

28. bis 30. Juni 1999

Leitung: Martin Küssel

Thema und Inhalt werden in einer gesonderten Einladung mitgeteilt.

7. bis 10. Juni 1999

Leitung: Siegfried Macht

Team: Alfred Reif/Katharina Reif/Angela Pötter/Michael Wohlgemuth

**FORTBILDUNGEN DER ZENTRALE  
IN EINER REGION (ZIER)****Lieber Gott, mach mich fromm...?**

In der Kindertagesstätte beten. Aber so?

(Sprengel Lüneburg)

8. bis 9. Juni 1999

Leitung: Martin Küssel

Ort: Fachberatung Lüneburg

In Zusammenarbeit mit der landeskirchlichen Fachberatung. Anmeldung dort.

**RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SONDERSCHULE****Der Religion Räume öffnen -****Kirchenpädagogik - ein neues Angebot im RU an Sonderschulen**

NLI-Nr. 99.20.29

Für Unterrichtende mit dem Fach Ev. Religion an Sonderschulen und in Integrationsklassen

17. bis 19. Mai 1999

Leitung: Dietmar Peter

**RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE****Referendarstagungen**

Für Referendare und Referendarinnen des Faches evangelische Religion an Grund-, Haupt- und Realschulen

17. bis 18. Mai 1999 (z. Zt. voll belegt)

18. bis 19. Mai 1999

Leitung: Lena Kuhl/Siegfried Macht

Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS

**Religionsunterricht im 1. Schuljahr**

NLI-Nr. 99.23.26

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen und katholischen Religionsunterricht erteilen (in Zusammenarbeit mit dem Bischöflichen Generalvikariat Hildesheim)

Leitung: Franz Thalmann/Lena Kuhl

9. bis 11. Juni 1999

Ort: Bischof-Janssen-Haus, Hildesheim

**Kursfolge: Wege in die Stille - Wege zur Mitte**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelische Religionsunterricht erteilen. Fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursfolge.

Leitung: Inga Brüggemann/Lena Kuhl

Die Kursfolge umfaßt vier Blöcke in einem Zeitraum von zwei Jahren.

**Kurs I: Grundlagen und Voraussetzungen des Umgangs mit Stilleübungen in der Schule**

NLI-Nr. 99.29.29

21. Juli (15.30 Uhr) bis 24. Juli 1999 (16.00 Uhr)

Parallel bieten wir ein Aktionsprogramm für Kinder von 6 bis 12 Jahren an. (Kostenbeteiligung: 60,00 DM/Kind)

**RELIGIONSUNTERRICHT IN DER  
ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND  
REALSCHULE****Referendarstagungen**

Für Referendare und Referendarinnen des Faches evangelische Religion an Grund-, Haupt- und Realschulen

17. bis 18. Mai 1999 (z. Zt. voll belegt)

18. bis 19. Mai 1999

Leitung: Lena Kuhl/Siegfried Macht

Anmeldung durch die Seminarleiter GS/HS/RS

**Wie Tanz und Kirchenraum die Bibel ins Spiel bringen...**

NLI-Nr. 99.23.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht in Orientierungsstufe, Haupt- oder Realschule erteilen oder erteilen wollen

**Religionsunterricht im 7. und 8. Schuljahr**Für Lehrkräfte im Fach Religion in Jg. 5 bis 8 an GY, RS, HS, OS, IGS/KGS  
NLI-Nr. 99.27.61

7. bis 9. Juli 1999

Leitung: StD Gerd-Rüdiger Koretzki

Team: StD Rudolf Tammeus/Prof. Dr. Friedrich Schweitzer

Ort: Pfarrhof Bergkirchen

Inhalt siehe schulform- und bereichsübergreifende Veranstaltungen.

