

Loccumer Pelikan

3/01

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Was heißt
hier „religiös“?

Schuld – was ist das?

Andacht und
Gottesdienste zum
Buß- und Betttag

Säen, ernten, danken
– feiern!

Grenzen der
Verlängerung des
Lebens

Pickel, Zoff und starke
Gefühle

Profiloberstufe und RU
in Niedersachsen

Surfen in der virtuellen
Ver(w)irrung


rpi

Inhalt:

Bernhard Dressler	Editorial _____	113
	<i>grundsätzlich</i>	
Bernd Schröder	Was heißt hier „religiös“? _____	115
	<i>praktisch</i>	
Evelyn Schneider	Schuld – was ist das? _____	121
Reinhard Hahn	Andacht zum Buß- und Betttag für Schüler der Sek. I _____	127
Gerhard Glombik	Bausteine und Idee für Schülergottesdienste am Bußtag _____	129
Silke Leonhard	Säen, ernten, danken – feiern! _____	134
Stephan Vasel	Grenzen der Verlängerung des Lebens _____	143
	<i>schule und gemeinde</i>	
Ute Zöllner	Pickel, Zoff und starke Gefühle _____	152
Michael Wermke	Die Profiloberstufe und der Religionsunterricht in Niedersachsen _____	159
Dietmar Peter	Surfen in der virtuellen Ver(w)irrung _____	163
Peter Noß-Kolbe	Kirche, Kunst und Kult auf der Medus@ 2001 _____	170
	<i>informativ</i>	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche _____	164
	Buch- und Materialbesprechungen _____	165
	Veranstaltungsvorschau _____	167

editorial



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wieder einmal rückte der Religionsunterricht in den vergangenen Monaten in die öffentliche Aufmerksamkeit, wieder einmal im Zusammenhang mit LER, dem brandenburgischen Schulfach *Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde*. Nach mehreren Jahren Verzögerung ist jetzt endlich beim Bundesverfassungsgericht in Karlsruhe das Verfahren zu mehreren Verfassungsbeschwerden gegen LER eröffnet worden. Nun geht es dabei ja bekanntlich nicht um die Möglichkeit, LER bundesweit einzuführen, sondern nur um die Frage, ob der Art. 7,3 des Grundgesetzes, dessen Geltung ansonsten unbestritten bleibt, in Brandenburg ähnlich wie in Bremen und Berlin außer Kraft ist. Ein Urteil zugunsten von LER hätte also für uns in Niedersachsen keine Wirkung. Und doch: Für das Meinungsklima, für die Akzeptanz des Religionsunterrichts hat der LER-Prozess so oder so große Bedeutung. Jetzt schon wurde in der Presse mit Blick auf Karlsruhe so differenziert wie selten zuvor das Thema eines von den Religionsgemeinschaften mitverantworteten Religionsunterrichts erörtert. Ob damit dem in manchen Kreisen schier unausrottbarem Vorurteil, beim Religionsunterricht handele es sich um ein anachronistisches „klerikales Privileg“, nachhaltig begegnet wird, bleibt abzuwarten. An den Schulen jedenfalls sind gegenwärtig die Bedingungen günstig, die Belange des Religionsunterrichts offensiv zu diskutieren. Erfreulich übrigens, wie deutlich Ministerpräsident Gabriel kurz vor der Sommerpause hierzu Stellung bezogen hat.

Vielleicht bringt das LER-Verfahren auch sonst Bewegung in die religionspädagogische Lage: Der überraschende Vorschlag des Gerichts, einen Vergleich anzustreben, könnte, wenn er gut genutzt würde, die Spielräume des Art. 7,3 GG weiter ausschöpfen, ohne die Verfassungsgarantie des Religionsunterrichts zu gefährden. Die Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht von 1994, die zu Unrecht etwas in Vergessenheit geraten zu sein scheint, gibt dafür immer noch positive Anstöße. Stichworte: mehr konfessionelle Kooperation, Kooperation der verschiedenen Religionsunterrichte und des Ethikunterrichts bzw. Werte und Normen in einer „Fächergruppe“, Öffnung zu einem „Wahlpflicht-Modell“. Wir dürfen auf die nächsten Monate gespannt sein.

Der Pelikan bleibt in dieser Situation unaufgescuecht und versucht Ihnen wie immer gedankliche Anstöße und praktische Anregungen zu bieten. Nicht zufällig liegt ein Schwerpunkt dieses Heftes nicht auf dem Religionsunterricht im engeren Sinne: Die Beiträge von Silke Leonhard, Reinhard Hahn und Gerhard Glombik zum Erntedankfest und zum Buß- und Betttag richten sich auf Religion als eine den Unterricht übergreifende Gestaltungsdimension in der Schule. Bernd Schröder schlägt Differenzierungen für die Debatte vor, ob Jugendliche gegenüber der Religion wieder interessierter oder im Gegenteil viel indifferenter werden. Stefan Vasel greift einen Aspekt des immer bedrängender werdenden Themas Biopolitik und Medizinethik auf.

Ich wünsche Ihnen einen guten Start ins neue Schuljahr – und lade Sie herzlich ein, unser Fortbildungsangebot zu nutzen!

Ihr

Dr. Bernhard Dressler
– Rektor –



ETERNITY



Calvin Klein
fragrances for men and women

Bernd Schröder

Was heißt hier “religiös”?

Jugendliche und Religion

Spätestens seit 1967 ein Essay Thomas Luckmanns über “Die unsichtbare Religion” erschien, gehört es zu den Grundannahmen der Religionssoziologie, dass das Christentum, namentlich die verfasste Kirche und ihr dogmatisch definierter Glaube für moderne Zeitgenossen immer mehr an Bedeutung verliere. Neben sie und zunehmend an ihre Stelle träten ‘privatisierte’ Religiosität und “neue Sozialform[en] der Religion”. In besonderem Maße gelte dies für Jugendliche – sie seien kirchendistanziert, doch gerade ihre Lebenswelt sei häufig religiös durchsetzt, sie selber religiös. Zu den Indikatoren zählen etwa die religiöse Aufladung von Werbung, Pop-Musik, Stars und Konsum durch Medien, der Boom esoterischer u.ä. Literatur und therapeutischer Praktiken, Horoskope u.v.m. Auch das verbreitete “Vertrauen in den sich selbst regulierenden Markt” lässt sich nachgerade als ein religiöses Phänomen verstehen.

