

Loccumer Pelikan

3/00

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Luxus der Bildung

Leben nach dem Tod
Spielplatz Bildschirm

Unsere Zeit –
in wessen Händen

Gemeinsam beten
Gott verbreitet Bibel
und Chaos

Multimedialer
Kirchenbesuch

Bonus-Malus-Regelung

RPI-Jubiläum –
Die Predigten



Inhalt

Bernhard Dressler	Editorial	113
	<i>grundsätzlich</i>	
Susanne Heine	Über den Luxus der Bildung	115
	<i>praktisch</i>	
Lars Frederik Wißmann	Leben nach dem Tod	121
Bernd Abesser	Spielplatz Bildschirm	126
Rita Weiler/Thomas Vogelsang	Unsere Zeit – in wessen Händen	128
ARO	Gemeinsam beten	132
Dietmar Peter	Gott verbreitet Bibel und Chaos	133
Uwe Böhm/		
Gerd Buschmann	E Nomine lehrt Beten	141
Hans-Christian Metzger	Ein multimedialer Kirchenbesuch	148
	<i>pro und contra</i>	
Arnold Plesse	Mehr Lehrer/Lehrerinnen, die auch Religion erteilen	149
Gerhard Wittkugel	Einfach ein ordentliches Lehrfach	149
Ingrid Wienecke	Die Aufsicht fehlt	150
	Bonus-Malus-Regelung	151
	<i>schule und gemeinde</i>	
Margot Käßmann	Predigt beim Festgottesdienst	154
Ernst Kampermann	Frühgottesdienst in Loccum	156
Bernhard Dressler	Morgenandacht	157
	<i>informativ</i>	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche	158
	Aus dem Schnabel gefallen	161
	Zum Gedenken an Jürgen Uhlhorn	162
	RPI Online	163
	Impressum	164
	Buchbesprechungen	165
	Veranstaltungshinweise	167

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

es sind nun schon wieder einige Wochen ins Land gegangen, seit wir hier in Loccum unser 50jähriges Instituts-Jubiläum feiern konnten. Es war ein schönes Fest und zugleich eine anregende Tagung. Das große Teilnahmeinteresse hat uns ermutigt. Dankbar sind wir für die vielen Zeichen der Verbundenheit mit unserer Arbeit. Wir sind auch in der Zukunft darauf angewiesen.

Sie finden in diesem Heft die Predigt, die unsere Landesbischöfin, Dr. Margot Käßmann, beim Festgottesdienst in der Loccumer Stiftskirche gehalten hat. Dazu die morgendlichen Ansprachen in der Akademiekapelle. Eröffnet wird das Heft mit dem Festvortrag von Prof. Dr. Susanne Heine aus Wien: "Über den Luxus der Bildung". Weitere Beiträge aus den Tagungs-Foren und den Vortrag von Prof. Fulbert Steffensky veröffentlichen wir im nächsten "Pelikan".

Unter den Vorzeichen ökonomischer Effizienz wird Bildung, die sich nicht unmittelbar als Qualifikation für Verwertungsinteressen versteht, zum Luxus. Das gilt zumal für religiöse Bildung. Es ist nicht allein das überall regierende Diktat knapper Mittel, unter dem der Religionsunterricht wie andere "kleine" Fächer an den Rand gedrückt zu werden droht. Mehr noch beunruhigt, dass in bildungspolitischen Diskussionen zunehmend ein verdächtiger Jargon vorherrscht: Da ist mehr von Evaluation, Controlling, Ressourcenverwertung etc. die Rede als von Didaktik und pädagogischer Begleitung. Was sich nicht rechnet, verliert an Plausibilität und Legitimation. Religion kann sich gegenüber solchen Sichtweisen nicht mit Hinweis auf ihren Nutzen behaupten. Umso mehr kommt es darauf an, gegen die wachsende Diskrepanz zwischen steigenden LehrerInnenzahlen und rückläufiger Unterrichtsversorgung im Fach Religion die richtigen Mittel zu finden. Die intensive Diskussion über die vom Kultusministerium vorgeschlagene "Bonus-Malus-Regelung" hat überwiegend zu dem Resultat geführt, dass doch nach anderen Wegen als einer solchen Sonderbehandlung des ordentlichen Lehrfachs Religion gesucht werden muss. Dieses Thema wird in diesem Heft in der Rubrik "Pro und Contra" noch einmal ausgefaltet und in einem Brief der Landesbischöfin an die Kultusministerin dokumentiert.

Ich hoffe, dass Sie darüber hinaus auch wieder einige praktische Anregungen für Ihre Arbeit finden. Für das neue Schuljahr wünsche ich Ihnen die nötige Kraft und gutes Gelingen!

Ihr

*Dr. Bernhard Dressler
– Rektor –*



Foto: M. Künne

Susanne Heine

*Über den Luxus der Bildung**

I. Das Subjekt-Objekt-Dilemma

Wir leben in einer Kultur, die sich dem Objekt verschrieben hat. Als Ergebnis wurde uns eine Technik beschert mit unglaublichen zivilisatorischen Fortschritten in kürzester Zeit. Dies setzt freilich voraus, daß wir die Wirklichkeit nüchtern beobachten und analysieren und darüber Berechnungen anstellen können. Was dem im Wege steht, sind zum Beispiel Gefühle. Nur durch die Ausschaltung der Gefühle war es etwa Descartes möglich, als erster in seinem Haus und noch vor der Öffentlichkeit verborgen, Tiere bei lebendigem Leib zu sezieren, um zu erforschen, wie die Organe funktionieren. Ebenso hinderlich war eine Pietät aus christlichem Geist, die den Leichnam bewahrte und unberührt ließ; deshalb konnten sich Mediziner lange Zeit ihre Leichen nur durch Grabschändung beschaffen und mußten sie dann heimlich sezieren. Heute noch kann man im alten anatomischen Hörsaal in Padua, der trichterförmig wie Dantes Inferno gebaut ist, den Mechanismus studieren, mit dem die seziierte Leiche bei behördlicher Kontrolle zum Verschwinden gebracht wurde. Pionierzeiten der Wissenschaft, ist man heute geneigt zu sagen; aber was geschah darüber hinaus?

Der Mensch begann sich schrittweise in ein beobachtendes Subjekt zu verwandeln und vom beobachteten Objekt zu trennen, eine Haltung, die zum Inventar der Aufklärungskultur zählt und in vielen Bereichen der Wissenschaft bis heute bestimmend geblieben ist. Der natur- bzw. realwissenschaftliche Geist lebt vom "Recht der Vernachlässigung"¹, was heißt: Alles, was

sich dem Zugriff einer bestimmten Methode entzieht, ist schlicht kein Thema, "es wird davon abgesehen (abstrahiert)"². Man sieht ab vom Sinnlichen der Wahrnehmung und bleibt unbewegt von der inneren Welt der Gefühle, von Sinn und Bedeutsamkeit. Das System der Begriffe zehrt die Welt der Vorstellungen und Bilder auf.³ Der französische Philosoph Gaston Bachelard sagt es deutlich: Vom "wissenschaftlichen Geist" kann erst dann die Rede sein, "wenn dieser seine Bezüge zu lebensweltlichen Fragestellungen und Problemen aufgibt", wenn er bereit ist, auch das zu vernichten, was er liebt⁴.

Auch der mathematische Geist gibt sich mit Betroffenheiten nicht ab. Das "Umkodieren aus Buchstaben in Zahlen" hat etwas Ungemütliches an sich, meint der Kommunikationstheoretiker Vilém Flusser⁵. Aber dennoch ist das numerische, digital kodierte Denken "immer tiefer in die Dinge vorgedrungen"⁶, hat uns den Computer und mediale Techniken beschert, die rein konstruierte Bildwelten aus dem 'elektronischen Nebel' zaubern können. Das Fiktive, die Phantasiewelt in unseren Köpfen wird in einer, virtuellen Realität' zum anschaulichen Objekt, das seinen subjektiven Ursprung vergessen hat.

Einmal in Gang gebracht, läßt sich ein solcher Prozeß schwer aufhalten: In einer Kultur, die sich dem Objekt verschrieben hat, macht das erforschende Subjekt letztlich alles zum Objekt seiner fortgesetzten Analyse, schließlich auch sich selbst. Dann beginnen wir, uns ebenfalls ausschnitthaft zu betrachten: Wir können auf die chemischen Prozesse schauen, die in uns ablaufen, auf die Kommunikation zwischen den Zellen oder die Wirkungen der Hormone, aber auch auf die Mechanismen, mit denen wir auf Reize unserer sozialen Umwelt reagieren oder

* Als Vortrag gehalten zum Jubiläum des RPI am 19. Mai 2000 in Loccum

unsere Sinnwelten konstruieren. Wir werden "kalkulierbar", meint Flusser, "nicht nur als physische und physiologische, sondern auch als mentale, soziale und kulturelle ‚Sache‘"⁷. Wir zerfallen in Elemente, und für jedes Element gibt es eigene Wissenschaftszweige, die miteinander nicht viel zu tun haben. Auch die beobachtende Vernunft nimmt sich selbst in den analysierenden Blick, um zu sehen, wie unser Denken, unser Bewußtsein funktionieren. Auf diesem Weg dringt sie bis ins Unbewußte vor, um sich dann einem andauernden Verdacht auszusetzen: Kann ich meinem Bewußtsein überhaupt noch trauen? Das bewußte Ich, das über sich selbst nachzudenken beginnt, bemerkt, daß es sich dabei nie völlig einholen kann. Schon Ende des 18. Jahrhunderts (1795) klagte zum Beispiel Lacépède, ein Mitglied der "Société des Observateurs" in Paris, wo die neuen Wissenschaften gepflegt wurden: "Welches Objekt steht uns näher [als der Mensch]? Wir sehen es, berühren es, wir fühlen es in unserem Inneren: dieses Objekt sind wir, und dennoch entzieht sich sein Wesen unserem Geist."⁸ Die Folge, mit Paul Ricoeur formuliert: "So tapen wir mit dem Bewußtsein schließlich ebenso im Dunklen wie mit dem Unbewußten."⁹

In einer solchen Konstellation geht das Subjekt unter, und es ist kein Wunder, wenn es sich dagegen zur Wehr setzt. Der andere Strang in der Aufklärungskultur, die Verschlingung des Objekts durch das Subjekt, ist daher auch nicht neu. Hier sieht sich das Subjekt als Zentrum der Inszenierung von Welt: Die Wirklichkeit wird hervorgebracht dadurch, daß „ich erlebe“. Daraus entsteht, was Gerhard Schulze die Erlebnisgesellschaft nennt, aber schon Anfang dieses Jahrhunderts diskutiert wurde, wenn etwa Georg Simmel das Erkennen durch das Erleben ersetzt wissen will. Der zivilisatorische Fortschritt hat eine Entgrenzung ausgelöst¹⁰, die das Denken zur Innenorientierung zwingt: "Es bezieht sich auf Ziele in uns selbst", sagt Schulze, auf "Gefühle, psychologische Prozesse, Erlebnisse. Es genügt nicht mehr, begehrte Objekte zu bekommen; erst dann sind wir am Ziel, wenn sie in gewünschter Weise auf uns wirken."¹¹ Zu einer vergleichbaren Diagnose kommt Richard Sennett, wenn er von einer "Tyrannei der Intimität" spricht, die darin besteht, daß "jede Objektivierung die ausgedrückten Gefühle ihrer Authentizität zu berauben" scheint¹², so daß "soziale Beziehungen jeder Art ... um so realer, glaubhafter und authentischer" scheinen, "je näher sie den inneren, psychischen Bedürfnissen der einzelnen kommen"¹³.

Aber das ist noch nicht der letzte Stand der Dinge: Für die rein konstruierten Welten, die die neue Computertechnologie ‚aus dem Nichts‘ elektronisch produzieren kann, stellt sich die Frage nach einer Beziehung zur äußeren ‚objektiven‘ Wirklichkeitsebene gar nicht mehr. Wenn nun dem Subjekt die realen Objekte verloren gehen, kann es sich auf nichts mehr beziehen, sich nicht mehr definieren; dann können wir nicht mehr sagen, was oder wer wir in Bezug worauf sind. Was einmal mit der Trennung von Subjekt und Objekt begonnen hat, endet damit, daß beide bis zur Ununterscheidbarkeit ineinander fallen.

II. Der Fall Bildung

Das Prinzip der Verobjektivierung und die Trennung von Subjekt und Objekt hat sich längst auf den Bildungsbegriff und

damit auf Bildungsinstitutionen und -praxis ausgewirkt, auch auf das Verständnis von Lernen. Dem entspricht als Vermittlungsform das Input-Output-Modell, wobei Modell hier und im folgenden (mit Max Weber) "idealtypisch" gemeint ist. Das heißt, daß es in der Wirklichkeit nie in so reiner Form vorzufinden ist wie im Modell. Aber Modelle können nützlich sein, den Blick für Probleme zu schärfen.

Das Input-Output-Modell folgt zunächst der Trennung von Subjekt und Objekt. Auf der einen Seite stehen die ‚Objekte‘, die Lerngegenstände, auf der anderen Seite die Subjekte, die die Gegenstände in ihren Kopf bringen sollen. Das geht Hand in Hand mit einem objekthaften Verständnis von Wissen und einem Vermittlungsweg des Anlernens: Der ‚Stoff‘ wird als Information dargeboten, in das Gedächtnis eingespeichert und auf Abruf wiedergegeben. In den Lehranstalten dominiert das Gegenstandswissen als eine Menge von bestimmten Inhalten. Mögliche Ausnahmen bestätigen die Regel ebenso wie die Versuche, da und dort alternative Schul- und Lernmodelle¹⁴ einzuführen, die mehr Rücksicht auf die ‚Subjekte‘ nehmen und in diesen mehr sehen als nur hohle Köpfe, die mit Wissen gefüllt werden. Dem informationsorientierten Lernen zu folgen, muß nicht heißen, auf methodische Überlegungen zu verzichten, die Situation und Zeiteinheiten berücksichtigen oder spielerische Formen einsetzen, um die Aufmerksamkeit zu wecken und aufrechtzuerhalten. Aber alle diese Methoden ändern nichts an der grundsätzlichen Struktur des Input-Output-Modells. Die Methoden können lediglich dazu dienen, die Aufnahme des ‚Stoffes‘ zu erleichtern und diesen Prozeß zu beschleunigen, was für unsere schnellelebige Zeit als wichtig gilt.

Dagegen läßt sich einwenden, daß Lernen als Einpauken von ‚Stoff‘ keineswegs ein historisch junges, der neuzeitlichen Subjekt-Objekt-Trennung entstammendes Modell darstellt. Dieses hat auch tatsächlich eine längere Tradition, und ebenso alt ist der Widerstand dagegen. Erasmus von Rotterdam etwa geißelt die Lehrmethoden seiner Zeit, die das Pauken gewöhnlich noch mit der Rute unterstützten. Seine Beschreibung der Lehrer könnte dem bissigen Text einer Maturazeitung entnommen sein: "Obenan stehen die Schulmeister. Das wäre, weiß der Himmel, eine Klasse von Menschen, wie sie unglücklicher, geplagter, gottverlassener nicht zu denken ist Inmitten einer Herde von Knaben werden sie früh alt vom Ärger, taub vom Geschrei ..."¹⁵. Auch Martin Luther engagierte sich für ein menschenfreundliches Schulwesen und glaubte, es erreicht zu haben: "Es gibt jetzt nicht mehr die Hölle und das Fegefeuer unserer Schulen, in denen wir geplagt wurden mit Deklinations- und Konjugationsübungen, wo wir doch rein gar nichts gelernt haben durch so viel Prügel, Zittern, Angst und Jammer."¹⁶ Dennoch hat das Einpauken von Lernstoff zu anderen Zeiten etwas anderes bedeutet. Die Schule muß im Kontext aller anderen soziokulturellen Einflüsse gesehen werden und hat daher heute eine andere Aufgabe als zu Zeiten, da sie nur das Wissensangebot für eine kleine Minderheit war. Ich komme am Ende darauf zurück.

Trotz früherer besserer Einsichten haben Verständnis und Praxis von Lernen unter den Bedingungen des objektorientierten Denkens das Input-Output-Modell wieder aktiviert. Wo es darum geht, ‚etwas‘ in die Lernenden ‚hineinzubringen‘, kehren sich aber nun die Verhältnisse unter der Hand um: Die Lernen-

den sind dann nicht Subjekte und Personen, die mit Inhalten eigenständig umgehen, sondern werden zu Objekten, die man bearbeitet; Paul Heimann, ein Vertreter des lerntheoretischen Didaktikmodells hat es deutlich ausgesprochen: Im Unterricht "geht es offenbar immer darum, irgendwelche Gegenstände (Lernanlässe) in bestimmter Absicht (zu Lernzwecken) und in bestimmten Situationen *in den Erkenntnis-, Erlebnis-, und Tätigkeitshorizont* von Kindern und Jugendlichen *zu bringen*, wobei man sich bestimmter Verfahrensweisen und Methoden bedient"¹⁷, die heute auf der Basis empirischer Forschung gewonnen werden. Dem haben die Bildungstheoretiker immer widersprochen wie etwa Wolfgang Klafki, der meint, man könne nicht "Kulturgüter – sittliche Werte, ästhetische Gehalte, wissenschaftliche Erkenntnisse usf. – in ihrem objektiven So-Sein in eine menschliche Seele Eingang finden" lassen¹⁸; die Frage nach einer praktikablen Alternative ist freilich offen geblieben. Diese beiden Positionen stehen einander bis heute ziemlich unversöhnt gegenüber, wobei die empirische Pädagogik die Mehrheit für sich verbuchen kann.

Das hat noch eine weitere Folge: Wo der ‚Stoff‘ in erster Linie informierend weitergegeben wird, fallen alle Inhalte auf die Ebene des Faktischen zurück, ganz gleich, ob es sich um Geburts- und Sterbedaten prominenter Personen in der Geschichte, die Einteilung der Säugetiere, den Pythagoreischen Lehrsatz, das kommunistische Manifest oder den christlichen Auferstehungsglauben handelt. Zwischen Fakten, politischen Ideen, Theorien, die in den Köpfen von Menschen nisten, aber auch ethischen Grundsätzen und Glaubensaussagen wird dann nicht mehr unterschieden, alles wird in gleicher Weise abgehandelt und angelernt.

Die verständliche Gegenwehr des Subjekts hat auch in diesem Zusammenhang Geschichte gemacht und ist ins andere Extrem gefallen. Daraus resultiert ein Unterricht, in dem die Lehrenden die emotionale Beziehung zu ihren Schützlingen suchen. Im Mittelpunkt der Kommunikation stehen die authentischen Gefühle und spontanen Meinungen, die ausgetauscht, aber stehengelassen werden, weil es primär um persönliche Nähe und nicht um eine Sache geht. Dieser Unterrichtsform läßt sich eine gewisse "Tyrannei der Intimität" nicht absprechen, und die Betroffenen wehren sich auch nicht selten dagegen, ihr Innerstes bloß zu legen. Dies stellt sich nicht in allen, aber in solchen Fächern als Problem, die – wie der Religionsunterricht – an keine strenge Leistungskontrolle gebunden sind und nicht über Aufstiegschancen entscheiden.

III. Die Lust an der Erkenntnis

Reines Faktenwissen wird immer ein Teil der Schulwirklichkeit bleiben, und das Pauken sich nicht völlig vermeiden las-

sen. Aber hinter allen Fakten stehen denkende und handelnde Menschen und motivierende Ideen. Sich damit auseinanderzusetzen, strapaziert nicht nur das Gedächtnis, sondern fordert heraus, dazu Stellung zu nehmen. Die zu erwerbende Fähigkeit ist in diesem Falle nicht, viel zu wissen, aber auch nicht, über Gefühle und unkritischen Meinungsaustausch Nähe herzustellen, sondern sich ein eigenes Urteil bilden zu können. Ansonsten bleibt die personale Eigenständigkeit der Lernenden auf der Strecke, übrigens auch die der Lehrenden.

Bildung als eine Bildung des menschlichen Geistes wird erst dann möglich, wenn in der Vorbereitung eines Lernprozesses und im Lernprozeß selbst alle Beteiligten als Subjekte, als Per-

sonen ins Spiel kommen, die hinter die Kulissen des sogenannten Wissensbestandes blicken und gemeinsam darüber nachdenken, wie sie sich dazu ins Verhältnis setzen können. Es geht also darum, nicht nur Methoden an den ‚Stoff‘ heranzutragen, die als bloße Umsetzungstechnik den Inhalten äußerlich bleiben.¹⁹ Dieses Modell möchte ich das ‚erkenntnisorientierte Lernen‘ nennen und für den Bildungsbegriff reservieren. Denn Inhalte lassen sich auch anders

betrachten denn nur als ‚Stoff‘ und Objekte, da es Subjekte, Personen sind, deren geistige Tätigkeit Wissen hervorbringt. Daher sind auch Wissensinhalte, so Peter Heintzel, "immer Resultate vorgängiger kollektiver und individueller Lernprozesse", und bedeutet "bewußtes Lernen", sich an solchen Prozessen als erkenntnisfähige Person zu beteiligen.²⁰ Die Kommunikation erfolgt dann nicht mehr zwischen Objekten: hier der ‚Stoff‘, die Fülle der Inhalte, dort der Kopf, in den etwas hineingebracht werden soll; sie erfolgt vielmehr zwischen Subjekten: hier Personen, die eine Erkenntnis gewonnen haben, die im ‚Stoff‘ eingefroren ist, dort die Personen, die versuchen, solche Erkenntnisprozesse wieder aufzutauen und in einer eigenen geistigen Tätigkeit nachzuvollziehen. Damit löst sich das Dilemma der Subjekt-Objekt-Trennung in einen Interaktionsprozeß auf: Die Subjekte gewinnen persönliches Profil, indem sie sich mit Objekten auseinandersetzen, und die Objekte werden einer geistigen Bearbeitung zugeführt. In einem solchen Prozeß verändern sich beide. Im anderen Fall hingegen bleiben beide nur formale Begriffe, die in keiner, über konkrete aufgeschlüsselte Inhalte vermittelten Relation zueinander stehen.

Bildung, die auf erkenntnisorientiertem Lernen beruht, ist in mehrfacher Weise und Bedeutung ein Luxus. Denn hier kommt es darauf an, nicht Wissen zu akkumulieren, sondern Erkenntnisprozesse zu erschließen, und das braucht schon in der Planung mehr Vorbereitung von seiten der Lehrenden. Damit die Lernenden Einsicht gewinnen können in Ursprung und Facetten eines Problems bzw. Lösungsversuchs und damit in die Zusammenhänge, aus denen Erkenntnis entstanden ist, müssen die Lehrenden diesen Prozeß davor selbst vollzogen haben. Nur dann kann Unterricht anders gestaltet werden als nach



Foto: M. Künne

dem Input-Output-Modell. Da Erkenntnisprozessen immer Fragen und ungelöste Probleme vorausgehen, käme es darauf an, den ‚Stoff‘, der nur die Ergebnisse präsentiert, auf das ihm innewohnende Erkenntnispotential hin aufzuschlüsseln.

Was in der Vorbereitung mehr Aufwand verlangt, zahlt sich freilich für den Unterricht aus, der dann alle Beteiligten zu einer Denkgemeinschaft zusammenführt und dadurch im echten Sinne partnerschaftlicher wird²¹; er wird auch spannender, weil er herausfordert, indem er die Lernenden als selbstdenkende Personen ernst nimmt. Lernen im Input-Output-Modell unterfordert hingegen, provoziert Langeweile und Rebellion, die oft nur der Notendruck in Schach hält.

Innerhalb des erkenntnisorientierten Modells lautet die Zielfrage nicht: Was sollen die Lernenden wissen?, sondern: Was sollen bzw. können sie erkennen?, wobei das Ergebnis offen bleibt und sich methodisch nicht erzwingen läßt. Denn dieser Form des Lernens entspricht der Vermittlungsweg des selbsttätigen Erschließens. Auf diese Weise können sich die Lernenden, genau genommen: alle Beteiligten produktiv mit den Inhalten auseinandersetzen. Das fördert zugleich und implizit die Bildung ihrer Persönlichkeit, die man dann nicht gesondert auf die pädagogische Tagesordnung setzen muß. Erst wenn Menschen in einen solchen geistigen Prozeß hineingenommen werden, läßt sich von Bildung sprechen als einer Beziehung zwischen geistig tätigen Personen, gegenwärtigen und geschichtlichen, die durch ihre Werke präsent sind.

Bildung bezieht sich auf eine ‚innere‘ Haltung und ist damit der Kunst vergleichbar. Denn der Zweck der Kunst „ist nicht Nachricht über die Wirklichkeit“ in ihrer objektiven Faktizität oder ihrer subjektiven Befindlichkeit, sagt Peter Hacks, sondern: Kunst ist Ausdruck einer „Haltung, die man der Wirklichkeit gegenüber einnehmen kann“²². Erkenntnisprozesse wirken auf die Haltung ein, aus der wiederum die Motivation zum Handeln kommt, während Fakten, auf der Informations-ebene übermittelt, nicht zu motivieren vermögen.

Erkenntnisorientiertes Lernen bedeutet auch und wesentlich Auseinandersetzung, Umgehen mit etwas Widerständigem, die Bereitschaft ‚Nüsse zu knacken‘, denn die Probleme und Erkenntnisse, die aus der Tradition auf uns zukommen, sind nicht schon unsere eigenen. Aber durch den Widerstand wird die geistige Tätigkeit herausgefordert und jenes Selbstdenken erst möglich, aus dem eigenständige Persönlichkeiten hervorgehen und keine Mitläufer und Vielwiser. Selbstdenken hat mit der Fähigkeit zu eigenständiger Urteilsbildung zu tun, wobei urteilen hier nicht im moralischen Sinne verstanden ist, sondern als komplexer geistiger Interaktionsprozeß, in dem Menschen unterschiedliche Perspektiven wahrnehmen, verschiedene Denkformen nachvollziehen, sich zu Urteilen anderer in Beziehung setzen und zur Revision eigener Urteile aufgrund besserer Einsicht bereit sind, um keinen Vorurteilen aufzusitzen. Es

ist keine Frage, daß bei solchen Ansprüchen das Alter der Lernenden berücksichtigt werden muß, aber wo es um die Bildung des Geistes geht, dürfte als grundsätzliches Ziel die Urteilskompetenz der erkenntnisfähigen Person nicht aus den Augen gelassen werden.

Diesem Modell entsprechen ebenfalls spezifische Lernwege wie: unterschiedliche Positionen, Widersprüche, Alternativen erkennen, um eine begründete Wahl zu ermöglichen. Die Lernenden brauchen ausreichend ‚Material‘, Zeugnisse von unterschiedlichen Denk- und Erkenntniswegen, von Argumenten für und wider, damit sie zuerst verstehend nachvollziehen und sich dann dazu argumentativ ins Verhältnis setzen können. In die-

sem Prozeß sind die Lehrenden Mäeuten, Hebammen, die eigenständigen Gedanken zur Geburt verhelfen und nicht eigene Meinungen in die Köpfe anderer verpflanzen.

Dieses Modell bringt für alle Beteiligten zwar eine Erleichterung vom äußeren Druck, möglichst viel ‚Stoff‘ im Gedächtnis zu speichern, aber ohne Zweifel eine größere Anstrengung in Hinblick auf die inneren geistigen Prozesse, wie ja die Herausbildung einer



Foto: M. Künne

Persönlichkeit auch nicht bloß auf die sanfte Tour geschieht. Dafür winkt allerdings auch eine ‚Belohnung‘, denn eigenständige Erkenntnisprozesse führen, wenn dieser Weg gelingt, dazu, daß etwas aufgeht, einleuchtet, führen zu dem, was man Aha-Erlebnisse nennt. Solche Prozesse vollziehen sich – im Gegensatz zum bloßen Anlernen – auch unter starker emotionaler Beteiligung, sind von der „Lust an der Erkenntnis“ bewegt, die schon Platon in seiner Eros-Lehre in leuchtenden Farben geschildert hat. Und ein Nebeneffekt besteht darin, daß sich auch Fakten leichter merken lassen, wenn sie mit einem Aha-Erlebnis verbunden sind.

Erkenntnisorientiertes Lernen braucht Zeit: mehr Zeit für die Vorbereitung und mehr Zeit für die geistige Auseinandersetzung im Unterricht. Unter solchen Voraussetzungen kann nicht mehr so viel ‚Stoff‘ untergebracht werden wie im Input-Output-Modell, und von einer maximalen Erreichung aller Lernziele kann schon überhaupt nicht die Rede sein. Erkenntnisorientiertes Lernen als Basis von Bildung ist auch in dieser Hinsicht ein Luxus, aber einer, der sich lohnt. Wenn Menschen nicht nur ‚Stoff‘, sondern auch vor allem denken lernen, wird es ihnen später, wenn sie auf sich gestellt sind, viel leichter fallen, sich in einer pluralistischen und globalisierten Kultur zurechtzufinden, die hohe Ansprüche an das Orientierungsvermögen stellt.

IV. Denkende Aneignung

Es sollte nicht vergessen werden, daß sich die Abtrennung des Subjekts vom Objekt selbst einem bestimmten Denkprozeß verdankt, der auf Abstraktion und somit auf der Vernachlässi-

gung anderer Momente beruht. Zu diesen Momenten zählen das Werten und Gewichten im Sinne spontaner Zustimmung oder Ablehnung, und dies geht der Bemühung um Distanz und Verobjektivierung voraus. Die Spontaneität liegt im Motivationshorizont²³ begründet, der als Inbegriff aller Handlungsmöglichkeiten so etwas wie eine latente Haltungs- und Handlungsdisposition auf der Basis persönlicher Überzeugungen bildet, wovon herausfordernde Situationen jetzt oder später konkrete Handlungen abrufen. Bleibt Lernen auf die Objektebene beschränkt, dann wird die Überzeugungsebene nicht einbezogen und bleibt unreflektiert und unkultiviert. Damit kann es zu einer Spaltung kommen zwischen intellektueller Fertigkeit und – im wörtlichen Sinne – un-gebildeten Haltungen.

Überzeugungen brauchen für ihre Bildung, wenn sie nicht angelernte Ideologien sein sollen, den Raum der Freiwilligkeit, was voraussetzt, daß mir etwas als sinnvoll einleuchtet. Überzeugungen wehren sich dagegen, erzwungen zu werden; sie sind aber auch nicht in die Freiheit beliebiger und täglich wechselnder Meinungen gestellt. Überzeugungen bilden sich nicht im luftleeren Raum, sondern in Auseinandersetzung mit einem ‚Gegenstand‘, mit einem widerständigen Gegenüber als einer harten Nuß. Erst durch solche Widerstände werden Erkenntnisprozesse angestoßen, die in ein Aha-Erlebnis münden können, so daß Menschen ihre zufällige Befindlichkeit und ihre Abhängigkeit von Moden und Trends überschreiten, um eigenständige Personen mit konkreten geistigen Konturen zu werden.

Die Bildung von Überzeugungen spielt natürlich vor allem in der Religion eine Rolle, wo etwas nicht nur gewußt werden, sondern auch verstanden und in die Haltungsdisposition integriert werden will. In Inhalten, die auf Überzeugung hin ausgerichtet sind, liegt eine Frage verborgen, auch wenn sie nicht immer ausdrücklich gestellt wird; nicht nur: Verstehst du das?, sondern auch: Bist du damit einverstanden? Kannst Du zustimmen? Solche Fragen signalisieren, daß ‚Lernen‘ erst dann zu seinem Ziel kommt, wenn das ‚Gelernte‘ Eingang in den Überzeugungshorizont findet und sich auch praktisch im Handeln auswirkt.

Aber es wäre eine Verkennung der Realität, wollte man die Überzeugungsebene in das Reich der Religion verbannen und übersehen, daß diese Ebene überall, in der Schule auch in allen anderen Fächern, ‚da‘ ist, weil sie zum Menschen gehört. Das gilt besonders für die Ethik, die sich in der Form moralischer Optionen auch dann mit den genannten Fragen zu Wort meldet, wenn die Optionen lediglich informierend aufgezählt werden. Nur ein Bildungsbegriff, der diese Dimension berücksichtigt, kann Überzeugungen in den Diskurs ziehen, der unreflektierte Haltungen, die sich in der Sozialisation unwillkürlich herausgebildet haben, auf den Weg verändernder Erkenntnisprozesse setzt.



Foto: M. Künne

Auch wenn die Inhalte sich unterscheiden je nachdem, ob es um Religion oder Ethik oder auch Geschichte oder Philosophie geht, formal haben alle gemeinsam, daß sie mindestens latent von Haltungen und Überzeugungen mitbestimmt sind. Für die Religion ist dies evident, und sie könnte deshalb die Erinnerung an einen Bildungsbegriff wachhalten, dem an der Interaktion von Subjekt und Objekt gelegen ist. Das setzt freilich voraus, daß sie sich unabhängig von ihren eigenen Inhalten auf die formale Struktur einer Vermittlung besinnt, die den Überzeugungshorizont einbezieht.

Erkenntnisorientiertes Lernen kann auch mit Überzeugungen und Optionen umgehen, ohne indoktrinierenden Zwang auszuüben, wenn es sich des Vermittlungsweges der denkenden Aneignung bedient. ‚Denkende Aneignung‘ signalisiert zweierlei:

Einmal geht es darum, sich etwas anderes, zunächst Fremdes zu eigen zu machen, in den eigenen Überzeugungshorizont zu integrieren. Zum anderen geht es um Eigenständigkeit, also darum, daß dies nur durch einen eigenständigen Denkprozeß geschehen kann, soll die Freiwilligkeit gewahrt bleiben. Daß ich in mir verarbeite, was mir von außen zukommt, bildet die grundlegende Struktur jedes Erkenntnisprozesses. Erkenntnismomente, in denen mir etwas einleuchtet, nennt Wim de Pater Erschließungssituationen: Erschließung [disclosure] ist der Name „für ein Geschehen, ... wo es zu tagen anfängt, uns etwas einleuchtet, das Eis zerbricht, der Groschen fällt“²⁴. Jede Überzeugung, wenn sie einen Menschen innerlich bewegt, wenn sie den Motivationshorizont berührt, aus dem sich Fühlen, Denken und Handeln speisen, ist in solchen

Erschließungssituationen verwurzelt.

Erkenntnis kommt daher nicht aus der äußerlichen Annahme einer Lehre, sondern davon, daß sich mir etwas erschließt, was voraussetzt, daß ich mich dem Widerständigen einer Tradition aussetze. Was als objektive Lehre daherkommt, seien es religiöse, ethische, historische oder sonstige Inhalte, hemmt jenen Erkenntnisprozeß, der etwas Fremdes in etwas Eigenes verwandelt, woraus sich die Identität einer Persönlichkeit bildet. Umgekehrt müssen die Inhalte zunächst als etwas Fremdes und Äußeres auftreten, denn sie bilden den Widerstand, der für einen selbsttätigen und produktiven Aneignungsprozeß notwendig ist, damit wir nicht auf die subjektive Befindlichkeit zurückgeworfen und autistisch werden. Nur die hartnäckige Beschäftigung mit dem, was zunächst fremd ist, gibt zu denken.

Zur Aneignung gehört aber auch, daß sie nichts aus der Tradition einfach nur übernehmen kann. Als eigenständiger Erkenntnisprozeß geht Aneignen immer mit Modifizieren und Verwandeln einher: „Tradition ist nur wirklich, d.h. lebendig, in aneignender Verwandlung.“²⁵ Und das bedeutet: Weder bemächtigen sich die Objekte des Subjekts, noch verdunsten die Objekte im Nebel subjektiver Einbildungskraft. Im Aneignungsprozeß, der

sich als wechselseitiger Prozeß von Empfangen und Hervorbringen vollzieht, verändern sich beide. Ob das gelingt, muß offen bleiben, aber dieses Risiko entspricht der Eigenständigkeit des Erkennens und gehört zum Luxus der Bildung.

V. Bildung und Politik

Auch Bildung und Lernen unterliegen gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. In einer Gesellschaft, die über eine breite Palette anerkannter Werte verfügt und in der zudem Wissen wenigen vorbehalten ist, geschieht eine Bildung, die auch die Persönlichkeit einbezieht, durch die Familie, die Religion, den früh angetretenen Beruf. Die Schule hingegen kann sich auf die Aufgabe einer ergänzenden Wissensvermittlung beschränken. Wenn dort wie in der Reformationszeit nach dem Modell des Nürnberger Trichters vorgegangen wurde, wirkte sich dies insgesamt im sozialen Kontext weitaus weniger beeinträchtigend aus als später. Später, das bedeutet die Zeit der allgemeinen Schulpflicht, des schrumpfenden Wertekonsenses in der Gesellschaft und der Pluralisierung religiöser und weltanschaulicher Vorstellungen. Heute muß die Schule einen viel größeren Anteil an Persönlichkeitsbildung übernehmen, nicht nur weil sie alle Kinder und Jugendlichen lange beschäftigt, sondern auch weil die außerschulischen Instanzen sich von dieser Aufgabe weitgehend verabschiedet haben.

Das alte Input-Output-Modell hat durch den Siegeszug des objektivierenden Denkens eine bedenkliche Wiederbelebung erfahren; aber nicht nur liegt ihm durch diese spezifische Genese eine andere Motivation zugrunde, es ist auch durch den veränderten Kontext weitaus prägender geworden. Daß an Stelle der Rute empirisch getestete psychologische Methoden eingesetzt werden, hat die Gefahr der Indoktrination nicht gebannt, sondern nur unmerklicher werden lassen.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für eine Bildungspolitik, die meint, junge Menschen durch Objektivität vor einer Indoktrination bewahren zu können. Aber nicht die Art der Gegenstände und deren Inhalte entscheiden darüber, ob indoktriniert wird oder nicht. Ausschlaggebend ist vielmehr die Art und Weise, wie gelehrt und gelernt wird. Das Input-Output-Modell, das das Anlernen von Gegenstandswissen verlangt, hat indoktrinierenden Charakter, ganz gleich, in welchem Fach es praktiziert wird. Umgekehrt schützt in jedem Fach vor Indoktrination, wenn erkenntnisorientiertes Lernen schon junge Menschen als eigenständige und erkenntnisfähige Personen ernst nimmt und in produktive Denkprozesse hineinführt.

Ein solcher Lernweg, der dem Ruf nach einer prinzipiell berufsorientierten Ausbildung zuwiderläuft, hat politische Bedeutung. Ein demokratisches Gemeinwesen braucht urteilsfähige Personen, an denen nicht nur die Politik Mangel leidet. Woher sollen sie auch kommen, wenn wir einerseits nur in Fertigkeiten trainiert und andererseits subjektiven Phantasiewelten überlassen werden? Schulen, die es riskieren, ihre Zöglinge auf den Weg eigenständigen Denkens zu setzen, leisten einen entscheidenden Beitrag zur politischen Bildung, auch wo diese nicht ausdrücklich Thema ist.

Der Widerstand eines solchen Bildungsmodells geht nach zwei Richtungen. Es wendet sich einmal gegen eine Praxis der Kon-

ditionierung, die sich je nach Fach mehr oder weniger als Indoktrination auswirkt, so sanft, ideenreich und eingängig die Unterrichtsmethoden auch sein mögen. Die andere Richtung betrifft die von Vilem Flusser beschriebene Auflösung der Objekt-Subjekt-Interaktion, die kein Gegenüber und keinen eigenen Standpunkt mehr zuläßt. Wo in einer Kultur des Überflusses an Informationen alles zugleich zur Verfügung steht, verschwindet auch der für Erkenntnisprozesse notwendige Widerstand einer ‚Sache‘.

Jedes Lernen, das der in unserer Kultur dominanten Subjekt-Objekt-Trennung folgt, übt Zwang aus, sei es durch Konditionierung oder durch die Tyrannei der Intimität. Aber bloßer Zwang widerspricht dem Wesen des Menschen, meint Martin Buber, denn er bedeutet „das Nichtverbundensein“, das nur die Alternative von „Geducktheit und Aufgelehntheit“ kennt. Deshalb liebt Buber die Freiheit, schränkt aber sofort wieder ein: Die Freiheit „ist ein Steg, aber kein Wohnraum“. „Vom Schicksal, von der Natur, von den Menschen gezwungen werden: der Gegenpol ist nicht, vom Schicksal, von der Natur, von den Menschen frei, sondern mit ihm, mit ihr, mit ihnen verbunden und verbündet sein.“²⁶

Eine Bildung, die eigenständige und optionsfähige Persönlichkeiten will, braucht die verbindliche Freiheit und die unerzwungene Bindung. Ob wir uns den Luxus einer solchen Bildung in einem Europa des immer freier werdenden Marktes und der politischen Extreme leisten können? Diese Frage gebe ich mit einem herzlichen Geburtstagsgruß an das Religionspädagogische Institut Loccum weiter.

Anmerkungen

1. Gaston Bachelard, Die Bildung des wissenschaftlichen Geistes, mit einer Einleitung von Wolf Lepenies, Frankfurt/Main 1984: 321 (zit. Bachelard). Bachelard ist allerdings zugleich ein Philosoph, der um die Bedeutung des künstlerischen Schaffens weiß.
2. Arno Anzenbacher, Einführung in die Philosophie, Freiburg-Basel-Wien 1995: 22f.
3. Walter Haug, Experimenta medietatis im Mittelalter, in: Jochen Schmidt (Hg.), Aufklärung und Gegenklärung in der Europäischen Literatur, Philosophie und Politik von der Antike bis zur Gegenwart, Darmstadt 1989, 129-151: 138.
4. Bachelard: 18; 14.
5. Vilem Flusser, Vom Subjekt zum Projekt, Menschwerdung, Frankfurt/Main 1998: 10.
6. A.a.O.: 11.
7. A.a.O.: 17.
8. Quellentext in: Sergio Moravia, Beobachtende Vernunft, Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung, Frankfurt/Main-Berlin-Wien 1977: 61.
9. Paul Ricoeur, Die Interpretation, Frankfurt/Main 1993: 434.
10. Gerhard Schulze, Entgrenzung und Innenorientierung. Eine Einführung in die Theorie der Erlebnisgesellschaft, in: Gegenwartskunde, Heft 4, 1993, 405-419.
11. A.a.O.: 408f.
12. Richard Sennett, Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt/Main 1983: 422.
13. A.a.O.: 329.
14. Es sei an die Diskussion über die Montessori- und Rudolf Steiner-Schulen erinnert.
15. Erasmus von Rotterdam, Laus stultitiae (1511), in: Werner Welzig (Hg.), Ausgewählte Schriften, Bd. 2, übersetzt von Wendelin Schmidt-Dengler, 1975: 1 ff; vgl.: 117/119.
16. Martin Luther, An die Ratsherrn aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524), in: Karin Bornkamm/Gerhard Ebeling (Hg.), Ausgewählte Schriften, Bd. 5, 1982: 40f. Vgl. die Darstellung der pädagogischen Debatte in der Reformationszeit in: Susanne Heine (Hg.), Europa in der Krise der Neuzeit, Wien-Köln-Graz 1986.
17. Paul Heimann, Didaktik als Theorie und Lehre, in: Detlev C. Kochan (Hg.), Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969, Wege der Forschung 68, Darmstadt 1972: 124 (Hervorhebungen von mir).
18. Wolfgang Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1975 (1963): 28f. Dieses Konzept der „Bildungstheoretischen Didaktik“ hat in der Folge weitere wichtige Differenzierungen erfahren wie etwa bei Josef Derbolav oder Peter Heintel (s.u.). Durch die zunehmende Dominanz der empirischen Ansätze in der Pädagogik ist dieses Konzept in den Hintergrund getreten, es wäre aber wert, neu in die Diskussion eingebracht zu werden, wenn man unter Wissenschaftlichkeit nicht nur Objektorientierung verstehen will.
19. Peter Heintel, Modellbildung in der Fachdidaktik, Wien 1986: 34.
20. A.a.O.: 37; 45f.
21. Partnerschaftlicher Unterricht muß in der Vermittlungsform begründet sein, sonst besteht die Gefahr der Anbiederung. Dennoch sollte mit Martin Buber berücksichtigt werden, daß das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling keine volle „Mutualität“ besitzt, wenngleich auf eine solche ausgerichtet ist; in: Martin Buber, Rede über das Erzieherische (1925), in: Reden über Erziehung, Gerlingen 1995: 41f. (zit. Buber).
22. Peter Hacks, Das Poetische, Frankfurt/Main 1972: 90/91.
23. Helmut Gehrke, Theologie im Gesamttraum des Wirklichen, Wien-München 1981: 33 (zit. Gehrke).
24. Wim A. de Pater, Erschließungssituationen und religiöse Sprache, in: Manfred Kaempfert (Hg.), Probleme der religiösen Sprache, Darmstadt 1983: 197.
25. Gehrke: 31.
26. Buber: 26f.