**Erzählungen im Film -****Frauen und Männer alttestamentlicher Erzählungen im Film**

NLI-Nr. 99.29.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht in Orientierungsstufe, Haupt- oder Realschulen erteilen oder erteilen wollen

21. bis 23. Juli 1999 (Ferienkurs)

Leitung: Prof. Dr. Christoph Dohmen/Aloys Lögering

Inge Lucke/Alfred Reif/Prof. Dr. Horst Schwebel

**RELIGIONSUNTERRICHT IN DER  
BERUFSBILDENDEN SCHULE****Ende oder Wende? Zeiterfahrung an der Schwelle zum nächsten  
Jahrtausend**

NLI-Nr. 99.20.30

Für Leiterinnen und Leiter von Fachkonferenzen für Evangelische und Katholische Religion und von religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften; Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen erteilen

17. bis 19. Mai 1999

Leitung: Bernd Abesser

**Konferenz der AG-Leiterinnen und AG-Leiter für Berufsbildende Schulen**

7. bis 8. Juni 1999

Beginn: 10.00 Uhr

Leitung: Bernd Abesser

**RELIGIONSUNTERRICHT IN  
GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN****Erinnern und Gedenken****Pädagogische Annäherungen an Geschichte und Wirkung des Holocaust**

NLI-Nr. 99.22.29

Für Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien mit den Fächern Geschichte, Gemeinschaftskunde und evangelische Religion

31. Mai bis 4. Juni 1999

Leitung: Dr. Michael Wermke/Dr. Jacqueline Giere/Gottfried Kößler/Anita Schröder-Klein

In Zusammenarbeit mit dem Fritz-Bauer-Institut, Studien- und Dokumentationszentrum zur Geschichte und Wirkung des Holocaust, Frankfurt a. M. Anteilige Materialkosten: 20,— DM

**Konferenz der Fachobleute Religion an Gesamtschulen  
Religionsunterricht und Schulprogramm - der Religionsunterricht im  
Schulalltag der integrierten und kooperativen Gesamtschulen**

NLI-Nr. 99.26.29

28. bis 30. Juni 1999

Leitung: Wilhelm Behrendt

Dr. Michael Wermke

Inhalt siehe Konferenzen.

**Religionsunterricht im 7. und 8. Schuljahr**

NLI-Nr. 99.27.61

Für Lehrkräfte im Fach Religion in Jg. 5 bis 8 an GY, RS, HS, OS, IGS/KGS

7. bis 9. Juli 1999

Leitung: StD Gerd-Rüdiger Koretzki

Team: StD Rudolf Tammeus/Prof. Dr. Friedrich Schweitzer

Ort: Pfarrhof Bergkirchen

Inhalt siehe schulform- und bereichsübergreifende Veranstaltungen.

## FORTBILDUNG FÜR FACHBERATER/INNEN

### “Schuld und Vergebung als Thema für die ökumenische Zusammenarbeit im Religionsunterricht”

NLI-Nr. 99.22.30

Für Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht aus dem Bereich der Bezirksregierung Lüneburg  
31. Mai bis 2. Juni 1999

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner/Lena Kuhl

## KONFIRMANDENARBEIT

### KU-Kongresse in der Region

“Aus der Praxis – für die Praxis” – unter diesem Motto stehen die im folgenden aufgeführten Fortbildungen für die Konfirmandenarbeit in den Regionen vor Ort (meist zwei bis drei Kirchenkreise umfassend). Kolleginnen und Kollegen stellen Ideen und Projekte aus der eigenen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vor, um andere zu inspirieren, ggf. auch zu Kooperationen zu kommen, die alle Beteiligten bereichern können.

Ergänzt wird dieses eintägige Fortbildungsangebot durch Workshops oder Gesprächsangebote, je nach Wunsch und Bedarf in den Kirchenkreisen.

### KU-Kongress in Potshausen

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone aus den Kirchenkreisen Leer/Rhauderfehn

9. Juni 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

### KU-Kongress in Wallenhorst

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone aus den Kirchenkreisen Osnabrück/Melle/Georgsmarienhütte

7. Juli 1999

Leitung: Ute Beyer Henneberger

### Weiterbildung Biblisches Rollenspiel in der Konfirmandenarbeit

(Kurs C/geschlossene Teilnehmergruppe)

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

26. bis 28. Mai 1999

Leitung: Carsten Mork

### Konfirmandenarbeit mit intensiv behinderten Mädchen und Jungen

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

7. bis 10. Juni 1999

Leitung: Carsten Mork

### Einführungswoche für die Weiterbildung zum/zur “Religionspädagogischen Berater/in”

Für interessierte Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

12. bis 16. Juli 1999

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

Bei dieser Fortbildung handelt es sich um den ersten Teil eines mehrteiligen Qualifizierungskurses, der religionspädagogische Kenntnisse und supervisorische Grundkompetenzen vermitteln will. Ziel ist es, für den Bereich der Konfirmandenarbeit Ansprechpartner/innen in den Gemeinden und Kirchenkreisen zu gewinnen.