Neuerdings wird diese – im Prinzip bereits seit dem Ende des letzten Jahrhunderts mögliche – Sichtweise durch ein Stichwort pointiert, das den Boom der Religion als strukturelle, den Entwicklungen der Moderne geschuldete Notwendigkeit ausweist: durch die Rede von der ‘*Religionsproduktivität*’ der Moderne. Sie soll nicht suggerieren, es würden aus dem Nichts neue Religionsformen kreiern. Vielmehr betont sie, dass die Lebensumstände in modernen Gesellschaften Bedarf an Religion hervorrufen und zur neuartigen Verarbeitung tradiert Religion Anlass geben – auch “Glaubensinhalte und -formen des Christentums”, die in ihrer kirchlichen, tradierten Gestalt

kaum noch auf Interesse stoßen, werden dabei “ zu kulturellem Treibgut”.

Diese Thesen zur Religionisierung und Religionsproduktivität insbesondere der bundesrepublikanischen Gesellschaft bilden den Hintergrund und vielleicht auch den Anlass, über “Religion im Religionsunterricht” neu nachzudenken, denn – je nach Sitz im Leben der jeweiligen Schule – findet der Formenwandel von Religion auch im Unterricht Niederschlag. Unser Nachdenken soll hier einsetzen: Was eigentlich ist gemeint, wenn von Religion und ihrer Wiederkehr die Rede ist? Kann wirklich als Religion gelten, was so als Alltagsreligion Jugendlicher bezeichnet und in Anspruch genommen wird? Wie sind Religion und Pseudoreligion zu unterscheiden?

Ich will in vier Schritten vorgehen und zunächst Alltagsreligiosität Jugendlicher skizzieren, anschließend Kriterien zu ihrer Einschätzung anbieten. Die Darstellung von Alltagsreligiosität Jugendlicher beginne ich mit Momentaufnahmen aus der eigenen Wahrnehmung (1.). Es folgt eine Systematisierung einschlägiger Beobachtungen, die ich für wichtig halte, in elf Punkten (2.). Kriterien zur Einschätzung suche ich auf zwei Ebenen: Zum einen möchte ich an grundlegende begriffliche Differenzierungen erinnern, die hilfreich sind, um die uns als religiös begegnenden Phänomene zu ordnen (3.). Zum anderen soll nach spezifisch christlich-theologischen Gesichtspunkten gefragt werden, die für den Umgang mit empirisch vorfindlicher – christlicher wie nichtchristlicher – “Religiosität” konstitutiv sind (4.).

1. Beispiele für die Alltagsreligiosität Jugendlicher

Beispiel 1:

Religionsunterricht in einer 9. Klasse eines Münsteraner Gymnasiums. Im Verhalten einer Schülerin verdichtet sich eine paradox wirkende Haltung: Sie arbeitet sehr engagiert mit in der Einheit "Kann man heute noch an Gott glauben?", d.h. sie bringt Lieder aus der Pop-Kultur mit, die sie passend findet, sie interviewt Mitschülerinnen für eine kleine Ausstellung, die wir projiziert haben, usw. Zugleich lehnt sie für sich persönlich die Möglichkeit, an Gott zu glauben, strikt ab. Pointiert diese Momentaufnahme die Haltung Jugendlicher: Institutionalisierte Religion(en) – nein, religiöses Suchen – ja?

Beispiel 2:

Im derzeitigen Bestseller zur Zeitdiagnose findet sich am Ende von Ausführungen dazu, was der "Generation Golf" lieb und teuer ist, auch ein launig geschriebener Abschnitt zur Religion. Dort heißt es u.a.: "Da wir uns alles so zurechtlegen, bis es passt, haben wir auch ein flexibles Verhältnis zur Religion gefunden. ... Man macht sich ... nicht mehr die Mühe, nach Argumenten zu suchen, weder für noch gegen Gott. Aber von Oliver Bierhoff bis hin zu ... Stefan Raab überraschen immer wieder Generationsgenossen mit religiösen Bekenntnissen. ... Das hat schon was – so etwa lautet das Glaubensbekenntnis der Generation Golf". Die Wendung signalisiert nicht wirklich Zustimmung, es ist eine Form distanzierter Anerkennung von etwas – zudem keineswegs beschränkt auf religiöse Gegenstände. Wird Religion auf diese Weise anerkannt, erscheint sie nicht als konsistente, dauerhafte Daseins- und Wertorientierung, sondern als Momentaufnahme. Religion wird ohne religiöse Sprache artikuliert.

Beispiel 3:

Geradezu unvermeidlich fällt der Blick derjenigen, die an Religion, an der Religiosität Jugendlicher interessiert sind, heute auf Medien, an zentraler Stelle auf Kino und Fernsehen.

Hier tauchen, etwa in der Werbung, religiöse Bezugnahmen in *indirekter* Weise auf, etwa im Slogan eines Autoherstellers ("Ein neues Denken für eine neue Zeit"), als eine Art "Reklametheologie des Fernsehens". Daneben wird, etwa im Marketing, der religiöse Akzent *explizit*, zum Teil sogar programmatisch und zunehmend offensiv betont. So propagiert namentlich Norbert Bolz: "Marketing ist Gottesdienst am Kunden". Da "das Leben ... heute kein Wertekorsett ..., keinen Außenhalt in großen Ideen und Institutionen" mehr bietet, tritt an dessen Stelle das "Heilsversprechen des Konsums", die Selbsterlösung durch "Self-Fashioning", zudem Trends als "Kurzzeireligionen". Handelt es sich dabei bloß um scheinbar religiöse Sprüche, die "frech" sein sollen, oder um eine ernstzunehmende Aufladung von Alltagsphänomenen, die zur Kritik am 'Götzendienst' Anlaß gibt?