Lars Frederik Wißmann

Leben nach dem Tod

1. Kor. 15, 50-53 in der vierten Klasse

“Die Gefühle für die Freiheit sterben ab.”

Lea, 9 J., über das Leben nach dem Tod

Bei dem ‘Tiefenthema’ “Leben nach dem Tod” ist vor der Sachanalyse die Relevanz für die SchülerInnen zu eruieren und zu evaluieren¹, damit keine abstrakt-reduzierte “autoritäre”² und damit schädliche Dogmenvermittlung geschieht. Ist das Thema für die SchülerInnen “dran”? Die Unterrichtseinheit “Leben und Tod” wird von den Rahmenrichtlinien für die Grundschule für das 4. Schuljahr vorgesehen; dafür sind allgemeine entwicklungspsychologische Gründe zu nennen (s.u.). Außerdem erscheint es sinnvoll, die Kinder in der Ambivalenz zwischen gesellschaftlicher Tabuisierung einerseits und der mediengestützten Banalisierung und Inflationierung des Todes andererseits nicht allein zu lassen. Zudem bieten die jüngsten Amoktaten Jugendlicher einen wesentlichen Anlass. Die Verbindung von Leben und Tod erscheint mir sinnvoll, weil Todesängste “verschobene Trennungsängste”³ sein können; darin liegt auch ein relevanter Zukunftaspekt des Unterrichtsgeschehens. Das alles erfordert eine sinnvolle Begrenzung des Themas.

Begrenzung der Unterrichtseinheit

Weil sich Lebens- und Todeseinstellung gegenseitig beeinflussen, ist das Thema

des Todes sinnvoll nicht losgelöst vom Thema des Lebens zu behandeln.

Um das Thema erstens überschaubar zu halten und um zweitens die persönliche Betroffenheit der SchülerInnen nicht in einem Maße explizit werden zu lassen, das im schulischen Rahmen unbearbeitbar ist, sind einige Aspekte ausgeblendet. Es geht nicht ausdrücklich um Jesu Tod und Auferstehung, Ewigkeitssonntag und Volkstrauertag, Krankheit, Schmerzen, Todesursachen, Sterbebegleitung, Suizid, Tod von Haustieren, alten Menschen oder konkreten Personen, Angst- oder Trauerbewältigung, Friedhof und Traueranzeigen, Theodizee.

Vielmehr geht es positiv in einem ersten Schwerpunkt um das sich in Grenzen entfaltende und wachsende Leben. Zu diesem Leben gehören Sterben und Tod. Ich gehe beim zweiten Schwerpunkt “Tod” von zwei Hauptfragerichtungen des Schülerinteresses aus: Was tröstet mich angesichts des Todes und was geschieht nach dem Tod?

Diese beiden Fragen kreisen um die zentrale entwicklungspsychologische Tatsache, dass der Tod im Alter zwischen dem achten und elften Lebensjahr primär als Trennung wahrgenommen wird⁴. Beide Fragerichtungen protestieren gegen die tödliche Trennung, weil die Kinder “doch das Leben bejahen”⁵ wollen. Diesen Schwerpunkten versu-

che ich mit einer didaktischen Vorentscheidung gerecht zu werden.

Didaktische Vorentscheidung

Um das Thema mit den Kindern intensiv und zugleich fakultativ in “verschiedenen Stufen der Annäherung”⁶ zu bearbeiten, erscheint ein “symbolischer Modus”⁷ sinnvoll.⁸ Denn so können die SchülerInnen zumindest auf kognitiver Ebene weitgehend selbstständig entscheiden, wie nahe sie sich mit dem Thema auseinandersetzen wollen. Zugleich komme ich den Kindern dieses Alters entgegen, wenn sie sich selbst “als unendlich weit von Alter, Krankheit und Tod”⁹ verstehen, deshalb möchte ich diese auch hilfreiche Distanz nicht mit einer erzeugten und deshalb u.U. fragwürdigen Betroffenheit vernichten. Als Zeichen gebrauche ich in der gesamten Unterrichtseinheit /Baum/. Dafür sprechen hinreichend viele Gründe aus Sicht der Kinder¹⁰ und des Gegenstandes¹¹, so dass folgende Lehrintentionen postuliert werden können.

Intentionen der Unterrichtseinheit

Die SchülerInnen sollen am Beispiel des Baumes das Leben als unscheinbar be-

ginnend und sich verändernd entdecken und erfahren; sie sollen die Grenzen des Lebens reflektieren. So sollen sie den Tod als Bestandteil des Lebens sehen lernen. Dabei sollen sie die Wahrnehmung des Todes als Trennung in Verbindung bringen mit (christlichen) tröstenden Bildern und hoffnungsvollen Vorstellungen. Schließlich sollen die SchülerInnen angeregt werden, ihr eigenes Leben im Lichte des Symbols /Baum/ zu reflektieren.

Die fünfstündige Unterrichtseinheit im Überblick

Die *erste* Stunde führt in den symbolischen Modus des Zeichens /Baum/ ein und legt einen ersten inhaltlichen Steg in das Thema Leben. Motivierende Ouvertüre ist ein Ratespiel: Die Kinder sollen durch Fragen erraten, dass ich in der Form einer Kastanie einen Baum in der Hand halte. Sie sollen erkennen, dass 'großes' Leben klein und unscheinbar beginnt. Anschließend wird an der Tafel in einem SchülerInnen-Gespräch erarbeitet, welche Bestandteile zu einem Baum gehören. Damit sollen sie realisieren, dass das Leben komplex ist. Um mit den Kindern zu kommunizieren, dass menschliches Leben zeichenhaft in einem Baum abgebildet werden kann, dient als Transfer eine meditative Übung: Psychomotorisch wird zu Musik nachempfunden, wie ein Baum entsteht, wächst und fest steht. Als Unterstützung kann ggf. ein stummer Tafelimpuls nach Ps 1,1-3 und/oder ein Stellvertreter-Spiel mit einem der alten Schulhofbäume eingefügt werden. Als Vertiefung dient eine kurze Reflexion der Meditation ("Wie fühlt sich das an?"). Als Verarbeitung und Ergebnissicherung werden die Kinder aufgefordert, ihren eigenen Lebensbaum zu malen, bevor als interpretierender Schluss "Das wünsch ich sehr..." gesungen wird.

In der *zweiten* Stunde liegt der inhaltliche Schwerpunkt auf der ständigen Veränderung, den Grenzen und Facetten des Lebens. Als hinführende Motivation dient die Präsentation der gemalten Lebensbäume. Nachdem ein Arbeitsblatt mit Pred 3,1-8 dargeboten und verteilt vorgelesen wurde, ergänzen die SchülerInnen die begonnene Reihe schriftlich

in Partnerarbeit um weitere Gegensatzpaare. Anschließend werden die ergänzten Aspekte zusammengetragen, schriftlich auf dem Arbeitsblatt gesichert und auf blattförmigen Zetteln vermerkt, die sukzessive dem im Klassenraum aufgehängten Lebensbaum entsproßen. Dann wird im Plenum jeweils ein Aspekt von einem Schülerpaar in szenischer Pantomime dargestellt und den anderen als Rateaufgabe gestellt. Als aneignende Ergebnissicherung sollen die Blätter des in der vorigen Stunde erstellten eigenen Lebensbaumes mit den Aspekten des menschlichen Lebens komplettiert werden. Um die nächste Stunde vorzubereiten, sollen die SchülerInnen schon in dieser Stunde den Tod als zum Leben dazugehörig erkannt und benannt haben. Schluss wieder mit dem Lied der ersten Stunde.

In der *dritten* Stunde kann übergeleitet werden zum zweiten thematischen Schwerpunkt der Unterrichtseinheit, sc. dem Tod. In dieser Stunde soll es um die eine der zwei Hauptfragen gehen: "Was tröstet angesichts des Todes?" Als motivierende Hinführung wird am Wandbild wiederholt, was das Leben ausmacht. Es schließt sich eine darbietende freie Lehrerzählung an, in der es um den Tod eines Baumes und die hinterbliebenen, Trost suchenden Bäume geht. Die Kinder werden beauftragt, in Partnerarbeit zu formulieren, was die Bäume gemeinsam erlebt haben könnten und was sie aneinander mochten oder nicht mochten. Sie halten ihre Ergebnisse jeweils auf fruchtförmigen Zetteln fest. Die Ergebnisse werden zusammengetragen und neben den Wandbaum in einen Korb geklebt. So sollen die Kinder die Früchte des Lebens als den Tod überdauernd wahrnehmen. Bevor es um Trost im engeren Sinne geht, werden die Kinder auf bergende und vertrauensvolle Emotionen eingestimmt mit einer kurzen, in Kleingruppen auszuführenden Übung: Je sieben Kinder halten und wiegen ein achttes Kind waagrecht über dem Boden. Anschließend sollen sie mit einem stummen Tafelimpuls frei nach Röm 8,38f¹² selbständig das Tröstende formulieren. Als aneignende Ergebnissicherung werden die SchülerInnen aufgefordert, auf die Rückseite ihres Baumbildes Früchte zu malen, in die sie tröstende Sätze und/

oder die Resultate der ersten Stundenhälfte vermerken. Es soll den Kindern frei gestellt werden, den biblischen Impuls ebenfalls in die Sicherung aufzunehmen, eventuell in Form eines gemalten Obstkorb.

Ich habe vorgesehen, die *vierte* Stunde auf die zweite Frage des Schwerpunktes "Tod" zu verwenden: "Was geschieht nach dem Tod?" Dazu unten ausführlich. In der abschließenden *fünft*en Stunde soll es um die durch einen Blick auf den Tod evtl. veränderten Lebenseinstellungen gehen. Ggf. ist zusätzlich oder alternativ symbolkritisch über /Baum/ zu sprechen; vielleicht tragen die SchülerInnen andere starke Zeichenverwendungen ein im Umgang mit Leben und Tod, etwa /Himmel/ oder /Paradies/. Ansonsten: Zunächst sollen die Lebensbilder der SchülerInnen ausgestellt werden und jeweils unter dem Bild stumm schriftlich von den MitschülerInnen Fragen fixiert werden, damit das jeweilige Kind seine eigene Lebens- resp. Todeseinstellung durch Fragen der MitschülerInnen modifiziert resp. festigt. Nach einem Spiel "Gegenseitiges Loben" sollen Kleingruppen gebildet werden nach Interesse für jeweils eine der folgenden Tätigkeiten: Pflege des Schulgartens, Brief an sich selber darüber, was man ändern will in seinem eigenen Leben, oder meditative Tanzübungen. Damit werden alle SchülerInnen mit der von ihnen präferierten Methode die Einheit beschließen können.

Die vierte Stunde der Unterrichtseinheit

Exegetische Überlegungen unter didaktischem Focus

Es ist ntl kerygmatischer Konsens, dass "Jesus (bei Gott weiter-) lebt"¹³, wenn auch die Argumentationen verschieden geführt werden. Dieser urchristliche Sachverhalt wird mit /Auferstehung/ kommuniziert und stellt die frühchristliche Voraussetzung dar, dass die "Sache mit Jesus" nicht zu Ende ist. Hier lassen sich parallele Strukturen zu den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der SchülerInnen erkennen: Hier wie dort wird der Tod primär als Trennung wahrgenommen und nach Wegen gesucht, diese Trennung als überwunden zu kommunizieren.

Paulus veranschaulicht seine Vorstellungen, die für diese Stunde exemplarisch ausgewählt sind, gleichnishaft an pflanzlichem Wachstum und Sterben in 1 Kor 15, 36-41 und konstatiert die individuelle Leiblichkeit des Lebens. Im Anschluss begründet er in den Vv. 42-49 die lineare Zeitstruktur des Lebens und Sterbens und die darin liegende Diskontinuität der menschlichen Identität. Gegen eine pneumatische ("Seelen-") Euphorie¹⁴ und eine "Vergleichgültigung des irdisch-geschichtlichen Lebens"¹⁵ betont Paulus gleichermaßen die Kontinuität und die Diskontinuität der personalen Identität in den Vv. 50-53¹⁶. Er drückt das aus mit dem Wort "ἀλλόσως"¹⁷ "verändern, verwandeln". Der theologische Skopus der pls Auferstehungsvorstellung liegt in der 'Verwandlung' des vergänglichen Lebens in ein unverwesliches und unsterbliches Leben.

Vorrangiger Impetus Pauli ist es, einen hoffnungsstiftenden überzeugenden Interpretationsrahmen zu präsentieren, der den EmpfängerInnen ihre Angst um das postmortale Geschick nehmen soll. Diese Argumentationsrichtung halte ich für die theologische Hauptintention der Stunde und deshalb habe ich diese Verse exemplarisch für die Kinder ausgewählt. Darauf bauen die systematisch-theologischen Überlegungen auf.

Syst.-theol. Überlegungen unter didaktischem Focus

Die Vorstellung des postmortalen menschlichen Geschicks¹⁸ wird im christlichen Wirklichkeitsverständnis mit /Auferstehung/ kommuniziert. Mit /Auferstehung/ wird das Ende des irdisch-geschichtlichen Lebens überwunden mit einer jenseitigen leibhaften Existenz, sc. in Form neuen Lebens. Seinen Grund hat die allgemeine Auferstehung in der Auferstehung Jesu Christi. Genauere Angaben über das postmortale Leben lassen sich nur abduktiv gewinnen und bleiben notwendig ihre Verifikation schuldig.

Das notwendig endliche, menschliche Leben ist in Jesus Christus eingeladen, bis in Ewigkeit in einer heilvollen Beziehung zu Gott zu stehen. Somit ist das irdisch geschichtliche Leben der "Keim der Auferstehung"¹⁹. Wenn der Mensch zum ewigen Leben gerufen ist, kann der Tod nicht "Verhältnislosigkeit"²⁰ sein.

Vielmehr bleibt das individuelle "Lebensprinzip"²¹ über den Tod bestehen – den Kindern in ihrem Alter vielleicht ein besonders trostreicher Gedanke – und findet in der Auferstehung seine unbeschreibliche Vollendung. Die Verwandlung bewegt sich auf dem Grat zwischen Kontinuität und Diskontinuität, weil in der Auferstehung jedes irdische Leben "Unsterblichkeit anziehen darf"²². Das impliziert eine hohe Würdigung dieser vorfindlichen Existenz und kann Kinderängste zerstören.

Diese Sachanalyse lässt sich didaktisch konkret befruchten.

Die SchülerInnen und das Thema

Vorerfahrungen der SchülerInnen mit dem Thema "Tod" allgemein können bei jedem Kind vorausgesetzt werden.

Die SchülerInnen-Erfahrungen mit /Auferstehung/ sind schwieriger einzuschätzen. Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass jedes Kind in dem Alter mehr oder weniger konkrete Vorstellungen des postmortalen Lebens besitzt²³. Wenn diese Kinder sich darauf einlassen, möchte ich diese Vorstellungen als /Auferstehung/, i.e. als trostreiche Verwandlung, mit den Kindern kommunizieren.

Vier inhaltliche Problemkreise sind vor diesem Hintergrund auf die Unterrichtsstunde genauer didaktisch zu reflektieren.

a) "Aber Oma liegt doch da unten!" – Das leere Grab

Das technische Interesse der Kinder am Thema des Todes soll in dieser Stunde ernst- und wahrgenommen werden²⁴, es soll aber nicht den Stundenschwerpunkt bilden. Die größte Verstehensbrücke im Verständnis der /Auferstehung/ liegt – wie auch der Streit Lüdemann vs. Panenberg auf universitärer Ebene exemplarisch zeigt – in der Annahme, dass das Grab leer sein muss. Die Vorstellung der Verwandlung ist für Kinder dieses Alters insofern schwierig, als sie die Verstorbenen in den Gräbern unter der Erde bestattet wissen²⁵. Gegen das Verständnis von /Auferstehung/ als materialistische Transformation ging schon Paulus an. Aus psychologischen und seelsorgerlichen Gründen ist auch heute eine sol-

che Vorstellung zu destruieren; denn sonst laufen Kinder mit Wolldecken zum Friedhof, um "Oma zu wärmen"²⁶ und wird die endgültige Trennung pathologisch verarbeitet. Die Emmausjünger erleben einen unerkennbar erkennbaren Auferstandenen, der verschwindet, sobald er erkannt ist. Diese Unverfügbarkeit des postmortalen Lebens zwischen Kontinuität und Diskontinuität macht es nicht notwendig, von einem leeren Grab auszugehen.²⁷ Das ist theologisch und (entwicklungs-) psychologisch einzutragen, indem didaktisch mit Zeichen gearbeitet wird, mit denen sowohl die Kontinuität der Identität als auch ihre Diskontinuität kommuniziert werden kann.

b) "Du lügst: Oma ist im Himmel" – Der Absolutheitsanspruch und die Pluralität
Ich gehe für diese Stunde und diese Kinder davon aus, dass vielfältige Vorstellungen des postmortalen Lebens in den Köpfen und Beiträgen der Kinder Gestalt finden. Diese Pluralität ist zu bejahen und nicht zu nivellieren. Diese Pluralität ist "nicht nur als religionspädagogische Herausforderung zu akzeptieren, sondern als [...] Chance christlich-religiöser Erziehung charmant zu praktizieren"²⁸. Zugleich hat der Lehrende zu trennen zwischen persönlicher absoluter Gewissheit und der Kommunikation darüber²⁹. Das kann methodisch durch "das die Mehrperspektivität und Rollenübernahme ermöglichende Erzählen"³⁰ eingetragen werden.

c) "Da kommt doch nichts mehr!?" – Wie ist in dieser Stunde von Tod und Auferstehung die Rede?

Neben der Trennungswahrnehmung des Todes, die unbedingt ernstgenommen werden muss, soll in der Stunde /Auferstehung/ kommuniziert werden mit einer "didaktische[n] Anwendung einer impliziten Auferstehungsbotschaft"³¹. Das soll in zweifacher Hinsicht geschehen: Erstens wird mit der Körperhaltung während der Stunde ein Aufstehen vollzogen (auf der Erde sitzen, auf Stühlen sitzen, stehen, umhergehen und recken) und zweitens soll der Verwandlungsaspekt deutlich werden. Zugleich ist der christliche Bedeutungsüberschuss und die darin liegende Erfahrung von /Auferstehung/ aufzuzeigen, "die unsere vertrauten Raum- und Zeitvorstellungen zu

transzendieren scheint³²; denn dadurch können Kreativität und die Sicht neuer Handlungsalternativen resultieren.³³ So bietet /Auferstehung/ auch Chancen, ähnliche Trennungserfahrungen (Scheidungsfolgen, endende Freundschaften, Umzug etc) zu bearbeiten³⁴.

d) "Gott ist schuld!" – Wie ist in dieser Stunde von Gott die Rede?

Das Subjekt aller Verwandlung, das Subjekt der /Auferstehung/ ist Gott. Er gestattet unser Person-Sein in Zeit und Ewigkeit, weil er ein Gott des Lebens ist. Diese göttliche Dimension des Lebens wird in dieser Stunde durch den biblischen Impuls thematisch.

Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass in der Beschäftigung mit /Auferstehung/ viele gegenwärtig und zukünftig für die Kinder relevante Erfahrungsbereiche befruchtet werden können und dass damit eine "Erweiterung des [kindlichen] Horizonts"³⁵ angebahnt werden kann.

Vor diesem didaktischen Horizont lassen sich realistisch und verantwortet die folgenden Intentionen postulieren.

Unterrichtsententionen

- Die SchülerInnen sollen erfahrungsgeleitet und musikalisch Gefühle der Gemeinschaft und Geborgenheit mit den Vorstellungen eines postmortalen Lebens in Verbindung bringen.
- Die SchülerInnen sollen aufmerksam werden, dass es verschiedene Vorstellungen postmortalen Lebens gibt und dass diese nicht auf ihre Wahrheit überprüft werden können.
- Die SchülerInnen sollen Raum haben, ihre Vorstellungen eines postmortalen Lebens kreativ-malerisch, psychomotorisch und/oder verbal zu artikulieren.
- Die SchülerInnen sollen implizit und explizit eine christliche Vorstellung postmortalen Lebens, sc. die paulinische Auferstehungshoffnung, kennen lernen.
- Die SchülerInnen sollen Religion als eine Suchbewegung der Menschen auf große Fragen kennen lernen.

Daraus resultieren die folgende Unterrichtsstruktur und die Wahl folgender Medien, Sozialformen und Methoden.

Unterrichtsverlauf

Die Stunde versucht einen inhaltlichen Verlaufsbogen zu schlagen von der Vorstellung vom Tod hin zu den Vorstellungen des postmortalen Lebens.

An ein angemessenes Lied schließt sich eine *hinführende Erarbeitungsphase* an. Die SchülerInnen sollen erste Assoziationen verbal artikulieren können, damit die Arbeitsstimmung für diese Stunde und Befindlichkeiten indirekt evaluiert werden können. Als stummer Impuls dient ein in der mit Laub gestalteten Mitte liegende toter Zweig. Zu erwarten ist in etwa, dass die Kinder den Zweig in die Hände nehmen, ihn genau ansehen, auf Details untersuchen, fühlen, an ihm riechen, ihn abwägen und zu alledem assoziieren. In dieser Phase nehmen die Kinder den Tod wahr und studieren sie das Zeichen für den toten Baum, sc. den toten Zweig, als Vorstufe einer Auseinandersetzung mit /Auferstehung/.

Die SchülerInnen sollen anschließend *emotional eingestimmt* werden, über ihre Vorstellungen vom Leben nach dem Tod nachzudenken. Die Übung hat den emotionalen Skopus der Auferstehung zum Inhalt, sc. das Vertrauen³⁶. Je zwei Kinder machen diese Übung zusammen; ein Kind liegt auf dem Boden; das andere hockt sich neben den Kopf des /der Liegenden; das hockende Kind nimmt vorsichtig den Kopf des anderen Kinds, hält ihn sanft und wiegt ihn vorsichtig hin und her; anschließend werden die Rollen getauscht.

Erarbeitungsphase: Weil der Inhalt, sc. die Vorstellungen vom Leben nach dem Tod, ein anrührendes Thema sein kann, sollen zunächst für zwei Minuten in Partnerarbeit die postmortalen Vorstellungen kurz ausgetauscht werden. Um zu verhindern, dass das Thema methodisch zu einem Reden "über" den Tod wird³⁷, habe ich die Methode der Doppelgänger-Technik gewählt. Die SchülerInnen sollen in loser Folge einzeln und freiwillig in die Mitte kommen, ihre Hand auf den toten Zweig legen, sich dann äußern, schließlich wieder hinsetzen und ein anderes Kind aufrufen. Die Äußerungen sollen sich auf Vorstellungen vom Leben nach dem Tod für diesen Baum beziehen. Indem so der Gebrauch von /Baum/ probiert wird³⁸, kann der Unterricht die Grenzen der Planbarkeit möglicherwei-

se verlassen³⁹. Denn die Kinder bringen ihre Ängste, Erfahrungen und Hoffnungen ein, die zwar kodifiziert sind durch das Zeichen, die aber doch stark genug sprechen werden. Anschließend lege ich als stummen Impuls sukzessive Puzzleteile eines Mottosatzes frei nach 1 Kor 15, 50-53 in die Mitte: "Gott verwandelt geheimnisvoll im Tod altes Leben in neues Leben." Damit sollen wichtige Begriffe spielerisch eingeführt⁴⁰ und visualisiert handhabbar sein. Die Kinder legen das runde Puzzle zusammen und werden gemeinschaftlich aufgefordert, die Vorstellungen auf den zentralen (christlichen) Begriff der Verwandlung zu reflektieren und zu diskutieren.

Am Ende dieser Phase stehen verschiedene Vorstellungen im Raum. Der ihnen gemeinsame Nenner soll in der nächsten Phase entdeckt werden.

Bündelung: "Letztlich können nur Bilder die Brücke von diesem irdischen zu jenem 'himmlischen' Leben bilden"⁴¹. Der somit bildhafte Prozess des erschließenden und aneignenden Bündelns soll in einem heuristischen Modus geschehen. Denn damit wird man erstens der religiösen Bewegung des Suchens gerecht⁴², zweitens der kindlichen Neugier überhaupt und drittens dem methodischen Weg entdeckenden Lernens⁴³. Weil im weiteren Verlauf tatsächlich etwas gefunden wird, liegt die Gefahr in der verdeckten Botschaft, dass Suchen immer zu einem konkret fertigen Suchergebnis führt. Dem versuche ich entgegenzutreten, indem ich den zu findenden Gegenstand nur indirekt die Antwort auf die Suchbewegung sein lasse.⁴⁴ Die Frage vor der Suche lautet: "Wie sieht das Leben nach dem Tod aus?" Die Antwort ist eine Blumenzwiebel, die ich in der gestalteten Mitte versteckt habe. Damit wird die Diskontinuität auch im symbolischen Modus /Baum/ sinnfällig; die Kontinuität liegt in der immer wieder erblühenden Pflanze, die aus der Zwiebel keimt und wächst. D.h. die Antwort ist unfertig, nicht verengend, sondern erlaubt, die eigenen konkreten Vorstellungen als aufgeblühte Blumenzwiebel zu interpretieren. Die SchülerInnen werden aufgefordert, die Antwort darin zu suchen. Der Hinweis auf den Laubberg in der Mitte wird hohen Aufforderungscharakter haben. Die Kinder werden in die Mitte stürmen, die Zwiebel

finden und zunächst gemeinsam klären und interpretieren, was sie gefunden haben. Zugleich erhält die zunächst sinnliche Auseinandersetzung mit der Zwiebel unter der Hand den Charakter einer Verarbeitung und Interpretation. Diese Inszenierung wirkt märchenhaft⁴⁵ und poetisch⁴⁶; damit soll der Bedeutungsüberschuss religiöser Rede zum Ausdruck kommen. In dieser Phase verfolge ich die "didaktische Anwendung einer impliziten Auferstehungsbotschaft"⁴⁷.

Es schließt sich nach dieser langen verbalen Erarbeitungsphase sinnvoll eine stille *Ergebnissicherung* an. Jetzt ist den Kindern Raum zu geben, für sich in Ruhe die existentielle Bedeutung zu reflektieren, zu realisieren und festhalten zu können⁴⁸. Dafür bietet sich besonders das kreative Malen an und/oder das Notieren von kurzen Sätzen oder Stichworten. Währenddessen steht der Lehrende den Kindern für Gespräche zur Verfügung. Anschließend ist vorgesehen, die Ergebnisse im Plenum zu präsentieren. Das soll

in Art einer Galerie geschehen: Die Bilder werden auf die Tische gelegt und die Kinder gehen umher.

Schließlich endet die Stunde mit einer *psychomotorischen Verarbeitungsphase*. In ihr soll die Pointe der kindlichen und christlichen Vorstellungen, sc. die Verwandlung, psychomotorisch nachvollzogen werden. Die Kinder stehen auf und werden angeleitet, zu meditativer Musik das Leben des Baumes von der Saat bis zu seinem Tod weiter über seine Verwandlung bis zum 'neuen Leben'⁴⁹ mit Körpersprache wortlos darzustellen. Sie werden bis zum Baumtod angeleitet; anschließend sucht sich jedes Kind eine Körperhaltung oder -bewegung aus, die für sie das postmortale Leben am besten auszudrücken vermag. Hier kann Auferstehung zeichenhaft im Aufstehen entdeckt und erfahren werden.

Als *Abschluss* soll das anfängliche Lied wiederholt werden; evtl. können sich die Kinder an den Händen halten; damit kann der emotionale Skopus der Auferstehung, sc. das Vertrauen, greifbar werden.

Skizze des Unterrichtsverlaufs

Lernschritt	Inhalt	Medium
Hinführung	Tod realisieren	toten Zweig wahrnehmen
Einstimmung	Vertrauen	Partnerübung
Erarbeitung	Leben nach dem Tod	Partnergespräch; Doppelgängertechnik; Puzzle
Bündelung	verwandelter Leben	Blumenzwiebel wird im toten Laub gefunden
Ergebnissicherung	je eigene Vorstellung	Malen, Schreiben, Töpfern o.ä.
Verarbeitung	Leben nach dem Tod	meditative Bewegungsübung

Anmerkungen

1. Vgl. Lämmermann, G., Über den Tod reden mit Grundschulkindern? Elemente einer didaktischen Analyse zum Thema, in: EvErz 1993, 45, 655-667, Tod, 655.
2. Kwiran, M., 'Auferstehung' als Thema des Religionsunterrichts, in: H. Gehrke u.a., Wandel und Bestand. Denksätze zum 21. Jahrhundert. FS B. Jaspert, Paderborn 1995, 557-570, Auferstehung, 567.
3. Lämmermann, Tod, 665.
4. Vgl. Kwiran, Tod, 48; Rode, Ängste, 27.
5. Teillernziel in den Rahmenrichtlinien, 28.
6. Baldermann, I., Auferstehung schon lernen. Entdeckendes Lernen an biblischen Hoffungstexten, WdL 10, Neukirchen-Vluyn 1999 Weinen, 100.

7. Meyer-Blanck, M., Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Vorlagen NF 25, Hannover 1995, Symbol, 33 u.ö.
8. Die guten Identifikationsmöglichkeiten vieler Kinderbücher zu diesem Thema sprechen auch gegen ihre Verwendung im Unterricht, weil die Todeserfahrungen Betroffenen erzeugen, denen die Kinder sich nur schwer entziehen können.
9. Brocher, T., Wenn Kinder trauern. Wie Eltern helfen können, Reinbeck 1985, Kinder, 19; vgl. Lämmermann, Tod, 659; Böcker, Tod, 643.
10. Kiepenheuer, K., Kindliche Todesvorstellungen, in: R. Schindler (Hg.), Tränen, die nach innen fließen. Mit

Kindern dem Tod begegnen, Lahr 1993, 71-80, Religiöse Vorstellungen sind in diesem Alter stark verbunden mit Naturerlebnissen und -assoziationen; vgl. Kiepenheuer, Todesvorstellungen, 73.

11. Vgl. die didaktisch fruchtbare dynamische biblische Symbolik des Baumes Gen 1; Ri 9,7-21; Ps 1; Hi 14,1-10; Hi 2,3, Dan 4,19, Mt 12,33. Kunstgeschichtlich interessant sind die Verbindung von Kreuz und Baum zu christlichen "Lebensbäumen".
12. "Die Liebe ist stärker als der Tod."
13. Berger, K., Theologiegeschichte des Urchristentums, Tübingen / Basel 1995, Theologiegeschichte, 69.
14. Genau das, sc. die Marginalisierung körperlichen Leids, wirft Leist, Kinder, 178f. Kübler-Ross vor, wenn sie den Dualismus von Leib und Seele überzeichne.
15. Härle, W., Dogmatik, Berlin; New York 1995, Dogmatik, 639. Entwicklungspsychologisch virulent ab dem 11. Lebensjahr; vgl. Leist, Kinder, 38f.
16. Sachlich identifiziert Paulus im Horizont einer Naherwartung die Verwandlung der Lebenden mit der Auferstehung der Toten. So kann sachlich die Auferstehung mit einer Verwandlung gleichgesetzt werden. Vgl. 1 Thess 4,17: "alle sind beim Herrn". Vgl. Strecker, Theologie, 226.
17. Nur fünfmal im NT: Gal 4,20; Apg 6,14; 1 Kor 15,51f; Röm 1,23.
18. Für diese Arbeit halte ich mich an die Definition des Todes bei Härle, Dogmatik, 629: "radikale, die Daseinsgestalt zum Vergehen bestimmende und auflösende Verwandlung". Darüber hinaus beschreibt 'Auferstehung' den darin liegenden Zukunftsspekt.
19. Härle, Dogmatik, 636 (dort hervorgehoben).
20. So aber Jüngel, E., Tod, Gütersloh 1979, Tod, 145.
21. Härle, aaO., 630.
22. Barth, K., Kirchliche Dogmatik III/4, Zürich 1951, KD III, 4, 383 (1951).
23. Denn Lebensentwürfe und Todesvorstellungen bedingen einander; vgl. Brocher, Kinder, 43-57.
24. Vgl. eeb, 12; Kwiran, Fachbeitrag, 48.
25. Vgl. Leist, M., Kinder begegnen dem Tod. Ein beratendes Sachbuch für Eltern und Erzieher, Gütersloh 1979, Kinder, 183.
26. Vgl. Lämmermann, Tod, 660.
27. Vgl. Strecker, G., Theologie des Neuen Testaments, Berlin; New York 1996, Theologie, 116.
28. Wunderlich, Pluralität, 43.
29. Vgl. Härle, Dogmatik, 109.
30. Wunderlich, R., Pluralität als religionspädagogische Herausforderung, Göttingen 1997, Pluralität, 389.
31. Lämmermann, Tod, 667.
32. Kiepenheuer, Todesvorstellungen, 76.
33. Vgl. Baldermann, Auferstehung, 125-132; die fünfte Stunde der Unterrichtseinheit.
34. Vgl. Arndt, K., Leben und Sterben – Tod und Leben, in: Kwiran, M., Religionsunterricht konkret. Theorie und Praxis. Grundschrift Teil V, Braunschweig 1991, 137-166, Leben, 138.
35. Kiepenheuer, Todesvorstellungen, 80. In der fünften Unterrichtsstunde kann noch thematisiert werden, dass auch Trennungen allgemein zwischen Kontinuität und Diskontinuität zu verarbeiten sind.
36. Vgl. Peter, D., ...und Gott wird abwischen alle Tränen. Das Thema Tod im Religionsunterricht, in: Loccumer Pelikan 1/97, 21-23, Gott, 23.
37. Das sei eine große Gefahr bei diesem Thema, so berechtigt: Böcker, W., Tod und Trauer. Gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte zum Umgang mit Sterben und Tod, in: EvErz 1993, 45, 640-655, Tod, 654.
38. Vgl. Meyer-Blanck, Symbol, 119.
39. Vgl. Peter, Gott, 23.
40. Denn Spiele, resp. spielerische Elemente sind zielgerichtet, sind eine handelnde Auseinandersetzung und machen Spaß; vgl. Meyer, H., Unterrichtsmethoden Bd. I und II (Theorie- und Praxisband), Frankfurt a.M. 1987/1989, Unterrichtsmethoden II, 342f.
41. Schindler, R., Mit Kindern vom Tod reden, in: Dies., Tränen, die nach innen fließen. Mit Kindern dem Tod begegnen, Lahr 1993, 60-70, Kindern, 69; vgl. Kwiran, Fachbeitrag, 50.
42. Vgl. Tillich, P., Systematische Theologie I/II (1951/57), Berlin; New York 1987, Systematische Theologie II, 19f.
43. Vgl. Gudjons, H., Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn 1997, Grundwissen, 230.
44. Insofern ist Lernen auch "Verlernen"; vgl. Meyer II, 249 u.ö.
45. Vgl. Brocher, Kinder, 82.
46. Vgl. Bichl, Erfahrung, 35.
47. Lämmermann, Tod, 667.
48. Vgl. Böcker, Tod, 654.
49. "Es sind Bilder [hier körperliche Ausdrucksformen: L.F.W.], die sagen, daß es ganz anders sein wird [...] und doch ist beides Leben, das 'alte' Leben und das 'neue' Leben"; Schindler, Kindern, 69.

Bernd Abesser

Spielplatz Bildschirm¹

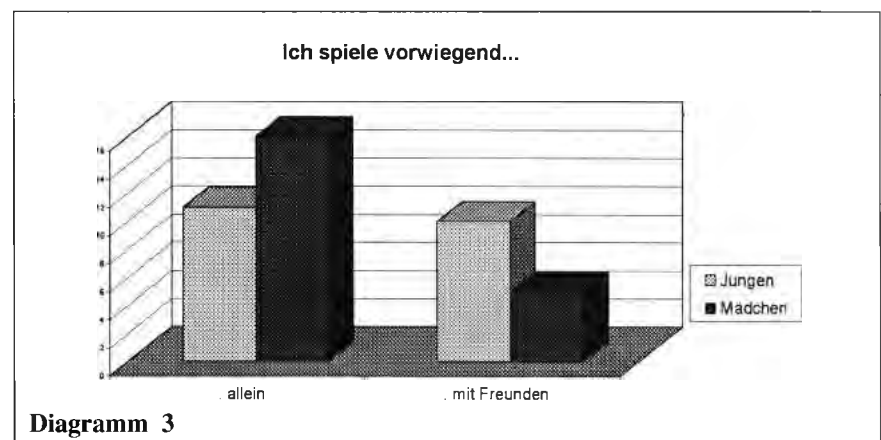
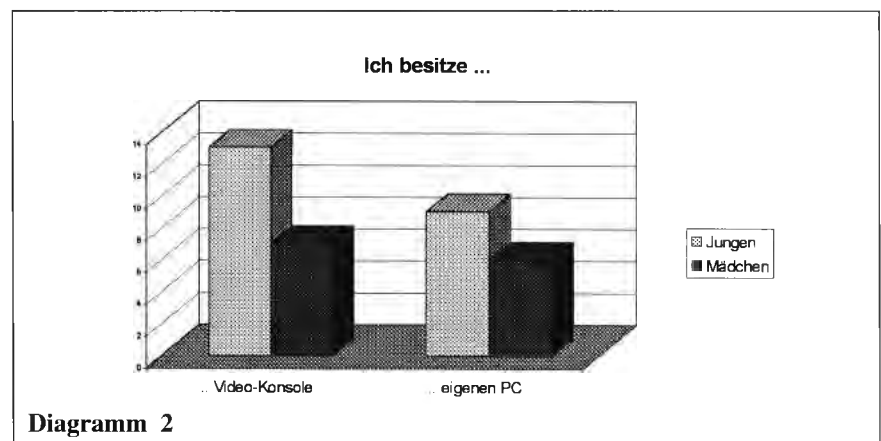
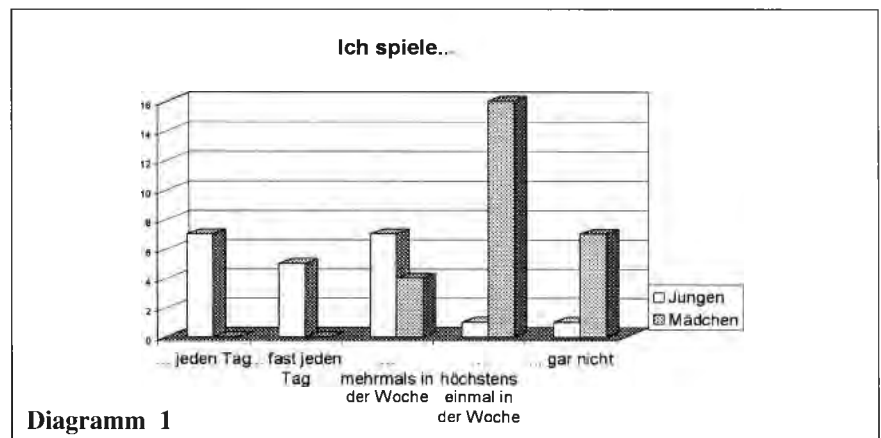
Computer- und Videospiele sind „in“. Wer mit Konfirmanden umgeht, wird dies sehr schnell merken. Bestimmte Spiele sind eine Zeit lang Thema, wie Musik-hits, TV-Serien oder Fußball. Nun muss man als Unterrichtende/r nicht überall mitreden können (das hat ja mitunter auch etwas Anbiederndes) und man muss auch nicht alles okkupieren und besser wissen. Doch fördert die Wahrnehmung jugendkultureller Phänomene das nüchtern-kritische Urteil und bewahrt vor pauschaler kulturpessimistischer Ablehnung ebenso wie vor indifferenter Akzeptanz. Das folgende bietet einen kleinen Einblick in die Spielpraxis Jugendlicher im Konfirmandenalter. Dazu wurden im Sommer 1998 von mir insgesamt 48 Jugendliche (27 Mädchen und 21 Jungen) aus Konfirmandengruppen in Loccum (17) und in Hannover (31) befragt. Die meisten sind 13 Jahre alt (30); 5 sind erst 12, 13 schon 14 Jahre alt. Es lassen sich dabei Trends feststellen, die übrigens im Stadt-Land-Vergleich keine besonderen Unterschiede erkennen lassen:

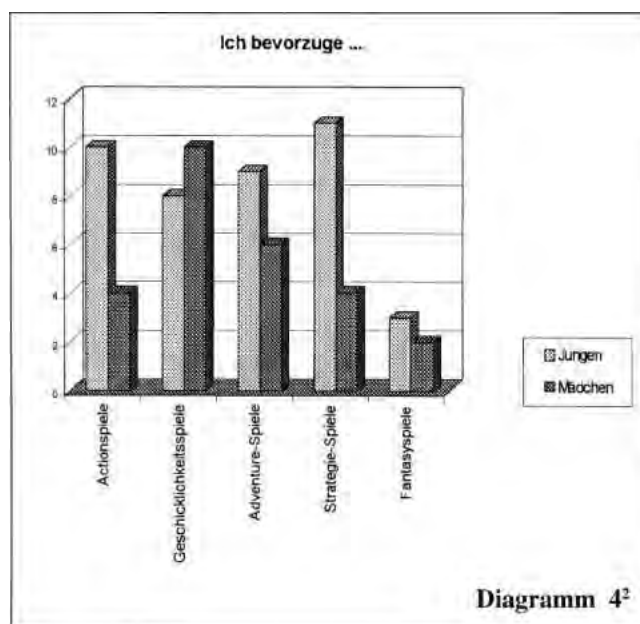
- PC- und Videospiele sind in erster Linie Spiele für Jungen. Sie spielen signifikant häufiger als Mädchen. Während bei letzteren der deutliche Schwerpunkt bei „höchstens einmal pro Woche“ liegt, konzentrieren sich die Angaben der Jungen bei den höheren Werten. (Diagramm 1)
- Mädchen haben dabei zwar weniger Zugriff auf eine eigene Video-Konsole (26%; Jungen 50%), aber durchaus im Verhältnis fast gleichen Zugriff auf einen eigenen PC (41% im Vergleich Jungen 43%). Zu vermuten ist, dass Mädchen ihren PC dabei eher als Arbeits- denn als Spielgerät nutzen; bei den Jungen dürfte sich dies die Waage halten. (Diagramm 2)
- Jungen spielen häufiger als Mädchen mit ihren Freunden am Bildschirm. Das PC- oder Video-Spiel ist ein Kommunikationsmedium, ist genauso gemeinsames Spiel wie Einzelbeschäftigung. Bei den Mädchen dient es offensichtlich viel eher der individuel-

len Beschäftigung (sofern die Zeit dafür da ist). Die Zeit mit Freundinnen wird für anderes gebraucht; andere Themen stehen im Vordergrund. (Diagramm 3)

- Die Vorlieben für bestimmte Spiele bzw. -kategorien sind breit gefächert. In der Befragung nahmen unter den Jungen Fußballspiele bei den Lieblingsspielen eine Spitzenstellung ein.