### Treffpunkt - Konfirmandenunterricht

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

21. bis 22. Juni 1999

Leitung: Carsten Mork

### FEA-Kurs: Komm, mach mit! - erlebnispädagogische Ansätze in der Konfirmanden- und Jugendarbeit

28. Juni bis 9. Juli 1999

Leitung: Carsten Mork/Ralph-Ruprecht Bartels/Petra Bauer

## MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNGEN

### Medienbörse Sekundarbereich I

NLI-Nr. 99.21.29

Für Lehrerinnen und Lehrer im Sekundarbereich I, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

26. bis 28. Mai 1999

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach

Sigrid Gabel (Medienzentrale Hannover)

Inhalt siehe schulform- und bereichsübergreifende Veranstaltungen.

### Erzählungen im Film -

### Frauen und Männer alttestamentlicher Erzählungen im Film

NLI-Nr. 99.29.30

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die evangelischen oder katholischen Religionsunterricht in Orientierungsstufe, Haupt- oder Realschulen erteilen oder erteilen wollen

21. bis 23. Juli 1999 (Ferienkurs)

Leitung: Prof. Dr. Christoph Dohmen/Aloys Lögering

Inge Lucke/Alfred Reif/Prof. Dr. Horst Schwebel

Inhalt siehe schulform- und bereichsübergreifende Veranstaltungen.

### Kreative Woche - Der Natur Töne geben!

NLI-Nr. 99.30.29

Für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

21. bis 24. Juli 1999

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach

Inhalt siehe schulform- und bereichsübergreifende Veranstaltungen.

## SCHULE UND GEMEINDE

### Projekt zur Vernetzung von Schule und Gemeinde

### “Hinter’m Horizont geht’s weiter”

Umgang mit Sterben und Tod

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, Katechetinnen und Katecheten, Erzieherinnen und Erzieher

17. bis 19. Mai 1999

Leitung: Inge Lucke

Ort: Sarstedt und Umgebung

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

Schriftleitung, Graphik und Layout: Dr. 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.evka.de/extern/rpi/rpi.html>

Die E-mail Adresse lautet: [RPI.Loccum@t-online.de](mailto:RPI.Loccum@t-online.de)

Bankverbindung: Sparkasse Loccum, Kto.Nr. 222 000, BLZ 256 515 81

Auflage: 10.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

### Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Bernd Abesser, Aachener Str. 4, 30173 Hannover  
Brigitte Brandstätter, Hinter der Mauer 32, 27283 Verden  
Albrecht Fay, Hinter der Magnikirche 7, 38100 Braunschweig  
Ekkehard Fey, Maschplatz 5a, 38551 Ribbesbüttel  
Grimmsmann, Cloppenburgstr. 33, 49808 Lingen  
Margarete Gnadt, Schulstr. 13, 29328 Müden/Oertze  
Klaus Grünwaldt, Hauptstr. 14, 27446 Selsingen  
Jörn Kreimeike, Borsteler Trift 41, 27283 Verden  
Dr. Michael Künne, Hohe Str. 21, 31592 Stolzenau/Weser  
Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau/Weser  
Ulrike Pagel-Hollenbach, Saarstr. 13, 30173 Hannover  
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum  
Martin Römer, Harzburger Str. 5, 30419 Hannover  
Jutta Stählin, Weiße Erde 9p, 30629 Hannover  
Frank Uhlhorn, Schubertstr. 6, 30161 Hannover  
Sabine Wiggert, Wagnerstr. 4, 37085 Göttingen