2. Empirische Einsichten zur Alltagsreligiosität Jugendlicher

Die These von boomender Religiosität unter Jugendlichen lässt sich anhand von empirischen Studien *zum Teil* bestätigen – nachweisbar ist bisher allerdings eher die nachlassende Beteiligung am kirchlichen Leben als die Religionsproduktivität. Ich nehme für meine Skizze vorrangig quantitative Studien, daneben aber auch ausgewählte qualitative Studien auf.

Erstens: Recht fraglos lässt sich ein Rückgang der Kirchlichkeit Jugendlicher konstatieren.

Zwar liegt die Quote der Kirchenmitgliedschaft der unter 20jährigen – in den alten Bundesländern! – nach wie vor hoch, doch gängige Indikatoren zu den Ausdrucksformen von Kirchenmitgliedschaft zeigen durchgängig fallende Tendenz. Dies gilt vor allem für die Teilnahme von Jugendlichen am Gottesdienst und die subjektive Verbundenheit evangelischer Jugendlicher mit der Kirche. Nicht zuletzt: Kirchlichkeit beeinflusst – wenn überhaupt – nur Verhalten und Einstellung in Fragen der kirchlich-religiösen Sphäre. "eine Bedeutung für Handlungs- und Einstellungsbereiche außerhalb von Religion und Religionsgemeinschaft" hat sie wohl kaum noch.

Zweitens: Die jüngste EKD-Mitgliedschaftsumfrage macht zu Recht nachdrücklich darauf aufmerksam, dass Deutschland in religiöser Hinsicht keineswegs zusammengewachsen ist, vielmehr begegnen uns "in Ost- und Westdeutschland ... zwei völlig unterschiedliche 'Religionskulturen'".

Auf der einen Seite ist bei einer Kirchenmitgliedschaftsquote der westdeutschen Bevölkerung von 84,2% davon auszugehen, dass die überwältigende Mehrheit der Bevölkerung – trotz Tradierungskrise – "zumindest mit den elementaren Inhalten der christlichen Glaubensüberlieferung sowie mit den Grundformen kirchlichen Lebens bekannt gemacht" wurde. Gerade für Jugendliche gilt, dass sie – evangelischerseits – "nahezu alle" ihre Taufe und Kirchenmitgliedschaft "durch die Konfirmation bekräftigen".

Auf der anderen Seite ist in Ostdeutschland bei einer Kirchenmitgliedschaftsquote von nur 29,3% "das Verhältnis zur Kirche, zu Christentum und Religion [für die meisten Menschen] dadurch gekennzeichnet, dass sie schlicht überhaupt nicht damit konfrontiert sind. Schon die zweite Generation ist mehrheitlich nicht getauft und hat keinerlei christliche Unterweisung erfahren." Insonderheit ist "bei den Konfessionslosen in Ostdeutschland die Sprachfähigkeit für Religion völlig abhanden gekommen".

Drittens: Auch für Westdeutschland gilt indes wohl: Nicht nur die Teilnahme am kirchlichen Leben ist zurückgegangen, auch "die [nicht kirchlich gebundene] religiöse Grundhaltung im Leben hat bei den deutschen Jugendlichen stark an Boden verloren".

Dies zeigt sich an der rückläufigen Praxis des Betens wie an der sinkenden Zustimmung für einen Glauben an ein Weiterleben nach dem Tod. Entsprechend stimmen 52% der 1999 befragten Jugendlichen dem Item zu "Ich bin nicht religiös", nur 17% lehnen es als überhaupt nicht zutreffend ab.

Viertens: Eine Wanderungsbewegung weg von der Kirchenzugehörigkeit zu anderen Sozialformen von Religion ist nicht auszumachen.

Insbesondere die Quote derer, die angeben, Erfahrungen mit sog. "neuer Religiosität" gemacht zu haben und diese wertzuschätzen, liegt unter Kirchenmitgliedern wie Konfessionslosen niedrig. Zuletzt konstatiert auch die 13. Shell Jugendstudie: "Bei allen Vorgaben des Bereichs der spirituell-okkulten bzw. abergläubischen Praktiken gibt nur ein kleiner Teil der Befragten an, dass er sie ausübt." Dass also kirchliches Christentum unter Jugendlichen einer Konkurrenz mit so genannter Neuer Religiosität ausgesetzt sei oder ihr gar erlage, lässt sich nicht behaupten.

Unbeschadet dessen mag es sein, dass sich sog. neue Religiosität "weniger in einer eigenständigen, sich abseits der Kirche formierenden Bewegung darstellt [als] vielmehr als eine qualitative Veränderung des Zugriffs auf Religion verstanden werden muss", dass also den gleichen religiösen Merkmalen "neue Bedeutungen zukommen".

Fünftens: Traditionelle nichtchristliche Religionen haben keine für empirische Forschung erkennbare Attraktivität für Jugendliche.

Es ist nicht ersichtlich, dass Jugendliche etwa Praktiken und Glaubenseinstellungen des Judentums, des Buddhismus oder – besonders naheliegend – des Islam steinbruchartig übernehmen. Eindrücklich hat darauf die jüngste Shell-Studie hingewiesen: Zwar haben "die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und eine religiös bestimmte Lebensführung" durch die Präsenz der Muslime "eine Bedeutungsaufladung" erfahren, d.h. Jugendliche aller Couleur haben in ihren muslimischen Altersgenossen lebendige Beispiele dafür, was es heißt, religiös zu praktizieren, doch lassen sich nicht-muslimische Jugendliche davon, so scheint es, nicht beeindruckt.

Sechstens: Der Zenit der Kirchen- und wohl auch Religionsdistanz liegt – jedenfalls im Blick auf evangelische Befragte – bei den 18-29-Jährigen, also in der Anfangsphase weithin eigenverantwortlicher Lebensführung und -orientierung, nicht in der Schulzeit.

Entsprechend bringen Schülerinnen und Schüler kritische Haltungen in vergleichsweise moderater Form zum Ausdruck, nur in seltenen Fällen sind sie von sichtbaren Konsequenzen, etwa Kirchenaustritt, begleitet. Die Haltung jugendlicher

Schüler/innen, also der 14-17-Jährigen, ist, so die EKD-Mitgliedschaftsumfrage, weniger durch dezidierte Ablehnung von Religion und Kirche als vielmehr durch Distanz zu einem "kirchlich geprägten Sprachduktus" und "Unsicherheit" in der religiösen Standortbestimmung gekennzeichnet.