Allerdings ist zu vermuten, dass da auch ein bisschen „political correctness“ im Spiel ist. Die z.T. altersbeschränkten härteren Action-Spiele („Ego-Shooter“) sind durchaus bekannt, zum Teil auch vorhanden. Strategiespiele, vor allem aus dem Science-Fiction-Bereich, liegen in der Verkaufstatistik vorn; ebenso Autorennen, z.T. kombiniert mit der Aus-





führung illegaler Aufträge und/oder der Aufgabe, sich bei Verfolgungsjagden nicht von der Polizei erwischen zu lassen. (Diagramm 4)

- Den meisten Jugendlichen wird seitens der Erziehungsberechtigten ein hohes Maß an Selbststeuerung zugestanden; es gibt selten rigide zeitliche Beschränkungen, oft ist das Gegenteil – nämlich keine zeitliche Beschränkung – der Fall; Kollisionen mit schulischen Pflichten werden nach eigenen Angaben von den Konfis selbst vermieden. Es ist dies auch zumeist der Punkt, an dem zuerst elterliche Restriktionen greifen (und nicht der Inhalt!).

Wir müssen also davon ausgehen, dass PC- und Video Spiele zumindest für Jungen im Konfirmandenalter zur regelmäßigen Freizeitbeschäftigung gehören. Man muss als 13-jähriger die wichtigsten und vor allem die neuen Spiele bzw. Spielversionen kennen; Schummelcodes (sogenannte "Cheats") und Raubkopien sind angesagte Handelsware. Ein gut laufender Rechner oder eine gute Videokonsole ist sicher ein begehrter Spielplatz. Teilweise gibt es auch schon einen Wettbewerb darum, wer "harte", d.h. relativ blutrünstige und zumeist illegale bzw. altersbeschränkte Spiele "abkann".

"Für mich sind Videospiele das Übungsgelände für eine auf Vergnügen und Kreativität basierte Gesellschaft."²

Viele dieser Spiele fordern und fördern komplexes Denken, Intuition und schnell-

le Reaktionen³. Während andere Medien wie Radio und TV als Unterhaltungsmedien vielfach nebenbei konsumiert werden, ist in diesen Spielen hohe Konzentration angesagt (bei gleichzeitigem körperlichen Verharren). Man kann nicht nebenbei spielen, sondern geht in die virtuelle Welt ganz hinein bis hin zum Vergessen von Zeit und Raum.⁴ Im Spiel werden Aufgaben und Herausforderungen angenommen, die allerdings kaum reflexive Tiefe erreichen, sondern in der Regel auf der Ebene einer isolierten Reaktion bleiben. Ein Strategiespiel wie "Anno 1602" bietet beispielsweise die Möglichkeit, die Bedürfnisse meines Volkes auf dem Warenmarkt notfalls auch mit unmoralischen Mitteln durchzusetzen. Der Zweck – nämlich in der Regel der Beste werden zu wollen auf einer Highscore-Liste – heiligt im Spiel alle Mittel. So transportieren die Spiele natürlich auch bestimmte Werthaltungen, die im KU z.B. im Hinblick auf prophetische Mahnungen zu reflektieren allerdings lohnend sein können.⁵ Auch die Tatsache, dass Videosequenzen militärstrategischer Spiele (z.B. Luftkriegssimulationen) sich kaum unterscheiden von den Pressedarbietungen des Nato-Hauptquartiers könnte einer Erörterung im KU wert sein. Deutlich zu beobachten ist allerdings, dass Konfirmandinnen und Konfirmanden sehr wohl wissen, was sie da tun – sie spielen. Ob die real militärisch operierenden Generäle allerdings auch immer so genau wissen, dass sie nicht spielen?

Reflexion spielerischer Betätigung könnte im Konfirmandenunterricht ihren sinnvollen Platz haben, wenn sie nicht darauf angelegt ist, den Kids den Spass zu verderben. Vielleicht macht es sogar Freude, gemeinsam auf Entdeckungsreise zu gehen und die (religiösen) Zeichen und Symbole zu decodieren, derer sich viele Spiele bedienen. Und probeweise, sozu-

sagen spielerisch, ließe sich auch die Frage nach Gut und Böse stellen. Ich glaube nicht, dass es in diesem Zusammenhang die Spiele sind, die die Kinder an einer entsprechenden Gewissensbildung hindern könnten. Viel mehr tut dies eine Realität, in welcher der Zweck, der Beste sein zu sollen, jedes Mittel rechtfertigt. PC- und Video-Spiele sind also mögliche unterrichtliche Frage- und Diskussionsanlässe. Die den Spielen zugrunde liegenden Ideen und Szenarien können auf Plausibilität überprüft werden, ihre Zeichen und Symbole auf ihre Geschichte, ihre Wirkung und ihre gegenwärtige Relevanz untersucht werden. Insbesondere das biblische Gottes- und Menschenbild kann dann in diese Szenarien eingetragen werden.

Ganz praktisch könnte das so aussehen: man bitte Konfirmanden, eine Video-Konsole mitzubringen oder versammle sich bei kleinerer Gruppe um einen PC, auf dem das entsprechende Spiel installiert ist. In der Regel haben PC- oder Video-Spiele ein Intro-Video, das in die Story des Spieles einführt. Dieses bietet in der Regel genug Stoff zum Gespräch. Erkundigungen im Bereich christlicher Religion können sich daran anschließen. Zur Vorbereitung des Unterrichts empfiehlt sich ein Besuch in den entsprechenden Abteilungen der Kaufhäuser oder spezieller Geschäfte (bspw. Soft-Sale). Die Lektüre von entsprechenden Fachzeitschriften (GameStar o.ä.) führt zu entsprechenden Internet-Adressen, die auch Aufschlüsse über Verkaufsstatistiken geben können. Im übrigen sind vermutlich unter den Jugendlichen immer Fachleute anzutreffen. Sie können und werden bei der Beschaffung des Materials sicher gerne mitarbeiten.⁶

Anmerkungen

1. Workshop im Rahmen des KU Treffpunkt 21.06.99
2. Masuyama, Soziologie des Videospieles. In: Florian Rotzer (Hg.), *Schöne neue Welten? Auf dem Weg zu einer neuen Spielkultur*, München 1995, S. 41
3. vgl. dazu W. Bergmann, *Computerkids*, Zürich 1996, S. 42ff
4. Ich habe es selbst ausprobiert und die Sogwirkung gut gemachter Strategiespiele oder graphisch attraktiver Race-Games als außerordentlich erfahren; vgl. dazu auch a.a.O., S. 36
5. Diskutiert werden könnte zum Beispiel: Im Spiel "Anno 1602" ist der Bau einer Kirche Voraussetzung der gesellschaftlichen Weiterentwicklung; oder ein Fluch wird im Fall der Eliminierung von Eingeborenen wirksam. Vgl. dazu als möglichen biblischen Referenztext: „Siehe, ich lege euch heute vor den Segen und den Fluch: den Segen, wenn ihr gehorcht den Geboten des Herrn, eures Gottes; den Fluch aber, wenn ihr nicht gehorchen werdet den Geboten des Herrn, eures Gottes“. 5. Mose 11,26-28)
6. Dabei ist ggf. darauf zu achten, dass es sich nicht um indiziertes Material handelt.

Rita Weiler/Thomas Vogelsang

Unsere Zeit – in wessen Händen?

Gottesdienst zum Buß- und Betttag an der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig

1. Allgemeine Rahmenbedingungen für Gottesdienste an der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig (JCS)

An der JCS Braunschweig finden pro Jahr fünf Gottesdienste statt, wovon z.Z. vier verpflichtend für Schüler und Lehrer sind (Schulanfang, Buß- und Betttag, Weihnachten und Tage der Besinnung [=religionspädagogische Projekttag]) und einer freiwillig (zur Passions-/Osterzeit). Der Buß- und Betttag ist erst seit 1997 der feste Termin für den zuvor am Beginn der Herbstferien abgehaltenen sog. (freiwilligen) Herbstgottesdienst. Der hier vorgestellte Gottesdienst stellte also im Rahmen der Schulgottesdienste eine erste Erfahrung mit diesem kirchlichen Feiertag dar.

Bis auf den Gottesdienst zum Schuljahresanfang werden alle Schulgottesdienste von ein bis zwei Religionslehrkräften (evangelisch und/oder katholisch) und Schülern verschiedener Altersstufen vorbereitet. Der Gestaltungsanteil kann dabei aufgrund des Themas, der zur Verfügung stehenden Zeit und der Altersstruktur der beteiligten Schüler jeweils sehr unterschiedlich ausfallen.

Die Schulgottesdienste sind so angelegt, dass aufgrund der Konfessionsmischung der Gottesdienstteilnehmer auf konfessionsspezifische Inhalte und Formen verzichtet wird. Für ihre Gottesdienste und für die Adventsbesinnungen stellt die Johannesgemeinde der Schule ihre Kirche zur Verfügung, die sich in unmittelbarer Nachbarschaft befindet. Gelegentlich wird ein evangelischer oder ein katholischer Pastor mit in die Vorbereitung und Durchführung einbezogen.

2. Die Planung des Buß- und Betttagsgottesdienstes 1998

Zwei Religionslehrkräfte arbeiteten mit neun Schülerinnen und zwei Schülern

zusammen (und sieben weitere für die Musik), die sie auch im Fach Religion unterrichten und die sich nach der Vorstellung des geplanten Gottesdienstthemas im Unterricht zur Mitarbeit bereit erklärten. Sieben davon gehörten zu einer achten Klasse und vier zur Jahrgangsstufe 11. Die hier zahlenmäßig stärkere Beteiligung der Mädchen lässt sich bei der Gottesdienstvorbereitung und -durchführung insgesamt beobachten.

Die Lehrkräfte schlugen den Schülern einen Rückgriff vor – damals zum Thema: Herbstzeit als Zeit des Abschiednehmens. Die Besinnung auf unseren tatsächlichen und den christlich verantwortbaren Umgang mit unserer Zeit und damit mit unserem Leben und dem anderer Menschen erschien uns und den Schülern ein dem Buß- und Betttag angemessenes Thema zu sein.

Die wiederverwertbaren Textelemente machten etwa 50% der Wortbeiträge aus und wurden mit den noch fehlenden Elementen zwischen den Schülern aufgeteilt (je nach Jahrgang 8 und 11) und von ihnen unter Mithilfe/Einflussnahme der Lehrkräfte bearbeitet. Dazu trafen sich Schüler und Lehrer nach Unterrichtsschluss oder in Freistunden. Die Lieder wurden von den Lehrkräften in Zusammenarbeit mit vier Oberstufenschülern (13. Jahrgang) gesucht, die sie auch vom Religionsunterricht und von vorangegangenen Gottesdiensten her kennen. Letztere übten die Lieder mit drei Gitarren selbstständig ein und führten dann musikalisch durch den Gottesdienst als Gitarren-/Gesangsgruppe im Altarraum. Für eine besinnliche Zwischenmusik wurden drei Mitglieder des Schulorchesters angesprochen. Der Programm-/Liedzettel ist ein in vier A5-Seiten aufgeteiltes, beidseitig beschriftetes, gefaltetes A4-Blatt, das von den Lehrkräften erstellt wurde.

3. Hinweis zu einzelnen Gottesdienstelementen

Das Titelbild auf dem Programmblatt ist eine Kopie des Gemäldes „Die Beharrlichkeit der Erinnerung“ (1931, Öl auf Leinwand, New York, Museum of Modern Art) von Salvador Dalí und die darunter stehenden Sinnsprüche sind größtenteils aus: Werner Sprenger, *Schleichwege zum Ich. Meditationsgedichte*, Konstanz 1982. Das gitarrenbegleitende Eingangslied (All we are is dust in the wind) wurde nur von der Musikgruppe gesungen, zuerst einstimmig, dann mehrstimmig. Es hat aufgrund seiner getragenen Melodieführung und seines geringen Tempos eine besinnliche, beruhigende Wirkung und soll damit die Anfangsunruhe abbremsen, die noch immer im Raum spürbar ist, wenn ca. 550 Schüler sich gerade ihren Platz im Kirchenraum erobert haben. Gleichzeitig hat das Lied auch Bezug zum Gottesdienstthema und kommt als englischsprachige „Pop-Ballade“ den Hörgewohnheiten der Jugendlichen doch näher als klassische Kirchenlieder, auch wenn es mittlerweile selbst schon ein „Klassiker“ ist. Ein Elftklässler verlas dann die von ihm auch selbst verfasste Begüßung. Nachdem die Musikgruppe die erste Strophe des zweiten Liedes vorgesungen hatte (Jetzt ist die Zeit, jetzt ist die Stunde), wurden alle drei Strophen mit Gitarrenbegleitung von allen gesungen. Für die folgende Spielszene wurden noch während der letzten Liedstrophe (s. o.) fünf Stühle und zwei mit dunklem Krepppapier verkleidete Notenständer (zur Textablage) als Autoinnenraum im Altarraum aufgestellt. Die Spielszene als eine von insgesamt drei textlichen Aussagen nähert sich dem Thema aus einer konkreten Alltagssituation heraus, die am Ende durch einen einfachen Vergleich aufgebrochen wird und so ein Schlaglicht auf den Widersinn unseres Verhaltens werfen kann, das dann im Schuldbekenntnis genauer thematisiert und so in gewisser Weise auch

erklärt und ausgelegt wird. Vom Sprecherpult leitete die Tramperin in die Spielszene ein, während die drei Autoinsassen schon ruhig auf ihren Stühlen/Autositzen saßen. Mit Hinzusteigen der Tramperin neben den Fahrer beginnt dieser mit (leichten!) Lenk- und Schaltbewegungen, jedoch ohne dadurch sich und die Zuschauenden von dem nun folgenden Gespräch abzulenken, wobei ihr Text auf den Notenständen liegt, während die auf der "Rückbank" sitzende Mutter ihren Text in der Hand hält. Die Szene muss, um echt und eindringlich zu wirken, wirklich gut eingeübt werden. Text und äußere "Schauspielhaltung" müssen gut zueinander passen.

Als Übergang zum Schulbekenntnis, das von den drei Mitspielenden am Sprecherpult vorgetragen wird und besonders hinsichtlich des Fahrerverhaltens direkt an den Inhalt der Spielszene anknüpft, kann auch ein ruhiges, kurzes Instrumentalstück gewählt werden, so dass sich der Inhalt der Spielszene noch einmal setzen kann. Das folgende Lied wurde von der Musikgruppe wieder vorgespielt und dann von allen vier Mal gesungen. In die Perspektive der "Beobachtungen eines Südseeindianers" zum Umgang des modernen Menschen mit der Zeit führen einige kurze Hinweise ein. Der Text bietet noch einmal die Möglichkeit, unser eigenes "normales" Verhalten aus der inneren Distanz einer ganz anderen Welt zu sehen. Weil eine Textauslegung hier den Verfremdungseffekt abschwächen könnte und weil dadurch auch der Stellenwert des nach der Zwischenmusik folgenden Bibeltextes etwas geschmälert werden könnte, bleiben diese Betrachtungen eines Südseeindianers unkommentiert für sich stehen.

Die klassische Instrumental-Zwischenmusik bietet dann einerseits etwas Raum, den Text nachklingen zu lassen, andererseits schafft sie evtl. eine etwas feierliche Ausgangsatmosphäre für die Schriftlesung. Diese stellt als drittes Textelement eine Art abschließenden Höhepunkt dar. Die zuvor aufgezeigten Probleme und Ängste im Zusammenhang mit unserem Umgang mit der Zeit werden hier in eine neue, heilende Perspektive aufgenommen. Die exemplarisch-konkreten, aus Sicht des Menschen im Spannungsverhältnis zueinander stehenden Tätigkeiten werden alle umfasst und gehalten durch

Gott selbst, der allein der letzte Garant für die uns chaotisch erscheinende Zeit(un)ordnung ist. Diese Zusage kann gerade uns von der Zeit getriebenen Menschen Gelassenheit und echte Handlungsfreiheit schenken. Diesen Gedanken nimmt das folgende Lied (He's got the whole world) sowohl inhaltlich als auch emotional-rhythmisch auf. Zudem wird der Liedrefrain mit seiner Vertrauensbekundung auch dann als Antwortgesang bei den Fürbitten verwendet.

4. Literaturangaben zum verwendeten Material

- Beobachtungen eines Südseeindianers (Der Papalagi hat keine Zeit) aus: Scheurmann, Erich: Der Papalagi, Zürich 1977, erweiterte Ausgabe des Originals von 1920, S. 61-65
- Spielszene (Jede Minute ist kostbar) Bleeser, Peter (Hg.) aus: Geschichten für Sinndeuter, Düsseldorf, 1984, S. 28
- Lieder:
 - "Jetzt ist die Zeit" aus: Erdentöne – Himmelsklänge. Neue geistliche Lieder, hg. von der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Ostfildern (Schwabenverlag) 1995, S. 139
 - "Der Himmel geht über allen auf", aus: Erdenklänge... s.o., S. 113
 - "He's got the whole world", aus: Die Brücke. Ein Liederbuch für die christliche Jugend, hg. vom Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands, Vögenreiter Verlag Bonn 1992, Nr. 180
 - "Unser Leben sei ein Fest", aus: Die Brücke... s.o., Nr. 50
 - Gottesdiensttexte zum Buß- und Bettag 1998 (18.11.)

5. Verlauf

Begrüßung: (11. Klasse)

Ich möchte zu Beginn dieses Gottesdienstes alle Anwesenden – Schüler- und Schülerinnen, Eltern und Geschwister, Lehrer und Gäste – ganz herzlich begrüßen. Wir haben uns im oft hektischen Rhythmus unseres Alltags Zeit zur Besinnung genommen. Zeit, um über uns, über unser Miteinander und über unser Verhältnis zu Gott nachzudenken. Heute soll die Zeit selbst unser Thema sein. Unser Umgang mit ihr, von der wir an-

scheinend immer zu wenig haben, der wir so oft hinterher hetzen. Vielleicht deshalb, weil wir uns zu oft von fremden Rhythmen bestimmen lassen, weil wir unseren eigenen, inneren Rhythmus nicht mehr hören können oder wollen.

Also, hören und sehen wir einmal genauer und frei von unmittelbarem Zeitdruck hin, was uns z. B. die folgende Spielszene über unseren Umgang mit der Zeit sagen kann!

Spielszene: Jede Minute ist kostbar!

T = Tramper, F = Fahrer, M = Mutter

T: (Vom Sprechpult aus) Es war an einem regnerischen Herbstabend. Ich war mal wieder unter Zeitdruck und ziemlich verärgert, weil ich den Bus knapp verpasst hatte, der mich in ein kleines Dorf bringen sollte, wo an diesem Sonntag eine große Geburtstagsfeier angesagt war.

Nun ging ich ungeduldig die Landstraße entlang und hielt meinen Tramperdaumen in den kalten Herbstwind, in der Hoffnung, dass ich so doch noch rechtzeitig an mein Ziel kommen würde. Ich hatte dreifaches Glück. Schon nach fünf Minuten wurde ich von einer jungen Familie mitgenommen, die genau in meine Richtung fuhr und es auch sehr eilig hatte.

Mein anfängliches Glücksgefühl verging aber sehr bald und ich bekam es allmählich mit der Angst zu tun, weil der Fahrer trotz regennasser Fahrbahn den Fuß nicht vom Gaspedal nahm. Ich schaute ziemlich erschrocken auf die Tachuanzeige... (Tramper setzt sich neben den Fahrer)... ...80, 90 – hundert! Mensch, haben Sie das Warnschild nicht gesehen? Hier darf man doch nur 50 fahren!

F: (protzig) 50!? Na und? Hast Du etwa Angst?

T: Ich meine ja nur – die Kurven, die Dunkelheit und der Regen...

F: Ich habe es nun mal sehr eilig. Ich kann es mir nicht leisten, Zeit zu verlieren. Für mich zählt jede Minute, ja, jede Sekunde ist kostbar!

T: Das stimmt natürlich. Auch ich habe nicht viel Zeit und bin schon mindestens 20 Minuten zu spät dran. Aber trotzdem! (leichtes Kopfschütteln)

- F: Was – “aber”?
- T: Schon gut, war nur so’n Gedanke (Kurze Sprechpause – ruhigere Fahrweise)
- M: (zum Fahrer vorgebeugt) Fahr zu! Beeil dich! Du musst doch noch mindestens eine Minute aufholen! Jetzt hast du endlich gerade Strecke und freie Fahrt! (kurze Sprechpause)
- T: (zum Fahrer): Wie alt sind Sie eigentlich?
- F: 30 Jahre – Wieso?
- T: Dann haben Sie das Leben ja noch vor sich. Noch mindestens – na ja – etwa 20 Millionen Minuten.
- F: Klar, das will ich doch wohl meinen!
- T: Und wie alt ist Ihre Frau?
- M: Na, Sie sind ja ziemlich neugierig. Aber ich bin gestern gerade erst 28 geworden.
- T: Dann liegen ja noch mindestens 22 Millionen Minuten gemeinsamen Lebens vor Ihnen!
- M: Wenn nicht noch mehr, denn Frauen werden ja im Durchschnitt älter als Männer
- T: Und Ihr Kind?
- F: Das ist neun Jahre jung!
- T: Dann hat es phantastische Aussichten! Es kann sich noch auf weit über 30 Millionen Lebensminuten freuen!
- M: Genau! Und wir freuen uns mit ihm!
- F: Aber jetzt interessiert mich allmählich doch, weshalb Du das alles so genau wissen willst. Und weshalb die merkwürdige Umrechnung in Minuten?
- T: Weil ich mich sehr über Sie wundere. Denn ich kann nicht verstehen, wie ein erwachsener Mensch durch zu schnelles Fahren zusammengerechnet über 70 Millionen kostbarer Lebensminuten aufs Spiel setzt, um ein oder zwei Minuten zu gewinnen!
- (Aufstehen. Tramper, Fahrer und Mutter gehen zum Standmikrofon > Schuldbekenntnis)
- F: (nachdenklich-überlegend) Ja, wenn ich es so bedenke, dann sehe ich ein, dass da etwas falsch läuft. Und ich merke, dass ich mitschuldig bin, ja, dass wir alle irgendwie dazu beitragen an einem oft falschen Umgang mit unserer Zeit.
- M: Wenn wir genauer darüber nachdenken, werden wir feststellen, dass wir unsere kostbare Zeit oft für ziemlich

sinnlose oder sogar schädliche Dinge vergeuden. Und dann verfallen wir leicht in Hektik und Stress, um die verlorene Zeit wiederzugewinnen. Das geschieht aber oft auf Kosten unserer körperlichen und seelischen Gesundheit. Z. B. auf Kosten von etwa 9000 Menschenleben, die allein unser hektischer Straßenverkehr jährlich fordert.

- T: Allein 9000 Menschen im Straßenverkehr?! Wer aber zählt die an mangelnder Zeit zerbrochenen Freundschaften und Ehen, die Magengeschwüre und Nervenschäden, die Lebensunlust und die inneren Ängste, die alle Folge unseres selbstgemachten Zeitdrucks sind? – Und wir alle tragen auf unterschiedliche Weise dazu bei. Doch wer kann dann diesen Teufelskreis der Schuldverstrickung lösen? Wer kann von der dauernden Last dieser Mitschuld befreien?

M.F: Jesus Christus! Wir wenden uns darum an dich mit dem Bekenntnis unserer Schuld. Wir bitten dich um deine freimachende Vergebung, die uns Kraft für einen neuen Anfang geben kann! Amen.

Einleitung zu: Beobachtungen eines Südseeindianers

Um sich selbst besser zu erkennen, ist es hilfreich und interessant, mit den Augen eines anderen und aus seiner ganz anderen Perspektive einen Blick auf sich zu werfen. Diese Chance bietet uns der folgende Text, in dem ein Südseeindianer vor ca. 100 Jahren aus seiner Sicht unsere Art zu leben und mit der Zeit umzugehen, beschreibt. In seiner Sprache werden wir als Papalagie (sprich: Papalanie) bezeichnet.

Beobachtungen eines Südseeindianers

Der Papalagie liebt, was sich nicht greifen lässt und doch da ist – die Zeit. Er macht viel Wesens und alberne Rederei darum. Obwohl nie mehr davon vorhanden ist als zwischen Sonnenaufgang und –untergang hineingeht, ist es ihm doch nie genug. Der Papalagie ist immer unzufrieden mit seiner Zeit, und er klagt den großen Geist dafür an, dass er nicht mehr davon gegeben hat. Ja, er lästert Gott und seine große Weisheit, indem er jeden Tag nach einem ganz gewissen Plane zerteilt.

Er zerschneidet ihn geradeso, als führe man kreuzweise mit einem Buschmesser durch eine weiche Kokosnuss. Alle Teile haben ihren Namen: Sekunde, Minute, Stunde. Man muss sechzig Minuten oder noch viel mehr Sekunden haben, ehe man so viel hat wie eine Stunde.

Die Männer, die Frauen und selbst Kinder, die kaum auf ihren eigenen Beinen stehen können, tragen im Lententuch um dicke metallene Ketten gebunden und über den Nacken hängend oder mit Lederstreifen um das Handgelenk geschnürt, eine kleine, platte, runde Maschine, von der sie die Zeit ablesen können.

Wenn das Zeitlärmen ertönt, klagt der Papalagie: “Es ist eine schwere Last, dass wieder eine Stunde herum ist.” Er macht zumeist ein trauriges Gesicht dabei, wie ein Mensch, der ein großes Leid zu tragen hat, obwohl gleich eine ganz frische Stunde herbeikommt.

Weil jeder Papalagie besessen ist von der Angst um seine Zeit, weiß er auch ganz genau, wie viele Mond- und Sonnenaufgänge verronnen sind, seit er zum ersten Male das große Licht erblickte. Ja, dieses spielt eine so ernste Rolle, dass es in gewissen, gleichen Zeitabständen gefeiert wird mit Blumen und großen Essensgelagen. Wie oft habe ich verspürt, wie man glaubte, sich für mich schämen zu müssen, wenn man mich fragte, wie alt ich sei, und wenn ich lachte und dies nicht wusste. “Du musst doch wissen, wie alt du bist.” Ich schwieg und dachte: Es ist besser, ich weiß es nicht.

Wie alt sein, heißt, wie viele Monde gelebt haben. Dieses Zählen und Nachforschen ist voller Gefahr, denn dabei ist erkannt worden, wie viele Monde der meisten Menschen Leben dauert. Ein jeder passt auf, und wenn recht viele Monde herum sind, sagt er: “Nun muss ich bald sterben.” Er hat keine Freude mehr und stirbt auch wirklich bald.

Es gibt in Europa nur wenige Menschen, die wirklich Zeit haben. Vielleicht gar keine. Daher rennen auch die meisten durchs Leben, wie ein geworfener Stein. Fast alle sehen im Gehen zu Boden und schleudern die Arme weit von sich, um möglichst schnell voranzukommen. Wenn man sie anhält, rufen sie unwillig: “Was musst du mich stören; ich habe keine Zeit, siehe zu, dass du deine ausnützt.” Sie tun geradeso, als ob ein Mensch, der

schnell geht, mehr wert sei und tapferer, als der, welcher langsam geht.

Der Papalagie wendet seine ganze Kraft auf und gibt alle seine Gedanken daran, wie er die Zeit möglichst dick machen könne. Er nutzt das Wasser und das Feuer, den Sturm, die Blitze des Himmels, um die Zeit aufzuhalten. Er tut eiserne Räder unter seine Füße und gibt seinen Worten Flügel, um mehr Zeit zu haben.

Und wozu alle diese Mühe? Was macht der Papalagie mit einer so hart erkämpften Zeit?

Einführung zur Schriftlesung

Das Problem, von dem wir in den Beobachtungen des Südseeindianers gehört haben, und die damit verbundenen Fragen beschäftigen Menschen seit altersher. Auch in der Lesung aus dem Buch Kohelet, das im 3. Jahrhundert v. Chr. geschrieben wurde, hören wir davon.

Kohelet sieht den Menschen als gebildeten, weltgestaltenden und das Leben voll auskostenden Menschen und fragt nach dem Sinn eines derartigen Lebens. Jeder Augenblick ist in Gottes Hand aufgehoben. Der Mensch kann ihn weder berechnen noch in den Griff bekommen, er kann ihn nur annehmen, im Vertrauen auf Gott genießen und überall da, wo es sich anbietet, tatkräftig handeln. Denn dieses "Jetzt" ist die dem Menschen gegebene Zeit.

Überleitung zum Vater unser

Nach diesen abwechslungsreichen Texten und Musikstücken wollen wir nun ein Gebet sprechen, das dagegen für manchen vielleicht sehr blass und abgegriffen klingt.

Ich meine das Vater unser, das wir möglicherweise schon zu oft nur gedankenlos und eher automatisch mitgesprochen haben.

Dabei enthält dieses von Jesus selbst geformte Gebet im Kern alles Wesentliche, was es zwischen Mensch und Gott überhaupt zu sagen gibt.

Lasst uns das bedenken, wenn wir jetzt aufstehen und gemeinsam beten!

(Langsam und deutlich vorsprechen)

Fürbitten

1. (8L): Novembertage. Die Erwartung auf einen golden Herbst haben wir gefühlsmäßig gerade erst hinter uns

gelassen. Da drängeln sich vor den Supermarktkassen schon Weihnachtsmänner, Butterspekulatius und Marzipankartoffeln um unsere Aufmerksamkeit.

Die kommenden Wochen vor Weihnachten geraten wieder in Gefahr, eine rushhour, eine einzige Schnellstraße zu werden. Da jagt vor den Weihnachtsferien ein Klassenarbeitstermin den anderen und jeder Tag muss genau durchgeplant werden. Dazu kommen noch die festen Dauertermine: Sportverein, Gitarrenunterricht, Nachhilfe, Konfirmandentreffen.

Manchmal frage ich mich abends, wenn ich nochmal 15 Minuten Ruhe habe um über meinen Tag nachzudenken, ob ich meine Zeit im Griff habe, oder ob nicht eher die Zeit mich im Griff hat.

Darum bitten wir dich, Jesus Christus, dass wir unsere Zeit als ein Geschenk begreifen, ein Geschenk, von dem du jedem von uns eigentlich reichlich gibst, so dass wir nicht zu Sklaven unserer Tages- und Lebenszeit zu werden brauchen, denn du hast in all' unser Tun etwas von deiner Ewigkeit mit hineingelegt.

Alle singen: He's got the whole world...

2. (11a): Ständig verlangt man von uns, Zeit zu haben für die verschiedensten Aufgaben und Fragen. Alles Mögliche wird uns als wichtig angepriesen und ständig sollen wir aufnahmebereit sein. Da bleibt kaum Zeit, um uns selbst zu finden.

Darum bitten wir dich, Jesus Christus, dass du uns ermutigst, uns diese lebensnotwendige Zeit für uns selbst zu nehmen und sie nicht wieder mit den heute im Überfluss vorhandenen Ablenkungsmöglichkeiten vollzustopfen!

Alle singen: He's got the whole world...

3. (8L): Oft sind wir selber mitschuldig an dem vielbeklagten Zeitmangel, weil wir auf nichts verzichten möchten und überall dabei sein wollen. Deshalb bitten wir dich, Jesus Christus, lehre uns das Wichtige vom Unwichtigen zu unterscheiden und das, was jetzt getan werden muss, auch

ohne Aufschub und mit ganzer Konzentration zu tun!

Alle singen: He's got the whole world...

4. (11)a: Wir Menschen verwenden heutzutage viel Zeit, um Dinge zu kaufen, zu genießen und um dafür zu arbeiten. Unsere Gedanken kreisen z. B. um das neueste Computerprogramm, den CD-Player im Sonderangebot, um die schicke Herbstmode, das Schnäppchen im Sommerschlussverkauf, um das noch bessere Automodell. Wir laufen ständig Gefahr, Dinge wichtiger zu nehmen als Menschen.

Jesus Christus, wir bitten dich deshalb, dass du den Blick öffnest für unsere Mitmenschen, damit wir ihnen Zeit schenken und sie nicht für so viele oberflächliche Dinge vergeuden!

Alle singen: He's got the whole world...

Verabschiedung

Er hat seine Zeit gedauert, dieser Gottesdienst.

Wir haben uns Zeit gelassen dafür.

Wir haben uns Zeit genommen, obwohl wir doch eigentlich noch dieses und jenes unbedingt und besonders heute zu tun gehabt hätten.

Sicher, nach den Maßstäben, die sonst im Alltagsleben gelten, haben wir in dieser Stunde nichts geschafft, nichts geleistet, von dem wir einen unmittelbaren Nutzen, einen sichtbaren Gewinn hätten.

Doch vielleicht können diese 60 Minuten der Besinnung mitbewirken, dass wir auf lange Sicht unser Leben, unseren Lebensstil immer wieder neu überdenken. Dann kann uns klar werden, was wir eigentlich wollen; was uns wirklich auf Dauer glücklich machen kann; was also so wichtig ist, dass wir unsere Lebenszeit guten Gewissens daran verschenken können.

Der kleine Freiraum, den wir heute dadurch bekommen, dass nach diesem Gottesdienst keine Schule mehr stattfindet, kann eine Art Starthilfe für einen veränderten Umgang mit unserer Zeit sein. Das wünsche ich uns allen und erbitte dafür den Segen Gottes, des Herrn über Zeit und Ewigkeit. Amen.

Gemeinsam Beten

Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in der OS¹

Durch den neuen "Organisationserlass" ist es leichter geworden, Religion an den Schulen Niedersachsens in Kooperation zwischen den Konfessionen zu unterrichten. Aber wie macht man das? Die Versuchung ist groß, die Kooperation nur deshalb zu wählen, weil dann der Unterricht für die Schule leichter in den Stundenplan zu integrieren ist. Sinn und Freude macht sie jedoch erst, wenn sie von gegenseitigem Frageinteresse und Neugier geprägt ist, wenn Kooperation vom Gespräch bestimmt ist. Unsere gemischt konfessionelle Arbeitsgruppe hat dabei viel Freude und gegenseitige Be-fruchtung erlebt.

Ziel war *nicht*, den unzähligen Entwür-fen zu oftmals bekannten Themen noch einen hinzuzufügen, *sondern* vorge-schlagene Themen für die Orientie-rungsstufe zwischen den Konfessionen zu diskutieren.

In der Präsentation haben wir uns an das Raster angelehnt, das die Arbeitsgrup-pe um Lena Kuhl und Alois Lögering für die Darstellung der Themengebiete

für die Grundschule entwickelt hat. (Vgl. z.B. Loccumer Pelikan 1/97)

Niedersachsen – besonders auch die Region in der unserer Gruppe arbeitet – ist häufig geprägt durch eindeutige Diasporasituationen, mal der einen, mal der anderen Konfession. Kooperation setzt jedoch unbedingt voraus, dass es wirklich Kooperationspartner in ausrei-chender Zahl gibt. Es ist uns deshalb wichtig, dass an den Schulen nach Mög-lichkeit Lehrkräfte beider großen Kon-fessionen unterrichten, damit wir kon-kret ins Gespräch über den Unterricht kommen und bleiben.

Wir stellen Ihnen hier unsere Ergebnis-se zum Thema "Gebet" vor.

Zusätzlich haben wir folgende Themen bearbeitet (das komplette Material kann angefordert werden bei der "Arbeitsstel-le für ev. Religionspädagogik" in 26605 Aurich, Georgswall 7, Tel.: 04941/96860, Fax: 04941/968621, aro-aurich@t-online.de, und Bischöfliches Generalvi-kariat, Abteilung Schulen und Hochschu-len, Domhof 2, 49074 Osnabrück):

- Menschen leiden und hoffen: Passi-on und Auferstehung Jesu
 - Reich-Gottes-Gleichnisse
 - David – ein Mensch vor Gott
 - Gemeinsam glauben in Gemeinden verschiedener Konfessionen
 - Angst haben – Vertrauen gewinnen
 - Feste: Das Leben und den Glauben feiern
- Wir haben die gemeinsame Arbeit als anregend und unkompliziert erlebt, bei der unsere Unterschiede das Licht des Evangeliums nicht verdunkelten, sondern fröhlich zum Leuchten brach-ten.
- Wir wünschen uns, dass diese Atmo-sphäre sich weiterträgt und für die Kin-der, die wir unterrichten, fruchtbar wird.

Zum Beispiel: Gebet

Vielen Schülerinnen und Schülern ist das Gebet fremd geworden. Unsere Schüler/innen kennen aber die Situa-tionen der Angst, der Trauer oder der

Gebet

fächerübergreifende Aspekt	allgemein-religiöse Aspekte	christliche Aspekte	konfessionelle Besonderheiten (auch regional)
Ziele: ● Die Artikulation von Klagen, Bitten, Danken als allgemein menschliche Ausdrucksform verstehen lernen.		Ziele: ● Das Gebet als Möglichkeit, sich vor Gott auszusprechen, ken-nen lernen. ● Das eigene Geschaffensein als Anlass zum Danken verstehen lernen. ● Das Gebet in Dank, Klage und Bitte als vertrauensvolle Hin-wendung zu Gott verstehen lernen. ● Lernen, dass Stammeln erlaubt ist und wir Anfänger sein dür-fen.	
Inhalte: ● Klagen, Ausdrücken von Angst und Freude, Danken, Bitten ● Staunen über etwas	Inhalte: ● Ausdrucksformen, Haltun-gen, Gesten beim Klagen, Bitten, Danken ● Gebetshaltungen in den ver-schiedenen Religionen	Inhalte: ● Psalmen 23, 69, 139, 14 ● Vater-Unser-Gebet ● Jesu Gebet in Gethsemane ● Dankgebete ● Gebetserhörug ● Anfänger sein, Gebetsäuße-rungen ausprobieren	Inhalte: ● bes. Gebetshaltungen (Knien im Gottesdienst, Händefal-ten, Hände aneinander legen u.a.) ● Rosenkranzgebete ● Gebete zu Maria und zu Hei-ligen ● Kreuzzeichen

1. Die Arbeitsgruppe "KokoRU" (Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht)
Katholische Seite: Franz-Josef Röttger, Bischof, Generalvikariat Osnabrück; Johannes Funke, Fachberater Kath. Religion Ostfriesland; Hermann Siemer, Schulleiter Papenburg;
Evangelische Seite: Pastor Gerhard Wittkugel, Studienleiter der Arbeitsstelle für ev. Religionspädagogik in Ostfriesland (ARO) Aurich, Pastor Friedrich-August Schaefer, Studienleiter AR= Emden;
Brigitte Wachs, Lehrerin Emden; Dieter Mithöfer, Schulleiter Rhaderfehn

Freude und der Dinge, die dankbar machen. Vielleicht ist es möglich, bei solchen menschlichen Grunderfahrungen anzuknüpfen und sie durchschaubar zu machen für ihre religiöse Dimension. Vielleicht kann es gelingen, sich die Äußerungen von Schmerzen, Trauer sowie Freude und Dank in Haltungen, Gesten, Gebärden und in der Sprache bewusst zu machen und zu entdecken, wie dieselben Handlungen und sprachlichen Äußerungen in der Gebetspraxis von Religionen wiederkehren.

Besonders in der christlichen Religion gilt: Im Gebet werden menschliche Gefühle vor Gott gebracht. Was verändert sich dadurch, dass sie dem gesagt werden, den die Christen Vater nennen? Die Menschen lernen sich als Geschaffene zu sehen, die ihr Dasein dem Schöpfer verdanken. Sie drücken ihre Freude aus, indem sie ihn loben und ihm danken. Sie können dem Vater klagen, was sie beschwert; dadurch lockert sich der Schmerz. Sie üben Vertrauen ein, der Glaube wächst und wird gestärkt. Man kann das Gebet so eine

“Sprachschule des Glaubens” nennen. Zwischen den Konfessionen gibt es bei diesem Thema keine sehr großen Unterschiede. Allenfalls in den äußeren Formen der Gebetsgebärden, in bestimmten Marien- und Heiligengebeten sowie dem Rosenkranzgebet gibt es konfessionelle Besonderheiten. Sie kennen zu lernen, ihre Bedeutung für die Frömmigkeit in bestimmten Regionen zu verstehen, kann helfen, Missverständnisse aufzuklären, Vorurteile abzubauen und die Verschiedenheit der Konfessionen zu achten und zu respektieren.

Dietmar Peter

“Gott verbreitet Bibel und Chaos, und in der Schule quatschen sie uns nur Koteletts ans Ohr” –

Alltagsbegleitung benachteiligter Jugendlicher im Religionsunterricht

Werner Baur und Michael Storz beschreiben im ‚Loccumer Pelikan‘ 2/2000¹ eindrücklich die beruflichen Perspektiven und Möglichkeiten der sozialen Integration benachteiligter Jugendlicher. Als eine mögliche Konsequenz schlagen sie das Konzept der Alltagsbegleitung vor, das von Gotthilf Gerhard Hiller u.a.² vor mehreren Jahren entwickelt, erprobt und in die Diskussion eingebracht wurde. Inzwischen liegen auch für den Religionsunterricht Erfahrungen mit der Umsetzung alltagsbegleitender Maßnahmen vor.

1. Eine Reise mit der Zeitmaschine

Besteigen Sie mit mir eine Zeitmaschine und lassen Sie uns 200 Jahre in die Vergangenheit reisen, in die Zeit des Übergangs von der feudalen zur frühindustriellen Gesellschaft. Mischen wir uns unter das “Volk”, die “niederen Stände”, die von Massenarmut und Verelendung geplagten Bauern und Tagelöhner, die unselbständigen Handwerker und Manufakturarbeiter, das Dienstpersonal in den Städten, aber auch die Landstreicher und Dirnen. In dieser Zeit entwirft ein gewisser Pestalozzi seinen “Plan von der öffentlichen Erziehung der Armen”. Ihm geht es dabei um “Volksbildung”. Er möchte damit “den ärmsten Kindern im Lande” eine “vollendete Erziehung” ermöglichen, den

“äußerlich wie innerlich verwahrlosten Kindern” eine Zukunftsperspektive eröffnen.³

Volksbildung hatte in dieser Zeit kaum etwas mit dem gemein, was wir heute marktgängig als Erwachsenenbildung in den Programmen der Volkshochschulen finden. Es ging in dieser Zeit weder um kostengünstige berufliche Qualifizierungsprogramme, noch um bedürfnisorientierte Angebote aller Art mit dem Ziel privater Kultivierung und sogenannter Selbstverwirklichung. Die Sorgen und Nöte der “niederen Stände” waren deutlich anders gelagert. Sie benötigten elementares Sach- und Strategiewissen zur Daseinssicherung und zur Abwehr des psychischen und physischen Ruins. Hinzu kamen Techniken zur Bewältigung tagtäglicher Herausforderungen.

Besteigen wir wieder die Zeitmaschine und reisen zurück in die Gegenwart – in die Gegenwart einer Abschlussklasse der Hauptschule. In einer solchen Klasse werden im Religionsunterricht die Vorstellungen, was ein “gelingendes Leben” konkret ausmacht, thematisiert. Die von den Schülerinnen und Schülern geäußerten Vorstellungen sind relativ eindeutig und bemerkenswert schlicht. Sie lassen sich etwa wie folgt zusammenfassen:

- Auf der Grundlage der schulischen Ausbildung absolviert man, spätestens am Anfang des dritten Lebensjahrzehnts, erfolgreich eine berufliche Ausbildung in einem gut bezahlten Beruf, den man dann bis zur Rente ausübt.
- Einige Zeit nach Abschluss der Berufsausbildung, in der Regel noch im

dritten Lebensjahrzehnt, findet man "eine Partnerin oder einen Partner fürs Leben", und gesund und in wechselseitiger Treue lebt man bis ins hohe Alter zusammen. Außerdem hat man viele Freunde und Bekannte, zu denen man herzliche und intensive Beziehungen pflegt.