*Im nächsten Jahr wird alles teurer – deshalb jetzt zugreifen...*

**Arbeitshilfen Grundschule 5**

Lena Kuhl

**Mit Kindern  
das Kirchenjahr gestalten**



DM 14,-

**Arbeitshilfen Grundschule 4**

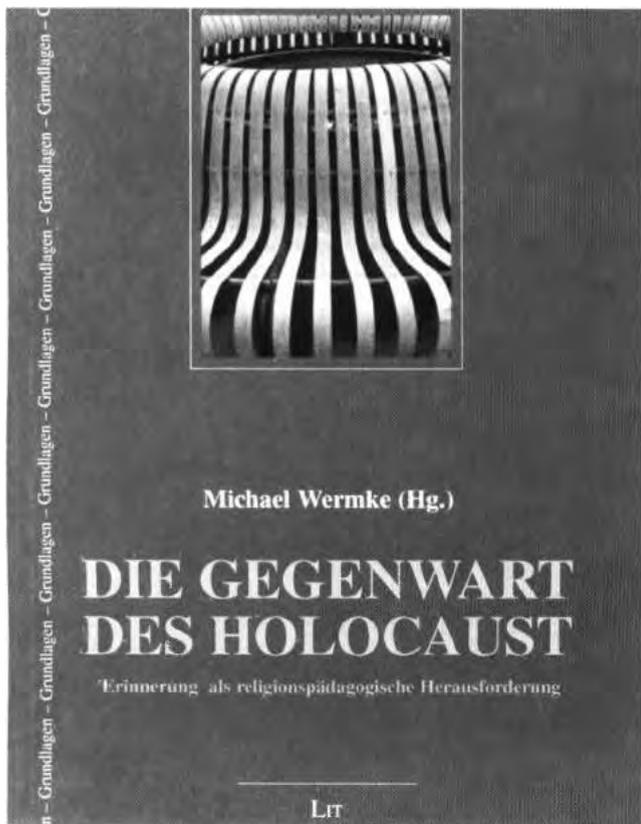
Alice Schneider / Lena Kuhl (Hrsg.)

**Unser Kirchenjahr  
Der Jahresfestkreis**

Ein Spiel für die Freiarbeit  
im evangelischen und katholischen Religionsunterricht



DM 39,-



DM 29.80



DM 29.80

# Arbeitshilfen Gymnasium 8

– Texte · Materialien · Dokumente –

Michael Wermke (Hg.)

## Tod und Auferstehung Jesu Christi

Theologische und religionspädagogische Annäherungen

Texte und Materialien für den ev. Religionsunterricht  
an Gymnasien. Herausgegeben von Bernhard Dressler  
Religionspädagogisches Institut Loccum  
Postfach 2164  
31547 Rehburg-Loccum  
Tel.: 0 57 66 / 81 0