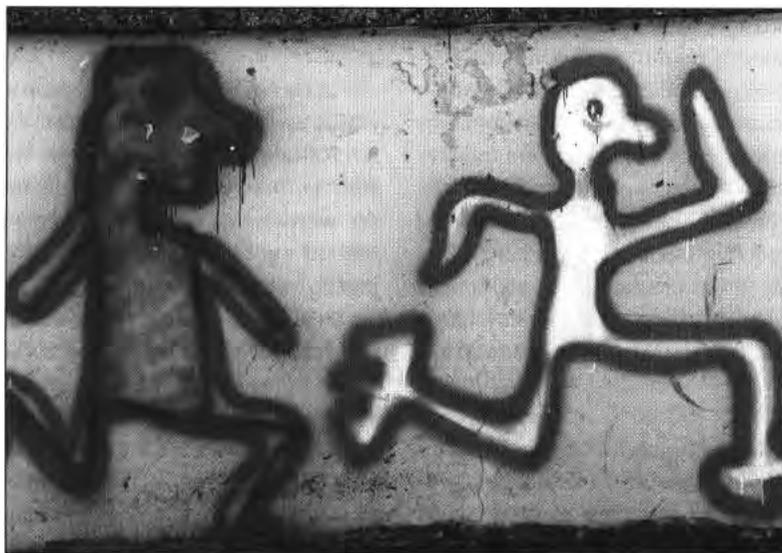


Photo: Michael Künne

Siebtens: Qualitative Studien zeigen "eine auffällige Heterogenität christlich orientierter Jugendlicher. Wie bei keiner anderen Gruppe [also den atheistisch, spirituellistisch oder muslimisch orientierten Jugendlichen] zeigen sich strukturell so unterschiedliche Bezugnahmen auf Religion wie bei christlichen Jugendlichen." Diese Unterschiedlichkeit resultiert

wohl vor allem daraus, dass und wie christlich orientierte Jugendliche ihr Verhältnis zur Idee selbstverantwortlicher Lebensführung und zur rationalen Religionskritik bestimmen.

Achtens: Angesichts der Ambivalenzen moderner Gesellschaft und Lebensführung ist gerade bei Jugendlichen nicht mehr damit zu rechnen, dass sie tradierte, in sich schlüssige Konzepte der Daseins- und Wertorientierung für sich persönlich übernehmen. Vielmehr scheinen sie eine "andere Weise" zu entwickeln, Orientierung und Sinn zu finden, den von Dietlind Fischer und Albrecht Schöll so genannten "Modus einer okkasionell-sozialen Aneignung von Sinn". Kennzeichnend dafür ist: "Die Konstruktion von Lebenssinn" wird von Jugendlichen als notwendige Eigenleistung der einzelnen begriffen; Lebenssinn wird nicht länger abgeleitet aus Weltanschauungssystemen bzw. Religionen, sondern "in Auseinandersetzung mit konkreten lebenspraktischen Bezügen" gesucht; dabei "auftauchende religiös besetzte Sinndeutungen" sind durch Veränderlichkeit und "Offenheit" gekennzeichnet. Jugendliche sehen sich außerstande, "Glaubensfragen 'prinzipiell' zu beantworten" und "als 'Sicherheit' in die Lebenspraxis zu integrieren".

Neuntens: Dementsprechend hat es sich im Zeichen der so genannten Postmoderne im Blick auf die Identitätssuche und -findung Jugendlicher eingebürgert, von deren "patchworkartigen Bastelbiographien" zu sprechen. Diese sind allerdings kein Privileg von Jugendlichen!

Der jüngsten EKD-Mitgliedschaftsumfrage zufolge bejahen 44% der Evangelischen *aller Altersgruppen* (in den alten Bundesländern) das Item "A": "Ich habe meine eigene Weltanschauung, in der auch Elemente des christlichen Glaubens enthalten sind", 30% bejahen die Aussage "J": "Jede Religi-

on hat Stärken und Schwächen, man sollte sich das jeweils Beste daraus holen". Jugendliche Befragte teilen diese Auffassung im großen und ganzen; allerdings stimmen die 14-17-Jährigen den genannten Items im Mittel am vergleichsweise wenigsten zu!

Zehntens: Die lebenspraktische Bedeutung von Phänomenen wie okkasionell-sozialer Aneignung von Sinn und Bricolage für die betreffenden Jugendlichen ist unklar: Ist sie Ausdruck "entwickelter Individualität" und kritischer Dauerreflexion oder im Gegenteil gerade Ausdruck von Indifferenz und Ungeklärtheit religiöser Vorstellungen. Jedenfalls werden "die Kirchenbeziehung" (bei Kirchenmitgliedern) und entsprechend wohl auch religiöse Angelegenheiten (bei Nicht-Kirchenmitgliedern) "vom primären Lebenskontext her und auf ihn hin geordnet, nicht umgekehrt die eigene Lebenswelt von der Kirche [bzw. der Religion] her und auf sie hin geformt."

Elftens: Last but not least haben Jugendliche Anteil an den religiösen Momenten der Konsumwelt. Eine Auswahl Jugendlicher aus "trendrelevanten Metropolen" der Welt wirkt trendsetzend, für eine – nicht näher quantifizierbare – Vielzahl Jugendlicher mag die Orientierung an solchen Trends daseins- und wertorientierende und damit 'religiöse' Funktion erfüllen. In welchem Maß die religiöse Aufladung der Konsum- und Pop-Kultur für einzelne Jugendliche subjektive Bedeutung erlangt, ist unbekannt. Gelegentliche Umfragen weisen meines Erachtens darauf hin, dass diese Bedeutung tendenziell überbewertet wird.