- Zusammen mit der Lebenspartnerin bzw. dem Lebenspartner gründet man eine Familie, lebt im eigenen Haus und fährt ein gutes Auto. Mindestens einmal im Jahr fährt man in den Urlaub. Wenn die Kinder groß sind, macht man eine Weltreise.

Solchen Wunschbildern steht eine Realität entgegen, die sich insbesondere für Jugendliche mit nicht normgerechter Schulkarriere noch einmal zuspitzt:

- Die geschilderten Bilder vom Lebensglück sind auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels kaum noch realisierbar. Die Formen des Glücks sind vielfältiger und labiler, die Wege dorthin länger und unübersichtlicher.
- Die Möglichkeiten, Beschäftigungspositionen auf Dauer zu finden, nehmen mit niedriger werdendem Bildungsabschluss ab. Weiterhin werden die Lebenschancen dadurch eingeschränkt, dass die meisten möglichen Jobs nicht sonderlich gut bezahlt sind.⁴
- Die Zugehörigkeit zu einer Klasse symbolisiert sich nicht mehr durch Stil. Unter dem Diktat zunehmender Vereinzelung erhält er nur noch für Cliquen einen kurzfristigen Signalcharakter. Was und wie viel der einzelne zukünftig für eine kommunikative Selbstinszenierung investiert, wird zunehmend egal.
- Die Aufgabe, die Folgen des aktuellen gesellschaftlichen Wandels im Blick auf den Nachwuchs produktiv zu verarbeiten, überfordert nicht nur die sozial schwachen Familien. Wer dauernd in einer Ungewissheit in Bezug auf die berufliche und private Zukunft lebt, wer ständig in den Kampf um die Gültigkeit von Überzeugungen und Lebensformen verstrickt ist, der kann Jugendliche nur schwer ertragen, deren Chancenlosigkeit und deren Probleme täglich offensichtlicher werden.

In dieser risikoreichen Grauzone stellt

sich die Frage nach angemessenen Konzepten auch für Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in radikaler Weise neu.

2. Aufgaben des Religionsunterrichts mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern

Um nicht missverstanden zu werden: Die grundlegende Aufgabe des Religionsunterrichts, den Schülerinnen und Schülern in der Begegnung mit dem Christentum eine Entfaltung und Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit zu ermöglichen, bleibt trotz aller Bemühungen um die Entwicklung neuer Bildungskonzepte bestehen. Dabei ist davon auszugehen, dass die Betonung der Transzendenz Gottes durch die Religion die Welt in ihrer Wirklichkeit bejaht, den Menschen zum Subjekt der Geschichte bestimmt und durch die eschatologischen Verheißungen die Ziele menschlichen Handelns angibt. Das bedeutet auch, dass der Mensch sich angesichts unsicherer werdender Verhältnisse nicht nur auf Negation beschränken muss, sondern im Licht der Verheißung biblischer Botschaft das Wagnis des Handelns eingehen kann – die Möglichkeit des Scheiterns inbegriffen.

Als öffentliche Proklamation weisen die eschatologischen Verheißungen in besonders scharfer Weise auf die bestehenden Diskrepanzen zwischen dem belasteten Alltag der Schülerinnen und Schüler und dem Reich Gottes hin. Aus dieser Schärfe ergibt sich ein kritischer Maßstab, der Notwendigkeit und Richtung einer Veränderung der Situation angibt. Aufgrund der Lebenssituation benachteiligter Schülerinnen und Schüler ist der Religionsunterricht in besonderer Weise im Schnittpunkt von theologischem Denken einerseits und gesellschaftlichen Zusammenhängen andererseits anzusiedeln. Die Didaktik des Religionsunterrichts hat sich in diesem korrelativem Kontext zu bewähren. Damit werden zu eng gefasste Rahmenpläne fraglich, da sie aufgrund langer Entstehungsprozesse aktuellen Situationen kaum zu entsprechen vermögen. Für die Unterrichtenden bedeutet dieses, dass sie das Curriculum auf aktuelle Be-

dürfnisse und Situationen künftigen Schülerlebens beziehen müssen. Dazu ist es notwendig, die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ebenso wie ihre einmalige organische Ausstattung zu begreifen. Gelingt dieses nicht, werden die Schüler an einer Norm gemessen, die ihren bereits erworbenen Möglichkeiten völlig unangemessen ist und deren Wert ihnen rätselhaft bleibt. Durch die intensive, empathische Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler und ihre Einbeziehung in das Unterrichtsgeschehen treibt die Lehrerin bzw. der Lehrer die Entwicklung von Alternativen oder Möglichkeiten des Curriculums voran. Gleichzeitig fällt der Religionspädagogik als Fachdidaktik des Religionsunterrichts die Aufgabe zu, eine Art Anwaltschaft für die Schülerinnen und Schüler und ihre Lebenssituation zu übernehmen.

Ein verengtes Proprium wird mit diesen konzeptionellen Grundlegungen abgewiesen. Bei didaktischen Entscheidungen wird die Schülersituation "am Rande der Normalität" grundlegend für das unterrichtliche und das außerunterrichtliche Handeln: Der Schüler in seiner Beziehung zu den Menschen, mit deren Hilfe er zusammen aufwächst; der Schüler in seinen Beziehungen zu den Institutionen, den kulturellen Stereotypen und den Sinnzusammenhängen, die ihm vorgegeben werden. Die Stärkung der Kommunikationsfähigkeit, die Bewusstmachung eigener Werthaltungen und die Ermutigung und begleitende Unterstützung zur Gestaltung des eigenen Lebens stehen dabei im Mittelpunkt. Ein so konzipierter Religionsunterricht stellt sich der Aufgabe, Hilfe zu einem selbstgestalteten, verantwortungsvollen und sinnvollen Leben zu geben und Hoffnung mittels christlicher Verheißungen zu vermitteln. Er enthält damit stark handlungsorientierte Elemente.

2.1 Exkurs:

Handlungsorientierung als Grundkategorie des Religionsunterrichts

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf einen Handlungsbegriff, der das Tun eines Menschen als wertorientiert, planvoll und zielgerichtet begreift, d.h., dass der Akt des Handelns freiwillig und unter Berücksichtigung der Wertfrage zur Ausführung kommt und die Teilakte der



Foto: M. Künne

bewussten Entscheidung für ein Ziel sowie die Überlegung der Mittel zu seiner Erreichung einschließt. Die Absicht, die hinter diesem Tun eines Menschen steht, ist Gestaltung und damit Veränderung der Wirklichkeit. Ein solches Handeln ist nicht unsinnlich und auch nicht unsinnig. Es hat einerseits nichts gemein mit unreflektiert antrainierten Fähigkeiten, denn eine solche Verdinglichung des Menschen ist abzulehnen. Andererseits läuft es einem schlichten Aktionismus zuwider. Die Einbeziehung der Wertfrage in den Handlungsbegriff beinhaltet die

Erkenntnis, dass der Mensch niemals Mensch für sich allein ist. Zum Menschen wird er nur unter Menschen und für andere Menschen. „*Indem und wie er vom Menschen (konkret: von Menschen) als Mensch erkannt wird, kann er sein Wesen als Mensch erst verwirklichen.*“⁵ Dieses geschieht in Abhängigkeit von der jeweiligen Kultur und ihrer Geschichte sowie dem Wert, den diese dem Menschen und der menschlichen Gesellschaft einräumt.

Menschliche Existenz, die bei der handelnden Gestaltung der Wirklichkeit auf

die Anerkennung eines menschlichen Gegenübers angewiesen ist, hat konsequenterweise Widerstand zu leisten gegen Bedingungen, die menschliches Miteinander beeinträchtigen, und sich für menschenwürdige Formen des Lebens einzusetzen. Menschliche Lebensformen können sich nur unter kooperativen Bedingungen entwickeln. Diese Kooperation setzt eine Orientierung der Handlungen an gemeinsamen Werten und eine Koordinierung der Handlungspläne auf vereinbarte Ziele hin voraus. In solchen Handlungszusammenhängen erhalten instrumentelle Fähigkeiten und Fertigkeiten erst ihren Sinnbezug. Der Sinn ist das Ergebnis bisher vollzogener Erkenntnistätigkeit. Er ist sozusagen die Ordnung, in die Dinge und Ereignisse eingeschlossen werden, das Ergebnis der individuellen Biographie. Genährt und begrenzt wird die Erkenntnistätigkeit und damit auch die Sinnstiftung durch die jeweilige Sinnlichkeit des einzelnen Menschen. Sinn konzentriert sich in Abhängigkeit von den Sinnen. Ob die Frage nach dem Sinn eine christliche Antwort erhält oder irgendeine der vielen anderen möglichen, hängt davon ab, ob es gelingt, unter Berücksichtigung der sinnlichen Möglichkeiten der Schüler, durch christlich geprägte sinnhafte Kooperationen die subjektiven Möglichkeiten des Handelns zu erweitern.

Eine sich auf einen solchen Handlungsbegriff beziehende Religionspädagogik im Bereich benachteiligter Schülerinnen und Schüler hat einen handlungsorientierten Begriff von Benachteiligung voraussetzen: Dadurch, dass der benachteiligte Schüler infolge einer Schädigung des Organ- und/oder Verhaltenssystems in der Fähigkeit des Lernens, der Fähigkeit der sinnlichen Wahrnehmung, der Fähigkeit der Sprache, der Bewegungsfähigkeit und/oder im Bereich des Leistungs- und Sozialverhaltens beeinträchtigt ist, kann er die wertorientierten Normen seines Kultursystems nur unter außergewöhnlichen Bedingungen nachvollziehen. Die dadurch hervorgerufene Benachteiligung bei der verantwortlichen Mitbestimmung der Ziele, Pläne und Werte seines Handelns muss durch eine schädigungsspezifische Interpretation der wertorientierten Normen aufgehoben werden.⁶ An dieser Stelle erhält der Religionsunterricht die

Funktion, den Schülerinnen und Schülern spezielle Hilfe anzubieten, damit sie in die Lage versetzt werden, auf einem je schädigungsspezifischen Hintergrund Handlungspläne zu entwickeln und eine eigenverantwortete Entscheidung zu treffen. Nur wer sein Handeln als zielgerichtet, planvoll und wertorientiert begreift, kann das Handeln Gottes ansatzweise als lebensrelevant erachten.

Bevor die eigentliche religionspädagogische Arbeit beginnt, hat die/der Unterrichtende sich die Fragen zu stellen, wie der einzelne Schüler zu menschlichen Erkenntnisformen findet, die Handeln im o.g. Sinne ermöglichen, bzw. was ihm den Zugang zu eben diesen Erkenntnisformen verbaut. Damit steht der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichts. Der Volkspädagoge Paolo Freire setzte genau an dieser Stelle an, als er seine Alphabetisierungskampagnen durchführte. „Ausgangspunkt für die Organisation des Programminhaltes einer pädagogischen (...) Aktion muss die gegenwärtige existenzielle und konkrete Situation (der Schüler, d. Verf.) sein.“⁴⁷ Ein an der Handlungsfähigkeit des benachteiligten Menschen interessierter Religionsunterricht hat im „Hier und Jetzt (...), das die Situation konstituiert, in die er untergetaucht ist, aus der er sich erhebt und in die er eingreift“⁴⁸ anzusetzen. Gelingt ein Ansetzen im „Hier und Jetzt“ der Schülerinnen und Schüler, besitzt ein so konzipierter Religionsunterricht eine ausgeprägte emanzipatorische Komponente. Seine Erziehungsarbeit begreift die Welt nicht als statische Wirklichkeit, sondern setzt auf handelnde Veränderung der Wirklichkeit im Licht der eschatologischen Verheißungen. Der Religionsunterricht kann in diesem Kontext nicht als eine Form der Vermittlung von christlicher Wirklichkeit begriffen werden. Wirklichkeit wird vielmehr unter Berücksichtigung der vorhandenen Möglichkeiten in ihrer kulturellen Bedeutsamkeit im Religionsunterricht rekonstruiert und so zu einem vorstrukturierten Handlungsfeld für die Schüler. Sich in diesem Feld als handlungsfähig zu erweisen, bedeutet, „Wirklichkeit (...) mit den eigenen Möglichkeiten zu erschließen, sie zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern“⁴⁹. Dazu sind benachteiligte Schülerinnen und Schüler auf die Unterstützung und Begleitung der sie

Unterrichtenden angewiesen.

Die sich hier gründenden kooperativen Momente im Erziehungsprozess meinen, dass der Religionsunterricht sich nicht formal als kommunikative Didaktik definiert, sondern den Inhalts- und Beziehungsaspekt in sein Konzept einschließt. Die/der Unterrichtende eröffnet den Schülerinnen und Schülern unter Berücksichtigung ihrer Lebenswirklichkeit Räume, in denen sowohl kollektiv als auch individuell bedeutungsvoll gehandelt wird. Als handelnder Mensch ist der Religionspädagoge im o.g. Sinne verpflichtet, die Fähigkeiten seiner Schüler zu menschlichem Handeln mitzuentfalten. Ein handlungsorientierter Religionsunterricht hat die zentrale Dialektik von Form und Inhalt menschlichen Handelns zu beachten. Er hat die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Formen (Strukturen, Pläne) für ihr Handeln zu entwickeln und Handeln zu ermöglichen. Um ein so verstandenes, auf Zukunft ausgerichtetes Handeln zu konkretisieren, ist zunächst auf den Kontext zu verweisen, in dessen Bedingungsgefüge sich eine so verstandene religionspädagogische Arbeit im Raum der Schule bewegt.

3. Leben am Rande der Normalität

Es liegt auf der Hand, dass die bereits benannten Umbrüche insbesondere für Jugendliche am Rande der Gesellschaft und im unteren Qualifikationsbereich fast unerträgliche Unsicherheiten auslösen.

Sie konkretisieren sich in fünf Thesen¹⁰, die Gotthilf Gerhard Hiller zur Zukunftsperspektive von Jugendlichen „am Rande der Normalität“ gefasst hat und die er als bildungstheoretische Provokation versteht:

Schülerinnen und Schüler am Rande der Normalität *„stehen mehrheitlich in Familien- und Verwandtschaftsverhältnissen, die nur bedingt dazu in der Lage sind, sie an bürgerliche Grundformen einer erfolgreichen Lebensbewältigung heranzuführen und sie darin hinreichend zu stabilisieren.“*

Hiermit ist nicht gemeint, dass den Schülerinnen und Schülern wesentliche

Formen zur Bewältigung des Lebens in der Familie vorenthalten werden. Im Gegenteil: Sie lernen in den primären Bezugsgruppen in der Regel sehr viel darüber, wie man dem Leben unter erschwerten Bedingungen begegnet. Hier geht es vielmehr darum, dass diese Formen in Schule und Gesellschaft oft in ihrer Bedeutung falsch wahrgenommen, gering geschätzt und mit Negativbegriffen belegt werden. Es wird verkannt, dass diese uns bürgerlich Sozialisierten fremden Formen durchaus effizienter und psychisch stabilisierender sind als die von uns angebotenen Formen. Dieses ist auch bei jenen Religionspädagoginnen und -pädagogen der Fall, die bürgerliche Formen der Ausgestaltung christlichen Glaubens als handlungsleitend für die eigene Arbeit im Religionsunterricht definieren. Gemessen hieran können die Schülerinnen und Schüler nur scheitern. Angemessener wäre zu fragen, woraus die Schüler ihren Mut und ihre Kraft schöpfen (und schöpfen könnten), um den täglich erfahrenen Begrenzungen und Belastungen standzuhalten.

Schülerinnen und Schüler am Rande der Normalität *„sind Menschen, die in der Regel häufiger mit Institutionen öffentlicher Kontrolle, Beratung, Hilfe und sozialer Fürsorge in Zwangskontakt kommen.“*

Das angestrebte regelmäßige Einkommen, der selbstfinanzierte Wohlstand bleiben häufig Utopie. Stattdessen kommen benachteiligte Schülerinnen und Schüler häufiger als jeder von uns in Zwangskontakte mit staatlichen Institutionen. Hat man Glück, lebt man von Zuwendungen der Familie. In der Regel wird man allerdings zum Klienten der Arbeitsverwaltung oder des Sozialamtes. Dort erscheint man als Bittsteller und es ist vielfach leicht, den Betreffenden aufgrund mangelnder Erfahrungen im Umgang mit einer Bürokratie abzuweisen. Inwieweit eine solche zukünftige Situation im Religionsunterricht zu bedenken ist, bedarf noch einer abschließenden Klärung. Zumindest ist es eine der ureigensten Aufgaben des Religionsunterrichts, die Schwachen vor den Starken zu schützen, sie zu stärken und Ungerechtigkeiten zu wehren. Da-

mit verbunden ist die Entwicklung von Handlungsstrategien, um in diesem Geflecht zu bestehen.

Schülerinnen und Schüler am Rande der Normalität *“sind Menschen, die in der Regel ihr künftiges Leben auf einer wirtschaftlich schmalen Basis führen müssen.”*

Obwohl Schule dieses weiß, werden die Schülerinnen und Schüler auf eine solche Situation nur unzureichend oder überhaupt nicht vorbereitet. Stattdessen wird vermittelt, dass, wer den Ansprüchen der Hauptschule, der Sonderschule oder des Berufsvorbereitungsjahres im wesentlichen genügt, letztlich eine Arbeit finden oder einen Beruf erlernen und sein Leben mittels seines Einkommens finanzieren kann. Dass dieses in Anbetracht aktueller Arbeitslosenzahlen und der Tatsache, dass selbst Hauptschülerinnen und –schüler eine nur sehr eingeschränkte Attraktivität am Arbeitsmarkt haben, immer wieder geschieht, lässt auf eine gewisse Realitätsferne der Schule schließen. Schule kann sich in diesen Fällen nicht präzise genug auf jene kulturellen Kontexte einstellen, aus denen die Schülerinnen und Schüler kommen und in denen sie täglich und zukünftig leben müssen. Angesichts zunehmender Verarmungstendenzen ganzer Bevölkerungsgruppen sehe ich hier wesentliche seelsorgerliche und diakonische Aufgaben, die auf den Religionsunterricht zukommen. Das bedeutet auch, dass der Religionsunterricht dazu beitragen muss, dass die von wirtschaftlichem Mangel auf Dauer Bedrohten befähigt werden, ihre Würde als Mitglieder der Gesellschaft zu entdecken und ihnen die Annahme Gottes zugesprochen wird. Daneben müssen die Rahmenrichtlinien des Religionsunterrichts anderer Schulformen dahingehend überprüft werden, ob sie die Einbindung der sozial Schwachen in die Gesellschaft und den Einsatz für benachteiligte Menschen als ein wesentliches Ziel unterrichtlichen Bemühens herausstellen.

Schülerinnen und Schüler am Rande der Normalität *“sind Menschen, die mit dem auf Dauer gestellten Vorwurf leben müssen, selbst an ihrer Lage schuld zu sein.”*

Eine zunehmende Anzahl von Menschen wird sich aufgrund minimaler Chancen, in der bürgerlichen Gesellschaft einen Platz zu finden, auf ein Leben in Armut und Isolation einrichten müssen. Damit verbunden sind tiefe Selbstzweifel mit starken psychischen und physischen Folgen. Aggressivität, Krankheit und/oder Depression sind mögliche Reaktionen. Auch hier ist die Religionspädagogik aller Schulformen gefordert und so anzulegen, dass sie Empathie für die Verletzungen derjenigen schafft, die den dominanten kulturellen, ökonomischen und materiellen Normen nicht entsprechen können oder wollen. Damit wird ein Beitrag geleistet gegen die irrige Meinung, fehlende Anpassungs- und Leistungsbereitschaft sowie mangelnde Konformität seien in erster Linie als moralisches Versagen zu deuten.

Schülerinnen und Schüler am Rande der Normalität *“sind Menschen, die in der Regel aufgrund ihrer geringen sozialen Attraktivität auch auf dem Gebiet der privaten Beziehungen nur sehr eingeschränkte Chancen haben.”*

Anstelle einer festen Partnerbeziehung erleben die Schülerinnen und Schüler vielfach nur häufig wechselnde Bekanntschaften oder auch Abhängigkeits-situationen bis hin zur Hörigkeit. Sie erfahren weder Verlässlichkeit noch Beziehungen, die den Aufbau einer Sinnperspektive ermöglichen. Hier wird es im Religionsunterricht darum gehen müssen, das Problem zum Thema zu machen und zu erörtern, wie die oder der Einzelne ein für andere attraktiver und wichtiger Mensch werden kann. Daneben gilt es, die Schülerinnen und Schüler mit integrationsfähigen Gruppen (Vereine, Kirchengemeinden usw.) in Kontakt zu bringen, in denen sie tragfähige Beziehungen zu Erwachsenen und Jugendlichen aufbauen können. Die hier aufgezeigten Problemkonstellationen zeigen, dass die Aufgabe des Religionsunterrichts nicht darin bestehen kann, grundlegende Lösungsmodelle zur Veränderung der Lebensmöglichkeiten benachteiligter Schülerinnen und Schüler zu entwickeln und umzusetzen. Sie machen aber ebenso deutlich, dass er sich dieser Entwicklung nicht entzie-

hen kann. Will er nicht unglaublich werden, ist er gefordert, die täglich neuen und die alltäglichen Leiderfahrungen seiner Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen, ihnen bei der Verarbeitung derselben zur Seite zu stehen und gemeinsame Handlungspläne für die Abwendung zukünftigen Leids zu entwerfen und die Schülerinnen und Schüler zu begleiten. Damit ist gesagt, dass dem Religionsunterricht mit Jugendlichen am Rande zunehmend alltagsbegleitende Funktionen zukommen. Das von Pestalozzi vor 200 Jahren angestrebte Sach- und Strategiewissen zur Daseins-sicherung und zur Abwehr psychischen und physischen Ruins, die Techniken zur Bewältigung tagtäglicher Herausforderungen und die Eröffnung einer Zukunftsperspektive gewinnen in diesem Kontext eine kaum zu überbietende Aktualität.

4. Alltagsbegleitung konkret

Besteigen Sie mit mir wieder die Zeitmaschine und lassen Sie uns kurz in die Zukunft, genauer in das Jahr 2001 reisen. Dort treffen wir auf Herrn Sommer, der als Religionslehrer an einer Berufsbildenden Schule in einer norddeutschen Kleinstadt arbeitet. Herr Sommer berichtet, dass er aufgrund zunehmender Probleme im Verhaltensbereich seiner Schüler dazu übergehe, einzelne Schülerinnen und Schüler über den Unterricht hinaus zu begleiten. Inzwischen hat er seine Arbeit in einer BVJ-Dienstbesprechung vorgestellt, und einige Kolleginnen und Kollegen bekundeten dabei ihr Interesse an diesem Ansatz und sagten ihre Unterstützung zu.

Exemplarisch berichtet Herr Sommer von Mike, den er vor etwa einem Jahr im Berufsvorbereitungsjahr kennenlernt. Mike fällt Herrn Sommer im Unterricht durch sein Verhalten in besonderer Weise auf. Er äußert deutliche Aggressionen gegen den Religionsunterricht. So kommt es zu Beginn des Schuljahres häufig vor, dass Mike sauer auf Gott ist, denn dieser habe ihm ja den “bescheuerten” Religionsunterricht beschert. “Gott verbreitet Bibel und Chaos und in der Schule quatschen sie uns nur Koteletts ans Ohr. ...nun hockt er da und schaut zu, wie wir uns hier davon

nerven lassen.“ Gelegentlich verlässt Mike während des Unterrichts den Raum und geht anschließend nach Hause. Während des Unterrichts kommt es durch Mike immer wieder zu verbalen Angriffen auf die Mitschüler, die häufig in einer Schlägerei enden. Ermahnt Herr Sommer Mike, so öffnet dieser ihn nach und ignoriert ihn. In der Klasse sitzt Mike abgesondert von den Mitschülerinnen und -schülern, die sich häufig über ihn beschwerten und ihn aufgrund seines oftmals gegen sie gerichteten provokanten und aggressiven Verhaltens ablehnen. Im Unterricht kommt es aber auch immer wieder zu kurzen Phasen, in denen Mike Interesse am Unterricht zeigt. Er liefert dann Unterrichtsbeiträge, indem er Erkenntnisse laut in die Klasse ruft. Das Unterrichten stellt sich allerdings allein aufgrund des Verhaltens von Mike als ausgesprochen schwierig dar.

Wie in jedem Jahr macht Herr Sommer auch zu Beginn dieses Schuljahres eine Klassenfahrt mit seiner BVJ-Religionsklasse. Zuvor besucht er einen Teil der Eltern (den anderen Teil besucht die Klassenlehrerin) zu Hause. Er trifft Mikes Mutter an, mit der er zunächst offene Fragen bezüglich der Klassenfahrt besprechen will. Sie berichtet sehr lange über Mikes Stiefschwester, die ihr sehr viel Freude bereite. Daran anschließend erwähnt sie, dass Mike im großen und ganzen auch keine Schwierigkeiten mache. Sie führt das auf die strenge Erziehung ihres Mannes zurück, der am Wochenende von Montage zurückkomme und sich Mike “dann schon mal vornimmt”. Ab und zu erhält Mike vom Vater Schläge, die “dann wieder Ruhe bringen”. Mikes Mutter berichtet weiter, dass ihr Mike in solchen Situationen leid täte, sie aber nichts gegen seinen Stiefvater machen könne.

Im weiteren Gespräch berichtet Mikes Mutter, dass Mike während der Woche, wenn ihr Mann zur Arbeit sei, auch schon mal unverschämt wäre. Vor einem Jahr sei er einmal richtig “ausgeflippt”. Er habe dann sein Frühstücksgeschirr an die Wand geworfen. Auf Anraten des Arztes habe sie Mike Beruhigungsmittel gegeben, die ihn dann sehr müde gemacht hätten und die sie daraufhin abgesetzt habe. Mikes Mutter berichtet, dass sie zwar Mike ab und zu bestrafe

(Stubenarrest), oft aber auch ein Auge zudrücke. Allerdings hoffe sie, dass Mikes aggressives Verhalten nicht wie in den letzten Jahren noch weiter zunehme und ihr dann “über den Kopf” wachse.

Mikes Mutter berichtet weiter, dass Mike am liebsten zu Hause sei und sich mit seinem Computer beschäftige. Richtige Freunde habe er nicht, allerdings kämen ab und zu ein paar Jungen aus seiner früheren Klasse, um Computerspiele mit ihm zu tauschen.

Gegen Ende des Gesprächs kommt Mike nach Hause und setzt sich zu seiner Mutter und zu Herrn Sommer. Herr Sommer berichtet ihm, dass seine Mutter von seiner Computerleidenschaft berichtet habe. Mike nimmt dieses zum Anlass, Herrn Sommer sein Zimmer und vor allem seinen Computer zu zeigen. Da Herr Sommer sich im schulischen Rahmen mit der Thematik “Computer” beschäftigt, kommt es, bevor er geht, zu einem langen Gespräch zwischen Mike und Herrn Sommer. Herr Sommer geht mit einem guten Gefühl nach Hause.

In der kommenden Woche bittet Herr Sommer Mike nach dem Unterricht zu sich. Er fragt ihn, ob er bereit sei, ihm bei der Eingabe eines Computerprogramms zum Thema Entwicklungshilfe zu unterstützen (Herr Sommer hatte dieses Computerprogramm vorher in einer religionspädagogischen Zeitschrift entdeckt). Mike ist ganz irritiert, da er erwartet hat, dass Herr Sommer ihn auf sein Verhalten ansprechen wolle. Er willigt ein, und in den nächsten Wochen geben Herr Sommer und Mike nach Unterrichtsschluss das Programm ein. Langsam entsteht so etwas wie Vertrauen zwischen Mike und Herrn Sommer. Nach und nach bringt Mike seine Lebensdaten ins Spiel, seine Erfahrungen im Elternhaus, in der Schule und seine Zukunftswünsche und -pläne.

Thema: Herkunft

Mike wird am 12. Januar 1984 in Newcastle geboren. Sein Vater ist Engländer, seine Mutter Deutsche. Als Mike sieben Jahre alt ist, stirbt sein Vater, und seine Mutter geht zurück nach Deutschland. Dort lernt sie zwei Jahre später Mikes zukünftigen Stiefvater kennen, der eine fünfjährige Tochter hat. Nach kurzer

Zeit heiratet Mikes Mutter, und sie leben gemeinsam in der Nähe einer großen Autofabrik, in der Mikes Stiefvater arbeitet. Dort wird er zwei Jahre später entlassen, und nach einem halben Jahr Arbeitslosigkeit findet er eine Stelle als Montagearbeiter. Nun ist er nur noch am Wochenende zu Hause, was Mike aufgrund häufiger Streitereien begrüßt.

Thema: Schule

Nachdem Mike in England kurze Zeit zur Schule gegangen ist, zieht seine Mutter nach Deutschland und er wechselt dort in die Grundschule. An diese Zeit erinnert sich Mike mit gemischten, oft eindeutig negativen Gefühlen. Ohne jegliche Sprachförderung (er spricht nur Englisch) erlebt er die ersten Jahre in der Schule als erzwungene Aufbewahrung. Seine Überweisung in die Sonderschule sei vorprogrammiert gewesen. Dorthin wird er am Ende der Grundschulzeit aufgrund großer Lese- und Rechtschreibprobleme überwiesen. Seine neue Klasse erlebt er als eine relativ festgefügte Gemeinschaft. Aufgrund von Integrationsproblemen kommt es zu längeren Schulversäumnissen, die Bußgelder nach sich ziehen. Der Vater sperrt ihm daraufhin das Taschengeld, und Mike wird wegen mehrerer kleinerer Ladendiebstähle auffällig. Mit 14 Jahren erhält er zum ersten Mal durch das Jugendgericht eine Arbeitsstrafe, mit 15 seinen ersten Jugendarrest. Von der Sonderschule wird er ohne Abschluss entlassen. Er wechselt zur Erfüllung der Schulpflicht in das Berufsvorbereitungsjahr.

Thema: Ausbildung, Berufsschule und Arbeitsplatz

Der Berufswunsch von Mike ist Kraftfahrzeugmechaniker, aber aufgrund schlechter Schulnoten (und aufgrund schulorganisatorischer Gegebenheiten) wird er in das Berufsvorbereitungsjahr Bau überwiesen. Dort fühlt er sich nicht wohl und versucht, wo es ihm möglich ist, einen Rauswurf zu provozieren.

Thema: Zukunftspläne

Mike träumt von einem Arbeitsplatz in der Autofabrik, in der bereits sein Stiefvater gearbeitet hat. Er weiß von seinem Onkel, dass dort viel Geld verdient wird und hofft, dass er aufgrund der Bezie-

hungen seines Onkels dort einen Arbeitsplatz findet. Herr Sommer sagt Mike zu, ihn bei seiner Arbeitssuche zu unterstützen.

In den folgenden Wochen spricht Herr Sommer mit der Klasse über das Thema Entwicklungshilfe. Dabei kommt auch das von Mike und Herrn Sommer programmierte Computerprogramm zum Einsatz. Herr Sommer teilt dabei die Klasse in zwei Gruppen ein. Mike und Herr Sommer arbeiten mit je einer Gruppe am Computer. Die Klasse ist ganz erstaunt über die Fähigkeiten von Mike. Parallel dazu verbessert sich langsam aber stetig das Verhalten von Mike im Unterricht, und Herr Sommer hat den Eindruck, dass Mike zunehmend von der Klasse akzeptiert wird. Zwar treten die Ausfälle von Mike nach wie vor auf, jedoch haben sie deutlich abgenommen. Während der Klassenfahrt engagiert sich Mike beim Getränkeverkauf und Herr Sommer hat das Gefühl, dass Mike in die Klasse integriert wurde.

Einige Wochen später berichtet Mike Herrn Sommer, dass sie im Deutschunterricht das Schreiben von Bewerbungen durchgesprochen und geübt haben. Herr Sommer vereinbart mit Mike einen Termin, um das weitere Vorgehen in Bezug auf Mikes Arbeitssuche durchzusprechen. Am nächsten Tag erscheint Mike mit seiner Deutschmappe, und gemeinsam sprechen Herr Sommer und er über seinen Berufswunsch. Herr Sommer überzeugt Mike davon, dass es nicht sinnvoll sei, sich nur bei dem einen Automobilhersteller zu bewerben. Als weitere Möglichkeiten werden Arbeitsplätze im Bereich der Landmaschinen- und Kfz-Reparatur in Erwägung gezogen. In den nächsten Tagen spricht Herr Sommer mit Kollegen aus der Kfz-Abteilung und erhält eine Liste in Frage kommender Betriebe. Mike ist ganz erstaunt, dass so viele Betriebe in der näheren Umgebung existieren, die seinen beruflichen Interessen entsprechen. Gemeinsam mit Mike setzt Herr Sommer ein Bewerbungsschreiben auf, das Mike mit seinem Computer tippt und mit Hilfe von Herrn Sommer in der Schule (die Schule verfügt über einen besseren Drucker) ausdruckt. Insgesamt schreibt Mike 25 Bewerbungen.

Drei Wochen später wird Mike zu einem

Bewerbungsgespräch eingeladen. Ein Kfz-Verwertungsdienst sucht einen Arbeiter, der beim Auseinanderbauen von Schrottfahrzeugen mitarbeitet. Mike ist ganz glücklich, und gemeinsam mit Herrn Sommer probt er das Verhalten im Bewerbungsgespräch. Einige Tage später ruft Mike abends an und berichtet, dass es mit dem Arbeitsplatz nicht geklappt habe. Er wirkt sehr deprimiert, und Herr Sommer hat den Eindruck, dass er angetrunken sei. Am nächsten Tag trifft Herr Sommer Mike nach Unterrichtschluss und schlägt ihm vor, eine Jugendwerkstatt aufzusuchen. Mike ist einverstanden, und gemeinsam besichtigen Mike und Herr Sommer die Jugendwerkstatt des Kirchenkreises. Mike erhält einen Eindruck von den dort vorhandenen

Sommer bemüht sich weiterhin, Mike bei der Arbeitsplatzsuche behilflich zu sein.

5. Konzeptionelle Nachgedanken

Im weiteren Gespräch stellt Herr Sommer sein Konzept der Alltagsbegleitung vor. Er betont, dass diese Arbeit über das, was der Religionsunterricht traditionellerweise in seinem Aufgabenspektrum vorfindet, hinausgehe. Dabei geht er davon aus, dass benachteiligte Jugendliche ihr Verhalten deshalb zeigen, weil ihnen in ihrer Biographie und in ihrer aktuellen Situation erhebliches Leid zugefügt wurde und wird. Um dieser Situation angemessen zu begegnen, reicht



Foto: M. Künne

Möglichkeiten, und der Leiter der Werkstatt sagt ihm zu, dass er nach Abschluss des Berufsvorbereitungsjahres dort willkommen sei und in der Schlosserei mitarbeiten könne.

Drei Monate später hat Mike das Berufsvorbereitungsjahr mit einem durchschnittlichen Zeugnis verlassen und arbeitet seit einem halben Jahr in der Jugendwerkstatt. Der Kontakt zu Herrn Sommer besteht nach wie vor, und Herr

Unterricht allein nicht aus. Allerdings habe er wesentliche flankierende Funktionen. Herr Sommer hat in der Klasse von Mike Möglichkeiten eines adäquaten Umgangs mit Aggressivität erarbeitet und mit Hilfe des Sportkollegens erprobt. Weiterhin standen Themen wie "Die Frage nach dem Sinn", "Warum lässt Gott das Leid zu?", "Der Wert des Menschen", "Liebe und Partnerschaft", "Umgang mit Schwachen" und "Tod"

im Mittelpunkt des Religionsunterrichts. Daneben ergab sich in vielen Fällen eine Thematik aus Gesprächen zu aktuellen Fragen und Anlässen. Ausgangspunkt war immer der Erfahrungshintergrund der Schülerinnen und Schüler. Ziel die Entwicklung von Handlungsplänen, die lebensrelevante Konsequenzen aus der biblischen Botschaft ableiten. Wichtig war Herrn Sommer auch der Besuch einer Kirchengemeinde, einer Arbeitsloseninitiative und eines Freizeitentrums. Selten hat er seine Schüler so unbefangen erlebt wie in den vor Ort geführten Gesprächen.

Allerdings gilt, dass neben dem Religionsunterricht ein Einmischen in das Leben einzelner Schüler unerlässlich ist. Damit sind vor allem Schüler gemeint, die mit dem eigenen Unvermögen und dem ihrer Umgebung sowie den Erwartungen, die an sie gestellt werden, nicht zurechtkommen und die deshalb in die Gefahr einer Lebenskrise geraten. "Einmischungen in das Leben von Jugendlichen, das meint: ihnen beistehen in Situationen, die aussichtslos erscheinen; mit ihnen zusammen Hürden nehmen, an denen sie zu scheitern drohen; gemeinsam Dinge in Ordnung bringen, die schiefgelaufen sind; da sein, wenn sonst niemand da ist; mitgehen, wo allein nichts auszurichten ist; sich mitfreuen, wenn es doch noch klappt; dabei sein, wenn es brenzlich wird; heraushören, was nicht so einfach zu sagen ist; abwarten und nachgehen, raten und handeln; zeigen, wo es weitergehen kann, auch wenn es sich alles nicht mehr zu lohnen scheint; Druck machen, falls nötig; abpuffern, wenn es zuviel wird; merken, was abgeht; vorwarnen, wenn Schwierigkeiten unterschätzt werden; sich mal wieder melden, wenn man schon lange nichts mehr voneinander gehört hat; sich freuen, wenn es (wieder) gut läuft; Widerstand bieten, wo andere längst aufgegeben haben; Kritik üben, wenn niemand sonst sich traut; Highlights und Action inszenieren gegen Alltagsgrau und Langeweile."¹¹

Mit diesem langen Zitat wird der Gesamtumfang des Aufgabenfeldes verdeutlicht. Es geht darum zu prüfen, inwieweit Erwachsene und ältere Menschen – das sind sowohl aktive Lehrerinnen und Lehrer als auch ausdrücklich

"engagierte Laien" – insofern für junge Menschen "jugendtauglich" und attraktiv werden können, als sie für diese als Ansprechpartner, Sachverwalter und Beistand "komplizenhaft" in schwierigen und geschädigten Situationen zum Anwalt werden. Herr Sommer hat dabei für sich festgestellt, dass es darauf ankäme, dass er dazu in Kontakt zu Expertinnen und Experten treten müsse, die sich in der Jugend- und Sozialhilfegesetzgebung auskennen, die als Schuldnerberater, Ärztinnen, Therapeuten, Juristinnen, Bankkaufleute, Steuerberaterinnen oder auch Theologen tätig sind oder Kontakte zu Personen der genannten Berufsgruppen haben. Als Zielperspektive hat sich Herr Sommer die Schaffung eines Netzwerkes gesetzt, das sich aus Menschen der genannten Berufsgruppen zusammensetzt und in dem diese sich bereit erklären, ihre Dienste ggf. auch außerhalb der üblichen Bürozeiten den Betreuten möglichst kostenlos zur Verfügung zu stellen. Dabei ist es ihm selbstverständlich, dass auch Regionalpolitikerinnen und -politiker sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der zuständigen Jugend-, Arbeits-, Sozial- und Ausländerverwaltung in dieses Netzwerk einzubinden sind. Diese Utopie entwickelte Herr Sommer, weil es ihm wichtig scheint, dass Angehörige verschiedener Professionen mit meist sehr unterschiedlichem sozialen und kulturellen Hintergrund bewusst und gegenseitig aufeinander einwirken. Ziel dieses alters- und professionsheterogenen Netzwerkes ist die Institutionalisierung verlässlicher Kontakte jenseits von Familie, Verwandtschaft und Clique. "Alltagsbegleitung benachteiligter junger Menschen, inszeniert als Komplizenschaft auf Zeit, ließe sich somit begreifen als durchaus im professionellen wie privaten Interesse derer begründet, die sich im pädagogischen Feld der fundamentalistischen Versuchung erwehren und den Herausforderungen der Moderne stellen wollen."¹² Von besonderer Wichtigkeit für das Gelingen einer Alltagsbegleitung ist, dass Begleiterinnen und Begleiter die als Problemlage erkannten Umstände gemeinsam einer Lösung näher bringen. Lösungsversuchen und -strategien der oder des Betreuten kommen dabei erste Priorität zu.

Die zu betreuenden jungen Menschen befinden sich bereits in einer sich generalisierenden Lebenskrise, deren Auswirkungen alleine im Religionsunterricht nicht aufzuarbeiten sind. Die frühen Brüche in ihrer Schul-, Ausbildungs- und Lebenskarriere erfordern "eine zuverlässige Begleitung in Halbdistanz durch Vertrauenspersonen mit Sach- und Strategiewissen, mit guten Einfällen und Kontakten, mit Durchhaltevermögen trotz erweiterter Enttäuschungen und Rückschläge. Dass man sich freiwillig aufeinander einzulassen bereit war, begründet wechselseitigen Respekt und schafft bei aller Abhängigkeit beiderseits wesentlich größere Spielräume für die inhaltliche Ausgestaltung und Intensität der Zusammenarbeit."¹³

Alltagsbegleitung kann für Herrn Sommer den Religionsunterricht nicht ersetzen. Allerdings ist sie geeignet, dass die Worte des Evangeliums nicht ohne Konsequenz bleiben und in einer Zeit der zunehmenden Ausweglosigkeiten Momente der Hoffnung inszeniert werden. Herrn Sommer ist dabei bewusst, dass er allein nicht allen benachteiligten Jugendlichen in der gleichen Weise zu einem "solidarischen Komplizen" werden kann – aber sollte er es deshalb ganz lassen?

Anmerkungen

1. Baur, W.; Storz, M.: Von der Schule ins Abseits? (Aus-)Bildungschancen für Modernisierungsverlierer. In: *Loccumer Pelikan* 2/2000, 59 ff.
2. vgl.: Hiller, G.G., Schroeder, J.: Alltagsbegleiter für Benachteiligte – Aufgaben und Chancen der Volksbildung in der modernen Gesellschaft. In: Schroeder, J.; Storz, M. (Hg.): *Einnischungen – Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*. Langenau-Ulm 1994.
3. vgl.: Pestalozzi, J.H.: Übersicht der Fundamente der Volksbildung. In: Lienhard und Gertrud, 2. Fassung, 3. Teil (1790/92). In: *Sämtliche Werke* (KA). Berlin und Leipzig 1927ff., Band 4, 396ff.
4. vgl.: Hiller, G.G.: *Ausbruch aus dem Bildungskeller – Pädagogische Provokationen*, 2. Auflage. Langenau-Ulm 1991, 61.
5. Jetter, K.: Auf dem Weg zu einer kooperativen Pädagogik. In: Schönberger, F., Jetter, K., Prashak, W.: *Bausteine zu einer kooperativen Pädagogik*. Teil 1, Stadthagen 1987, 16.
6. vgl.: Schönberger, F.: *Kooperative Didaktik – Unterrichtslernen einer handlungsorientierten Sonderpädagogik*. In: Schönberger, F.: *Kooperative Didaktik*. Stadthagen 1987.
7. Freire, P.: *Pädagogik der Unterdrückten*. Hamburg 1977, 78 f.
8. Freire, P., a.a.O., 69.
9. Jetter, K., a.a.O., 44.
10. vgl. Hiller, G.G.: a.a.O., 47ff.
11. Schroeder, J.; Storz, M. (Hg.): *Einnischungen – Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen*. Langenau-Ulm 1994, 8.
12. Hiller, G.G.: Vom hilflosen Helfer zum kompetenten Komplizen – Zur Befreiung pädagogischer Verhältnisse aus fundamentalistischer Ideologie. In: Schroeder, J.; Storz, M., a.a.O., 228.
13. Hiller, G.G., Schroeder, J.: *Alltagsbegleiter für Benachteiligte – Aufgaben und Chancen der Volksbildung in der modernen Gesellschaft*. In: Schroeder, J.; Storz, M., a.a.O., 240.