ISBN 3-925258-61-2



DM 10,-



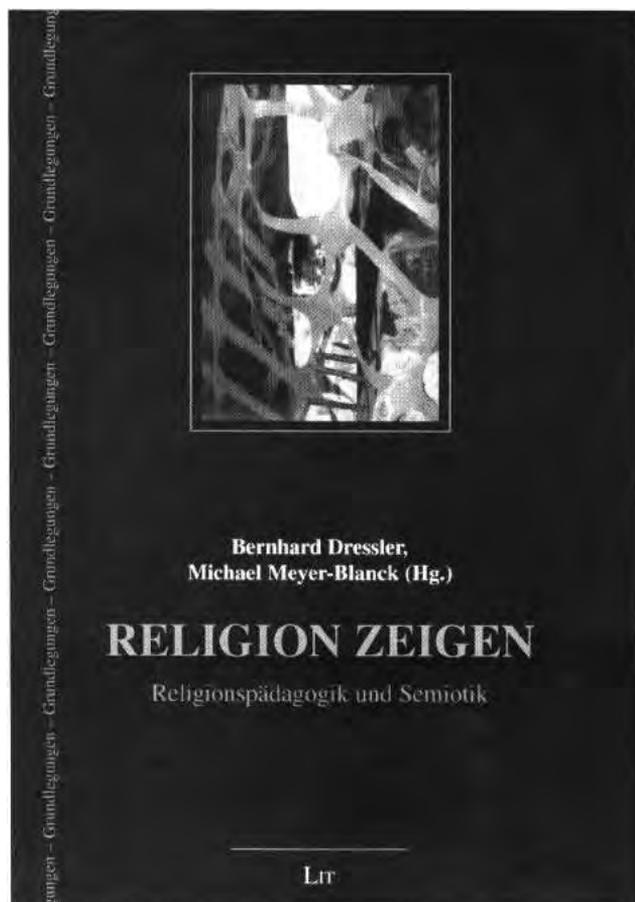
DM 10,-



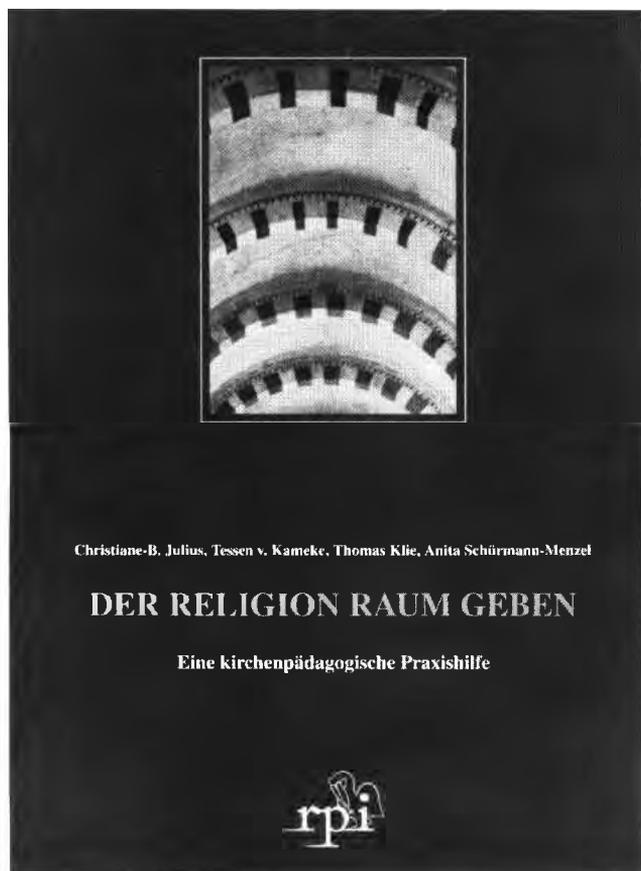
DM 10,-



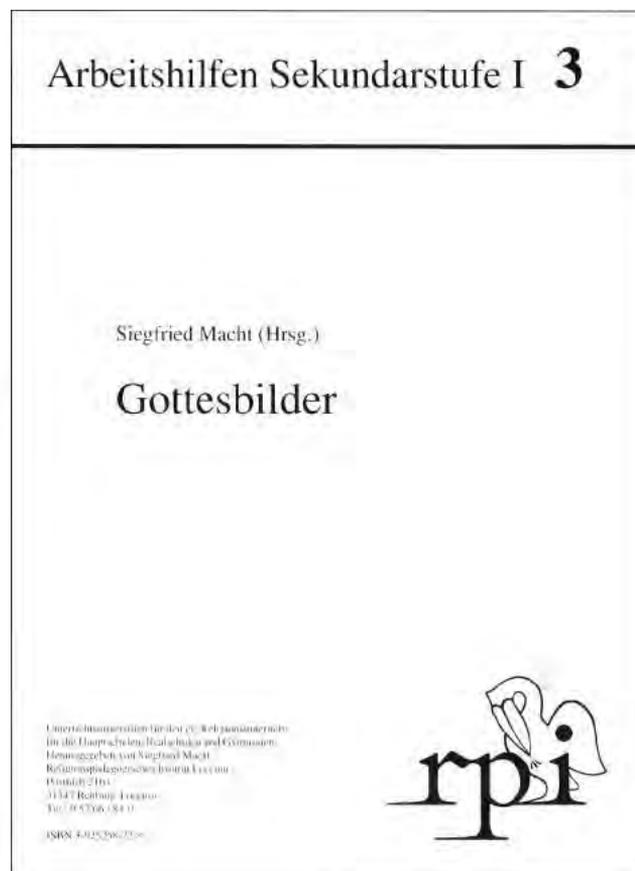
DM 34,-



DM 39,80



DM 28,-



DM 16,-

H 7407 F

**II. L**occum **S**tudierenden-**T**reffpunkt

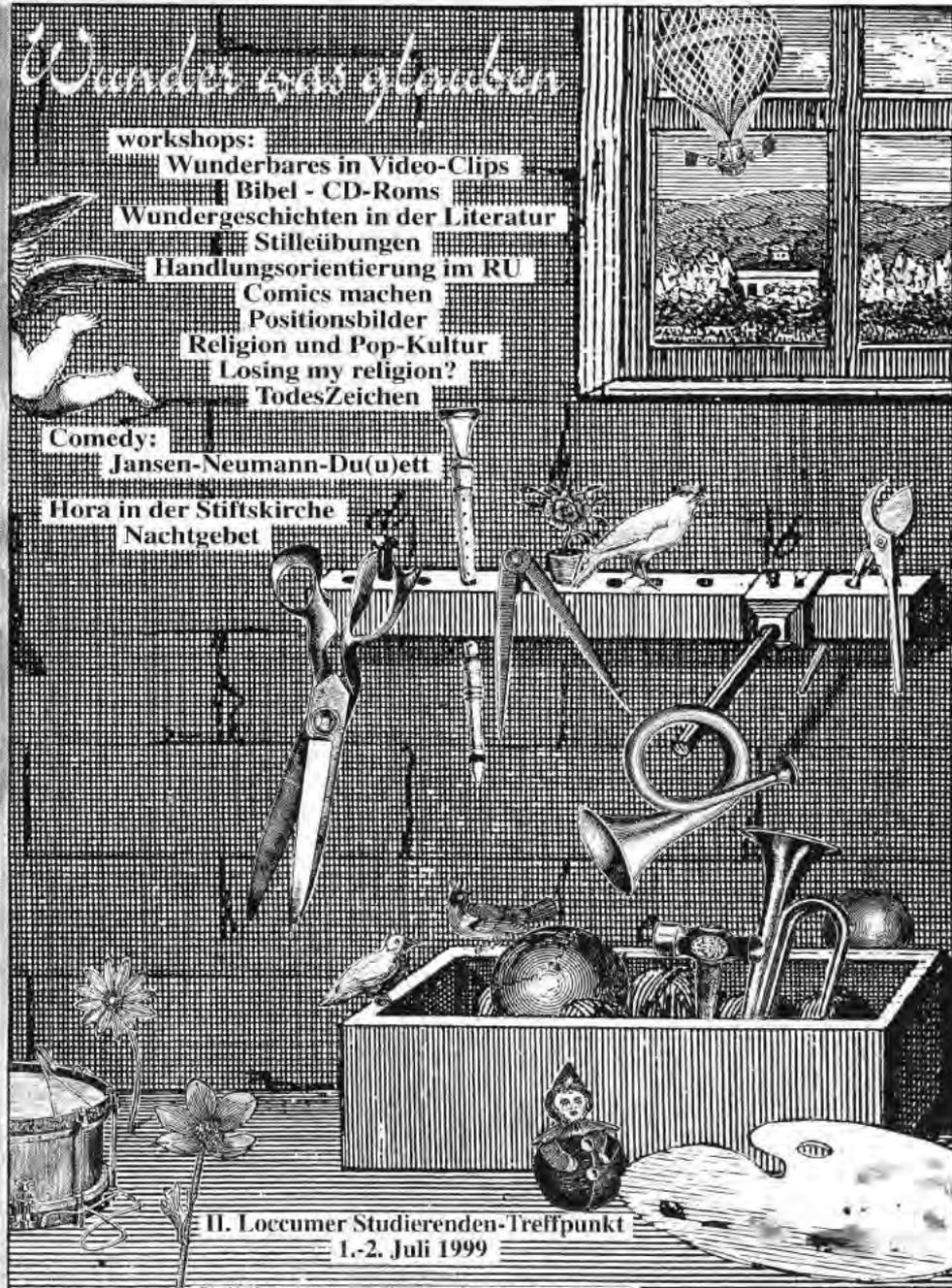
*Wunder, was glauben*

**workshops:**

- Wunderbares in Video-Clips
- Bibel - CD-Roms
- Wundergeschichten in der Literatur
- Stilleübungen
- Handlungsorientierung im RU
- Comics machen
- Positionsbilder
- Religion und Pop-Kultur
- Losing my religion?
- TodesZeichen

**Comedy:**

- Jansen-Neumann-Du(u)ett
- Hora in der Stiftskirche
- Nachtgebet



**II. Loccumer Studierenden-Treffpunkt**  
1.-2. Juli 1999

**Religionspädagogisches Institut Loccum**  
Anmeldungen bis zum 18. Juni 1999 an:  
RPI Loccum • Uhlhornweg 10-12 • 31547-Loccum  
☎ 05766-81-136 • 📠 - 81-184 • e-mail: rpi.loccum@t-online.de

1.2. Juli 1999 **R**eligi-**o**n-**s**-**P**ädagogisches **I**nstitut **L**occum

© Sommer Design