Knapp zusammengefasst: Religionszugehörigkeit und religiöse Sozialisation und Erziehung Jugendlicher sind in (West-) Deutschland noch immer christlich geprägt. Im Schulalter ist weniger eine dezidierte Abwendung von Religion auszumachen als vielmehr Unentschlossenheit und die Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Orientierungsmuster. Angesichts der Kirchendistanz und der Kirchaustrittsquote der 18-29-Jährigen erscheint die Zeit von 14-18 Jahren allerdings als Phase der Weichenstellung. Qualitative Studien zeigen: Jugendliche lassen einen eigenwilligen Gebrauch und ein eigensinniges Verständnis von Religion erkennen, die beide in ihren Ausdrucksformen kaum noch an theologischen Wissensbeständen und Sprachmustern geschult sind. Die Annahme einer Religionisierung der bundesdeutschen Gesellschaft, die deren Entkirchlichung gewissermaßen auffange, wird überhaupt erst durch eine weite, in der Regel funktionale Fassung des Religionsbegriffs möglich.

3. Begriffliche Klärungen

Bei okkasionell-sozialer Aneignung von Sinn, individualsynkretistischen Tendenzen und Kult-Marketing handelt es sich schwerlich um christliche Religion, die mit den Grundsätzen der konfessionellen Religionsgemeinschaften in der Bundesrepublik übereinstimmt, wohl aber um Religion. Damit ist allerdings noch fast nichts gesagt – ist 'Religion' doch ein

Allgemeinbegriff, dessen Gegenstandsbereich und Definition ausgesprochen strittig sind.

Handelt es sich bei Religion und Religiosität also um "diskursive Tatbestände", bei denen es keine eindeutige oder zwingende Zuordnung von Begriff und Sache gibt, müssen sich begriffliche Unterscheidungen an den Phänomenen bewähren, auf die sie angewandt werden.

Als *erste Unterscheidung* will ich angesichts dessen auf diejenige zwischen einem *funktionalen* und einem *substantiellen* Religionsbegriff hinweisen.

Bei der Verwendung eines substantiellen Religionsbegriffes werden nur solche Phänomene als religiös betrachtet, die auf ein bestimmtes, als für Religion konstitutives Objekt bezogen sind, etwa auf – um mit Rudolf Otto und Nathan Söderblom zu sprechen – "das Heilige".

Der funktionale Religionsbegriff lässt demgegenüber all das als Religion verstehen, was die Funktion bzw. Funktionen von Religion erfüllt. Je nachdem, worin nun wieder die Funktion von Religion gesehen wird – etwa in Kontingenzbewältigung (Niklas Luhmann), Stabilisierung und Identitätssicherung (Reiner Preul) oder in der Einordnung in einen Sinnkosmos (Thomas Luckmann) –, gelten auch Phänomene als religiös, die nicht als religiös verstanden werden wollen.

Im Blick auf die Religiosität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland lässt die Anwendung eines substantiellen Religionsbegriffs den Kreis der als religiös ansprechbaren Jugendlichen klein werden; mit Hilfe des funktionalen Religionsbegriffs werden wohl nahezu alle Jugendlichen als religiös beschreibbar. In religionspädagogischem Zusammenhang ist es meines Erachtens von Nutzen, mit beiden Formen des Religionsbegriffs zu arbeiten: Seine funktionale Fassung kann heuristische Dienste leisten und auf das weite Feld möglicher und unter Jugendlichen vorfindlicher Sinnorientierungen aufmerksam machen; (erst) seine substantielle – hier von christlicher Theologie her zu entwickelnde – Bestimmung ermöglicht umgekehrt kriteriengeleitete Unterscheidungen "zwischen dem, was theologisch als Religion gelten darf, und dem, was als Pseudo- oder Ersatzreligion, als vielleicht funktionales, aber doch inadäquates Äquivalent einzustufen ist".

Von daher wird eine *zweite Unterscheidung* möglich und sinnvoll. Nicht alle Phänomene aus dem Bereich der Daseins- und Wertorientierung sowie der Lebensführung sind als 'religiös' zu qualifizieren, ein größerer Teil ist gleichwohl jedoch 'religiös relevant' oder "religioid" (Georg Simmel). Die Grenzziehung zwischen beiden Attributen ist wohl notwendig eine "Ermessensfrage"; gerade eine dimensionale Beschreibung von Religion lässt das Fließende der Übergänge erkennen.

Hinsichtlich der Religiosität Jugendlicher in der Bundesrepublik ermöglichen diese Unterscheidungen die Abkehr von einer schlichten Schwarz-Weiß-Zeichnung zugunsten eines abstufenden Kontinuums 'religiös' bis 'religiös relevant', das sich durch die Benennung der berührten Dimensionen präzisieren lässt.

Die *dritte Unterscheidung* schließlich ist schlicht diejenige zwischen *Religion* und *Christentum*. Christentum ist zwar eine Religion; aber Religion ist nicht notwendig christlich.

Die Christlichkeit einer religiösen Orientierung lässt sich dabei schwerlich an formalen Kriterien festmachen: "Das Christentum hat nicht nur eine ähnliche [gleichartige] äußere und innere Struktur wie andere Religionen. Es hat auch vergleichbare seelische und gesellschaftliche Wirkungen". Vielmehr lässt sie sich nur bestimmen anhand der in Rede stehenden Inhalte, die sich in elementarer Weise (etwa im Glaubensbekenntnis), aber auch in elaborierter Form (etwa in Gestalt Systematischer Theologie) formuliert finden. Hinter letzteren bleiben alltagsweltliche Äußerungen zwar notwendig zurück, gleichwohl ist die *sachliche Übereinstimmung* mit tradierten christlichen Glaubensüberzeugungen das Unterscheidungskriterium von nicht-christlicher und christlicher Religion. Insofern die religiöse Sprache "die empirisch beobachtbare Gestalt [ist], in der das religiöse Bewusstsein und Gefühl [jedweder Prägung] sich unmittelbar darstellt", kommt dem *Gebrauch der religiösen Sprache* (im weiten Sinne) ebenfalls Kriterienfunktion zu.