Uwe Böhm / Gerd Buschmann

E Nomine lehrt beten

Religion in populärer Musik

Ob Rap von „Puff Daddy“ („Best friend“), „DMX“ („Angel“) oder ob Punk von den „Toten Hosen“ („Unsterblich“) – Religion in der Musik ist in! Religiöse Elemente finden sich in allen stilistischen Richtungen der Vergangenheit und Gegenwart. Dies ist eine theologische Herausforderung und eine religionspädagogische Chance. Für den Religionsunterricht wurde populäre Musik als Medium seither zu wenig kritisch-konstruktiv genutzt.

Allein zur Jahrtausendwende kamen einige HipHop-Stücke auf den säkularen Markt: „Aquagen“ („Ihr seid so leise!“) und „DJ Taylor & Flow“ („Gott tanzte“) bearbeiten schöpfungstheologische Themen kurz und knackig.¹ Ohne Scheu und Schuld wird die neue Leiblichkeit betont und während der Rave-Party das Geschaffensein tanzend gefeiert. Gott machte den Menschen und er sah, daß er gut war; der DJ aber macht heute den Rhythmus und alle sehen, daß er gut ist. Feel your body!

1. Religionspädagogische Implikationen bei der Verwendung von Popmusik im Religionsunterricht

Jugendorientierte Popmusik und sinnfindungsorientierte Religiosität stehen korrelativ zueinander. Populäre Musik als Unterrichtsmedium wird zunehmend diskutiert- und unterrichtspraktisch³ bearbeitet. Es ist deshalb nicht verwunderlich, daß parallel zu diesen jugendspezifischen Entwicklungen in der Gesellschaft die Ästhetik in der Bildung (wieder) Einzug hält. Die Religionspädagogik bleibt davon nicht unberührt.⁴ Denn Sinnfindung kann nicht ohne die Sinne geschehen. Deshalb soll hier ein Beitrag zur Erschließung religiöser, sinnstiftender Elemente geleistet werden, der die christlichen Elementaria (z.B. Gebet, Glaubensbekenntnis) im Unterricht herausarbeiten will. Das in dieser Arbeit dargestellte Modell, welches Kognition und Emotion gleichermaßen anspricht und verbindet, bietet sich sowohl für den Religionsunterricht, die kirchliche Jugendarbeit als auch für den Konfirmandenunterricht an. Obwohl ich das ganzheitliche Modell der unterrichtlichen Bearbeitung eines aktuellen Stücks der populären Musikszene konkretisiere, bleibt es für andere popmusikalische Beispiele offen.

Der erste Schritt der Unterrichtsvorbereitung besteht darin, die Schülerinnen und Schüler selbstständig auf Spurensuche zu schicken: „Bringt bitte ein aktuelles Musikstück mit, in dem das Thema Religion vorkommt!“ Ästhetische

Erziehung beginnt bei der Wahrnehmung. Die Jugendlichen nehmen durch die Erfüllung dieser „Sherlock-Holmes“-Aufgabe „ihre“ Musik neu wahr. Für Schülerinnen und Schüler ist die Bearbeitung der eigenen Lebenswelt spannender als biblische Aussagen vergangener Zeiten theologisch aufzuarbeiten. Ich gehe von der These aus, daß eine korrelationsdidaktische Verschränkung von aktueller Situation und biblischer Tradition durch die populäre Musik im Unterricht möglich ist. Dies vor allem dann, wenn der Paradigmawechsel von Vermittlung zur Aneignung⁵ stattfindet und der Rezipient sich selbst als Subjekt seiner religiösen Bildung erfährt. Die Lehrerin bzw. der Lehrer hat somit im Religionsunterricht die Aufgabe, Angebote sinnstiftenden Lebens anzubieten. Dies bedeutet auch, daß bei der Arbeit mit Jugendlichen eher Fragen als Antworten auftauchen (sollten).

2. „Das Vater unser“ von E Nomine

Was ist nun für Jugendliche Anfang des Jahres 2000 ein aktueller Song, der religiöse Elemente aufweist? Auffallend für mich war, daß in allen Klassen der 8. und 9. Klassenstufe auf diese Frage ein Titel genannt wurde: „Vater unser“ (3:30) von der Gruppe „E Nomine“. Er befindet sich auf dem bis jetzt einzigen CD-Album der deutschen Techno-Band: E Nomine, Das Testament, © What's Up? / Polydor Zeitgeist, 1999, 543382-2.

Das Stück sprang in den Verkaufscharts von Null auf Rang 14 und rangiert derzeit auf Platz 10 der Hitlisten. Es wurde deshalb für verschiedene Hit-Sampler (z.B. Future Trance, © Polymedia Marketing Group GmbH, 1999, 541129-2) ausgekoppelt. „Vater unser“ wurde über 450.000 Mal in Deutschland, Österreich und der Schweiz verkauft. In Deutschland erklomm es Platz 4 der Media-Control-Single-Charts und sogar Platz 1 in Österreich. Neben dem Gold-Status in Deutschland und Österreich erreichte es eine Echo-Nominierung für die erfolgreichste nationale Dance-Single.

Durch die voluminösen Stimmen der Sprecher entsteht ein magischer Schauer, der nicht nur beängstigt, sondern auch Neugier erweckt. Durch biblische und lateinische Sprache, sonore Stimmtembre, synthetische Musikklänge und -rhythmen lehrt uns E Nomine Beten und Glauben. Die Wirkung ist okkultfaszinierend, so daß der Gruppe E Nomine sogar blasphemische Intentionen⁶ unterstellt werden.

Auf der CD von „E Nomine“ befindet sich eine Fülle von anregenden Songs für den Konfirmanden- und Religionsunterricht als auch für die kirchliche Jugendarbeit:

1. Am Anfang war ... Die Schöpfung
2. Vater unser
3. E Nomine (Pontius Pilatus)
4. Die 10 Gebote
5. Das Abendmahl
6. Die Sintflut
7. Himmel & Hölle
8. Der Fürst der Finsternis

9. Bibelworte des Allmächtigen
10. Die Posaunen von Jericho
11. Ave Maria
12. Psalm 23
13. Hallelujah

„E Nomine“ bleibt jedoch nicht bei der mysteriösen Zahl 13 stehen, sondern ergänzt den Song „Gott tanzte“ von „DJ Taylor & Flow“. Passend zum Kirchenjahr – das Album ist im November 1999 erschienen – ist eine zweite CD „Die Weihnachtsgeschichte“ produziert worden und in dem Debüt-Album enthalten: In eindrücklicher Weise wird der Lukas-Text rezitiert und musikalisch untermalt. Die einzelnen Stücke der Gruppe werden wie bei einer Wagner-Oper miteinander verbunden. Zwischen den Teilen entsteht somit keine Pause. Trotzdem können alle Songs einzeln ausgewählt werden. Die zweite CD besteht nur aus einem Track.

Das Gemeinsame aller Stücke von „E Nomine“ (zu deutsch: „In der Kraft des Namens“) sind die biblischen Zitate. Die deutschen Synchron-Sprecher berühmter Schauspieler (Robert De Niro, Al Pacino, Jack Nicholson und John Travolta) rezitieren ausgewählte Bibelworte, die durch lateinische Chorgesänge im gregorianischen Stil unterbrochen werden. Der Techno-Rhythmus bringt „Rezitativ“ und „Choral“ in einen inhaltlichen Zusammenhang. Er verbindet musikalisch Altes mit Neuem, Vergangenheit mit Zukunft und Bibel mit Lebenswelt. Somit wurde diese Fusion-Musik auf hohem konzeptionellen Niveau computerunterstützt produziert. Die Produzenten SirFritz und Chris Tentum halten sich originalgetreu an biblische Worte.

3. Musikalische und theologische Aspekte zum Song

Zu Beginn des moderaten Techno-Stücks⁷ „Vater unser“ erklingt die hypnotisierende Stimme von Christian Brückner. Es handelt sich dabei um die Synchronstimme von Robert De Niro. Der amerikanische Schauspieler gab durch den Film „Sleepers“, in dem er einen Priester spielt, den Produzenten die Idee zu der Vertonung des zentralen Gebets der Christen.⁸ Die Wirkung des

Anfangs ist ambivalent: Neben der schaurigen Stimmung, die die erklingende Stimme durch ihr Rezitieren hervorruft, fühlt sich der Zuhörer durch den Bekanntheitsgrad der Synchronstimme von Robert De Niro jedoch auch wohl. Bekanntes und Fremdes erzeugen zusammen Spannung im Religionsunterricht.

Die Musik basiert auf synthetischen Klängen. Die verschiedenen dreitönigen Melodiephrasen entstammen dem Material der Pentatonik. Rhythmisch betont die erste motivische Hälfte die Schwerpunkte, die zweite Hälfte benützt synkopische Verschiebungen. Dadurch wirkt der gesamte Rhythmus wie bei ei-

nem Rave während der Love-Parade. Der Zuhörer wird dahingehend stimuliert, daß er sich tanzend nach vorne bewegen möchte. Der gregorianische Gesang beginnt immer auf dem zweiten Taktschlag, wodurch diesem Background-Chor ein stilfremdes Element anhaftet. Alle melodischen und rezitierenden Abschnitte sind 4-, 8- oder 16taktig angelegt.

Der Sprecher rezitiert in diesem exemplarisch ausgewählten Song folgenden Text, der im Booklet der CD abgedruckt ist, manchmal nüchtern wie ein Nachrichtensprecher, manchmal auch emotional betroffen:

M 2

1. Vater unser, der Du bist im Himmel,
2. Geheiligt werde Dein Name,
3. Dein Reich komme,
4. Dein Wille geschehe,
5. Wie im Himmel als auch auf Erden,
6. Und vergib uns unsere Schuld,
7. Wie auch wir vergeben unseren Schuldigern ...
8. ... In nomine patris et filii et spiritus sancti
9. Vater unser, der Du bist im Himmel,
10. Geheiligt werde Dein Name,
11. Dein Reich komme,
12. Dein Wille geschehe,
13. Wie im Himmel als auch auf Erden,
14. Unser täglich Brot gib uns heute,
15. Und vergib uns unsere Schuld,
16. Wie auch wir vergeben unseren Schuldigern,
17. Und führe uns nicht in Versuchung,
18. Sondern erlöse uns von dem Übel,
19. Denn Dein ist das Reich,
20. Und die Kraft und die Herrlichkeit,
21. In Ewigkeit ...
22. ... Amen.
23. In nomine patris et filii et spiritus sancti
24. Vater unser, der Du bist im Himmel,
25. Geheiligt werde Dein Name,
26. Dein Reich komme,
27. Dein Wille geschehe,
28. Wie im Himmel als auch auf Erden,
29. Und vergib uns unsere Schuld,
30. Wie auch wir vergeben unseren Schuldigern.
31. Vater höre meine Stimme.
32. Herr hör meine Stimme!
33. Lasset uns beten.

34. **In nomine patris et filii spiritus sancti**
35. **Der Herr ... ist ein Schatten über**
36. **Deiner rechten Hand ...**
37. **... Amen.**

Vermutlich ist die in der katholischen Liturgie am Anfang des Gottesdienstes gebräuchliche lateinische Formel „In nomine patris et filii et spiritus sancti“ hier nur falsch zitiert bzw. geschrieben worden.⁹ Ebenso ist eine Assoziation mit der christlichen Taufformel denkbar. Das dreimalige Rezitieren dieser Formel unterstreicht die trinitarische Bedeutung der Taufe.

Viel bedeutungsvoller für den Prozeß im Unterricht ist das Aufspüren der Auslassungen bei der ersten (Z. 1-7) und dritten Version des Vater-Unsers (Z.24-30): Die Bitte um das tägliche Brot und der Rest ab der Bitte um Vermeidung der Versuchung entfällt bei beiden Versionen. Ein Vergleich mit der lutherischen Übersetzung zeigt, daß es sich bei der mittleren Version weitestgehend um die „Originalfassung“ nach Matthäus 6,9-13 handelt, und zwar in früherer lutherischer Sprache.

Nach dem empathischen Schrei „Herr höre meine Stimme!“ folgt am Ende das leicht veränderte Zitat aus Psalm 121,5b. Dies hat eine inhaltliche Bedeutung. Besitzt das Symbol „Schatten“ bei Jugendlichen – wie bei Erwachsenen – eher eine negative Konnotation, so zeigt der Psalm die positive Seite des Schattens in der Wüste auf. Im Psalmgebet vergewissert sich der Beter der Fürsorge und der Bewahrung seines Gottes. Der Schatten ist hier ein Schutz vor der Hitze der Sonne. Im Kontext des Herrenggebets bekommt der Psalm 121 die heuristische Funktion der Zusage der Erfüllung der Vaterunser-Bitten. Die Bitten werden erhört und durch das Amen am Schluß nochmals bestätigt. Diese Interpretation berücksichtigt den lateinischen Text des Background-Chorals: *Sempiternus Testare*, „Der Immer-Währende soll es bezeugen“. Die genannten Bitten werden von Gott wahr- und ernstgenommen, sie werden in der „Kraft seines Namens“ genannt und

durch den Ewigen bezeugend erfüllt. „So sei es“ – Amen.

Diese fundamentale Aussage hat auf Jugendliche stimulierenden Einfluß. Sie erkennen eine Eindeutigkeit und energietragende Einwirkung durch die gesprochenen Worte, Bitten und Zusagen. Zugleich verknüpft das „Vater unser“ von E Nomine Fremdes (Lateinische Worte/mittelalterliche Gesänge) und Bekanntes (deutsche Stimme von Robert De Niro/Techno-Stil). Das Vaterunser selbst ist den Schülerinnen und Schülern meist noch geläufig.

Gebete sind Ausdrucksformen eines impliziten Gottesbildes. Hier ist die Art der Darbietung wesentlicher als der Textinhalt selbst. Gott erscheint in dem „Vater unser“ von E Nomine als der „Karmel-Gott“ (vgl. 1. Kön 18) – mächtig wirksam und unbedingt ekstatisch anrufbar. Der Gott der Liebe, der Stille und des Säuselns, des sanften Windhauchs – wie er bei Elia (1. Kön 19,12ff.) ebenfalls erscheint – ist bei E Nomine nicht erfahrbare.

4. Unterrichtssequenzen mit dem Medium populäre Musik

1. Auditiver Erstzugang

Am Anfang steht das Hören der Musik. Titel, Text und Interpret/Band sind hierbei noch nicht wichtig. Entscheidend ist beim Erstzugang die subjektive Wirkung. Die Erstellung eines persönlichen Stimmungsbarometers (Semantisches Differential) ist hierbei für die Jugendlichen hilfreich. Hierzu ist die von Thomas Bickelhaupt, Uwe Böhm und Gerd Buschmann erarbeitete Adjektivliste (M 1) geeignet.¹⁰ Durch Ankreuzen entsteht bei jedem Schüler und jeder Schülerin ein eigenes Profil der auditiven Wahrnehmung. Zugleich findet ein fortwährender Reflexionsprozeß über die eigene Rezeption statt. Anhand der Adjektivliste kann sodann

ein Stimmungsbarometer für die Lerngruppe herausgearbeitet werden. Entweder stellt der Lehrende aufgrund der ausgefüllten Profile eine Gruppendenz zusammen oder bietet sich ein Unterrichtsgespräch an, in dem die einzelnen Adjektive bzgl. ihrer dichotomischen Verteilung verglichen werden.

Zum Erstzugang gehören auch kreative Wahrnehmungsdarstellungen. Beispielsweise entstehen aufschlußreiche (symbolische) Zeichnungen zur Musik. Dies ist bei E Nomine auch in höheren Klassen möglich. Die Jugendlichen sollten ihre Bilder selber beschreiben und erklären. Eine Ausstellung im Raum, bei der die Schülerinnen und Schüler die Musik nochmals hören und die gemalten Produkte betrachten, vertieft den auditiven Zugang zum Medium.

2. Forschende Textbetrachtung

Der Text von „Vater unser“ und die lateinischen Beigaben (M 2) von E Nomine fordern einige Aufmerksamkeit bzgl. der Sprache und ihrer Bedeutung heraus: Welche Textquellen wurden verwendet? Welche Gebetsteile fehlen im Vergleich mit der biblischen Version? Was heißen die lateinischen Sätze übersetzt? Woher kommt der Schlußtext (Z.35f.)? Was bedeutet „Schatten“ (M 3)? Welchem Schauspieler „gehört“ diese Stimme? usw. Der linguistischen und hermeneutischen Betrachtung geht eine Spurensuche voraus. Als Quellen dienen die Bibel, Lexika, Wörterbücher (Latein-Deutsch) und eine Konkordanz. In höheren Klassen sind Kommentare zu den Psalmen und zu Matthäus ebenfalls denkbar. Entdeckendes Lernen ist die Basis für diese Unterrichtssequenz. Dem Wort Vater in dem Gebet Jesu entspricht das aramäische Verständnis von „Abba“. Mit den Schülerinnen und Schülern sollte man im biblischen Kontext dieser Tradition nachspüren. Die persönliche, kindliche Anrede „Abba“ findet sich im Lobpreis Jesu (Mk 11,25f.) wieder. Zu nennen ist ebenfalls das Gethsemane-Gebet (Mk 14,36).¹¹ Die Situation in Gethsemane steht in enger Verbindung mit der Bitte um Bewahrung vor Versuchung auf Seiten der Jünger (Mk 14,38).¹² Jesus offenbart in seinen Gebeten seine Gottesbeziehung. Sie ist gekennzeichnet durch Zuwen-

dung zu den Schwachen und durch Nähe zu den Fremden, durch Vertrauen und Vergebung.

3. Visualisierende Hermeneutik

Viele Songs der populären Musikkultur werden durch Videoclips erst bekannt. Die Musik geht dem Clip voraus und deutet den Song im Sinne des Interpreten bzw. der Musikgruppe. Doch auch wenn der Videoclip von E Nomines „Vater unser“ nicht vorhanden ist, können die Bilder aus dem Booklet als vertiefendes Medium Verwendung finden.

Die Fotos im Booklet zeigen Aufnahmen von Naturphänomenen, von gotischen Kirchenräume und von einem Kreuz tragenden Engel. Es sind collageartige Bildbearbeitungen. Sie muten vor allem durch die Wuchtigkeit und betonte Sinnlichkeit eher katholisch an. Die drei aus dem Booklet verwendbaren Bilder (M 4) können auf Farbfolie der Lerngruppe präsentiert werden. Im Kontext des „Vater unsers“ eignen sich die Kirchaufnahmen am ehesten. Denn gerade den Kirchenraum interpretieren Jugendliche positiv als auratischen Ort.¹³ Kirchengebäude durchbrechen den Alltag und wirken somit ruhe- und geborgenheitsstiftend. Besonders gotische Kirchen haben eine befreiende Wirkung auf Menschen: Der „gotische Knick“ im Fensterbogen provoziert sowohl ein Aufwärtsstreben bzw. ein selbstbewußtes Aufrechtstehen vor göttlichem Gegenüber als auch ein Stehenbleiben am Knickpunkt bzw. ein Verweilen in eigenen Denkvorgängen. Somit erhält die Sehnsucht nach dem Heiligen im gotischen Ambiente eine aufklärende Dimension.

Verwendet man im Unterricht das Titelbild mit den Namen der Gruppe und des Albums, so sollte zunächst der Text abgedeckt werden. In einem zweiten Schritt ist eine Namensklärung („E Nomine“) sinnvoll. Der dritte Schritt der Bild- bzw. Fotobetrachtung kann in das Gespräch über den Begriff „Testament“ einmünden. Hierbei erschließt sich der biblische Hintergrund bei E Nomine. Die „Kirchenfotos“ initiieren bei den Schülerinnen und Schülern verschiedenartige Suchprozesse:

- Differenzierung von hell und dunkel, nah und fern, zentral und peripher

- Unterscheidung von Original und Trick
- Wahrnehmung von religiösen und christlichen Symbolen und ihren Funktionen¹⁴
- Entdeckung der Verbindung von Bild, Text und Musik

Der Videoclip (2:49) interpretiert den Song und bietet zusätzlich zu den Fotos eine inhaltliche Vertiefung an. Das Taufmotiv wird durch das Weihwasserbekken zu Beginn und durch das Handauflegen (hier: auf die Schulter) am Ende aufgegriffen. Der Videoclip enthält am Anfang durch die Szenen im Beichtstuhl ebenfalls ein römisch-katholisches Kolorit. Dies verstärkt sich durch die Darstellung von Orten, Haltungen und Gegenständen aus der mafiosen Welt in Italien.

Der Clip erzählt die Erfüllung eines Auftrags: Fünf Killer eines „Paten“ der Mafia sollen eine Person töten. In einer zweiten Ebene singt bzw. spricht ein Mönch. Die durch einen Sturm sich kämpfende Person symbolisiert trotz unkonventionellem Aussehen die Christus-Gestalt. Mit ausgestreckten Armen (in Form eines Kreuzes) kommt die Person dem Zuschauer und der Killer-Bande entgegen. An einer Stelle ist nur kurz ein blutiger Fleck in Magenhöhe eingeblendet. Diese Beobachtungen assoziieren die Gethsemane-Situation (Gebet und Verhaftung) und die Kreuzigung Jesu – hier modernisiert durch Maschinengewehre. Der Videoclip beginnt erst beim Rezitieren des zweiten vollständigen Vaterunser. Nach dem Zitat aus Psalm 121 schießen die Mörder auf die Person, die ihnen (und den Zuschauern) über eine Brücke ruhig entgegen kommt. „Christus wird nicht getroffen und nicht getötet. Psalm 121 hat sich erfüllt. Das Ende des Clips ist der Segen des Opfers über seinen Killer. In Abwandlung des Songtexts rezitiert der Mönch am Ende die Doxologie des Vaterunser. Die Schlusszene interpretieren die Jugendlichen als Vergebung. Somit findet die Wahrnehmung im Kontext der Aussage Jesu am Kreuz „Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie tun“¹⁵ statt.

Methodisch hat sich nach dem ersten Betrachten des Videoclips die Form des „Schreib-Dialogs“ bewährt. Das bedeut-

tet, daß alles, was an Beobachtungen und Eindrücken die Schülerinnen und Schüler im Unterricht aussprechen möchten, von ihnen an die Tafel geschrieben wird. Sie dürfen dabei auch auf andere Äußerungen an der Tafel Bezug nehmen. Dadurch entsteht ein spannender Dialog vor der Klasse. Natürlich darf der Lehrende ebenfalls Fragen, Eindrücke und Aussagen an die Tafel schreiben.

4. Ganzheitliche Gestaltung

Die abschließende Unterrichtssequenz versucht den Inhalt, die Intentionen und das Medium in gestaltender Form zu vertiefen. Kreativität und Fantasie sind die Säulen dieser didaktischen Phase. Beispielhaft nenne ich unterrichtsrelevante Möglichkeiten:

⇨ **Szenisches Spiel:** Eigene theatralisch-pantomimische Darstellung zum „Vater unser“ von E Nomine ermöglicht eine textbezogene Interpretation. Die Jugendlichen zeigen im Spiel ihre kontextuale Rezeption auf dem Hintergrund der Lebenswelt. Ebenso sind auch tänzerische Elemente fruchtbringend, vor allem wenn sie choreografisch in der Gruppe umgesetzt werden.

⇨ **Bildnerische Darstellung:** Ob als Collage oder als Fotowettbewerb zum Thema „Vater unser“ bedarf es einer inhaltlichen Verarbeitung. Als weitere Möglichkeit können Jugendliche eine Zeichnung oder ein Gemälde entwerfen oder durch Graffiti die Thematik aufarbeiten.

⇨ **Poetische Transformation:** Die „Vater unser“-Fassung von Matthäus kann als Grundlage dienen, ein eigenes Gebet zu formulieren. Dabei kann es sich um eine Neufassung, um eine motivische Weiterarbeit oder um eine sprachliche Umsetzung in heutiges Verstehen und Denken handeln.¹⁶ Die Schülerinnen und Schüler wählen meistens einen lebensweltlichen Bezug.

⇨ **Differenzierte Weiterarbeit:** In arbeitsteiliger Gruppenarbeit wählen die Schülerinnen und Schüler Formen der Weiterarbeit mit dem Medium und den Inhalten aus. Wenn es räumlich möglich ist, können einzelne Gruppen auch außerhalb des Unterrichtsraums ihre Gruppenprodukte herstellen. Die Palette der Arbeiten

in Gruppen gibt **M 5** wieder. Mit der Aufgabe E ist das zweite Foto von **M 4** gemeint. **M 6** dokumentiert Produkte aus einer 8. Klassenstufe. Während der Song von E Nomine erklingt, wird das Ergebnis ohne Kommentar präsentiert.

⇒ **Liturgische Einbindung:** Um dem Vorwurf der Blasphemie nicht nur kognitiv entgegen zu treten, ist das „Vater unser“ ein emotional wirkender Baustein im Schulgottesdienst z.B. zum Thema „Angst und Zuversicht“ oder „Wie dürfen wir mit Gott reden?“. Das Musikstück kann als Einstieg oder während der Predigt verortet werden.

Es dient als Ausgangspunkt bei der Gottesfrage und ermöglicht einen Zugang zum Thema „Gebet“.

Die letzten beiden Gestaltungsformen können die anderen in sich integrieren. Projektartig bereiten einzelne Lerngruppen in unterschiedlicher Form Elemente für den Gottesdienst vor – und zwar in Auseinandersetzung mit dem „Vater unser“ von E Nomine. Ein Schulgottesdienst stünde somit am Ende der Unterrichtssequenzen. Die Intention „E Nomine lehrt uns beten“ hätte dadurch eine positive und lebensfördernde Dimension: Der popmusikalisch orientierte Gottesdienst nimmt die

Lebenswelt heutiger Jugendlicher wahr und auf. Zugleich konfrontiert der biblische Text in besonderer räumlicher Atmosphäre einer Kirche die Heranwachsenden mit der Gebetstradition. Das Gottesbild verändert sich während des Gottesdienstes durch den Wechsel vom machtvoll anrufenden Gebet zu einem Über-Gott zum stillen Gespräch mit dem sich schon zugewandten Abba-Gott. Das Gebet zu Gott bedingt unser Vertrauen zu und unsere Haltung vor Gott – und aufgrund unserer Erfahrungen bedingt umgekehrt die Gotteszuversicht unser Reden und Handeln.

Materialvorlagen

M1

Das Gehörte wirkt auf mich ...

1. ruhig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	erregt
2. langsam	☐	☐	☐	☐	☐	☐	schnell
3. statisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	dynamisch
4. müde	☐	☐	☐	☐	☐	☐	lebhaft
5. stockend	☐	☐	☐	☐	☐	☐	fließend
6. passiv	☐	☐	☐	☐	☐	☐	aktiv
7. heiter	☐	☐	☐	☐	☐	☐	gedrückt
8. warm	☐	☐	☐	☐	☐	☐	kalt
9. weich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	hart
10. hell	☐	☐	☐	☐	☐	☐	dunkel
11. angenehm	☐	☐	☐	☐	☐	☐	unangenehm
12. ansprechend	☐	☐	☐	☐	☐	☐	abstoßend
13. schön	☐	☐	☐	☐	☐	☐	häßlich
14. menschlich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	unmenschlich
15. hoffnungsvoll	☐	☐	☐	☐	☐	☐	hoffnungslos
16. leicht	☐	☐	☐	☐	☐	☐	schwer
17. froh	☐	☐	☐	☐	☐	☐	traurig
18. religiös	☐	☐	☐	☐	☐	☐	unreligiös
19. farbig	☐	☐	☐	☐	☐	☐	grau
20. fein	☐	☐	☐	☐	☐	☐	grob
21. zusammenhängend	☐	☐	☐	☐	☐	☐	chaotisch
22. klar	☐	☐	☐	☐	☐	☐	verschwommen
23. lebensbejahend	☐	☐	☐	☐	☐	☐	lebensverneinend
24. friedlich	☐	☐	☐	☐	☐	☐	aggressiv
25. inhaltsvoll	☐	☐	☐	☐	☐	☐	inhaltsleer
26. gut	☐	☐	☐	☐	☐	☐	schlecht

M3

Psalm 121

- 1 Ein Wallfahrtslied.
Ich hebe meine Augen auf zu den Bergen.
Woher kommt mir Hilfe?
- 2 Meine Hilfe kommt vom Herrn,
der Himmel und Erde gemacht hat.
- 3 Er wird deinen Fuß nicht gleiten lassen,
und der dich behütet, schläft nicht.
- 4 Siehe, der Hüter Israels
schläft und schlummert nicht.
- 5 Der Herr behütet dich;
der Herr ist dein Schatten über
deiner rechten Hand,
- 6 daß dich des Tages die Sonne nicht steche
noch der Mond des Nachts.
- 7 Der Herr behüte dich vor allem Übel,
er behüte deine Seele.
- 8 Der Herr behüte deinen Ausgang und Eingang
von nun an bis in Ewigkeit!

M4



M5

Gruppenarbeit zum „Vater unser“ von E Nomine

A. Malt ein Bild zur Musik! Es darf gegenständlich, aber auch abstrakt sein.

B. Gestaltet eine Story zur Musik! Alles, was ihr an Requisiten im Raum findet, dürft ihr verwenden.

C. Zeichnet eure Eindrücke auf Folie! Alles ist erlaubt.

D. Dichtet den Text um! Sucht nach eigenen und vor allem freien Formulierungen.

E. Bearbeitet die Folie! Fantasien sind gefragt.

F. Tanzt zu dem Musiktitel! Alles ist möglich.

Ihr sollt zu viert in einer Gruppe die Aufgabe lösen. Als Anregung und Unterstützung hört ihr noch dreimal den Song von E Nomine. Nach 20 Minuten soll euer Produkt fertig sein.

Anmerkungen

- Beide Stücke sind z.B. auf der CD „Bravo-Hits 27“, © Polymedia Marketing Group GmbH, 1999, 545324-2 enthalten.
- Vgl. u.a. die zahlreichen Beiträge in der Zeitschrift „Medien praktisch“ (z.B. Hurth, E.: in 3/1997, 57-62 und 2/1999, 48-53; Feist, U.: in 2/1998, 58-60 und 1/1999, 57-59; Buschmann, G.: 4/1998, 45-47 und 4/1999, 59-64; Mertin, A.: 4/1999, 26-29, 59-61) und vor allem die Sammelrezension von Gerd Buschmann, in: Theologische Literaturzeitung 2/1999, 224-228
- Vgl. z.B. Bickelhaupt, Th./Böhm, U./Buschmann G.: Wann kommt die Flut? Religionspädagogische Bearbeitung des apokalyptischen Songs „Die Flut“ im Religionsunterricht (9./10. Schuljahr); in: forum religion 1/2000, 21-28; Böhm, U./Buschmann, G.: Ein Gleichnis in der Rockmusik – Bruce Springsteen „My Father's House“ und Lk 15,11-32. Ein Rezeptionsästhetischer Versuch; in: Zeitschrift für Neues Testament 3/1999, 53-62; Böhm, U./Buschmann, G./Digel, S./Sorbara, C.: „Gangsta's Paradise“ oder: die Zukunft bewältigen. Religionspädagogische Sequenzen mit unterschiedlichen popmusikalischen Paradiesvorstellungen; in: entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen 1/1999, 62-67; Buschmann, G./Kübner, K.: Das Exodus-Motiv in zwei Beispielen der Pop-Musik. Fächerübergreifender Unterricht Religion/Englisch, in: Religionspädagogik an berufsbildenden Schulen 3/1998, 78-82; Buschmann, G./Lich, B.: Gott menschlich – Die Sensucht nach der Menschwerdung Gottes in zwei Titeln der Popmusik, in: Praktische Theologie 4/1998, 305-312; Deutscher Katecheten-Verein V. (Hg.), Materialbrief PuR („Populärmusik und Religion“), erscheint seit 1997; Fuchs, J.: „God is a concert“, Religiöse Botschaften in den Texten der Rock- und Popmusik. Eine Unterrichtshilfe für die Sekundarstufe I (ab Kl. 7) und die Konfirmandenarbeit, in: Schönberger Hefte 1/1994, 12-40; Scharr, H.: Apokalyptik: Thema von Rocksongs, in: entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen 2/1997, 96-99; Thömmes, A.: Rocksongs für den Religionsunterricht, in: Religionsunterricht an höhere Schulen 37/1994, 18-29
- Vgl. Grözingen, A.: Praktische Theologie als Kunst der Wahrnehmung, Gütersloh 1995
- Vgl. hierzu Becker, U./Scheitke, Chr. Th. (Hg.): Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu einer Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Münster 1995; Goßmann K./Mette, N.: Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang, in: Adam, G./Goßmann, K. (Hg.): Religion in der Lebensgeschichte, Gütersloh 1993, 163-175
- Vgl. z.B. die Rezension von K.H. Weber zu Mertin, A.: Videoclips im Religionsunterricht. Eine praktische Anleitung zur Arbeit mit Musikvideos, Göttingen, 1999; in: forum religion 1/2000, 41
- Dieser Techno-Stil, der melodische Phrasen enthält, rhythmisch durchsichtiger gestaltet ist und ein langsames Metrum besitzt als der Rave-Techno, heißt „Trance“.
- Vgl. die Infos der Plattenfirma in <http://www.plydor.de/dance/acts/art-imp/enomine-testament.htm> vom 14.02.00
- Im Videoclip wird dieser lateinische Satz korrekt wiedergegeben. Deshalb ist in M 2 die lateinische Formel verbessert.
- Abgedruckt z.B. in: Bickelhaupt, Th./Böhm, U./Buschmann, G.: Wann kommt die Flut? Religionspädagogische Bearbeitung des apokalyptischen Songs „Die Flut“ im Religionsunterricht (9./10. Schuljahr); in: forum religion 1/2000, 27
- Vgl. Wiefel, W.: Das Evangelium nach Matthäus, Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament, hg. v. E. Fachir, Leipzig, 1998, 133
- Vgl. a.a.O., 136
- Vgl. Barz, H.: Postmoderne Religion, „Jugend und Religion“ Band 2, Im Auftrag der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der Bundesrepublik Deutschland (aej), Opladen 1992, 58f.
- Nach Umberto Eco treten die Schülerinnen und Schüler mit ihren Lehrerinnen und Lehrern bei der Bildbetrachtung in einen „symbolischen Modus“ (Vgl. Eco, U.: Semiotik und Philosophie der Sprache, München 1985, 212-230), der dem Kunstwerk eine Rezeptionsästhetische Öffnung verleiht. Michael Meyer-Blanck greift diesen semiotischen Ansatz für die Religionspädagogik, insbesondere für die Symboldidaktik auf: „Nicht die Bedeutungstiefe von religiösen Symbolen, sondern die offene Kommunikation christlicher Zeichen dürfte der angemessene Inhalt religionsdidaktischer Bemühungen sein.“ (Meyer-Blanck, M.: Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Hannover 1995, 72). Diese Grundlage führt Meyer-Blanck aus, indem bei ihm das Prinzip „Die Kommunikation gibt zu denken“ anstelle dem Ansatz „Das Symbol gibt zu denken“ (Paul Ricoeur) zum Tragen kommt. (Vgl. z.B. Meyer-Blanck, M.: Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik; in: Dressler, B./ders. (Hg.): Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998, 26). Der Verlauf dieser Unterrichtseinheit versucht, beide Ansätze (Kommunikation der Rezipienten und Wirkmächtigkeit christlicher Symbole) partiell aufzunehmen.
- Der allerneueste Song von E Nomine heißt „Denn sie wissen nicht was sie tun“.
- Diese Idee stammt von Klaus Depta. Vgl. Depta, K.: Vater unser. Keine alte Leier; in Religion betrifft uns 5/1997, 21. In diesem Heft sind noch weitere populäre Musiktitel und Unterrichtsmaterialien zum „Vater unser“ enthalten.

Hans Christian Metzger

CD-ROM: "Die Nikolai-Kirche in Bad Sachsa – Ein multimedialer Kirchenbesuch"

– erstellt von einem Religionsunterrichts-Grundkurs 12. Jg. des Gymnasiums "Pädagogim Bad Sachsa" in Zusammenarbeit mit der Kirchengemeinde

Auslöser

Fazit einer ReligionslehrerInnen-Fortbildung mit dem Thema "Religionsunterricht und Computer" war: Für den Religionsunterricht der SEK I/II gibt es keine gute Lernsoftware – warum sie also nicht selber machen?

Idee

1) Schüler und Schülerinnen eines Religionsgrundkurses, die im Allgemeinen mit der Kirche eher wenig verbindet, sollten in projektartigem Unterricht, d.h. in viel selbstständiger Gruppenarbeit, ihre eigene Kirche (noch) einmal sehr genau kennen lernen (Architektur, Kunst, Geschichte,...) und ebenso die Gemeinde (Struktur, Angebote, Ämter,...), indem sie die Kirche vorort erkundeten und Pastoren, Kirchenvorstände, Kantorin, ... befragten.

2) Eine besondere Motivation entstand dadurch, dass das Ziel, nämlich die umfassende Darstellung von Kirche und Gemeinde auf einer CD-ROM, die Arbeit mit neuen Medien beinhaltete, bisher so noch nicht vorhanden war und die Verbreitung des Ergebnisses in der Öffentlichkeit versprach.

Durchführung

Zunächst arbeiteten vier Gruppen an folgenden vier Themen:

a) Kunst und Architektur:

Die erste Gruppe machte nach Absprache mit der Küsterin viele Fotos, informierte sich, was die verschiedenen Bilder, Symbole usw. bedeuten und verfasste eine virtuelle Kirchenführung.

b) Kirchengeschichte:

Die zweite Gruppe schrieb eine Kirchengeschichte über die eigene Kirche von ihren Ursprüngen bis zur jüngsten Vergangenheit. Ihre wichtigsten Quellen waren ein kleines Büchlein über die Kirche und ein Interview mit dem ehemaligen, also bereits pensionierten Pastor der Gemeinde.

c) Kirchenmusik:

Die dritte Gruppe war für die Musikbei-

spiele auf der CD zuständig. Sie sollte exemplarisch erarbeiten, welche Musik zu welcher Zeit in der St. Nikolai-Kirche vermutlich erklungen ist. Dabei spielte die Kantorin mehrere Stücke auf der Orgel direkt für diese CD ein.



d) Gemeindeleben und Gemeindeaufbau:

Die vierte Gruppe erarbeitete mit Hilfe mehrerer Interviews mit Pastor und Kirchenvorstand, wie die Gemeinde aufgebaut ist und welche Angebote es gibt. Sie beschrieb auch einen "typischen" Sonntagsgottesdienst und informiert auf der CD über die Kirchenwahlen 2000.

e) Der leitende Religionslehrer erstellte ein Quiz, das ermöglicht, das erworbene Wissen sogleich zu überprüfen. Es ist denkbar, es nach einer Kirchenführung (real oder virtuell) für Schüler und Schülerinnen der SEK I oder Konfirmanden und Konfirmandinnen als ungewohnte Lernerfolgskontrolle einzusetzen.

f) Schon parallel dazu, aber besonders auch danach war die fünfte Gruppe für die Umsetzung aller inhaltlichen Ergebnisse in ein CD-ROM-Programm zuständig, erarbeitete die Struktur dieses Programms, die Zuordnung von Musik, Bildern und Texten usw., bearbeitete die Audio-Aufnahmen in digitale Signale und brannte am Schluss die CDs.

Ergebnis

Wenn 25 Schülerinnen und Schüler in einer Kleinstadt wie Bad Sachsa die Kirche besuchen, fotografieren, Interviewtermine mit Pastor, Kirchenverstand, Küsterin ... ausmachen, bleibt das nicht unbemerkt. Zumal das Projekt vorher von Pastor, Kirchenvorstand, Fachkonferenz und Schulleitung genehmigt worden war.

Beim Gemeindefest am 4.7.99 wurde die CD-ROM dann der Öffentlichkeit vorgestellt. Dazu wurde in einem Nebenraum des Gemeindehauses ein Computer installiert, auf dem das Programm gezeigt und ausprobiert werden konnte. Die CD wurde für 12 DM verkauft, davon gingen 3 DM pro CD – wie auch der gesamte Gemeindefesterlös – an die Kosovo Hilfe.

Die erste Auflage von 20 Stück war innerhalb einer Woche vergriffen. Die ausdrückliche Bitte um Rückmeldung löste verschiedene Gespräche um die CD-ROM aus: z. B. 1. "Da fehlt ja das alte Gemeindehaus! Wer weiß denn noch, wann das erstellt wurde? Wer könnte da noch ein Foto haben? Und was war eigentlich davor gewesen?" 2. "Das müssen wir anderen Gemeinden zur Anregung zeigen – dazu ist die beste Gelegenheit die nächste Kirchenkreistagssitzung!" 3. "Könnte man das nicht im Internet anbieten? – Aber es gibt ja doch gar keine Homepage von unserer Gemeinde!"

Inzwischen sind die vielen eingegangenen Verbesserungsvorschläge eingearbeitet, und die zweite Auflage ist trotz der Sommerferien weiterhin unter Mitarbeit von einigen (hochmotivierten) Schülern erstellt worden. Sie wird jetzt außer im Gemeindebüro und in der Schule auch in zwei Geschäften des Ortes angeboten, kostet aber nun auch 15 DM.

Kontaktadresse und Bezugsquelle

Gegen Voreinsendung eines Verrechnungsschecks über 20 DM ist die CD-ROM erhältlich bei: Hans Christian Metzger, Pfaffenwiese 5, 37441 Bad Sachsa, Tel. 05523/2460.

Im Pelikan Nr. 2/2000 haben wir Überlegungen zur geplanten Bonus-Malus-Regelung vorgestellt. Das Ministerium hat sich inzwischen dagegen entschieden.

Mehr Lehrer/Lehrerinnen, die auch Religion erteilen

Das beschriebene Phänomen – daß mehr Religionslehrer eingestellt werden und in den Schulen weniger Religionsunterricht erteilt wird – ist auf den ersten Blick erstaunlich. Wenn man nach Wegen sucht, Abhilfe zu schaffen, sollte man m.E. einen zweiten Blick riskieren – und dann ist diese Tatsache gar nicht mehr so erstaunlich, finde ich.

Ich versetze mich (trotz meiner älteren Dienstjahre) in eine junge Kollegin: frisch in den Dienst gekommen, froh über die Stelle als Religionslehrerin, voller Tatendrang, wild darauf, Religionsunterricht zu erteilen. Nach einer gewissen Zeit wird diese Kollegin merken, was wir in der Schule alle gemerkt haben: Wenn man als „Wanderprediger“ durch viele Klassen geschickt wird, um

das Fehl im Religionsunterricht zu vermindern, steht man auf ziemlich verlorenem Posten. Also wird sich die Kollegin darauf besinnen „Ich habe doch auch noch andere Fächer studiert – die kann ich doch auch unterrichten.“ Und dann wird der Schulleiter dem Ansinnen der jungen Kollegin nachgeben, nicht mehr nur als Wanderprediger durch die Klassen zu gehen, sondern in den Klassen, in denen Religionsunterricht zu erteilen ist, auch andere Fächer zu geben. Dies ist keine verwerfliche Entscheidung, sondern eine pädagogisch sehr verantwortungsvolle Überlegung; denn dadurch wird der Religionsunterricht nicht nur für die besagte Kollegin leichter zu erteilen, sondern er wird auch effektiver. Wenn jemand nur Religion in einer

Klasse unterrichtet, hat er viel weniger pädagogische Möglichkeiten, als wenn er auch noch andere Fächer unterrichtet – also die Schüler besser kennen lernen kann – und die ihn natürlich auch!