4. Theologische Kriterien zur Einschätzung von Alltagsreligiosität Jugendlicher

Die Ordnung religiös relevanter Phänomene mit Hilfe entsprechender Begriffe ist eines, die christlich-theologische Einschätzung derselben ein anderes. Die religionssoziologisch beschreibbare Religiosität Jugendlicher, die sich, wie gesehen, tendenziell durchaus auf den Nenner "Was Gott ist, bestimme ich!" bringen lässt, ist dementsprechend zwar ernstzunehmen, d.h. sie in den Spuren Martin Luthers theologischer Auseinandersetzung für wert zu halten, aber keineswegs notwendig theologisch zu legitimieren. Im Gegenteil ist festzuhalten, dass es sich bei den angedeuteten Phänomenen von theologischer Warte aus um "eine Art religionsförmiger Gotteskrise" handelt.

Allerdings: Mit der abstrakten Gegenüberstellung von Theologie und individualisierter Religion ist es gleichwohl nicht getan. Es gilt vielmehr, im Umgang mit religiös relevanten Phänomenen im beschriebenen Sinne theologisch zu argumentieren. Für geboten und hilfreich halte ich drei Schritte: *selbstkritische Unterscheidung*, *argumentative Auseinandersetzung* und *selbstbewusste Positionierung* christlicher Theologie.

Grundlegend ist *erstens* die Unterscheidung zwischen dem, was Menschen als Religion, auch als christliche Religion praktizieren bzw. als christlichen Glauben für wahr halten, und Gottes Wirklichkeit. Christliche Theologie unterscheidet zwischen 'Gottesverständnis und Gott', zwischen 'Vollzug und Wahrheit' von Religion bzw. Glauben.

Sie unterscheidet – das ist wichtig zu betonen – nicht so, dass sie sagt: Christlicher Glaube hat unmittelbar Anteil an der Wahrheit und hat die Wahrheit per se auf seiner Seite, andere Religionen oder Religiositätsformen hingegen sei-

en fehlgeleitete Praxis und irrige Überzeugung. Vielmehr wendet christliche Theologie jene Unterscheidung selbstkritisch an: Auch der Vollzug christlichen Glaubens, auch das Gottesverständnis christlicher Religiosität stehen unter Wahrheitsvorbehalt, auch sie müssen sich messen an "Gottes Wirklichkeit" (425). "Ohne diese selbstkritische Relativierung der Gottesverehrung einer Glaubensgemeinschaft [und ich ergänze: eines sich als religiös verstehenden Individuums] auf die Wahrheit ihres Gottesverständnis degenerieren Religionen zu Ideologien." (426) Zur Aufgabe wird also theologische Religionskritik.

Durch diese Unterscheidung zwischen Gottesverständnis und Gott wird nun *zweitens* die Auseinandersetzung um ein angemessenes Gottesverständnis bzw. um wahre oder schädliche Religiosität nicht unnötig – nach dem Motto: Nachts sind alle Katzen grau – , sondern gerade erst notwendig. Denn jedes Gottesverständnis, jede Form von Religiosität steht – wenn sie sich ernsthaft eben auf Gott bezogen zieht und nicht "den Wirklichkeitsbezug von Religion und die Wirklichkeitswahrnehmung des Glaubens systematisch verkennt" – vor der Frage, "ob das wirklich *Gott* ist, was so bestimmt wird, und ob Gott wirklich *so ist*, wie er bestimmt wird" (417).

Diese Frage läßt sich sub *conditione humana* nicht abschließend beantworten – schon gar nicht durch zirkulären Verweis auf die eigene Überzeugung oder auf die Übereinstimmung und homogene Praxis einer religiösen Gemeinschaft. Sie lässt sich jedoch bearbeiten – durch streitbare Rechenschaftsablage über das je eigene Gottesverständnis und dessen "wirklichkeitserschließende" Kraft (424).

"Wer meint, anderen ihren Gott gönnen zu müssen und sich mit seinem begnügen zu können, bringt sie und sich um die Chance, ernsthaft mit Gottes Wirklichkeit zu rechnen." (426)

In dieser Auseinandersetzung vermögen Vertreter/innen christlichen Glaubens bzw. christlicher Theologie *drittens* sprachlich wie sachlich umsichtige und lebensfreundliche Position zu beziehen. In Auseinandersetzung mit synkretistischer Religiosität und nicht-christlicher Religion können und sollen sie auf ihre eigentümliche Perspektive verweisen, in der sie zwar nicht Gott selbst, wohl aber "sich selbst und ihre Welt im Licht der Gegenwart Gottes" wahrnehmen (430, Anm. 43) und sich selbst verpflichtet sehen, jedem Götzendienst abzusagen. Insofern kommt der Frage nach Gott Schlüsselfunktion zu, ist in der Auseinandersetzung mit flottierender Religiosität in der Tat "das christliche [oder besser: das jüdisch-christliche] Gottesgedächtnis" herausgefordert.

Kurz: Nicht die Verwerfung (synkretistischer) Religiosität, sondern die Auseinandersetzung mit ihr und der Qualitätserweis "evangelischer Religionslehre" für Lebensdeutung und -führung sind gefordert. In diesem Konflikt der Wirklichkeitsverständnisse mag sie unzeitgemäß wirken, aber überflüssig oder ersetzbar ist sie mit ihrem Deute- und Gestaltungspotential gewiß nicht.

„ ... was hast Du getan?“

M 1c



Brudermord / Karl Rössing, Holzstich, 1948

Evelyn Schneider

Schuld – was ist das ?

Eine Unterrichtseinheit für RU an BBS zum Thema Schuld – Strafe – Versöhnung

A . “Dead Man Walking” – Ein Film¹ über den Maßstab für Schuld

“Toter Mann kommt” so hallt es über den Linoleum-Flur eines Todestraktes in einem Gefängnis in den USA. Entsprechende Geräusche begleiten den Ruf: das Einrasten von Gittertüren, das Klappern von Schlüsseln, das Rasseln von Fuß- und Handketten. Der “tote Mann” hat einen Namen: Matthew Poncelet. Für die Wärter, die ihn zum Exekutionsraum führen, ist er bereits tot, bevor ihm die Giftspritze injiziert wird.

Poncelet ist angeklagt wegen Vergewaltigung und Mordes an zwei Jugendlichen. Zusammen mit einem Freund hatte er diese grausame Tat in einem Waldstück begangen. Aber es geht zu wie schon bei Adam und Eva: Beide schieben die Schuld von sich und auf den anderen. Keiner will’s gewesen sein. Nur mit der Bestrafung geht es anders zu als in der Urgeschichte. Poncelet erhielt die Todesstrafe, sein Freund hatte Geld genug für gute Anwälte... Der Maßstab für Schuld ist offenbar eine Frage des Geldes.

Alle Gnadengesuche wurden abgelehnt, und so wird der Delinquent über den Flur zum Exekutionsraum geführt, mit einer Windel bekleidet und in anstaltseigene Wegwerfpantoffeln gesteckt. Und dabei wollte er gerade das vermeiden: als trotziges Zeichen seiner Würde, die ihm keiner nehmen könnte, wollte er in seinen eigenen Stiefeln zur Hinrichtung gehen. Nun haben sie sie ihm genommen.

Das ist das Ende eines langen Weges von Schuld und der schweren Aufgabe, Verantwortung zu übernehmen. Aber Poncelet ist nicht allein ...

“Frau auf Korridor” hallte es wenige Tage vorher durch die gleichen Flure. Die katholische Ordensschwester Helen Prejean war zwar keine von den Insassinnen, aber der laute Ruf verriet: ihre Anwesenheit war eine Störung, irgendwie war sie verquer in dem ganzen Ablauf.

Verquer zum Anstaltspater, der in formaler Dogmenfrömmigkeit feststeckt und meint, dass bloße Sakramentseinnahme Seelen rettet. Verquer zu den Eltern der Getöteten, denen der Verlust der Kinder und die Grausamkeit der Tat das Leben zerstört hat, und die nun in schmerzenden Erinnerungen wie versiegelt sind. Verquer zum Exekutionspersonal, das jegliche Verantwortung und Beteiligung an der Hinrichtung leugnet und als Teil des Jobs begründet. Und auch verquer zu Matthew Poncelet selbst, der es gewohnt war, dass Menschen auf seine Arroganz und Aggression mit Anwiderung reagieren und nicht mit Liebe.

Schwester Prejean ist der kirchliche Beistand, den sich Poncelet gewählt hat, und sie begleitet ihn auf diesem letzten Weg, wie sie ihn die Tage zuvor begleitet hat: mit unglaublicher Liebe.

Dabei hat sie ihm nichts erspart. Bei ihr kam er nicht durch mit seinen vielfältigen Schuldabweisungen; sie forderte Respekt ein – einfach weil jeder Mensch Respekt verdient; sie lässt sich auch nicht täuschen von seinem höhnisch-überheblichen Geschwätz, das doch Angst und Verletzung preisgibt.

Mit der Art, wie sie ihm begegnet, konfrontiert sie Poncelet mit der Botschaft Jesu, die den Wert eines Menschen nicht an seinen Taten misst. Zunächst kann er ihrer (und Gottes) Liebe nicht trauen, belügt sich selbst mehr als alle anderen. Von Einsicht und Reue keine Spur. Es

dauert lange und braucht viel Zuspruch, bis Matthew Poncelet es wagt, sich mit seiner Tat und seiner Schuld auseinander zu setzen. Am Ende kann er weinen, über das, was er getan hat, über sich selbst, und die Liebe, die ihm in der Ordensschwester begegnet: “Typisch für mich, dass ich erst sterben muss, um Liebe zu empfinden.” Im Hinrichtungsraum, festgeschnallt auf dem Exekutionstisch wie an einem Kreuz, kann er den Eltern der Opfer in die Augen sehen und sie um Vergebung bitten.

Es ist ein Film über, bzw. gegen die Todesstrafe. Das auch, ja. Aber mehr noch ist es ein Film über menschliche Schuld und fehlendes Schuldbewusstsein. Er zeigt die Zerrissenheit, die aus der Verdrängung von Schuld resultiert. Schonungslos wird auch deutlich, wie schmerzlich die Selbsterkenntnis ist. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld erspart keine Konsequenz. So ist denn der Film auch kein fauler Kompromiss oder Ausweg aus der Verantwortung, sondern er zeigt die Bedingungen, unter denen die Übernahme von Verantwortung erst möglich wird. Schwester Helen verkörpert diesen “Maßstab für Schuld”² – die Liebe, und ermöglicht Poncelet damit, seine Tat zuzugeben und über sich selbst zu weinen. Das aber lässt ihn erst wieder menschlich werden und weist auf den inneren Zusammenhang der Würde des Menschen und seiner Fähigkeit zu Schuld³ und Verantwortung. Weil für Schwester Helen Schuld zuletzt immer eine Verfehlung gegen Gott ist, kann sie Poncelet nach seinem Geständnis mit “Sohn Gottes” titulieren: Er, der sich nur als “Hurensohn” kannte, hat sich “versöhnen lassen”. Die einzige Bedingung, unter der wir eigene und fremde

Schuld zulassen und tragen können, ist die Liebe. Verkörpert wird sie in der Person der Schwester Helen, aber es wird deutlich, dass der Grund für ihre Liebe die Menschenliebe Gottes ist.

B. Schuld – was ist das? Vorschläge für eine Unterrichtseinheit

1. Schuld und Sünde aus theologischer Sicht

Die Erfahrung und der Umgang mit Schuld sind Kennzeichen echter Religion. Persönlich verantwortete Schuld gehört nach alttestamentlicher Vorstellung zur realen Existenz des Menschen. Bereits in der Paradieserzählung wird die Tatsache einer als unheil erfahrenen Welt prototypisch in der Erzählung vom Sündenfall erklärt.⁴ Sünde beinhaltet immer eine zentrale theologische Kategorie: Sie wird gedeutet als Ungehorsam und Schuldigsein vor Gott. Wenn wir persönlich zu verantwortende Schuld und Sünde mit dem Missbrauch der den Menschen zugewiesenen Freiheit erklären, dann lässt sich der Ungehorsam gegenüber Gott deuten als eine fehlende Bereitwilligkeit, den gottgegebenen guten Handlungsmöglichkeiten zu folgen. Anders ausgedrückt, meint Sünde "... die freie Nichtbeachtung einer das eigene Selbst betreffenden absoluten Forderung."⁵