Diese Überlegungen führen allerdings auch dazu, daß in der Statistik nach kurzer Zeit das Fehl in Religion, das ausgeglichen schien, wieder steigt. Wenn man nun nach Möglichkeiten sucht, das Problem in den Griff zu bekommen, greift man m.E. viel zu kurz, wenn man bürokratische Möglichkeiten – wie die Bonus-Malus-Regelung – heranzieht. Man wird nicht „Religionslehrer“ in die Schule schicken müssen, sondern „Lehrer, die auch Religion erteilen“. Und das wird man von Anfang an statistisch so berücksichtigen müssen.

Arnold Plesse

Einfach ein ordentliches Lehrfach!!

Bei vielen Gelegenheiten höre ich die Klagen darüber, dass in vielen Schulen kein Religionsunterricht stattfindet. Dass wir dagegen etwas unternehmen müssen ist klar, und vor allem wichtig. Und fast ebenso häufig höre ich von der Bezirksregierung oder vom Kultusministerium, dass seit Jahren schon überproportional Lehrkräfte für Religion eingestellt worden sind.

Woran liegt's?

Manche Lehrkräfte behaupten, den größten Einfluss haben die SchulleiterInnen: „Wenn die wollen, dass Religion erteilt wird, dann passiert das auch!“



*Gerhard Wittkugel
Geschäftsführer der Arbeitsstelle
für ev. Religionspädagogik, Aachen*

Es ist also verlockend, gerade an dieser Stelle einzugreifen, die SchulleiterInnen anzuregen, für Religionsunterricht an ihren Schulen zu sorgen.

Aber: Ich kann schon hören, wie die geplante Regelung ankommen wird: „Aha, da hat die Kirche mal wieder ihre Macht spielen lassen und eine Sonderregelung durchgedrückt!“

Diese Regelung wird deshalb für das Fach Religion viel Ärger bringen und vielleicht auch neue Vorurteile wecken. Aber schlimmer ist, es wird sich auf lange Sicht das Gefühl einschleichen, Religion ist in dem normalen Stundenkontingent gar nicht so richtig drin. Man

kann das unterrichten, dann gibt's Stunden, wenn man/frau nicht will, na dann eben nicht.

Keine Extrawurst!

Was würde eigentlich ein Ministerium oder eine Bezirksregierung tun, wenn z. B. an einer Realschule überhaupt kein Englisch unterrichtet würde? Niemand würde über eine Sonderregelung für Englisch nachdenken und so ein kompliziertes Regelwerk wie die Bonus-

Malus-Regelung erfinden. Es würde vermutlich einfach jemand aus der Schulaufsicht ganz lautlos einschreiten und dafür sorgen, dass sich das ändert. Ich weiß, der Vergleich ist ein wenig naiv, ganz so einfach ist das im Fach Religion nicht, u. a. weil Lehrkräfte es ablehnen können, Religion zu unterrichten, ich weiß auch, vieles ist von den zuständigen Stellen schon probiert worden.

Aber meine "Naivität" ist Absicht: Ich plädiere für Vereinfachung und konsequente Anwendung dessen, was es bereits gibt!

Die Bonus-Malus-Regelung wünsche ich mir jedenfalls nicht, und wenn es irgend geht, keine "Extrawurst" oder Sonderbehandlung für das Fach Religion!

Gerhard Wittkugel

Die Aufsicht fehlt

Wie gut, dass der "Bonus-Malus Erlass" endlich vom Tisch ist. Gott sei Dank! In der Praxis hätte dieser Erlass dem Religionsunterricht eher geschadet als genützt. Die Bonus-Regelung hätte zwar ermöglicht, dass Schulen auf Anforderung zusätzliche Religionsstunden zur Verfügung gestellt bekommen hätten, das ist gut – natürlich!

Durch die Malus-Regelung wäre es aber – nicht nur theoretisch – möglich gewesen, dass eine Schule, die absolut keinen Religionsunterricht hätte aufweisen können, trotzdem mit einer Unterrichtsversorgung von 100 Prozent in der Statistik geführt würde, weil eben als Strafe die nicht erteilten Religionsstunden einfach ignoriert und vom Grundbedarf abgezogen worden wären. Das hätte sicher die Statistik über die Unterrichtsversorgung verbessert, wäre aber keine Stütze für den Religionsunterricht gewesen.

Eigentlich gibt es schon genügend Erlasse für den Religionsunterricht. Es sind gute, stützende und sichernde rechtliche Bestimmungen. Das Problem ist allerdings, dass es eine große Anzahl von Schulen gibt, die diese geltenden Erlasse einfach nicht einhalten. In der guten alten Zeit, als es noch Schulaufsichtsämter gab, war immer einer der Schulamtsdirektoren für das Fach Religion zuständig. Wer aber sorgt heute dafür, dass dieses Fach und seine Unterrichtsversorgung im Blick bleiben? Wer fordert von Schulen, die den Religionsunterricht im 1. Schuljahr total abgesetzt haben und in den anderen



*Ingrid Wienecke
Fachberaterin Evangelische Religion
bei der Bezirksregierung Hannover
für die Region Hannover-Land*

Schuljahren – erlasswidrig – ständig um 50 % kürzen, entschieden die Einhaltung der rechtlichen Bestimmungen?

Der Religionsunterricht ist überall so stark oder schwach wie seine Lobby, wie die Menschen, die ihn vertreten. Die Schulamtsdirektorinnen und Schulamtsdirektoren, die Schulleitungen, die Konrektorinnen und Konrektoren und die Stundenplankommissionen sind dafür verantwortlich, dass dem Religionsunterricht im Stundenplan Raum gegeben wird. Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer, sind dafür verantwortlich, bildungsbewusst den Platz des Religionsunterrichtes im Stundenplan zu prüfen, zu bedenken, ihn einzufordern und die Stunden auch verlässlich zu unterrichten. Die Fachberaterinnen und Fachberater und die Kirchen wirken unterstützend. Das Fach Religion und die Religionsleh-

rerinnen und Religionslehrer wollen keine Sonderbehandlungen, keine mittelalterlichen Strafmaßnahmen wie Bonus und Malus. Die bestehenden Erlasse müssen eingehalten werden, damit ist dem Religionsunterricht gedient. Es ist notwendig, diese gesetzlichen Regelungen – die den Religionsunterricht schützen und stützen – der Schulaufsicht, den Schulleitungen, den Kollegien und den Eltern bekannt zu machen.

Wir alle können außerdem den Religionsunterricht und seine Bedeutung bei uns selber stärker in den Blick rücken und auch in der Öffentlichkeit und in kirchlichen Kreisen selbstbewusster mitteilen, was in diesem Unterricht so alles läuft.

Religion ist ein ganz normales Schulfach und eben doch so viel mehr. Es geht darin um die Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben, um Basiswissen, Orientierung, kritische Reflexion und eigene Zugänge. Jedes Kind und jeder Jugendliche hat ein Recht auf religiöse Bildung.

Bonus und Malus wären nur Stolpersteine auf dem Weg zu einer besseren Unterrichtsversorgung in Religion gewesen. Eine Werbekampagne für den Religionsunterricht all überall in den Medien, das wäre das Richtige. Was in den Medien auftaucht, bekommt allein dadurch Bedeutung und Wert. Der Religionsunterricht ist von sich aus schon ungeheuer wertvoll, ja aber wer weiß das denn außer uns? Aber Jammerlieder helfen da nicht weiter, eher frohe Botschaften!

Ingrid Wienecke

Bonus-Malus-Regelung

Der folgende, an OLKR Kampermann gerichtete Brief, ging durchschriftlich auch der Pelikan-Redaktion gleichsam als Leserbrief zu.

Ratsgymnasium - Hans-Böckler-Str. 12 - 49074 Osnabrück

Osnabrück, 21. Juni 2000

Sehr geehrter Herr Kampermann,

mit Erstaunen nehmen wir den Brief vom 14.03.2000 zur Kenntnis, der in der neusten Ausgabe des Loccumer Pelikans abgedruckt ist. Das Ratsgymnasium Osnabrück hat sich stets um eine intensive Zusammenarbeit mit der Evangelischen Kirche bemüht. Unterstützt durch die Hanns-Lilje-Stiftung und in enger Kooperation mit der Evangelischen Gemeindeakademie in Osnabrück haben wir in den vergangenen Jahren mehrere Projekte mit Modellcharakter durchgeführt (Projektwoche, Oberstufentage, Jugendaustausch mit dem Jugendclub der Petrigemeinde in St. Petersburg und Gottesdienste). Das Fach Evangelische Religion hat am Ratsgymnasium einen hohen Stellenwert und das Evangelische Christentum bestimmt unser Schulleben in beträchtlichem Maß. Wir hätten es sehr begrüßt, wenn wir in den hier eingeforderten Dialog frühzeitig eingebunden worden wären. Wir wollen aber die Gelegenheit nutzen, unsere Einschätzung zur problematischen Unterrichtsversorgung im Fach Evangelische Religion auf diesem Wege mitzuteilen.

Vorab allerdings einige Anmerkungen, die den Hintergrund verdeutlichen mögen, vor dem wir unsere Position formulieren:

- Der Unterricht in Evangelischer Religion, in Katholischer Religion und im Fach Werte und Normen wird am Ratsgymnasium vollständig erteilt (48 Ev. Religion, 20/21 WuN).
- Es gibt keinen Kollegen und keine Kollegin, der/die sich weigert in seinem/ihrem Fach in angemessenem Umfang zu unterrichten.
- Im Kollegium wird der Stellenwert des Faches gelegentlich diskutiert, ohne im Grundsatz bestritten zu werden; im Schulprogramm ist der reformatorische Ursprung des Ratsgymnasiums ausdrücklich erwähnt und die Gesamtkonferenz hat einer Präambel zum Schulprogramm einstimmig zugestimmt, die herausstellt, dass das Ratsgymnasium sich noch heute diesem Ursprung verpflichtet weiß.
- Die Elternschaft bekennt sich ausdrücklich zu der reformatorischen Tradition des Ratsgymnasiums.
- Die Bezugnahme auf die reformatorische Tradition ist auch im überwiegenden Teil der Schülerschaft unserer Schule unbestritten.

Wir halten die „Bonus-Malus-Regelung“ für ein außerordentlich bedenkliches Mittel zur Sicherstellung der Unterrichtsversorgung im Fach Evangelische Religion.

1. Die Sonderstellung, die die Fächer Evangelische bzw. Katholische Religion und Werte und Normen mit einer solchen Sonderregelung einnehmen, ist nicht zu begründen. Eine solche Sonderregelung berührt den Status des „ordentlichen Lehrfaches“ und gefährdet auch andere Fächer, deren Nützlichkeit ähnlich gering eingeschätzt wird (Kunst, Musik, Sport).

Vor einem so dramatischen Eingriff in den Status des Faches durch einfache Verwaltungsvorschrift des Landes ist zunächst doch einmal genauer der Ursache für das beschriebene Dilemma auf den Grund zu gehen:

Gibt es unterschiedliche Beobachtungen in den verschiedenen Schulformen?

Warum engagieren sich viele Schulen offenkundig so wenig für den Unterricht in den betroffenen Fächern?

Warum nimmt die Schulaufsicht ihre Aufgabe nicht konsequent wahr und sorgt dafür, dass die Fächer erlass- und verordnungsgemäß unterrichtet werden?

2. Eine Bemerkung zu den Zahlenreihen: Auch am Ratsgymnasium erteilen mehr Religionslehrer und Religionslehrerinnen weniger Stunden (der Organisationserlass hat eine Zusammenlegung von Lerngruppen erzwungen). Dieser Sachverhalt hat allerdings eine klar zu benennende Ursache: Bis 1994 erteilten am Ratsgymnasium ein Schulpastor und drei katechetische Lehrkräfte 60 Stunden Religionsunterricht. Heute sind zwei der Katecheten mit voller Stelle am Ratsgymnasium tätig, die dritte katechetische Lehrkraft ist an einem anderen Gymnasium tätig und der Schulpastor ist in den Dienst der Kirche zurückgekehrt.

Unterrichteten die Katecheten früher jeweils 16 Stunden im Fach Evangelische bzw. Katholische Religion, so heute noch 12 Stunden. Auf Grund des entstandenen Stundenfehls wurden zwei weitere Kollegen im Fach Evangelische Religion eingestellt. Nach Bedingungen des Landes mit einer Unterrichtsverpflichtung von 17 Wochenstunden. Das heißt, den 60 Stunden erteilten Religionsunterricht von 1993 stehen heute bei gleicher Lehrerschaft 42 Unterrichtsstunden gegenüber. Im übrigen ist uns im Raum Osnabrück an den Gymnasien kein Religionslehrer bekannt, der sich weigert, das Fach Evangelische Religion zu unterrichten.

3. Die Kirche müßte vor allen Dingen klären, warum die Religionslehrer vor Ort nicht entschiedener für die Erteilung des Religionsunterrichts eintreten und ihr Recht im Rahmen der Schule behaupten.

4. Angesichts der gegenwärtigen Entwicklung muss sich die Kirche fragen, inwiefern sie dem Religionsunterricht in der öffentlichen Schule den Rücken stärkt? Die Zustimmung zum Organisationserlass, der auch, wenn nicht vor allem ein Lehrereinsparerlass besonders in Religion war, war an dieser Stelle wenig hilfreich.¹

Insbesondere vor dem Hintergrund einer sich zuspitzenden Gesamtsituation scheint uns die vorgeschlagene Regelung für den RU ungeeignet, ja gefährlich. Die Stundentafeln geraten ohnehin unter Druck. Lerngegenstände wie Wirtschaft oder Informatik drängen verstärkt in die Schule. Für die Schulen könnte es durchaus interessant sein, die Fächer Ev. und Katholische Religion und Werte und Normen aus der Unterrichtsversorgung herauszunehmen, um in der Statistik und gegenüber den Eltern eine Vollversorgung nachzuweisen und gleichzeitig im Vormittag durch die Ausdünnung der Stundentafel Freiräume zu „gewinnen“.

Neben den hier geäußerten Bedenken möchten wir aber noch auf einen Sachverhalt besonders hinweisen: Ein durch staatliche Kniffe von oben durchgesetzter RU kann den Eindruck vermitteln, es fehle an plausiblen Gründen, um den RU als ordentliches Unterrichtsfach zu begründen.

Gern sind wir bereit an der Diskussion um den didaktischen Ort des RU in der Schule teilzunehmen. Der Rückzug auf die Garantie des GG wird nicht mehr lange zureichen.

Mit freundlichem Gruß
Ranke

1) Diese Aussage beruht auf einer falschen Information. Der Erlass ist wesentlich auf Initiative der Kirchen entstanden. (Die Redaktion)

Im "Loccumer Pelikan" 2/00 wurde unter der Überschrift "Unterrichtsversorgung im Fach Religion sichern! aber wie?!" über eine Initiative der kirchlichen Schulreferenten in Niedersachsen im Zusammenhang mit Überlegungen zur Sicherung des Religionsunterrichts berichtet. Die Einladung zu einer Anhörung am 12. April war abgedruckt. Die Leser des "Loccumer Pelikan" wird nun interessieren, welches Ergebnis die Anhörung hatte.

Die Meinungsäußerung dazu war recht eindeutig. Mit überwiegender Mehrheit wurde der Vorschlag einer "Bonus-Malus-Regelung" negativ beurteilt. Sie werde sich letztlich nachteilig für den Religionsunterricht an vielen Schulen auswirken. Die Schulreferenten der evangelischen Landeskirchen und die Leiter der Schulabteilungen der katholischen Bistümer in Niedersachsen haben deshalb nicht dazu geraten, den Erlassentwurf umzusetzen. Entsprechend haben die Vorsitzende des Rates der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen, Frau Landesbischöfin Dr. Käßmann, und Bischof Dr. Homeyer für die katholischen Bistümer an Frau Kultusministerin Jürgens-Pieper geschrieben. Der Brief der Ratsvorsitzenden ist mit ihrer Zustimmung nachstehend abgedruckt.

Die Kultusministerin hat erklärt, sie habe die Umsetzung des Erlassentwurfs stets von der Zustimmung der beiden Kirchen abhängig gemacht. Da diese nicht vorliege, werde die Maßnahme auch nicht in Kraft gesetzt. Die Kirchen haben mit der Kultusministerin jedoch vereinbart, über geeignete Maßnahmen zur Stärkung des Religionsunterrichts an den Schulen weiter zu beraten und sie nach Möglichkeit auch umzusetzen. Hierüber soll nach der Sommerpause verhandelt und entschieden werden. Die Notwendigkeit nämlich, zur Sicherung des Religionsunterrichts wirksame Schritte zu unternehmen, bleibt nach wie vor geboten.

OLKR Ernst Kampermann

**Konföderation
evangelischer Kirchen
in Niedersachsen**

Der Vorsitzende des Rates

An die
Niedersächsische Kultusministerin
Frau Renate Jürgens-Pieper
Postfach 161
30001 Hannover

Sicherung des Religionsunterrichts

Sehr geehrte Frau Ministerin, liebe Frau Jürgens-Pieper,

mit diesem Schreiben knüpfe ich an ein kurzes Gespräch mit Ihnen an, das wir in dieser Angelegenheit neulich bereits geführt haben. Beratungen der Kirchen in Niedersachsen mit Ihnen und weiteren Vertretern des Kultusministeriums, zuletzt am 21. Januar 2000, haben Übereinstimmungen darin gebracht, dass wirksame Maßnahmen zur Sicherung des

Hannover, den 22. Mai 2000

Az.: 133-4-0

Religionsunterrichts an den Schulen nötig sind. Ihr Ministerium hat dazu einen konkreten Vorschlag gemacht. Er könnte durch Erlass mit unserer ausdrücklichen Zustimmung umgesetzt werden. Diese Initiative Ihres Ministeriums, für die Sie sich auch persönlich verwandt haben, möchte ich im Namen der Kirchen der Konföderation ausdrücklich und dankbar anerkennen.

In den Beratungen über die Realisierung des Vorschlags sind die Kirchen gemeinsam dafür eingetreten, die Regelung nicht ohne vorherige Diskussion mit Vertretungen von Schulen, Schulaufsicht, Fachberatungen und anderen Beteiligten einzuführen. In Absprache mit dem Kultusministerium haben die Kirchen deswegen gemeinsam zu einer Anhörung am 12. April 2000 in Hannover eingeladen. Vertreter des Kultusministeriums haben daran teilgenommen. Über Verlauf und Ergebnis der Veranstaltung sind Sie durch diese gewiss informiert worden.

Wie mir berichtet wurde, hat die Anhörung ein insgesamt ablehnendes Ergebnis gebracht, dessen Deutlichkeit uns überrascht hat. Hauptsächlich der kritische Einwand, durch die vorgeschlagene Regelung werde das Fach Religion gegenüber anderen, zum Teil ebenfalls defizitär erteilten Fächern einseitig bevorzugt, bestimmte die Meinungsbildung. Die Bevorzugung des Faches werde auf Unverständnis und Widerstand bei Eltern-, Schüler- und Lehrerschaft, einschließlich der Religionslehrerschaft stoßen. Sie werde am Ende das Gegenteil dessen bewirken, was beabsichtigt sei. Es müsse ein fairer Ausgleich an den Schulen gefunden werden, je nach Gegebenheiten, an dem auch das Fach Religion teilhaben müsse, allerdings nicht einseitig zu dessen Lasten. Die Erfahrung lehre, dass beharrliches Werben und Argumentieren in den Schulen für das Fach Religion zu positiven Effekten führe.

Leider sind bei der mehrstündigen Anhörung aber auch überzeugende Alternativen zum Vorschlag des Ministeriums nicht vorgetragen worden. Wirksame Maßnahmen zur Sicherung des Religionsunterrichts bleiben jedoch ein notwendiges Vorhaben. Deswegen bitte ich darum, dass das Gespräch zwischen den Kirchen und dem Kultusministerium jetzt nicht abreißt, sondern dass es weitergeführt wird, damit geeignete Schritte zur Sicherung des Religionsunterrichts vielleicht doch noch gefunden werden.

Im persönlichen Gespräch hatte ich bereits angedeutet, dass die evangelischen Kirchen in Niedersachsen insgesamt sich aufgrund der genannten Rückfragen nicht dazu verstehen könnten, dem Vorschlag des Ministeriums zur Sicherung des Religionsunterrichts jetzt zuzustimmen. Eine Erprobung für zwei Jahre hätte wohl wenig Aussicht auf Gelingen, weil zu viele zu konstruktiver Beteiligung nicht bereit zu sein scheinen.

Nachdrücklich bringe ich nochmals zum Ausdruck, dass die evangelischen Kirchen in Niedersachsen das Engagement des Kultusministeriums für den Religionsunterricht dankbar würdigen. Sie werden keinen Zweifel daran lassen, dass der Vorschlag des Ministeriums der Sicherung des Religionsunterrichts dienen sollte und ihr vielleicht auch gedient hätte, wäre eine insgesamt positivere Aufnahmebereitschaft vorhanden. Ich hoffe sehr, dass wir die bisher geführten Gespräche fortsetzen und doch noch zu effektiven Ergebnissen kommen, die überwiegend mitgetragen werden. Sollten sich solche Ergebnisse abzeichnen, will ich mich an einem Gespräch darüber gern beteiligen.

Mit freundlichem Gruß
gez. Käßmann

*Im Rahmen der Diskussion um Rituale im Unterricht lautet
unser nächstes Thema im Loccumer Pelikan Nr. 4/2000*

Beten im Religionsunterricht!?

Stellungnahmen mit dem Bild ihres Verfassers werden bis zum 14. Oktober 2000 erbeten.

Textlänge: max. 1 DIN A4 Seite.

schule und gemeinde

Im Folgenden dokumentieren wir zusammen mit dem Vortrag von Susanne Heine unter der Rubrik “grundsätzlich” in einem 1. Teil die Predigten anlässlich des 50-jährigen RPI-Jubiläums. Im nächsten Heft folgt der 2. Teil.

Margot Käßmann

Predigt beim Gottesdienst

zum 50jährigen Bestehen des Religionspädagogischen Institutes Loccum
am 20. Mai 2000

Gnade sei mit euch und Friede von Gott und dem Herrn Jesus Christus!

Liebe Gemeinde,

welchen Predigttext kann man nur nehmen, wenn ein Religionspädagogisches Institut 50 Jahre alt wird? Alles Mögliche habe ich mir überlegt, Jesus und das Lernen, das Lernen an sich, die Bibel und die Erzählkunst. Aber meine Erfahrung ist, das Beste ist, sich den biblischen Texten selbst anzuvertrauen. Sie alle kennen die Herrnhuter Losungen, die pro Tag einen alttestamentlichen Vers auslösen und dazu in Herrnhut einen neutestamentlichen Vers wählen. Aber es gibt nicht nur das, sondern auch zwei Texte zur kontinuierlichen Bibellektüre. Diese vier Texte habe ich mir angesehen und den neutestamentlichen kontinuierlichen Lesetext für den heutigen Tag ausgesucht: Die fortlaufende Bibellektüre aus dem Neuen Testament für den heutigen Tag stammt aus dem 1. Brief des Apostels Paulus an die Gemeinde in Korinth. Im 3. Kapitel heißt es dort in den Versen 5-8:

(5)“Wer ist nun Apollos? Wer ist Paulus? Diener sind sie, durch die ihr gläubig geworden seid, und das, wie es der Herr einem jeden gegeben hat:

(6)Ich habe gepflanzt, Apollos hat begossen, aber Gott hat das Gedeihen gegeben.

(7)So ist nun weder der pflanzt noch der begießt etwas, sondern Gott, der das Gedeihen gibt.

(8)Der aber pflanzt und der begießt, sind einer wie der andere. Jeder aber wird seinen Lohn empfangen nach seiner Arbeit.”

Gott gebe uns das rechte Hören und Verstehen.

Liebe Gemeinde,

der Apostel Paulus, hat es mit der Gemeinde in Korinth wahrhaftig nicht einfach gehabt. Sie haben ihn angegriffen, sie sind vom Glauben abgefallen, und doch scheint er eine tiefe Liebe gerade zu dieser Gemeinde gehabt zu haben. Auch wenn er angegriffen wurde, so hat er doch immer wieder versucht, sie auf den rechten Weg zu führen, sie zu bewahren im rechten Glauben. Er hätte verzaugen können, er hätte müde werden können. Aber er sagt: Nein, wir werden nicht müde, weil wir vom Evangelium selbst uns geschickt wissen. Das finde ich eine hervorragende Zeitanzeige auch für den heutigen Tag. Dem Text möchte ich in drei Bereichen nachgehen.

Zum einen geht es darum, wer pflanzt und begießt, zum anderen darum, wer begossen und bepflanzt wird und schließlich um das Gedeihen der Arbeit.

1. Wer sind die, die begießen?

Viele, die heute hier sind, sind Lehrerinnen und Lehrer, Unterrichtende im Konfirmandenunterricht oder vielleicht auch im Kindergarten oder vielleicht auch im Religionspädagogischen Institut selbst. Ja, wir müssen darum ringen, zu fragen: Was tun wir eigentlich und wie tun wir es? Mir liegt daran, dass wir immer neu die Frage danach stellen, was wir selbst glauben. Meiner Meinung nach ist es einem Menschen abzuspüren, ob er selbst hinter der Botschaft steht, die er oder sie vermitteln. Wie stehen wir zu unserem

Glauben? Ist da tatsächlich eine “Minimalredlichkeit”, wie Fulbert Steffensky sagt? Ist es tatsächlich so, wie eine Umfrage vor kurzem gesagt hat, dass nahezu die Hälfte aller Pastorinnen und Pastoren nicht mehr an die Auferstehung glaubt? Mir scheint wichtig, dass diejenigen, die im Unterricht Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen gegenüberstehen, sich selbst Rechenschaft über die Hoffnung ablegen, die in ihnen ist. Wir müssen selbst eine geistliche Tiefendimension gewinnen.

Das ist ja die entscheidende Kritik am brandenburgischen LER-Modell, dass es die Authentizität der Unterrichtenden vermissen lässt. Und die ist notwendig, wenn es um Religionsunterricht geht. Wer gießt – da mag es unterschiedliche Überzeugungen und Zugänge geben wie bei Paulus und bei Apollos. Aber selbst glauben, beten, sich der Kirche zugehörig fühlen, das gehört dazu. Vielleicht ist es tatsächlich an der Zeit, neu über die Verschränkung von Schule und Gemeinde nachzudenken. Es ist nicht gut, wenn Lehrkräfte keinerlei Kontakt zur Gemeinde haben und andersherum auch nicht. Zum einen kann beispielsweise Kirchenpädagogik einen Zugang für eine Schulklasse bieten. Aber wie wir vor kurzem in Sulingen mit Schülerinnen und Schülern diskutiert haben, wenn Jugendliche nicht zum Gottesdienst kommen, warum kommt der Gottesdienst nicht zu ihnen in die Schule und zeigt ihnen neue Formen?

Das Religionspädagogische Institut eröffnet für Sie als Unterrichtende die Chan-

ce, im geschützten Raum auch über Fragen und Zweifel des eigenen Glaubens zu sprechen, Rückenstärkung zu erfahren. Es kann nicht nur um Didaktik und interessante Kopiervorlagen gehen, sondern um jeden und jede, die unterrichten, persönlich, um Grundlagen und die Praxis des eigenen Glaubens.

2. Wen begießen und bepflanzen wir da eigentlich?

Lassen Sie uns hier schwerpunktmäßig einen Blick auf Jugendliche heute werfen. Sie haben mit der Kirche nicht mehr furchtbar "viel am Hut". Die Shell-Studie hat das noch einmal unabweislich deutlich gemacht. Interessanterweise hat die taz hierüber unter der Überschrift "Generation Atheismus" berichtet. Dort heißt es: "wenn sie auch die Konfirmation noch mitmachen, der eine und einzige Gott, der keinen anderen neben sich duldet, ist für sie gestorben." (28.3.2000 S. 5) Gleichzeitig aber stehen Geistliche beispielsweise auf Platz 2 der vertrauenswürdigen Personen – und das auch bei Jugendlichen. Meines Erachtens ist die Kirche tatsächlich gefragt. Junge Menschen suchen ja durchaus nach Orientierung. Sie sind unsicher, sie fragen, sie wollen Anerkennung, sie wollen Orientierung. Sie suchen ja nach Gegenmodellen, die Freiheit bedeuten. An solche Suche hat Paulus stets angeknüpft.

Machen wir uns nichts vor, Jugendliche stehen unter einem enormen Druck. Sie müssen mithalten mit dem Trend, Leistung zeigen oder zumindest dem Gruppenanspruch genügen. Mädchen müssen megaschlank sein. Der Calvin Klein-Slip, der muss rausschauen über der Jeanskante – ja, darüber können wir lachen, aber wissen Sie, welchen Druck das auslöst? Können wir mitten im Verhaltensdruck, im ökonomischen Druck und auch Leistungsdruck Orte der Freiheit schaffen im Unterricht. Orte, an denen junge Menschen Anerkennung spüren, Rechtfertigung allein aus Glauben erfahren? Eine enorme Herausforderung, ich weiß!

Ich wünsche mir, dass wir im Religionsunterricht und Konfirmandenunterricht Räume schaffen, in denen Solidarität eingeübt wird. Da kann es anders sein. Paulus hat die Schwächen seiner

Gemeinden stets angenommen und ernstgenommen. Und so sollte es heute auch sein. Wie können wir respektvollen Umgang miteinander einüben? Einen Umgang, der auch Respekt vor den Schamgrenzen der anderen einübt? Kirchlicher Unterricht kann Klassenschranken überwinden. Und er kann vielleicht dazu helfen, geschlechterspezifischen Respekt einzuüben.

3. Was pflanzen wir?

Meines Erachtens gibt die Bibel eine gute und solide Lebensorientierung. Das gilt für die 10 Gebote, für die Seligpreisungen, für das höchste Gebot: Wir sollen Gott über alle Dinge lieben und den Nächsten wie uns selbst. Wer Gott über alle Dinge liebt, der wird kritisch sein gegenüber anderen Göttern. Der wird ein kritisches Potential haben auch gegenüber den Verführungen von Massenkonsum, Kommunikationsverführung und auch Drogen. Wer den Nächsten liebt wie sich selbst, lernt zunächst einmal, sich selbst anzunehmen mit allen Fehlern, Fragen aber auch Chancen. Und schließlich: Wer den Nächsten liebt, der wird nicht dem Egozentrismus verfallen können. Junge Menschen brauchen solche Kraftquellen. Ich wünsche Ihnen als Unterrichtenden die Gelassenheit des Paulus, dass das Gedeihen in Gottes Hand liegt. Wir säen und begießen – das geht mir auch als Mutter so – aber das Gedeihen, das liegt nicht bei uns.

Beispielsweise habe ich nie den Religionsunterricht in der 10. Klasse vergessen, in dem wir Andrew Lloyd Webbers Jesus Christ, Superstar behandelt haben. Ganz neu habe ich plötzlich Judas, Maria, Jesus entdeckt. Wer da gepflanzt hat, das weiß ich nicht mehr, Apollos, Paulus oder Frau Dr. Oldiges, aber einige Saat ist aufgegangen.

4. Wie pflanzen wir?

Paulus hat davon gesprochen, dass er den Juden ein Jude und den Schwachen ein Schwacher etc. geworden sei, um sie zu gewinnen (1. Kor. 9,20). Könnte das für uns nicht heißen, die Jugendlichen da abzuholen, wo sie sind? Nein, ein Endvierziger, der plötzlich rappt – das ist eher

lächerlich, auch für die Jugendlichen. Der Pastor, der zur Konfirmandengruppe sagt, "Ihr könnt ruhig zu mir sagen", der wird eher als komische Figur wahrgenommen! Die notwendige Distanz, die muss auch gelernt werden!

Aber wir können Anknüpfungspunkte finden. Über zwei Filme, "Notting Hill" und "The Beach" hat das jemand kürzlich im Pelikan versucht. Ich bin sehr nachdenklich geworden bei "Lola rennt". Meine Töchter fanden Tom Tykwers Produktion super, wenn auch irgendwie merkwürdig. Lola rennt dreimal, um Manni zu retten. Das ist ein ganz religiöser Film! Sie rennt, um ihren Liebsten zu retten und scheitert zweimal. Zweimal eine Tragödie: Das erste Mal stirbt Lola, von einer Polizistenkugel getroffen. Aber es gibt eine zweite Chance, wieder rennt sie – marathondreif! – wieder verweigern ihr die nächsten Menschen Hilfe und dieses Mal stirbt Manni, er rennt vor einen Rettungswagen. "Wirst du mich lieben, wenn ich sterbe?", fragt er. "Du bist aber nicht gestorben", sagt Lola. Und dann kommt die dritte Chance. Lola rennt. Sie denkt laut: Was soll ich bloß machen – komm schon – hilf mir – nur dieses eine Mal. Ich lauf einfach weiter, okay – ich warte – ich warte. Wenn das kein Gebet ist! Zu wem? Die dritte Chance führt bekanntlich bei Lola zur Rettung. Das sind christliche, zumindest religiöse Symbole. Auferstehung, Tod, Liebe, Beten, Rettung, Vergebung – oh, ja, wir können Jugendliche abholen.

Abholen, das ist nötig, das verlangt Ideen und ich hoffe, im RPI gibt es immer wieder viele. (In Klammern: Auch eine Auseinandersetzung mit Xavier Naidoo wie im letzten Pelikan könnte ja im Unterricht selbst stattfinden. Ich war einmal mit ihm in einer Talkshow und sehe da großartige Möglichkeiten.)

Aber es wird in einer neuen Zeit auch um erneutes Erzählen gehen. Das Christentum ist letzten Endes eine große Erzählgemeinschaft. Das ist ja das Faszinierende, dass diese Geschichten über Jahrhunderte und Jahrtausende hinweg verstanden werden. Neue Methoden gilt es zu entdecken, Bibliodrama beispielsweise als Zugang – das passt auch in eine Unterrichtsstunde und wird nach meiner Erfahrung länger im Gedächtnis bleiben als manche abstrakte Lektion.

Und auch neue Medien können genutzt werden. Davor hätte sich Paulus garantiert so wenig gescheut wie Martin Luther!

Aber wir sind den jungen Menschen auch Rituale schuldig. Längst lernen sie diese in den Familien nicht mehr. Beim Kirchentag in Stuttgart gab es ein Forum Beten. Ich will zugeben, dass ich eine

dreitausender Halle für zu groß hielt. Aber sie war überfüllt mit jungen Menschen. Wie bete ich? Können wir das einüben im Unterricht?

Kurzum, wie Paulus stehen wir vor der Herausforderung von pflanzen und gießen. Viele Methoden sollte es geben. Viele verschiedene Menschen. Wir haben ein großes, weites Feld vor uns, nicht gerin-

ger als bei Paulus. Also mutig voran in die kommenden Jahre, in das neue Jahrtausend hinein. Es gibt viel zu tun. Säen wir auf vielfältige Weise. Ich bin sicher, Gott wird das Gelingen geben.

Und der Friede Gottes, der höher ist als alle menschliche Vernunft, bewahre unsere Herzen und Sinne in Christus Jesus. Amen.

Ernst Kampermann

Frühgottesdienst in Loccum am 21. Mai 2000

Kommt her zu mir, alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken.

Nehmt auf euch mein Joch und lernt von mir; denn ich bin sanftmütig und von Herzen demütig;

so werdet ihr Ruhe finden für eure Seelen. Denn mein Joch ist sanft, und meine Last ist leicht. (Mt 11,25-30)

“Nachts war Regen gefallen, und nun wandern die Wolken über den Himmel – ab und zu sprüht Nässe herab. Ich stehe unter einem Apfelbaum, der zu blühen beginnt, und atme ...” So beginnt Alexander Solschenizyn einen Essay, den er mit “Atmen” überschrieben hat. Weiter heißt es: “Ich atme, atme – einmal mit offenen Augen, dann wieder mit geschlossenen Augen. Ich weiß nicht zu sagen, was schöner ist ... Keine Speise dieser Erde, kein Wein, ja nicht einmal der Kuss einer Frau erscheint mir süßer als diese Luft – diese Luft, gesättigt von Blüten, Feuchtigkeit, Frische. Ist es auch nur ein winziges Gärtchen, eingezwängt zwischen den Käfigen fünfstöckiger Häuser ... Solange man noch unter einem Apfelbaum nach dem Regen atmen kann – so lange lässt es sich auch leben” (Im Interesse der Sache, S. 257).

So elementar lassen sich Grundbedingungen für das Leben beschreiben. Was braucht der Mensch zum Leben? Dass er atmen, aufatmen kann. Der Dichter hat Erfahrung darin, was es heißt, frei atmen zu können.

Meint Jesus etwas Ähnliches, wenn er von der Ruhe spricht, die Menschen finden? “... so werdet ihr Ruhe finden für eure Seelen”. Ausruhen, innehalten, sich aufrichten, sich strecken – nicht mehr tun, aushalten, bewältigen müssen, einfach sein dürfen, ein- und ausatmen können. Könnte etwas dieser Art mit “Ruhe” ge-

meint sein? Sie hat doch zu tun damit, etwas ablegen zu dürfen, das zuvor geplagt hat. Wer lange eine Last geschultert hat und sie absetzen kann, weiß, was für ein wunderbares Gefühl das ist. Wie leicht man sich fühlt! Wie befreit!

Fast schon hatte man sich an die Last gewöhnt. Nun ist sie fort. Die Last nicht mehr aushalten zu müssen, nicht mehr darüber zu grübeln, wer wen schafft – der Träger die Last oder sie den Träger – das verändert die Grundbedingung eines Lebens. “Ruhe finden für die Seelen”. Wie ein kostbarer Augenblick unter einem blühenden Apfelbaum ist das, und mehr als das. Ein- und Ausatmen, Atemholen als eine Gnade. Spricht die Bibel von Gottes Geist nicht wie von einem Wind, einem Lufthauch? Den zu atmen, davon erfüllt zu sein, heißt geistlich zu leben, wieder zu sich selbst zu finden, mit sich selbst ins Reine zu kommen, durch den Hauch des Geistes Gottes.

Allerdings – um das Ablegen einer Last allein geht es Jesus nicht, eher um einen Austausch: “Kommt her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid ... Nehmt auf euch mein Joch.” Im Unterschied der Joche liegt die Pointe. Von dem einen Joch heißt es, es ermüde die Menschen, es belaste sie schwer. Vom anderen, von Jesu Joch heißt es, es sei sanft, seine Last sei leicht.

Der Zusammenhang deutet es an. Offenbar geht es um die Abwehr zweier Fehl-

haltungen von Menschen, die es mit Gott ernst meinen. Da ist einerseits der Anspruch weiser Gotteserkenntnis, und da ist andererseits das Bemühen um einen aktiven Glaubensgehorsam. Beide Haltungen sind eindrucksvoll in den Augen anderer, aber sie verfehlen Gott, sagte Jesus. Die einen wollen sich nichts sagen, die anderen sich nichts schenken lassen. Beiden öffnet Jesus einen Ausweg aus ihrer Fixiertheit, indem er ihnen zeigt, wie sie sich – im doppelten Sinn des Wortes – überheben. Mit selbst auferlegten Lasten, mit dem Zwang, das Leben zum Gelingen zu bringen, mit Verantwortlichkeiten, die die eigenen Kräfte weit übersteigen! Als seien wir es, die dem Leben Sinn geben oder ihn gewährleisten, ihn durchhalten könnten! Der Anspruch Einzelner an sich selbst, und sei er noch so christlich begründet, kann sich zu einer ungeheuren Last verkehren, die niederdrückt, aufreißt und der Seele jede Ruhe raubt.

Jesus wirbt um Vertrauen, es könnte ganz anders sein. Er lädt ein, dass wir uns samt unserer Lasten, die wir selbst angehäuft haben, ihm anvertrauen. Das führt in eine neue Verbindlichkeit. Nun aber keine, die fesselt und einengt. Es ist eine, die freimacht, die beschwingt, die erquickt. Ein sanftes Joch, eine leichte Last. Warum sanft, warum leicht? Weil die Last des Wahrheitsbeweises nicht von denen zu führen ist, die sich auf Jesus verlassen.

Weil Gott selbst dafür eintritt, dass dies das wahre Leben ist, so wahr wie Kreuz und Auferweckung Jesu Christi sind. Von ihm getragen können sie mehr tragen, als sie ahnen, können sie mehr tun, als sie je geglaubt hätten. So finden wir Ruhe für unsere Seelen. In solcher Ruhe liegt die Kraft, die Herzen leicht macht zum Gotteslob und Hände frei macht zum Handeln in der Nachfolge Jesu.

Noch sind wir nicht da angekommen. Unversehens schlüpfen wir immer wieder unter das falsche Joch, unter das selbst auferlegte, das notvolle und doch ganz unnötige. Immer wieder muss uns darum gesagt werden, was unser Leben eigentlich ausmacht, was es wirklich erfüllt.

“Das, was mich singen machet, ist, was im Himmel ist” – Mit dem Singen hat es

seine besondere Bewandnis. Singend nehmen wir vorweg, was sein wird. – “Nun ist groß Fried ohn’ Unterlaß”, singen wir, noch bevor Friede Gottes wirklich da ist. Singen stimmt ein auf das, was sein wird. Im Winter üben die Kinder Frühlingslieder, damit sie diese können, wenn Frühling da ist. Darum ist Singen die höchst angemessene Weise, unseren Glauben auszudrücken. Nicht von ungefähr haben die Christen von der jüdischen Gemeinde das Singen im Gottesdienst übernommen. “Cantate domino”! Schön, dass unsere Kirche einen Sonntag feiert, der “Kantate” heißt! Singen macht das Herz weit. Es verleiht der Seele Flügel. Vielleicht aber ist Kantate gar nicht in erster Linie ein Sonntag für diejenigen, denen die Seele zu unruhig, die Kehle zu

eng ist und denen die Klage näher liegt, als dass sie singen möchten. Wäre es so, hätte es dennoch Sinn, sich ans Singen zu machen. Nicht weil jetzt schon Jubelzeiten angebrochen wären. Das sind sie nicht einmal beim festlichen Jubiläum des Religionspädagogischen Instituts in Loccum. Aber wir könnten gemeinsam mit dem Singen beginnen, damit wir es können, wenn es soweit ist, wenn alle und alles im großen Gotteslob zusammenstimmen. Kantate – wie wäre es mit einem leisen Ansingen, in Vorfreude darauf, was sein wird, wenn alle Kreatur frei aufatmen kann? Kantate – ein neues Lied klingt an, nicht erst am Ende aller Zeit, sondern schon jetzt, heute, mitten unter uns.

Amen.

Bernhard Dressler

Morgenandacht

am 20. Mai 2000 in der Loccumer Akademiekapelle

“Verstehst du auch, was du liest?” (Acta 8, 30)

Liebe Andachtsgemeinde,

viele von Ihnen kennen es, haben sich darüber vielleicht schon ihre Gedanken gemacht, die anderen unter Ihnen möchte ich darauf aufmerksam machen: Auf das Relief an der Außenwand der Akademiekapelle. Es hält aus der in der Apostelgeschichte des Lukas überlieferten Geschichte, die ich aus der Kindheit als die Geschichte vom “Kämmerer aus Mohrenland” erinnere, die entscheidende Szene fest: “Verstehst du auch, was du liest?”

Nun, könnte man sagen, Loccum ist ja in der Tat ein Ort, an dem es in besonderer Weise ums Verstehen geht. Und Loccum ist ein offener Ort, nach “außen” geöffnet. Nur ein Raum hier im Loccumer Gebäudeensemble, die Kapelle, in der wir gerade sitzen und stehen, ist ein bergender Raum ohne jeden Blick nach außen. Aber an der Außenwand eben dieses Raumes ist die Frage inszeniert: “Verstehst du, was du liest?” – Das ist keine Frage, der man nun umstandslos

ihr Bewenden lassen könnte, wenn es um die Selbstcharakterisierung Loccums geht. Denn diese Frage ist nicht ungefährlich. Mit ihr spielt sich der Hermeneut, spielt sich Philippus gegenüber dem Kämmerer selbst eine fragwürdige Interpretationsgewalt zu. Die Frage scheint nämlich zu suggerieren, es gäbe einen, gar nur einen, Sinn, eine Wahrheit im Text, den der Hermeneut anstelle des unverständigen Lesers herausfiltern könne wie der Chemiker den Alkohol aus dem Wein.

“Verstehst du, was du liest?” Was verstehen wir, wenn wir, doppelbödig genug, wiederum lesen, was in dieser Geschichte vom Lesen und vom Verstehen vorliegt?

Apostelgeschichte 8, 26 – 39

26 Aber der Engel des Herrn redete zu Philippus und sprach: Steh auf und geh nach Süden auf die Straße, die von Jerusalem nach Gaza hinabführt und öde ist.

27 Und er stand auf und ging hin. Und

siehe, ein Mann aus Äthiopien, ein Kämmerer und Mächtiger am Hof der Kandake, der Königin in Äthiopien, welcher ihren ganzen Schatz verwaltete, der war nach Jerusalem gekommen, um anzubeten.

28 Nun zog er wieder heim und saß auf seinem Wagen und las den Propheten Jesaja.

29 Der Geist aber sprach zu Philippus: Gehe hinzu und halte dich zu diesem Wagen!

30 Da lief Philippus hin und hörte, dass er den Propheten Jesaja las, und sprach: Verstehst du auch, was du liest?

31 Er aber sprach: Wie kann ich, wenn mich nicht jemand anleitet? Und er bat Philippus, aufzusteigen und sich zu ihm zu setzen.

32 Der Inhalt aber der Schrift, die er las, war dieser: “Wie ein Schaf, das zur Schlachtung geführt wird, und wie ein Lamm, das vor seinem Scherer verstummt, so tut er seinen Mund nicht auf.

33 In seiner Erniedrigung wurde sein Urteil aufgehoben. Wer kann seine Nach-

kommen aufzählen? Denn sein Leben wird von der Erde weggenommen."

34 *Da antwortete der Kämmerer dem Philippus und sprach: Ich bitte dich, von wem redet der Prophet das, von sich selber oder von jemand anderem?*

35 *Philippus aber tat seinen Mund auf und fing mit diesem Wort der Schrift an und predigte ihm das Evangelium von Jesus.*

36 *Und als sie die Straße dahinzogen, kamen sie an ein Wasser. Da sprach der Kämmerer: Siehe, da ist Wasser; was hindert's, dass ich mich taufen lasse?*

37 *Philippus aber sprach: Glaubst du von ganzem Herzen, so mag's wohl sein. Er antwortete und sprach: Ich glaube, dass Jesus Christus Gottes Sohn ist.*

38 *Und er ließ den Wagen halten, und beide stiegen in das Wasser hinab, Philippus und der Kämmerer, und er taufte ihn.*

39 *Als sie aber aus dem Wasser heraufstiegen, entrückte der Geist des Herrn den Philippus, und der Kämmerer sah ihn nicht mehr; er zog aber seine Straße fröhlich.*

"Verstehst du, was du liest?" – Wie kommt hier Philippus als Lehrer, als Hermeneut ins Spiel? Er bringt sich nicht ins Spiel, er wird ins Spiel gebracht. Genauer: Der Autor Lukas inszeniert mit einigem literarischem Geschick ein Zweipersonenstück, in dem der Geist Gottes Regie führt. Das Problem des Verstehens stellt sich dar als ein Beziehungsgeschehen. Genauer noch: Das Problem des Verstehens wird in ein Beziehungsdreieck aufgelöst: Zwischen Schrift, Leser und Hermeneut. Niemand ist dabei nur Subjekt des Verstehens, niemand nur Objekt von Belehrung. Verstehen – das versteht sich nicht von selbst – ist ein Problem von Verständigung.

"Verstehst du, was du liest?" In Verständigungen hat die fast sprichwörtlich gewordene "Wut des Verstehens" keinen Raum – jene bohrend-insistierende Bemühung um die Erkenntnis, die die Verständigung ans Ende brächte. Würde die "Wut des Verstehens" die Frage des Philippus motivieren, hätte er wohl schon im Voraus ein Ergebnis im Auge. Er könnte sich autorisiert fühlen, sich mit dem Kämmerer nicht zu verständigen, sondern ihn zu belehren. Philippus spielt aber in diesem Stück die zurückhaltendere Rolle des

Begleiters. Ohne dass der Kämmerer eine Frage hätte, eine Gegenfrage zu der Frage des Philippus, käme das Stück gar nicht in Gang. Eben darin, dass er fragt, zeigt der Kämmerer, dass ihn der Text bewegt. Und nur so eröffnet sich ihm eine Verständigungsperspektive. Die Frage des Kämmerers ist eine ernsthafte Frage, weil sie eine offene Frage ist. Ihre Antwort versteht sich nicht von selbst. Es geht nämlich um das Verstehen einer Metapher. Schon deshalb verbietet sich alle Eindeutigkeit von *Tatsachenfeststellungen*. Von niemandem ist ohne Vieldeutigkeit zu sagen, er sei ein Lamm. Philippus nimmt in seiner Antwort auf die Frage des Kämmerers die Metaphorik des Jesaja-Textes als Metapher für Jesus in Anspruch – und dadurch wird Christus selbst zur Metapher. Frage und Antwort zielen auf eine Verständigung ab, die ein Wechselspiel von Wahrnehmung und Zuschreibung ist, von Textwahrnehmung und Bedeutungszuschreibung. Die Textlektüre ist Textdeutung.

"Verstehst du, was du liest?" – Wir verstehen die Frage des Philippus besser, wenn wir hinter die deutsche Übersetzung zurückschauen. Lukas formuliert hier ein vertracktes Wortspiel: *ginoskeis ha anaginoskeis? Erkennst du, was du wiedererkennst?* In Einem geht es um Erkennen und Wiedererkennen. Der Leser steckt selbst im Text – und so kann der Text den Leser interpretieren und nicht nur der Leser den Text. Wir lesen und deuten den Text und zugleich liest und deutet uns der Text. Der Text ist nichts ohne unsere Lektüre. Und wir bleiben bei der Lektüre des Textes nicht die gleichen, die wir vorher waren.

"Verstehst du, was du liest?" – Die "Wut des Verstehens" will aus Metaphern Satz-wahrheiten, Sachverhalte, Feststellungen machen und verfehlt gerade dadurch ihre Wahrheit. Ein "verstehenswütiger Leser" will den Text eindeutig und endgültig lesen und versperrt sich deshalb und dadurch dagegen, vom Text gelesen zu werden. Der Autor Lukas schließt die Lektüre und die Verständigung in seiner Geschichte mit keiner intellektuellen Einsicht ab, die wir in unsere Lehr- und Lernbücher schreiben könnten. Nicht auf eine Feststellung zielt die Geschichte, sondern auf eine Bewegung. Die Wahrheit der Deutung des Jesaja-Wortes wird wirklich durch seine Wirksamkeit an seinem Emp-

fänger, durch seine Bewahrheitung. Und auch in der abschließenden *performance* ist Philippus wieder nur Begleiter, Reisebegleiter. Die Initiative zur Taufe liegt beim Kämmerer. Keine pädagogische Vormundschaft insistiert auf lehrhafter Nachbehandlung. Der Kämmerer zieht fröhlich seine Straße. Er muss, er darf pädagogisch unbetreut seinen Glauben allein wachsen lassen. Hoffentlich nicht unbegleitet.

"Verstehst du, was du liest?" – Es soll der Unterschied zwischen einem Lehrstück und einer Missionsgeschichte, um die es sich hier ja offensichtlich handelt, gar nicht unterschlagen werden. Aber dieser Unterschied wird relativiert durch eine grundlegendere Unterscheidung als die zwischen Verstehen und Glauben, zwischen Lehren und Verkündigen. So wie der Text unserer Geschichte, so wie die Metapher im Text in unserer Geschichte unvollständig ist ohne den Leser, so rechnet das Evangelium auf das Einverständnis seiner Hörerinnen und Hörer, gleich, wo es ihre Ohren erreicht – in der Schule, unter der Kanzel, in der Akademie-diskussion oder im kollegialen Gespräch. Das Evangelium verträgt so oder so keine Überwältigungsmethoden. Deshalb ist es auch durchaus widerstehlich. Daran ändert noch so geschicktes Lehren so wenig wie eine standpunktbewusste Hermeneutik. Was uns anspricht, will beantwortet werden und nicht als Information verbucht werden. Auch unter dem Vorzeichen des Verstehens ist das uns im Evangelium gegebene Wort eine Gabe und keine Aufgabe. Unverfügbar ist uns dieses Wort nicht, weil es uns entzogen wäre, sondern weil es uns zur Verfügung gestellt worden ist. Wir können es uns zugeute kommen lassen. Gerade als Gabe aber ist es unserer Verfügungsmacht entzogen.

Der Kämmerer kann am Ende fröhlich seine Straße ziehen – die Geschichte ist offen und verlangt eigentlich, wie jede gute offene Geschichte, nach einer Fortsetzung. Uns wäre zu wünschen, wir könnten uns als die verstehen, die mitten drin stünden in dieser Fortsetzungsgeschichte. Zur eigenen Fröhlichkeit gehörte dann, dass wir auch die, die uns anvertraut sind, um sie beim Verstehen zu begleiten wie Philippus den Kämmerer, zum richtigen Zeitpunkt fröhlich auf ihre eigenen Straßen entlassen.

Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

Kein Personalabbau an Lehrerseminaren

(rb) Hannover. An den niedersächsischen Studien- und Ausbildungsseminaren für Lehrer wird es entgegen anders lautenden Befürchtungen keinen Stellenabbau geben. Eine erneute Überprüfung ergab nach Informationen des Kultusministeriums, dass es keine Streichung von 21 Stellen an den Seminaren im Zuge des Abbaus sogenannter Personalkosten-Budget(PKB)-Überschussstellen geben wird.

Das Ministerium verweist zudem darauf, dass die Zahl der Stellen für den Vorbereitungsdienst in diesem Jahr angehoben werden soll. Zum 1. Mai und 1. November werden beim Lehramt an Gymnasien jeweils 75 Stellen für Auszubildende und für Sonderschullehrer 25 bzw. 10 Ausbildungsstellen geschaffen. Für das Lehramt an Realschulen werden die Ausbildungsstellen für die nächsten drei Einstellungstermine um insgesamt 90 Stellen und für Grund- und Hauptschullehrer um insgesamt 185 Ausbildungsstellen aufgestockt.

Durch die Erhöhung der Referendarstellen wird allerdings auch zusätzliches Ausbildungspersonal notwendig, wobei für die Ausbildung im höheren Dienst vorgesehen ist, die zusätzlichen Fachleiter als Mitwirker zu bestellen. (11.04.00)

Stellenstreichung im schulpсихologischen Dienst

(rb) Hannover. Der schulpсихologische Dienst soll im Zuge der Verwaltungsreform ausgedünnt werden. Als Teil der Ausgestaltung der Zielvereinbarung zum Abbau von 110 Stellen im Geschäftsbereich des Kultusministeriums sollen 14 der 89 Stellen beim schulpсихologischen Dienst gestrichen werden. Betroffen von der Reduzierung sind ausschließlich A13-Stellen, während die 48 A14- und vier A15-Stellen voll erhalten bleiben sollen.

Die zuständige Ministerin Jürgens-Pieper (SPD) sieht in der Kürzung keine Gefahr für die Qualität der Arbeit in diesem Bereich. Sie versichert, dass dies durch eine entsprechende Neukonzeptionierung der schulpсихologischen Beratung sichergestellt werden soll. Die Ministerin begründet ihre Entscheidung auch damit, dass der schulpсихologische Dienst bislang keinen Beitrag zum Stellenabbau hat leisten müssen, während etwa die schulfachlichen Dezernentenstellen bereits in der Vergangenheit um rund 30 Prozent gesenkt wurden. (12.04.00)

Jugendwerkstatt Hameln wirbt zur Expo mit einem Video

Hameln (epd). Die Jugendwerkstatt Hameln wirbt mit einem 16-minütigen Videofilm um Besucher der Expo 2000. Der Film stelle drei ehemalige Arbeitslose vor, die in dem anerkannten Expo-Projekt zu

Schlossern, Malern und Tischlern ausgebildet werden, sagte Klaus-Dieter Josten, der Leiter der diakonischen Einrichtung in Hameln. Während der Expo soll der Film im Christus-Pavillon auf dem Expo-Gelände gezeigt werden. Ausschnitte seien auch im Internet zu sehen (www.jwh.de).

Der Videofilm soll Gäste aus aller Welt darüber informieren, wie den 17- bis 27-jährigen Männern und Frauen der Weg in den Beruf geebnet wird. Als Lehrmaterial werde er auch Schulen und Kirchengemeinden zur Verfügung gestellt, sagte Josten. Die Jugendwerkstatt Hameln bildet gegenwärtig mit rund 40 Mitarbeitern etwa 160 sozial benachteiligte Jugendliche aus, die sonst keine Perspektive auf dem Arbeits- und Lehrstellenmarkt hätten. "Unsere Arbeit trägt dazu bei, dass der soziale Friede in der Region erhalten bleibt", sagte Josten.

Zugleich kündigte er an, dass die Werkstatt im Mai ein Expo-Cafe für Besucher eröffnen werde. Im April 1997 war die Jugendwerkstatt als erste soziale Einrichtung von der Expo-Gesellschaft als dezentrales Projekt anerkannt worden. Mit der Solarsiedlung Emmerthal, dem Aqua-Bad Pyrmont, dem Baugebiet Rotenberg-Ost und dem Möbelprojekt der Firma Wilkhahn in Bad Münder gibt es im Landkreis Hameln-Pyrmont noch vier weitere offiziell registrierte Expo-Projekte.

Der von der Sparkasse Weserbergland mit rund 20.000 Mark geförderte Videofilm kann bei der Jugendwerkstatt Hameln unter Telefon 05151/16200 bestellt werden. Er kostet laut Josten 20 Mark. (epd Niedersachsen-Bremen/b0913/12.4.2000)

Eine Brücke zum Leben draußen

Hahnöfersand/Kr. Stade (epd). Wer gehen will, kann gehen: Die Tür zum Gruppenraum bleibt offen, wenn die Schülerinnen der Berufsschule für Sozialpädagogik aus Stade zum Nachmittag mit den Häftlingen im Frauenvollzug von Hahnöfersand kommen. Kein Zwang. Die elfköpfige Gruppe um Berufsschulpastor Jürgen Matz schenkt den inhaftierten Frauen nicht nur Abwechslung in der Freizeit, sondern auch die innere Freiheit der Entscheidung. "Eine Brückenfunktion zum Leben draußen", lobt Anstaltsleiterin Hilde van den Boogaart.

Auf Hahnöfersand betreibt Hamburg seit 1920 Jugendstrafvollzug. Die Elbinsel gehört zur Gemeinde Jork im Alten Land bei Stade. Seit 1997 gibt es hier ein modernes Frauengefängnis, in dem Resozialisierung groß geschrieben wird. Trotzdem steht der Knast im krassen Gegensatz zur Idylle vor den Mauern mit blühenden Apfelbäumen und grünen Wiesen. Daran ändern auch die Berufsschülerinnen nichts. Aber ohne sie "würden hier einige durchdrehen", ist sich Sonja sicher, die seit kurzem einsitzt.

Vor gut einem Jahr hat der Kreis um den 55-jährigen evangelischen Theologen Matz unter dem offiziellen Titel "Arbeitsgemeinschaft Resozialisierung" seine Arbeit aufgenommen. Die Gruppe junger Leute, von denen Matz schon zehn begleitet hat, wollte im Gefängnis Theater machen. Ein Fehlschlag, denn niemand kam: "Wir haben hier schon genug Theater", hieß es. Beim zweiten Anlauf halfen T-Shirt-Malereien, Gipsmasken und Salzteig, um miteinander ins Gespräch zu kommen.

"Die Frauen haben sich dann schnell geöffnet", erinnert sich die 20-jährige Fachschülerin Steffi Lenser. "Sie tragen ihr Herz auf der Zunge und nutzen die Zeit, um Sorgen rauszulassen. Reden, reden, reden – das ist total wichtig."

Mit den Vollzugsbeamten geht das nicht. "Wir sind professionelle Helfer und nicht die beste Freundin", erklärt Pädagogin van den Boogaart. Konflikte und der Stress hinter Gittern erschweren tiefer gehende Gespräche. Und die sind nötig, denn "hier knallen die Persönlichkeiten aufeinander", berichtet eine Gefangene aus ihren Erfahrungen. Für die angehenden Erzieherinnen ist die Begegnung nicht nur Teil ihrer Ausbildung: "Wir machen keinen Job, wir begleiten Menschen." Vielleicht wachsen deshalb aus erst flüchtigen Besuchen zuweilen tiefere Beziehungen, die den meistens wegen Drogendelikten verurteilten Frauen Akzeptanz und Selbstwertgefühl geben. Im Gespräch mit den Häftlingen trifft Jürgen Matz manchmal auf seine eigene dunkle Seite. "Die Dankbarkeit, selbst nicht straffällig geworden zu sein, bewahrt vor der irrigen Ansicht, ich sei der bessere Mensch." (epd Niedersachsen-Bremen/b1010/27.04.2000)

EKD stellt Verhältnis zu Juden auf neue Grundlage

Hannover (epd). Am Jahrestag des Kriegsendes vor 55 Jahren hat die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) ihr Verhältnis zu den Juden auf eine neue Grundlage gestellt und organisierter Judenmission eine Absage erteilt. Die Notwendigkeit "besonderer missionarischer Zuwendung" der Kirche zu den Juden sei heute kritisch in Frage zu stellen, heißt es in der in Hannover veröffentlichten EKD-Studie "Christen und Juden III – Schritte der Erneuerung im Verhältnis zum Judentum". Dies gelte "unbeschadet der grundsätzlichen Universalität des christlichen Zeugnisses". Juden stünden aber "keineswegs im Status der Heilsferne und Heillosigkeit".

Angesichts der schuldbeladenen Geschichte der Kirche im Verhältnis zum Judentum müsse gefragt werden, ob der Verzicht auf organisierte, gesonderte Judenmission geboten sei, schreibt der EKD-Ratsvorsitzende Manfred Kock im Vorwort. Die Aussagen der Studie seien auf einen möglichst

breiten Konsens innerhalb der EKD angelegt, so der rheinische Präses. Dennoch werde die Zustimmung dazu nicht einhellig ausfallen. Der EKD-Rat wolle aber "Schwerpunkte setzen und Signale geben für weitere Schritte der Erneuerung". Die EKD bezieht in der Untersuchung darüber hinaus auch deutlich Stellung zu den Spannungen zwischen Israel und Palästinensern. Aus der alttestamentlichen Verheißung des Landes Israel durch Gott an die Juden dürfe theologisch keine "religiöse Überhöhung des Staates Israel" abgeleitet werden. Dies sei "theologisch unzulässig" und gefährde die Bemühungen um einen friedlichen Interessenausgleich zwischen den Bürgern des Staates Israel und seinen arabischen Nachbarn, wird in der Studie gewarnt.

Die vorgelegte Untersuchung, die im Auftrag des EKD-Rates von der "Studienkommission Kirche und Judentum" erstellt wurde, ist die dritte Studie der EKD zum Thema "Juden und Christen". Bereits 1975 und 1991 wurden dazu umfangreiche Stellungnahmen veröffentlicht. Die EKD-Synode in Berlin-Weißensee hatte erstmals 1950 im Namen der EKD die Mitschuld der evangelischen Kirche am Holocaust bekannt.

Die katholische Kirche hatte am 12. März offiziell um Vergebung für Verbrechen an Juden gebeten. Papst Johannes Paul II. setzte sich bei einem Gottesdienst im Petersdom auch für mehr Brüderlichkeit zwischen Christen und Juden ein und bedauerte Gewalt bei der christlichen Mission. (epd Niedersachsen-Bremen/b1108/7.5.2000)

Gabriel sagt Bürgergutachten zur Orientierungsstufe zu

(Hannover (epd)). Der niedersächsische Ministerpräsident Sigmar Gabriel hat ein Bürgergutachten zur Orientierungsstufe zugesagt. Damit ging er am Freitag auf eine Empfehlung einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum und der Staatskanzlei ein. Auf der Tagung in Hannover waren Vorschläge zur Verbesserung der Bürgerbeteiligung erarbeitet worden.

Neben der Empfehlung zu dem Modellprojekt eines Bürgergutachtens über die Orientierungsstufe forderten die Tagungsteilnehmer, unabhängige Bürgerstiftungen zu fördern, plebiszitäre Elemente zu stärken und Konflikte kommunikativ zu lösen. Auch müsse durch Einführung von sogenannten "Experimentierklauseln" die in Deutschland oft beklagte "Regelungsdichte" überwunden werden. In den Kommunen sollten elektronische Bürgerinformationssysteme installiert werden. Gabriel kündigte an, die Empfehlungen gemeinsam durch die Akademie und das Kabinett prüfen zu lassen. Bei einem Bürgergutachten werden nach dem Zufallsprinzip Bürger ausgewählt, die nach der Beratung mit frei gewählten Experten an die Politik eine Empfehlung zu einem umstrittenen Thema geben. Mit einem Bürgergutachten war in Hannover bereits die Verbesserung des Nahverkehrs geprüft worden. Die Tagung unter Beteiligung der hannoverschen Landesbischöfin Margot Käßmann und des Ministerpräsidenten war nach Angaben Gabriels der Auftakt zu einer landesweiten Initiative für mehr Bürgerbeteiligung in Niedersachsen. (epd Niedersachsen-Bremen/e1104/5.5.2000)

Noten lehren beten:

Abitur-Andachten in Leer

(epd). Kurz nach 7 Uhr morgens: In der Baptistenkirche Leer treffen sich 25 Schüler zum Beten, Singen und Meditieren. Sie gehören zum Ubbo-Emmius-Gymnasium gleich neben der Kirche und schreiben an diesem Tag Klausuren in Mathe oder Chemie. Seit 13 Jahren bietet Pastor Eberhard Knabe Abitur-Andachten an. Was anfangs von den Lehrern skeptisch beobachtet wur-

de, hat sich zu einer festen Einrichtung entwickelt. Zwischen 20 und 50 Schüler kommen jeweils vor den schriftlichen Abiturprüfungen zu den Gottesdiensten und suchen Kraft, Mut und Ruhe. Nach einer Viertelstunde Besinnung und Meditation beginnt Pastor Knabe mit dem Gottesdienst. Er erzählt die Geschichte der Sturmstillung und von Jesus, der Seeleuten in einer Orkannacht zur Seite steht. "Wir werden nicht scheitern, solange Jesus im Boot sitzt." Der Glaube soll die Prüfungsangst hemmen, Vertrauen schaffen und den Schülern vermitteln. Sie sind nicht allein, sie können Probleme bewältigen, wenn sie an sich glauben. Moderne Kirchenlieder werden zum Klavier gesungen. Die Abiturientin Tomma liest in einem Buch über Vertrauen, Ängste und die Kraft des eigenen Glaubens. In den Gesichtern der Abiturienten kehrt Ruhe ein. Kurz bevor die Glocke der Schule den Anfang der Prüfung einläutet, segnet Pastor Knabe die Schüler und wünscht ihnen viel Erfolg. Kerstin ist heute Morgen gekommen, weil sie sich Ruhe erhofft. Ein Grummeln im Bauch ist aber immer noch da, sagt sie.

Die Schüler, die zu den Abitur-Andachten kommen, gehen regelmäßig in die Kirche, weiß Knabe. Neue Gesichter erhoffen sich bessere Noten durch den Kirchgang: "Noten lehren beten", sagte Knabe. Ein besonderes Erlebnis war für den Pastor, als eine Schülerin nach der Andacht ihren Spickzettel bei ihm abgab. "Den brauche ich nicht mehr", sagte sie. "Das war für mich eine große Bestätigung", betont Eberhard Knabe. (epd Niedersachsen-Bremen/b1079/4.5.2000)

Erzieherinnentag in Braunschweig

Braunschweig (epd). Kinder brauchen nach Ansicht des Braunschweiger Diakoniedirektors Manfred Berner feste Werte, die ihnen Erwachsene vorleben. "Wenn wir uns den Menschen von morgen flexibel wünschen, müssen wir dem Kind von heute Sicherheit geben", sagte Berner auf der Jahrestagung der Erzieherinnen aus evangelischen Kindertagesstätten in der Braunschweiger Stadthalle.

Kinder bräuchten Erwachsene, die ihnen Raum gewähren, ohne dabei die Grenzen zu vergessen, sagte der Diakoniedirektor vor rund 400 Teilnehmerinnen. Sie bräuchten jedoch auch andere Kinder, mit denen sie gemeinsam soziales, emotionales und kognitives Wissen erwerben könnten. Der Kindergarten stelle dabei einen wichtigen Lernort dar.

Nach Ansicht der Berliner Sozialisationsforscherin Marion Muijsol kann ein Kind sein Wissen vor allem durch sein Handeln erwerben. Den Erzieherinnen komme die wichtige Aufgabe zu, es dabei zu unterstützen, sagte Muijsol. Sie forderte, den Beruf der Erzieherin attraktiver zu gestalten. Die Ausbildung in Deutschland sei die schlechteste in Europa, kritisierte sie. Gebraucht würden "Persönlichkeiten", die für Kinder einen Gewinn darstellen und die "mutig und neugierig auf die Welt" seien. (epd Niedersachsen-Bremen/-b1215/17.5.2000)

Philologenverband sieht Bildungsauftrag bedroht

(rb) Hannover. Der Philologenverband sieht durch die Lehrereinstellungspolitik der Landesregierung die Erfüllung des Bildungsauftrags an den Gymnasien in Gefahr. Nach Angaben von Verbandspräsident Neßler werden durch die Neueinstellungen zu Schuljahresbeginn trotz höherer Schülerzahlen nicht einmal die Abgänge durch Pensionierungen und die Stundenreduzierungen durch die Altersteilzeit aufgefangen. Der überwiegende Teil der neu ausgeschriebenen Gymnasiallehrerstellen wird nach Darstellung des Verbandes zu-

dem nicht den Gymnasien, sondern den Orientierungsstufen und den Gesamtschulen zugute kommen. Erschwert wird die Lage auch noch durch die Einstellungssteilzeit, die viele frisch ausgebildete Lehrer zur Abwanderung noch in andere Bundesländer veranlasst, wo sie Vollzeitstellen erhalten können.

Allein im Regierungsbezirk Hannover wird sich die Unterrichtsversorgung demnach um mehr als 4.000 Wochenstunden verschlechtern; ähnlich soll es in den anderen Regierungsbezirken aussehen. In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass der Unterrichtsausfall inzwischen nicht allein mehr nur Mangelfächer wie Religion oder Musik, sondern auch Fächer mit angeblichem Bewerberüberhang wie Geschichte oder Politik betrifft. (26.05.00)

Jubiläum mit Donner und Prasselpause Zum 50-Jährigen des RPI eine Festansprache, die zum "Luxus der Bildung" Mut macht

Loccum (eck). "Das ist genau das, wovon ich in den letzten Nächten geträumt habe", bekannte Dr. Bernhard Dressler, Rektor des Religionspädagogischen Instituts Loccum, als er die Jubiläumstagung anlässlich des 50-jährigen Bestehens wortwörtlich mit einem Donnerschlag als Bekräftigung seiner Begrüßungsworte eröffnet fand.

Auch seine Erkenntnis, dass Religion an Bedeutung gewinnt, "wenn irgendwo Wind im Rücken zu spüren ist", erwies sich als beziehungsreich: Prompt sorgten Wind und Regen für besondere Dynamik und Akustik im großen Festzelt, das eigens wegen der Zahl von rund 400 Jubiläumsgästen aufgebaut worden war. "Prasselpausen" waren nicht immer lang genug, um ungestört die musikalische Umrahmung zu erlauben, für die das Nomos-Quartett (Hannover) Extra-Applaus erteilte.

Beim Festgottesdienst mit Landesbischöfin Dr. Margot Käßmann, um 17 Uhr in der Stiftskirche, dürften derlei Störungen ausbleiben. Alle Interessierten von nah und fern, nicht zuletzt selbstverständlich die Loccumer Kirchengemeinde selbst, sind willkommen!

Gilt die Jubiläumstagung der "Religionspädagogik für Schule und Gemeinde" im Verlauf von 50 Jahren, so befasste sich auch Prof. Dr. Susanne Heine (Wien) in ihrem Festvortrag mit Bildung. In ihren rund 45-minütigen Ausführungen sprach sie "Über den Luxus der Bildung". Sie erinnerte daran, dass Lernmethoden schon seit Jahrhunderten kritisiert, Lehrende als bedauernde Wesen betrachtet würden. Habe es ein Wissensangebot einst nur für eine kleine Minderheit gegeben, sei später stures Einpaucken von Lernstoffen erfolgt. Im erkenntnisorientierten Lernen – auch wenn es den Lehrenden mehr Vorbereitungsaufwand abverlange – sieht Prof. Heine hingegen viele Vorteile: Lernende werden als selbst denkende Personen motiviert. Der Vermittlungsweg des selbstständigen Erschließens führe bei einer erkenntnisfähigen Person zu eigenständiger Urteilsbildung ("um keinen Vorurteilen aufzusitzen"); und Lernen als denkende Aneignung habe nicht zuletzt großen Anteil an Persönlichkeitsbildung und auch politischer Bildung. Verbindliche Freiheit und unerzwungene Bindung seien erstrebenswert. Einen langen Reigen von Grußworten eröffnend, bezeichnete denn auch Oberlandeskirchenrat Ernst Kampermann seitens der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers das Religionspädagogische Institut als eine Einrichtung, die sich stets als "unverlässliche und verlässliche Beraterin" erwiesen habe. Und schmunzelnd fügte er die hebräische Lebensweisheit hinzu: "Mit 50 darf man anderen Ratschläge geben."

Den Wert des Fortbestehens des Instituts bekräftigte im weiteren Verlauf auch Rehburg-Loccums Bürgermeister Friedrich Korte, der "aus persönlicher Anschauung weiß, dass gerade 50-Jährige aufgerufen sind, ihren Beitrag zur Gestaltung der Zukunft zu leisten. Sie werden gebraucht; ihre Arbeit ist unverzichtbar." Außerdem sieht Korte "ein Stück geschichtlicher Stetigkeit, das auch die Stadt Rehburg-Loccum aufwertet". (Die Harke, 20.05.00)

CDU fordert Handy-Verbot an Niedersachsens Schulen

Hannover (epd). Die CDU-Fraktion im niedersächsischen Landtag hat ein landesweites Handy-Verbot im Schulunterricht gefordert. Die Handy-Nutzung sei zu einer "wahren Plage" für die Schulen geworden, sagte der schulpolitische Sprecher der Fraktion, Karl-Heinz Klare, am Pfingstsonntag. Der Unterricht werde dadurch "massiv gestört".

Es sei schon keine Seltenheit mehr, dass auch in den unteren Klassenstufen vier- bis fünfmal während des Unterrichts das Handy klinge, sagte Klare. Manche Schüler machten sich einen Spaß daraus, Mitschüler in anderen Klassen während der Stunden anzurufen.

Das Kultusministerium müsse diese "Telefonitis" durch einen landesweiten Erlass an allen Schulen umgehend stoppen, verlangte Klare. Einzentscheidungen von einigen Schulen gebe es zwar schon, erforderlich sei aber eine Grundsatzvorgabe für alle niedersächsischen Schulen. (epd Niedersachsen-Bremen/b1468/11.6.2000)

Hildesheimer Andreanum feiert 775-jähriges Bestehen

Hildesheim (epd). Eine der ältesten Schulen Niedersachsens, das Hildesheimer Andreanum, feiert ihr 775-jähriges Jubiläum. Die hannoversche Landesbischöfin Margot Kaßmann werde aus diesem Anlass einen Festgottesdienst in der Michaeliskirche halten, teilte die Schule in Hildesheim mit. Das vermutlich vor mehr als 800 Jahren gegründete Gymnasium mit rund 950 Schülern wird von der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers getragen.

Die ehemalige Klerikerschule wurde 1225 in einem Brief des Mainzer Erzbischofs Siegfried erstmals erwähnt, hieß es weiter. Im Zuge der Reformation wurde das Andreanum 1542 evangelisch-lutherisch. Die 1815 säkularisierte Schule wechselte 1977 wieder in die Trägerschaft der evangelischen Landeskirche. In humanistischer Tradition werden an der Schule Latein, Griechisch und Hebräisch unterrichtet.

Osnabrück: Internationaler Kongress "Kinder und Gewalt"

Osnabrück (epd). Ein internationaler Kongress "EXOT – Wege aus der Gewalt für Kinder und Jugendliche" fand vom 8. bis 10. Mai 2001 in Osnabrück statt. Nach Auskunft des Kinderhilfswerks terre des hommes Deutschland ist dies ein offizieller Beitrag Deutschlands zum internationalen Jahr der Friedenskultur, das die Vereinten Nationen ausgerufen haben. Mitveranstalter ist die Stadt Osnabrück.

Ziel sei ein internationaler Erfahrungsaustausch bei der Bekämpfung von Gewalt durch Kinder und an Kindern, sagte der Geschäftsführer von terre des hommes, Peter Mucke, in Osnabrück. Gerade die Länder des Nordens könnten hier von denen des Südens lernen, die viele Probleme wie beispielsweise Straßenkinder schon längere Zeit hätten. Aber auch bei den Themen Gewalt in der Schule, unter Jugendlichen und in den Familien

gebe es in vielen Ländern wirksame Ansätze, die übertragen werden könnten, sagte Mucke.

Finanziert wurden Kongress und Rahmenprogramm durch terre des hommes und die Stadt Osnabrück sowie durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und die Bundesanstalt für Arbeit. Sie übernimmt einen Teil der Personalkosten. (epd Niedersachsen-Bremen/b1452/9.6.2000)

Schon in der Grundschule Förderung von Hochbegabten

Braunschweig (epd). Hochbegabtenförderung vom ersten Schultag bis zum Abitur bietet jetzt die Jugenddorf-Christophorusschule in Braunschweig. Ein solches Angebot sei bundesweit einmalig, teilte die christliche Privatschule mit. Das bisherige Gymnasium mit Internat ist dazu um eine Grundschule erweitert worden, die feierlich eröffnet wird.

Die neue Grundschule sei als Modellschule anerkannt. Die Betreuung der Schüler sei ganztags bis 16 Uhr möglich, wobei den Angaben zufolge nachmittags auch Kinder, die nicht zur Christophorusschule gehen, aufgenommen werden. Zum Unterrichtskonzept gehöre der "lebenspraktische Tag"

ohne Stundenplan in altersgemischten Gruppen. Ab Klasse 2 werde außerdem mit Spanisch als Erster Fremdsprache begonnen. (epd Niedersachsen-Bremen/b1495/15.6.2000)

Angehende Sonderschullehrer aus NRW drängen nach Niedersachsen

(rb) Hannover. Angehende Sonderschullehrer aus Nordrhein-Westfalen drängen in großer Zahl in den niedersächsischen Vorbereitungsdienst, vor allem weil im westlichen Nachbarland der Vorbereitungsdienst um ein halbes Jahr länger ist. Zum 1. Mai kamen 60 Prozent der Bewerber aus Nordrhein-Westfalen. Zum 1. November wird ein noch stärkerer Andrang erwartet, weil Nordrhein-Westfalen nur einmal im Jahr – und zwar zum 1. Februar – angehende Sonderschullehrer einstellt. Die Entwicklung dürfte Kultusministerin Jürgens-Pieper (SPD) nicht unliebig sein, nachdem es in den vergangenen Jahren zunehmend schwieriger wurde, die freien Stellen an den Sonderschulen zu besetzen. Als Konsequenz aus dieser Entwicklung hatte das Land die Einstellungsteilzeit für Sonderschullehrer aufgegeben, was die Attraktivität des Landes für die angehenden Sonderschullehrer erhöht haben dürfte. (29.06.00)

Aus dem Schnabel gefallen



Die Bildungsinitiative "Schulen ans Buch"

Was bisher geschah:

- Wie wir alle wissen, wurde vor 5 Jahren ein neues Informationsmedium erfunden, das die Verbreitung von Informationen revolutionär verbilligt und beschleunigt: **das Buch** (bzw. der Buchdruck)
- Die Idee ist einfach: Bücher ergänzen den mündlichen Lehrvortrag (Audio) um ein visuelles Medium (Schrift und Bild). Schüler bekommen eine zusätzliche Informationsquelle und damit sogar multi-medialen Unterricht.

"Schulen ans Buch!"

Der Bildungsminister regt mit der Bildungs-Initiative "Schulen ans Buch!" an:

- Der Deutschlehrer soll mit diesem Buch im Rahmen von Multiplikatorenschulungen seinen Kollegen und seinen Schülern das Lesen beibringen.
- Der Deutschlehrer erklärt das surfen⁽¹⁾ im neuen Informationsuniversum etwa so: „Die Information ist in einzelnen Seiten organisiert, in denen ihr browsen⁽²⁾ könnt. Die Navigation⁽³⁾ wird erleichtert durch eine automatisch generierte, sequentielle Nummerierung⁽⁴⁾ in den Ecken, die mit Einträgen in der Home-Page⁽⁵⁾ verlinkt⁽⁶⁾ sind. usw...“

1. Das echte "Surfgefühl" kommt natürlich erst in Bibliotheken auf. – 2. dt. blättern. –

3. Schlüsselqualifikation der Buchgesellschaft und Bestandteil von Buchkompetenz – 4. dt. Seitenzahl – 5. dt. Inhaltsverzeichnis – 6. dt. verwiesen, referenziert

Kritik und Bedenken:

- Bücher liefern nur Erfahrungen aus zweiter Hand. Die wertvolle Primärerfahrung geht völlig verloren. Buchseiten reduzieren die reale, 3-dimensionale Welt auf 2-dimensionale, abstrakte Schrift.
- Bücher führen zu sozialer Isolation und Muskelschwund. Kinder und Jugendliche sollten nachmittags lieber über Wälder und Wiesen toben, als stumpfsinnig über Schulbüchern zu brüten.

Quelle: Internet

Zum Gedenken an Oberlandeskirchenrat i. R. Jürgen Uhlhorn

geboren am 27. April 1927, gestorben am 23. Mai 2000

Am 30. Mai haben wir ihn nach einer Trauerfeier in der Stiftskirche auf dem Friedhof des Klosters Loccum zu Grabe getragen. Die Ansprache von Abt Prof. Dr. Lohse über das von Jürgen Uhlhorn selbst bestimmte Bibelwort aus dem Zweiten Brief an die Korinther (12,9) hat denen, die ihn auf seinem letzten Weg begleitet haben, seine Person und sein Wirken eindrücklich vergegenwärtigt: „Christus hat zu mir gesagt: Laß dir an meiner Gnade genügen; denn meine Kraft ist in den Schwachen mächtig.“

Viele im Land denken mit Dankbarkeit, Hochachtung und großer Herzlichkeit an Oberlandeskirchenrat i. R. Jürgen Uhlhorn. Nach seinem Theologiestudium unter den schwierigen Bedingungen der Nachkriegszeit (1947-1991), unter anderem bei Rudolf Bultmann in Marburg, der Vikariatszeit in Bodenwerder und im Predigerseminar des Klosters Loccum bis zum Zweiten theologischen Examen 1954 war er zunächst an verschiedenen Orten als Pfarrer im Probendienst tätig, so auch für ein Jahr als „geistlicher Hilfssacharbeiter“ im Landeskirchenamt Hannover. Es folgten mehr als 9 Jahre als Gemeindepfarrer in Worswede. Zum 1. April 1964 wurde er als Oberkirchenrat in das Landeskirchenamt berufen und am 31. März 1967 zum Oberlandeskirchenrat und Mitglied des Landeskirchenamtes ernannt. Von Anfang an bis zu seiner Pensionierung am 30. April 1992 waren ihm Aufgaben vor allem im Bereich evangelischer Erziehung und Religionspädagogik anvertraut. Er war zuständig für schullischen Unterricht und die Konfirmandenarbeit sowie für darauf vorbereitende Studiengänge und Ausbildung. Die Entwicklung des Katechetischen Amtes, später des Religionspädagogischen Instituts in Loccum hat er ebenso behutsam wie zielstrebig gefördert. Dasselbe gilt für die beiden Gymnasien in kirchlicher Trägerschaft: die Paul-Gerhardt-Schule in Dassel und das Gymnasium Andreanum in Hildesheim. Im Laufe der Jah-

re wurde Oberlandeskirchenrat Uhlhorn in Niedersachsen zur unbestrittenen Autorität in schulischen und religionspädagogischen Angelegenheiten. Auch auf der Ebene der Evangelischen Kirche in Deutschland war seine Kompetenz hoch geachtet. An wichtigen Stellungnahmen der EKD, die als wesentliche Vorstufen der Denkschrift „Identität und Verständigung“ (1994) zum Religionsunterricht gelten, hat er maßgeblich mitgewirkt. Sein Rat und sein Urteil waren gefragt, auch bei seinen Ver-



Jürgen Uhlhorn

handlungspartnern im Niedersächsischen Kultusministerium. Deswegen erscheint es als geradezu nahe liegend, dass Oberlandeskirchenrat Uhlhorn 1983 vom Rat der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen zu dessen Beauftragtem beim Niedersächsischen Landtag berufen wurde. Eine weitere wichtige Aufgabe für ihn war das Pfarrvikarsseminar, die spätere Theologische Akademie in Celle. Dass er als deren langjähriger Kurator auch deren Schließung 1988 übernehmen musste, ist ihm gewiss schwer geworden. Mit nüchternem Sinn und loyal gegenüber seiner Kirche hat er auch die-

sen Auftrag bewältigt. Viele Absolventen der Ausbildungsstätte werden ihm ein dankbares Andenken bewahren.

Jürgen Uhlhorn war ein theologisch und historisch gebildeter Mann. Die biblische Botschaft in lutherischem Verständnis hat ihn tief geprägt. Vielleicht war es sein Herkommen aus einer in der hannoverschen Kirchengeschichte verwurzelten Familie, das ihm früh schon den Sinn für historische Dimensionen erschlossen hat. Als Konventual des Klosters Loccum und als langjähriger Vorsitzender der Gesellschaft für Niedersächsische Kirchengeschichte konnte er sein reiches Wissen und Einschätzungsvermögen wirksam einbringen. Dafür hat er hohe Anerkennung und Achtung gefunden. Von 1979 bis 1992 war Oberlandeskirchenrat Uhlhorn als einer der Vertreter der hannoverschen Landeskirche Mitglied in der Bischofskonferenz der Vereinigten Lutherischen Kirche Deutschlands und hat dort seine theologische Bildung und Erfahrung in kirchenleitenden Fragen fundiert und mit Bedacht zur Geltung gebracht.

Indem wir uns an dies alles erinnern, erkennen wir, wie segensreich Oberlandeskirchenrat Uhlhorn in unserer Kirche, in Niedersachsen und darüber hinaus gewirkt hat. Was ihm in all den Jahren seine große Familie und seine Freundschaften bedeuteten, ahnen diejenigen, die ihm nahestanden und über den Tod hinaus verbunden bleiben. Es berührt uns schmerzlich, dass die Zeit seines Ruhestandes gesundheitlich beeinträchtigt war und er – nach menschlichem Ermessen – so bald schon nach schwerer Krankheit starb. Viele in der Pfarrer- und Lehrerschaft unseres Landes denken mit großer Dankbarkeit an Oberlandeskirchenrat Jürgen Uhlhorn, nicht zuletzt ich selbst als sein Nachfolger im Amt.

Gott lasse ihn die Gnade erfahren, auf die er vertraut hat, und schenke ihm seinen Frieden.

Ernst Kampermann

RPI-ONLINE RPI-ONLINE RPI-ONLINE

Dietmar Peter

Surfen in die virtuelle Ver(w)irrung oder

Bedenkenswertes zum Einsatz des Internets im Unterricht



Obwohl der Bund und die Länder den Einsatz des Internets in der Schule massiv fördern, ist die Einbeziehung des Mediums in den schulischen Unterricht zurzeit die Ausnahme. Die Gründe sind vielfältig: Trotz des hohen finanziellen Einsatzes verfügen längst noch nicht alle Schulen über einen Internetzugang und einen entsprechend ausgestatteten Computerraum. Auf Seiten der Unterrichtenden hat sich ein Teil noch nie mit dem Medium beschäftigt und lehnt es auch für die Zukunft ab. Ein anderer Teil nutzt das Internet bereits privat für die Vorbereitung des Unterrichts, kann sich dessen Einsatz zur Informationsbeschaffung im Unterricht allerdings nur schwer vorstellen. Für letztere Gruppe sollen nachstehende kurze Anregungen erste Orientierungen bieten.

Dass die Nutzung des Internets sich insbesondere auch im Religionsunterricht anbietet, liegt auf der Hand: Viele Religionen präsentieren sich auf eigenen Seiten im Internet – Darstellungen des Judentums, des Islam, des Buddhismus und des Hinduismus sind schnell aufzufinden. Die großen Kirchen sind ebenso vertreten wie kleinere Glaubensgemeinschaften. Aber auch für alle weiteren denkbaren Themen des Religionsunterrichts lässt sich das Internet als ergiebige zusätzliche Quelle nutzen.

Entscheidet sich der Unterrichtende einer Lerngruppe, das Internet als Recherchemedium im Unterricht zur Verfügung zu stellen, geht damit auch die Veränderung der traditionellen Unterrichtsorganisation einher. Die Rolle des Lehrenden als Wissensvermittler wird stark an den Rand gedrängt. Die neue Aufgabe besteht in der Organisation von Prozessen der Informationssuche, der Informationsverarbeitung und der Informationsvermittlung.

Von den Schülerinnen und Schülern wiederum wird ein hohes Maß an eigenständiger Arbeit verlangt. Diese besteht im Umgang mit der Netz-Technik, im Verstehen der (oft fremdsprachigen) Quellen, im Verarbeiten der Informationen zu einem selbstgewählten thematischen Zusammenhang und letztlich in der Präsentation der eigenen Ergebnisse. Eine

zusätzliche Herausforderung liegt darin, dass sich die Informationsquellen des Internet erheblich von den gewohnten Unterrichtsmaterialien unterscheiden. Zum einen sind sie wesentlich aktueller, zum anderen nur selten auf den Bedarf von Schulen zugeschnitten. Im Gegensatz zu den Print-Medien stellen sie die dargebotenen Informationen nicht in einem linear geordneten Zusammenhang dar. Kleine mittels Hyperlinks vernetzte Einheiten dominieren das Angebot. Die durchaus anspruchsvolle Aufgabe der Schüler ist es, die angebotenen Häppchen zu einem sinnvollen Ganzen zusammenzufügen. Dieses fällt insbesondere schwer, weil in der Schule bisher eher ein lineares als ein vernetztes Denken gelernt wurde. Gleichzeitig gilt es, zuverlässige Informationen von unzuverlässigen zu unterscheiden. Neben bekannten Größen tummeln sich viele Autoren im Internet, deren Solidität unklar ist.

Um hier Kriterien zu entwickeln, ist es notwendig, dass aller Unterrichtsarbeit im Netz eine traditionelle Einführung in das Thema vorausgeht. Gleichzeitig sollte der Lehrer das Recherchethema eingrenzen und in Abhängigkeit von den Vorkenntnissen der Lerngruppe geeignete URLs vorgeben. Geschieht dieses nicht, so werden die Schülerinnen und Schüler in die virtuelle Ver(w)irrung entlassen und gewünschte Resultate nur selten in einer angemessenen Zeit erzielt.

Voraussetzung aller Schüleraktivitäten sind grundlegende Fertigkeiten im Umgang mit dem Netz. Zwar sehen die Richtlinien fächerübergreifend den Erwerb von Medienkompetenz als zentrales Bildungsziel vor, ein Konzept zum Erwerb einer ebensolchen in Bezug auf das Internet steht allerdings noch aus. Sollten hier Defizite bestehen, bietet es sich an, vor einer gezielten Nutzung des Mediums Themen rund um das Internet zu erarbeiten. Als Anregung sei die "Unterrichtsreihe Internet" empfohlen, die unter der Adresse "<http://www.fileccia.de/internet.html>" als Download bereitsteht. Hier werden Grundbegriffe des Internet



und Wege zur Informationsbeschaffung ebenso wie medienethische Fragen angesprochen. Die mitgelieferten Anre-

gungen für die Unterrichtsarbeit geben erste Orientierungen für den Einsatz des Mediums zur Recherche.

Ein weiterer Zugang mit ähnlicher Zielsetzung wird vom Forum Berufliche Schulen der bayrischen Zentralstelle für Computer im Unterricht angeboten (<http://www.zs-augsburg.de/bs/forum/unterricht/fischer/internet/medien/index.htm>). Unter der Überschrift "Internet und WWW" bieten die Autoren ein HTML-basiertes Lernprogramm "zum Kennenlernen und Ersurfen des Internets" als Download an.

Abschließend ist zu sagen, dass das Internet den Unterricht weder ersetzen kann noch ersetzen soll. Basiswissen lässt sich nicht durch das Netz vermitteln. Das WWW wird den Unterricht bestenfalls ergänzen und um zusätz-

liche ggf. sonst nicht verfügbare Informationen und Materialien bereichern. Das ist doch schon einiges – oder?

Dr. Thomas Klie,

Dozent für Vikariatsausbildung, verläßt das RPI Loccum.

Er war von 1991-1996 zuständig für die Fort- und Weiterbildung im Bereich der Berufsbildenden Schulen, und von 1996-2000 trug er Verantwortung für die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare.

Die Landeskirche hat Thomas Klie für ein Jahr beurlaubt, damit er sein Habilitationsprojekt in Göttingen fertig stellen kann.



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 20,- DM zur Deckung der Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Michael Künne, Dr. Thomas Klie, Lena Kuhl, Dr. Bernhard Dressler
Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor.

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.rpi-loccum.de>
Die E-mail Adresse lautet: RPI.Loccum@t-online.de
Bankverbindung: Sparkasse Loccum, Kto.Nr. 222 000, BLZ 256 515 81

Auflage: 11.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

Bernd Abesser, Goldener Winkel 12, 30159 Hannover
Fritz Erich Anhelm, Ev. Akademie Loccum, Münchehäger Str. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Dr. Uwe Böhm, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg PF 220, 71602 Ludwigsburg
Dr. Gerd Buschmann, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg PF 220, 71602 Ludwigsburg
Ulrike Pagel-Hollenbach, Saarstr. 13, 30173 Hannover
Dr. Bernhard Dressler, Münchehäger Str. 8, 31547 Rehburg-Loccum
Prof. Dr. Susanne Heine, Rooseveltplatz 10, A -1090 Wien
OLKR Ernst Kampermann, Landeskirchenamt Hannover, Archivstr. 3, 30169 Hannover
Landesbischofin Dr. Margot Käßmann, Haarstr. 6, 30169 Hannover
Hans Christian Metzger, Pfaffenwiesen 5, 37441 Bad Sachsa
Carsten Mork, Ulmenweg 3, 31592 Stolzenau
Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum
Arnold Plesse, Lange Str. 10, 27616 Lunestedt
Martin Schreiner, Dr., Hausberggring 16, 31141 Hildesheim
Lars Frederik Wißmann, Bahnhofstr. 16, 29553 Bienenbüttel
RitaWeiler/Thomas Vogelsang, Fasanenstr. 31, 38102 Braunschweig
Gerhard Wittkugel, Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik, Georgswall 7, 26603 Aurich

Buch- und Materialbesprechungen

Andreas Mertin, *Internet im Religionsunterricht.*

Vandenhoeck & Ruprecht (ISBN 3-525-61380-6), Göttingen 2000, 186 S. DM 34,—

Mit dem Buch "Internet im Religionsunterricht" liegt eine für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Pfarrerinnen und Pfarrer beachtenswerte Neuerscheinung vor, – beachtenswert deshalb, weil der Autor nicht in den Chor derjenigen einfällt, die das Internet als *das* Medium der Zukunft feiern, sondern sachangemessen dessen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten aufzeigt. Dabei stehen Fragen wie "Warum brauchen Schulen das Internet (nicht)?", "Wie kann das Internet im und vor dem Unterricht genutzt werden?" und "Was könnte das Internet für die Religion bedeuten?" genauso im Mittelpunkt wie Grundlegendes zur Geschichte des Internets, zur Entwicklung einer eigenen Homepage und zum wichtigen Thema des Suchens im Internet. Die mit dem Internet verbundenen Risiken werden dabei nicht ausgespart, sondern geschickt in einem Unterrichtsentwurf für die Sekundarstufe II zusammengefasst.

Gleichzeitig bietet die Publikation eine Vielzahl weiterer Ideen zur Nutzung des Netzes im Religionsunterricht. Dabei werden traditionelle Unterrichtsinhalte wie beispielsweise das Thema "Sterben, Tod und Auferstehung" jeweils mit einem Internet-Arbeitsthema verknüpft – in diesem Fall "Der Tod im Cyberspace". Insgesamt macht der Autor 30 solcher Themenvorschläge, die sowohl mit Arbeitsimpulsen als auch mit verschiedenen Links versehen sind, die Schülerinnen und Schüler (der Sekundarstufe I und II) zur Weiterarbeit nutzen können. Hier stellt sich allerdings angesichts der Schnelllebigkeit des Mediums die Frage, wie aktuell diese Verweise in einem Jahr sein werden. Gleiches gilt auch für die Vielzahl von Angeboten im World-Wide-Web, die unter der Überschrift "What's cool? – Interessante Adressen" kommentiert zusammengefasst sind.

Trotz dieses nicht dem Autor anzulastenden Problems ist das Buch sowohl Einsteigerinnen und Einsteigern als auch Internetprofis zu empfehlen. Seine klare Sprache, die auch kompliziertere Sachverhalte ohne Ballast vermittelt, überzeugt. Gerade in Zeiten, in denen der Interneteinsatz an Schulen seitens der Politik, der Wirtschaft

und zunehmend auch der Elternschaft stark gepusht wird, sollte der Religionsunterricht sich um eine kritische Begleitung dieser Entwicklung bemühen. Gleichzeitig sollten Religionslehrerinnen und –lehrer vor den Chancen der Nutzung innerhalb und außerhalb des Unterrichts nicht zurückschrecken. Ein wichtiger Beitrag zur Unterstützung dieser Anliegen liegt mit der aktuellen Publikation vor.

Dietmar Peter

"Das Leben ist eine Baustelle"

Spielfilme zu Lebensformen und Identität

hrsg. von der Nordelbischen Medienzentrale im Pädagogisch-Theologischen Institut, Teilfeld 1, 20459 Hamburg, 8,00 DM.

"Filme sind Katalysatoren und Verstärker des gesellschaftlichen Wandels, sorgen für die mediale Vermittlung neuer Lebensgefühle und Lebensformen.(...) Da Medienrezeption ein individueller Prozeß ist, prägen Filme und Fernsehen individuelle Wertvorstellungen, persönliche Rollenverständnisse und eigene Selbstbilder." (S.3) Die in der Arbeitshilfe der Nordelbischen Medienzentrale ausgewählten Filme werden vor allem im Blick auf ihre Prozesse der Identitätsbildung ausgeleuchtet, die die jeweiligen Protagonisten durchlaufen. Wobei sich das Autorinnen/enteam an dem Identitätsbegriff Henning Luthers orientiert, der den fragmentarischen Charakter und die prozessorientierte Vorstellung von Identität betont.

Bei der Strukturierung der Arbeitshilfe wird auf Erikson Bezug genommen: die 12 Filme aus den Jahren 1989 bis 1995 werden in 6 Themenfelder unterteilt, "die mit den Hauptphasen einer Normalbiographie korrespondieren oder existentielle Grundsituationen beschreiben."(S.4)

Die Themenfelder reichen vom "Erwachsenwerden" über "Ehe und Partnerschaft. Der Bund für's Leben?" und "In der Mitte des Lebens" über "Die Fremdheit des Anderen" und "Das bedrohte Leben" bis zu "Tod. Die Endlichkeit des Lebens".

Die Filmbesprechungen werden immer nach der selben Gliederung vorgenommen: Neben allgemeinen Angaben zum Film und einer Inhaltsbeschreibung wird auf die religiösen Bezüge eingegangen, auf Orte der

Handlungen, Lebenswelt und Filmsprache. Ein quantitativ wie qualitativ gewichtiger Punkt sind die "Fragen zum Filmgespräch", besonders interessant erscheinen die weiterführenden Material- und Literaturhinweise.

Es sind sowohl Filme ausgewählt worden, bei denen Religiosität explizit thematisiert wird, so z.B. "Henry und Verlin", ein Film in dem die zentrale Thematik in einem Gottesdienst entfaltet wird, oder "Dead Man Walking" in dem es um die wichtige Frage geht, ob der Mörder Matthew Poncellet als Irrtum Gottes und damit als Schöpfungsfehler betrachtet werden muß oder trotz seiner grausamen Tat ein Kind Gottes ist.

Daneben stehen Filme, die keine direkten religiösen Bezüge aufweisen und dennoch durch religiöse Implikationen offen sind für entsprechende Deutungen, so z.B. "Ehemänner und Ehefrauen" von Woody Allen oder "Terminator 2."

Insgesamt hat die Nordelbische Medienzentrale mit "Das Leben ist eine Baustelle" eine Arbeitshilfe vorgelegt, die den eigenen Blick in Bezug auf Filmsprache und Identitätsproblematik schulen und weiten kann. Vielleicht auch einfach Lust macht, auch bei aktuelleren Filmen religiöse Motive und Themen wahrzunehmen und eigene religiöse Deutungen auszuprobieren.

Anregend für die Gemeindearbeit und für den Schulunterricht in den Sekundarstufen das Medium Film oder auch Sequenzen eines Films stärker bei der Bearbeitung verschiedener Themenfelder nutzbar zu machen, um Alltagskultur, Biographie und religiöse Traditionen miteinander in ein produktives Gespräch zu bringen.

Ulrike Pagel-Hollenbach

Karlo Meyer, *Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht, "Weltreligionen" im deutschen und englischen Religionsunterricht,* Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, 1999, 351 S., 68,—DM

Beziehungsgestaltungen können bereichernd und konfliktträchtig sein. Umsicht ist geboten. Das gilt für die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunft, Kultur und Religion. Das gilt zugleich auch in der Begegnung und für den Umgang mit den Zeugnissen wie Texten, Ge-

genständen, Gebeten und Bildern aus einer fremden Religion. Hierzu liegt nun eine umfangreiche und detaillierte Untersuchung von Karlo Meyer vor, die den Fragen nachgeht: Wie kann man einem Gegenstand aus einer fremden Religion im deutschen Religionsunterricht gerecht werden? Wie geht man mit diesem Fremden angemessen um? Nach einem Blick auf die deutsche Religionspädagogik der letzten drei Jahrzehnte im Umkreis des Themas und des Dialoges mit den "Weltreligionen" – bewusst ohne Einbeziehung des Judentums – wendet sich der Verfasser den Antwortversuchen im englischen Religionsunterricht mit seinem ausgeprägten individualistischen Grundzug zu. Ausgehend von dort gemachten Erfahrungen entwickelt er drei grundlegende Bausteine für einen sachgerechten Umgang mit einem "Zeugnis" einer fremden Religion im Unterricht. Dabei wird anschaulich, wie gerade die Wahrnehmung des Zeugnisses in seiner Individualität auch die bleibende Fremdheit deutlich werden lässt mit dem Reiz zur Auseinandersetzung. Eine ritualisierte Begegnung kann darüber hinaus Schülerinnen und Schüler mit ihrem Denken und Wahrnehmen Nähe und Abstand erfahren lassen. Auch werden Hinweise gegeben, wie das jeweilige Zeugnis nicht nur Impulsgeber sein, sondern darüber hinaus auch zum Gesprächspartner werden kann. Dazu werden Beispiele aus der deutschen sowie englischen Praxis zur Anschauung angeboten. Eine Freiheit zum Gespräch mit fremden Kulturen und Religionen sieht der Autor in der christlichen Freiheit begründet mit der Konsequenz einer Gastlichkeit im Umgang mit Zeugnissen fremder Religionen. "Sinn für fremde religiöse Zeugnisse in ihrer Individualität, in ihrer Entzogenheit und mit ihren Fragen zu entwickeln, verbindet sich so mit einem Sinn für die Umgangsweise mit fremden religiösen Zeugnissen, die am Ort des schulischen konfessionellen Religionsunterrichts als ‚Gastlichkeit‘ bezeichnet werden kann." Das Buch schärft mit seinem Blick auf den englischen Religionsunterricht zugleich auch den Blick auf den eigenen Kontext eines evangelischen oder konfessionell kooperativen Religionsunterrichts, in dem es in der Dramaturgie religiöser Lernprozesse immer wieder auch um eine "Einladung eines fremden Gastes" anhand von Zeugnissen fremder Religionen gehen wird. Die Metapher des "Gastes" eröffnet zugleich einen weiten Blick auf eine noch zu entfaltende Beziehungskultur in der Begegnung mit einem fremden Gegenüber – nicht nur im Religionsunterricht.

Carsten Mork

Gott sagt ja zu mir – Vorbereitung auf Erstkommunion, Firmung und Konfirmation für Menschen mit geistiger Behinderung,

herausgegeben von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V., Lahn-Verlag Limburg 1999, DinA4, 141 Seiten, 29,80 DM

In der Arbeit mit Menschen mit geistigen Behinderungen ist die konfessionsübergreifende Kooperation schon lange an der Tagesordnung. Als ein gelungenes Beispiel hierfür kann die von der "Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V." herausgegebene Arbeitshilfe mit dem Titel "Gott sagt ja zu mir" gelten. Eine Projektgruppe, die sich aus katholischen und evangelischen Mitarbeitenden zusammensetzte, hat hier eine Vielzahl an Anregungen und konkreten Gestaltungsvorschlägen für Schule und Gemeinde zusammengetragen. Allen interessierten Personen beider Konfessionen, die sich an der religiösen Bildung geistig behinderter junger Menschen beteiligen wollen, ist damit eine religionspädagogisch angemessen elementarisierte Hilfe für die Begleitung der Mädchen und Jungen und für die Vorbereitung auf die Erstkommunion, Firmung und Konfirmation an die Hand gegeben. Ziel der Arbeitshilfe in den unterschiedlichen Teilen ist, dass religiöse Bildung als eine Hilfe verstanden wird, sich selbst und die anderen als von Gott geliebte Menschen wahrzunehmen und das Leben in dieser Gewissheit und Zuversicht zu gestalten. Um komplexe Themen im Sinne eines erfahrungsorientierten Lernens sinnvoll zu elementarisieren, werden die drei Themenkreise I. Gott sagt ja zu mir, II. Gott begleitet mich auf meinem Lebensweg und III. Jesus lädt mich ein so entfaltet, dass Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Wahrnehmungsmöglichkeiten in die Lage versetzt werden, sich damit zu beschäftigen und die Grundaussagen auf je eigene Weise anzueignen. Bei den konkreten Gestaltungsvorschlägen werden immer wieder die nahen Bezugspersonen wie Eltern und ErzieherInnen in den Prozess der religiösen Bildung mit einbezogen. Die angebotenen Beispiele und Anregungen können darüber hinaus auch die Arbeit in einer integrativen Gruppe erleichtern und diese für alle Beteiligten erlebnisreich werden lassen. Neben den Gestaltungsvorschlägen für die drei Themenkreise werden Gottesdienstbeispiele für beide Konfessionen und mit über 80 Seiten Lieder, Texte und andere Materialien für die Praxis angeboten.

Carsten Mork

Thomas Klie (Hg.), Spiegelflächen, Phänomenologie – Religionspädagogik – Werbung

(Grundlegungen, Veröffentlichungen des RPI Loccum, Band 6), LIT-Verlag, Münster 1999, 250 S., 39,80 DM

"Nichts von dem was wir in unserer Seele gewahr werden, es sei Gedanke, Begriff oder Empfindung lässt sich unmittelbar mitteilen, sondern zu allem haben wir Zeichen nötig" – es scheint, als ob ein gewichtiger Teil der gegenwärtigen Religionspädagogik Schleiermachers Ausspruch zu seinem Credo erhoben hat. Zahlreich sind die Neuererscheinungen zu ästhetischen, semiotischen und phänomenologischen Fragerichtungen. Zweifellos eine der wichtigsten Veröffentlichungen allerdings gilt es mit dem von Thomas Klie herausgegebenen Buch "Spiegelflächen" anzuzeigen. Nicht immer bieten die vierzehn Beiträge namhafter Theologinnen und Theologen leichte Lektürekost, dafür aber Gourmets stete intellektuelle Haute Cuisine. Das Menü ist dreigängig zubereitet: I Aufmerken und Deuten, II Begehren und Andienen, III Einzeichnen und Unterrichten. In seinem Hors d'oeuvre avisiert Thomas Klie die grundlegende Geschmacksrichtung: "Die Pluralisierung religiösen Zeichengebrauchs hat eine Reihe neuer Deutungsspiele eröffnet, in denen die Wahrnehmung von Oberflächen eine entscheidende Rolle spielt. Das Subjekt sieht sich konfrontiert mit einer bunten Vielfalt lokaler Rationalitäten, die sich unabhängig voneinander, gegeneinander oder ineinander im Modus der Präsentation Anerkennung verschaffen. Oberflächen-Phänomene erlangen eine das kommunizierende Subjekt orientierende Relevanz. Das von Francois Lyotard wissenssoziologisch erhobene Verstummen der großen Erzählungen erzeugt ein ganzes Universum kleiner Sprach- und Deutungsspiele. In ihrer Gesamtheit transformieren sie Welt in ein Konvolut von Erzählungen. Eine solchermaßen fabelhaft verfaßte, gleichsam ‚phänomenale‘ Mitwelt unterwirft zwangsläufig eine sich auf sie einlassende Religionspädagogik einer im weitesten Sinne hermeneutischen Logik."

Die einzelnen kulinarischen Köstlichkeiten stellen wohlschmeckende Degustationen einer theologisch reflektierenden Hermeneutik dar, lassen die Verkostenden unter anderem explizit religiös codierte Botschaften in der Alltags- und Konsumwelt entdecken und führen wohlmundend in den Diskurs über die praktisch-theologische Rezeption von Phänomenologie und Semiotik ein. Eine Empfehlung mit fünf ***** (Spiegeln).

Martin Schreiner

Veranstaltungen

September bis Dezember 2000

TREFFPUNKTE

Treffpunkt Schule Herbst 2000

Gebet im Religionsunterricht – Beten in der Schule

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

18. bis 19. Oktober 2000

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Referent: Dr. Christian Grethlein

Treffpunkt für Referendarinnen und Referendare

Religion leben und lehren

Für Referendarinnen und Referendare an Grundschulen, Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen und Gymnasien

3. bis 4. November 2000

Leitung: Lena Kuhl

Referentin: Prof. Dr. Ingrid Schoberth, Wuppertal

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE TAGE IN DER REGION

Religionspädagogische Tage des Kirchenkreises Gifhorn

Von der Wiederkehr des Glanzes (Teil I)

(in Kooperation mit dem RPI Loccum)

12. September 2000

Leitung: Inge Lucke

Tagungsort: Gifhorn

Am 10. Oktober 2000 (Teil II) finden Hospitationen zum Thema in verschiedenen Schulen und Kindergärten in Gifhorn und Umgebung statt.

Religionspädagogischer Tag in der Grafschaft Bentheim

(Veranstaltung in Kooperation mit der Grafschaft der Arbeitsstelle Religionspädagogik/GAR)

Leitung: Heinz-Hermann Nordholt/Dietmar Peter

30. September 2000

Tagungsort: Altreformierte Gemeinde Nordhorn

Religionspädagogischer Tag in Osnabrück

in Zusammenarbeit mit der Landessuperintendentin

Der Religion Räume öffnen – Erlebnisorientierte / erlebbare Kirchenpädagogik unter besonderer Berücksichtigung von Menschen mit geistiger Behinderung

4. Oktober 2000

Leitung: Susanne Drewniok

Tagungsort: Marienkirche Osnabrück

KONFERENZEN

Themen und Inhalte werden mit gesonderten Einladungen bekannt gegeben.

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

15. bis 16. September 2000

Leitung: N.N./Dr. Werner Läwen

Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften

Für Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen, Orientierungsstufen, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die Religionspädagogische Arbeitsgemeinschaften leiten.

27. bis 29. September 2000

Leitung: Inge Lucke

Konferenz für Gymnasialdirektorinnen und Gymnasialdirektoren Jugend 2000

7. bis 8. November 2000

Leitung: Dr. Michael Wermke / OLKR Ernst Kampermann

Konferenz der Kirchlichen Regionalbeauftragten

8. November 2000

Leitung: Inge Lucke

Tagung der Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen

Die religiöse Dimension im Schulprogramm

16. bis 18. November 2000

Leitung: Dietmar Peter

Referent: Prof. Günter Böhm, Münster

Tagung der Schulausschussvorsitzenden der Kirchenkreise der ev.-luth. Landeskirche Hannovers und Fortbildungskurs für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

Alle Tage wieder ... – rituelle Gestaltungen im Schulalltag

20. bis 21. November 2000

Leitung: Inge Lucke

Kooperation: Bezirksregierung Hannover (Reg. LFB) und RPI Loccum

Konferenz für Fachleiterinnen und Fachleiter und Fachberaterinnen und Fachberater für das Fach evangelische und katholische Religion an Gymnasien „Religion im Religionsunterricht“

22. bis 24. November 2000

Leitung: Dr. Michael Wermke, Ewald Wirth, Beate Wenzel

Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz

Für Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren, Dezernentinnen und Dezernenten aus den Bezirksregierungen

23. bis 24. November 2000

Leitung: N.N./Ulrich Kowalle

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen

Für Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen und Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen

4. bis 5. Dezember 2000

Leitung: Susanne Drewniok

Jahreskonferenz Gymnasien

Die Zukunft des christlich-jüdischen Dialogs im RU

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien und Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen

5. bis 6. Dezember 2000

Leitung: Dr. Michael Wermke, Dr. Ursula Rudnick

SCHULFORM- UND BEREICHSÜBERGREIFENDE VERANSTALTUNGEN

Videoclips im Religionsunterricht

NLI-Nr. 00.38.29

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

21. September 2000

10.00 Uhr bis 16.00 Uhr

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach, Andreas Mertin

Theologische Grundfragen: Sehnsucht nach dem Heiligen – Welterfahrung und Gotteserfahrung heute

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen.

9. bis 11. November 2000

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffer

Tagung der Schulausschussvorsitzenden der Kirchenkreise der ev.-luth. Landeskirche Hannovers und Fortbildungskurs für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

Alle Tage wieder ... rituelle Gestaltungen im Schulalltag

Leitung: Inge Lucke

Referent: Prof. Dr. Michael Meyer-Blanck

STUDENTTAGUNGEN, SYMPOSIEN UND EXPERTENTAGUNGEN

3. Symposium

Die Praxis der Kooperation:

Aus Projekten lernen

17. bis 18. November 2000

Leitung: Inge Lucke/Jürgen Filbir, Prof. Dr. Martin Cordes

Tagungsort: Evangelische Fachhochschule Hannover, Blumhardtstraße 2, 30625 Hannover

Die drei Symposien sind Kooperationsveranstaltungen des RPI Loccum, des Ev. Landeskirchlichen Pfarramtes Hannover und der Evangelischen Fachhochschule Hannover.

Finanziert werden die drei Symposien von der Hanns-Lilje-Stiftung.

Pädagogische Studienkommission

1. bis 2. Dezember 2000

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Religionspädagogische Langzeitfortbildung/I.

Kurswoche 1

25. bis 29. September 2000

Leitung: Martin Kusell/Petra Bauer

Glauben leben und erleben

Spiritualität

8. bis 10. November 2000

Leitung: Martin Kusell/Marianne Schmidt

Religionspädagogische Langzeitfortbildung/I.

Kurswoche 2

13. bis 17. November 2000

Leitung: Martin Küsell/Petra Bauer

Forthbildungen Zentrale in einer Region (ZieR)

Hat Jesus nur vier Monate gelebt?

Sprengel Osnabrück

10. bis 11. Oktober 2000

Leitung: Martin Küsell

Tagungsort: Ev. Familienbildungsstätte Osnabrück

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SONDERSCHULE

EXODUS – Geschichten vom Wegwollen, Aufbrechen und Weitergehen im Religionsunterricht an Sonderschulen

NLI-Nr. 00.38.77

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen erteilen

21. bis 23. September 2000

Leitung: Susanne Drewniok

Die Exoduserzählungen bieten immer wieder auch Kindern und Jugendlichen Gelegenheit, eigene Befreiungsansätze wahrzunehmen, zu reflektieren und zu gestalten.

In diesem Kurs gehen wir von Freiheitswünschen und –erfahrungen der Schülerinnen und Schüler aus, untersuchen aktuelle Materialien und Medien (z. B. den Spielfilm „Der Prinz von Ägypten“ und entwickeln unterrichtspraktische Bausteine für die Arbeit zu ausgewählten Exodusgeschichten im Religionsunterricht.

Reformpädagogische Ansätze

Konzepte für selbstständiges Lernen im Religionsunterricht

NLI-Nr. 00.44.77

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die evangelischen Religionsunterricht an Sonderschulen und in Integrationsklassen erteilen

30. Oktober bis 1. November 2000

Leitung: Susanne Drewniok

Reformpädagogische Konzepte wollen die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler stärken und ihre Fähigkeit zur mit- und selbstbestimmten Beteiligung unterstützen. Unterrichtsbeispiele in aktuellen reformpädagogischen Veröffentlichungen beziehen sich allerdings nur sehr selten auf den Religionsunterricht.

In diesem Kurs sollen Möglichkeiten aufgezeigt und erprobt werden, wie reformpädagogische Ideen für den Religionsunterricht umgesetzt werden können. Anhand der „Gewitternachtkartei“ von R. Oberthür werden wir Bausteine für ein Unterrichtsprojekt „Nachdenken über das Leben“ entwickeln und dazu die Lernwerkstatt des RPI nutzen.

Referendarstagung

Erzählen im Religionsunterricht

Für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Evang. Religion an Sonderschulen

29. November bis 1. Dezember 2000

Leitung: Susanne Drewniok

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen

Für Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen und Dezernentinnen und Dezernenten der Bezirksregierungen

4. bis 5. Dezember 2000

Leitung: Susanne Drewniok

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

Arbeit in der Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis)

13. bis 14. Oktober 2000

Leitung: Lena Kuhl

Das Thema der gemeinsamen Arbeit wird einige Zeit vorher in der Gruppe verabredet.

Kursfolge: Wege in die Stille – Wege zur Mitte

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen.

Ständige Kursleitung und fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursfolge.

Leitung: Inga Brüggemann/Lena Kuhl

Kurs IV: Stille-Erfahrungen mit biblischen Texten

NLI-Nr. 00.47.29

21. bis 25. November 2000

Medienbörse Grundschule

NLI-Nr.: 00.42.29

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen.

18. bis 20. Oktober 2000

Leitung: Lena Kuhl, Ulrike Pagel-Hollenbach

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Projektgruppe: Religionsunterricht an der Orientierungsstufe

(geschlossener Teilnehmerkreis)

25. September 2000, Beginn: 9.30 Uhr

Leitung: Diemar Peter

Reden vom Tod – Mitten im Leben?

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

19. bis 21. Oktober 2000

Leitung: Diemar Peter

Die religiöse Dimension im Schulprogramm

Für Leiterinnen und Leiter der Fachkonferenzen Religion an Orientierungsstufen, Haupt- und Realschulen

16. bis 18. November 2000

Leitung: Diemar Peter

Referent: Prof. Günter Böhm, Münster

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

ALPIKA-BS "Expo 2000"

(geschlossener Teilnehmerkreis)

19. bis 21. September 2000

Leitung: Bernd Abesser

Talkshows – Szenisches Spiel – Schreibwerkstatt

Methodenbausteine für den Religionsunterricht am Fachgymnasium

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen bzw. erteilen wollen; Schulpastorinnen und Schulpastoren

27. bis 29. September 2000

Leitung: Petra Kretschmer, Dr. Michael Wermke

Money, Macht und Mammon – das Verhältnis von Geld und Religion

NLI-Nr. 00.42.31

Für Berufsschullehrerinnen und –lehrer, Berufsschulpastorinnen und –pastoren, Berufsschuldiaconinnen und –diakone, insbesondere Leiterinnen und Leiterinnen und Leiter von Fachkonferenzen und Arbeitsgemeinschaften, Fachberaterinnen und Fachberater, Fachleiterinnen und Fachleiter, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

19. bis 21. Oktober 2000

Leitung: Bernd Abesser/N.N.

RELIGIONSUNTERRICHT IN GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN

Bilder und ihre Macht – Zum Verhältnis von Kunst und christlicher Religion

Jahrestreffen des ökumenischen Gesprächskreises niedersächsischer Religionslehrer/innen

1. bis 3. September 2000

Leitung: Karin Aultke/Willi Krah, Dr. Michael Wermke

(gefördert von der Hanns-Lilje-Stiftung)

Reinkarnation – eine Antwort auf das Kontingenzproblem?

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien, Fachgymnasien und Gesamtschulen evangelischen oder katholischen Religionsunterricht erteilen.

20. bis 22. September 2000

Leitung: Dr. Michael Wermke, Ewald Wirth, StD (Kursleiter)

Talkshows – Szenisches Spiel – Schreibwerkstatt

Methodenbausteine für den Religionsunterricht am Fachgymnasium

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Fachgymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen bzw. erteilen wollen; Schulpastorinnen und Schulpastoren

27. bis 29. September 2000

Leitung: Petra Kretschmer (Kursleiterin), Dr. Michael Wermke

Religion mit allen Sinnen wahrnehmen, erleben und gestalten

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen wollen

5. bis 7. Oktober 2000

Leitung: Wilhelm Behrendt

Referenten: Silke Leonhard, Prof. Dr. Dietrich Zilleßen

Rassismus – Eugenik – NS-„Euthanasie“

„Konfrontationen“ – Pädagogische Annäherung an die Geschichte und Wirkung des Holocaust

(in Zusammenarbeit mit dem Fritz-Bauer-Institut und der Gedenkstätte Hadamar)

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gesamtschulen und Gymnasien die Fächer evangelischen Religionsunterricht Geschichte, Gemeinschaftskunde, WuN, Deutsch oder Biologie unterrichten.

16. bis 18. November 2000

Leitung: Dr. Michael Wermke, Dr. Jaqueline Giere

Petra Mumme, LRD Anita Schröder-Klein

anteilige Materialkosten: 15,- DM

VIKARIATSKURSE

Leitung: Bernd Abesser

Die religionspädagogische Ausbildung der Vikarinnen und Vikare umfasst drei Lehrgänge und ein Schulpraktikum.

58/2 Predigerseminare Celle/Hildesheim	04. bis 08. 09. 2000
58/2 Predigerseminare Celle/Hildesheim	11. bis 15. 09. 2000
58/3 Predigerseminare Celle/Hildesheim	27. 11. bis 01. 12. 2000
59/1 Predigerseminare Loccum/Hermannsburg	25. bis 29. 09. 2000

KONFIRMANDENARBEIT

Religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung

Für Berater/Beraterinnen in der Konfirmandenarbeit
(geschlossene Gruppe)

Weiterbildungskurs 2000/2001

Teil II (2)

18. bis 20. September 2000

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Teil II (3)

9. bis 12. Oktober 2000

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Teil II (4)

27. bis 29. November 2000

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

FEA-Kurs: "Greif zu!" – Erlebnispädagogische Elemente in der Konfirmanden- und Jugendarbeit

28. August bis 1. September 2000

4. bis 8. September 2000

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

Station in Bergen-Belsen

– Begehung eines Erinnerungsortes mit Jugendlichen im Konfirmandenalter –
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

18. bis 20. September 2000

Leitung: Klaus Kobl, Carsten Mork/ Thekla Rohrs

Ort: Anne-Frank-Haus, Oldau bei Bergen-Belsen

Bibliodrama in der Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/

Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Die Weiterbildung erstreckt sich über ca. ein Jahr. Ein neuer Kurs kann 2001 beginnen. Interessierte können sich schon jetzt melden.

9. bis 11. Oktober 2000

27. bis 29. November 2000

Leitung: Carsten Mork

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 werden diese eintägigen Fortbildungsangebote durch Workshops oder Gesprächsangebote, je nach Wunsch und Bedarf in den Kirchenkreisen.

KU-Kongress in Göttingen

für die KK Göttingen/Münden

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

4. Oktober 2000

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

Konvent Kirchenkreis Cuxhaven

16. bis 17. Oktober 2000

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

KU-Kongress Aurich

für die KK Aurich/Norden

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

18. Oktober 2000

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNGEN

Videoclips im Religionsunterricht

NLI-Nr. 00.38.29

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

21. September 2000

10.00 Uhr bis 16.00 Uhr

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach, Andreas Martin

Medienbörse Grundschule

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich, vorrangig in der Grundschule, evangelischen Religionsunterricht erteilen.

18. bis 20. Oktober 2000

Leitung: Lena Kuhl, Ulrike Pagel-Hollenbach

SCHULE UND GEMEINDE

Von der Wiederkehr des Glanzes – Teil I

12. September 2000

Leitung: Inge Lucke, RPI Loccum/Ute-Agnes Guth, Fachberaterin ev. Rel.

Ort: Birger-Forell-Haus, Grüntaler Straße 1, Gifhorn

Die Veranstaltung ist Teil der Regionalen Lehrerfortbildung. Bitte beantragen Sie Dienstbefreiung auf dem Dienstweg und melden Sie sich zusätzlich in der Superintendentur im Kirchenkreis Gifhorn an.

Am 10. Oktober 2000 (Teil II) finden Hospitationen zum Thema in verschiedenen Schulen und Kindergärten in Gifhorn und Umgebung statt.

Konferenz der Kirchlichen Regionalbeauftragten

8. November 2000

Leitung: Inge Lucke

3. Symposium

Die Praxis der Kooperation:

Aus Projekten lernen

17. bis 18. November 2000

Leitung: Inge Lucke/ Jürgen Filbir/ Prof. Dr. Martin Cordes

Tagungsort: Evangelische Fachhochschule Hannover, Blumhardtstraße 2, 30625 Hannover

Die drei Symposien sind Kooperationsveranstaltungen des RPI Loccum, des Ev. Landesjugendpfarramtes Hannover und der Evangelischen Fachhochschule Hannover.

Finanziert werden die drei Symposien von der Hanns-Lilje-Stiftung.

Tagung der Schulausschussvorsitzenden der Kirchenkreise der ev.-luth. Landeskirche Hannovers und Fortbildungskurs für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

Alle Tage wieder ... – rituelle Gestaltungen im Schulalltag

20. bis 21. November 2000

Leitung: Inge Lucke

Kooperation: Bezirksregierung Hannover (Reg. LFB) und RPI Loccum



H 7407 F**Fritz Erich Anhelm**

Über den religionspädagogischen Nährwert des Pelikans

Eigentlich handelt es sich um ein grandioses Missverständnis. Mindestens waren sich die Übersetzer der Bibel nie ganz einig, welcher Vogel denn gemeint war. Die hebräische Bibel nennt ihn den Taucher (was Luther nicht ganz so treffend als Schwan übersetzt), während er in englischen Bibeln als Kormoran auftaucht. In Wahrheit aber handelte es sich wohl um die Fischeule, die sich am See Genezareth findet und praktischer Weise im Dunkeln nach Beute sucht, also konkurrenzlos. In der Vulgata wird dieser seltsame Vogel zum Speier, weil er die unverdaulichen Teile seiner Beute... (das lassen wir jetzt) oder zum Schreier, weil er eselähnliche Laute von sich gegeben haben soll. Luther macht freundlicherweise eine Rohrdommel daraus.

Einig war man sich nur über zweierlei: Der Vogel war für den Verzehr verboten, um nicht zu sagen: ungenießbar. Und er hatte einen dehnbaren Hautsack am Unterschnabel, was nun wieder darauf deutet, dass es am Ende vielleicht doch der Pelikan hätte sein können.

Das alles führt uns weit weg von der Religionspädagogik. Säkular gesehen gehört der Pelikan streng wissenschaftlich zur Ordnung der Ruderfüßler, was uns möglicherweise der Religionspädagogik wieder etwas näher bringt. Trotz der daraus zu schließenden bemerkenswerten Beinarbeit soll er ausgezeichnet fliegen und segeln können. Und er ist äußerst gesellig. Dabei liebt er die wärmeren Regionen, wobei es ihm egal ist, ob das Wasser unter ihm süß oder salzig schmeckt. Das widerspricht natürlich völlig der Tatsache, dass die Religionspädagogik weniger mit dem süßen Leben und mehr mit dem Salz der Welt zu tun hat.

Die Sache bleibt also komplex und durchaus ambivalent. Betrachten wir sie daher positiv. Immerhin ist der Pelikan seit dem Oberoligozän nachweisbar, was ca. 30 Millionen Jahre her ist. Das wirft auf dieses Jubiläum das Licht einer schier unabsehbaren, geradezu eschatologischen Perspektive.

Alles in allem geht es am Ende denn doch trotz aller Missverständnisse um einen ziemlich lebens- und zukunfts-fähigen Vogel. Dass er seine Jungen mit dem Blut aus der eigenen Brust zum Leben erweckt, ist allerdings Legende. Die ist dem Blickwinkel zuzuschreiben. Die Jungen ernähren sich aus dem Inhalt des Schnabelsacks, der prall gefüllt eben vor der Brust hängt, ein Brustbeutel sozusagen. Damit sind wir nun wirklich ganz nah bei der Religionspädagogik, wenn Sie mir folgen können und möchten. Wir wünschen dem RPI, dass seine geistliche Nahrung vielen schmeckt und viele anzieht, dass sich die Geselligkeit des Pelikans weiter auf unsere gute Zusammenarbeit hier im Hause auswirkt und sich die notwendige Beinarbeit wenigstens manchmal mit den glücklicheren Momenten des Fliegens und Segelns verbindet.

Das ist unser herzlicher und freundschaftlicher Wunsch.