Offenbar gehört auch die Verdrängung von Schuld und die Schuldübertragung zur realen Existenz des Menschen und scheint ein menschliches Bedürfnis zu sein, das von Kindesbeinen in ihm steckt. Das Alte Testament problematisiert diese Haltung in den Figuren von Adam und Eva und Kain und Abel. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld gehört deshalb wesentlich zur religiösen Praxis des Volkes Israels. Ein großer Teil der Geschichte des Bundes- und Gottesvolkes setzt sich mit der Frage auseinander, wie vor Gott Versöhnung und Heil zu erlangen ist. Das ist nicht möglich ohne die Bewusstwerdung der eigenen Schuld. In dem alljährlich am Versöhnungstag gefeierten Ritual der Schuldübertragung auf einen Sündenbock (3. Mose 16, 7 ff.) gehören dann auch Schuldenerkenntnis, Schuldbekennnis und Entlastung von Schuld zusammen. Ein durch die Ge-

meinde der Israeliten bestimmter Ziegenbock wird symbolisch mit allen Verfehlungen und Sünden beladen und anschließend vom Priester in die Wüste gejagt. Auf diese Weise können sie all ihr Versagen und ihre Sünden abladen. Der Unterschied zwischen dem alten Ritual und den bei uns üblichen Sündenbockmechanismen liegt darin, dass Israel seine Verfehlungen offen bekannte, während bei uns Schuldbewusstsein offenbar nur noch in geringem Maße vorhanden ist, bzw. Schuld auf andere übertragen wird. In der alttestamentlichen Deutung der Sünde als Ungehorsam gegenüber Gott wird ein weiteres deutlich: Jede dualistische Vorstellung von der Herkunft der Sünde und des Bösen, wie sie sich durch den Einfluss der Religion des Perserreiches auf Israel auswirkt, ist ein Widerspruch zu dem monotheistischen Jahweglauben des Volkes. Ein weiteres, gleich mächtiges Prinzip neben Gott ist nicht möglich. Auch Satan ist von Gott geschaffen. Spätere Schriften entfalten deshalb auch die Vorstellung von einem Sündenfall der Engel.

In den Evangelien ist die Vorstellung von Schuld und Sünde ganz und gar geprägt vom Handeln Jesu. Er hebt die gemeinschaftszerstörende Kraft der Sünde auf, indem er mit "Zöllnern und Sündern" isst und trinkt. (Lk 5, 27 ff.) Er erkennt die krankmachende Kraft der Sünde und heilt, indem er Menschen von ihrer Sünde und ihrem Gebrechen befreit (Mk 2, 1 ff.) Und er ermöglicht angstfreie Auseinandersetzung mit eigener Schuld, indem er Umkehr und neue Wege eröffnet. Die erst spät hinzugekommene Erzählung von der Ehebrecherin in Joh. 8 schildert, wie Jesus bedingungslos Schuld vergibt, wie er gegebene Schuldenlast abnimmt und zu neuem Beginn aufruft. Zugleich erinnert Jesus die anderen Beteiligten, "...die mit der Schärfe des Gesetzes die Frau verurteilen, an das Gericht Gottes, vor dem alle Menschen Sünder sind. Gott müsste sie alle in den Staub schreiben,"⁶ so wie er selbst es zeichenhaft tut. Jesu Handeln ist gelebte Versöhnung. Paulus stellt dieses in den großen Zusammenhang des Handelns Gottes, "der uns durch Christus mit uns versöhnt und uns den Dienst der Versöhnung aufgetragen hat." (2. Kor. 5, 18) Aus christlicher Sicht kann der Mensch nur mit seiner Schuld fertig werden, wenn er um das Versöhnungs-

handeln Gottes weiß. Das sind die Eckpunkte wirklicher Umkehr: die Schuldenerkenntnis auf der einen und der Glaube an Gottes erbarmendes Handeln auf der anderen Seite.

Neben der personal zu verantwortenden Schuld steht die transpersonale Schuld. In der Theologie wurde dieser Aspekt der Sündhaftigkeit in der missverständlichen Erb- bzw. Ursündenlehre oder auch in der Vorstellung eines satanischen Verführers aufgenommen. Hier wird die Erfahrung einer Wirkmächtigkeit der Sünde bedacht, die über das unmittelbar zu Verantwortende hinausreicht. Paulus umschreibt diese Strukturen der Sünde, die sich aus dem personal zu verantwortenden Geschehen zu einer gemeinschaftlichen Mitschuld verfestigt haben, indem er vom guten Willen aber nicht Vollbringen-Können spricht. (Röm 7, 18 f) Solche Wirkmächtigkeit oder "Verleiblichung"⁷ ist Teil unseres menschlichen Miteinanders und führt in das Dilemma "das ich tue, was ich nicht will" (Röm 7, 20). Der Mensch ist Täter und Opfer zugleich, ohne dass er dem entfliehen könnte.⁸ In der Strafpraxis wird dieser unheilvollen Verstrickung Rechnung getragen, indem bei der Beurteilung immer auch die psychologischen und sozialen Bedingungen bedacht werden.

2. Straftheorien

Die christliche Perspektive zum Umgang mit Schuld und Beurteilung von Straftätern ist v. a. in der Bergpredigt zu finden. Jesus radikalisiert hier alttestamentliche Aussagen, stellt sich scharf gegen Selbstgerechtigkeit und Unbußfertigkeit (Mt 7, 1 ff.) und weist auf eigene Fehlerhaftigkeit, um das Zumessen von Strafen zu relativieren. Seine Aussagen sind ein einziger Aufruf – zum Gewaltverzicht als Zeichen des Gottvertrauens (Mt 5, 38 ff) – zur Versöhnung "zu Lebzeiten" (Mt 5, 21 ff.) – zur liebenden Gerechtigkeit (Mt 7, 1 ff.). Die wohl schwerste Forderung Jesu, die Feindesliebe, fokussiert den Maßstab für Strafe auf die Liebe. Sie zielt nicht auf einen billigen Weg in die Straffreiheit, sondern auf einen menschenwürdigen Umgang mit Schuld.

In unserer Strafpraxis wird grundsätzlich zwischen Mensch und Tat unterschieden.⁹ Das schließt Straffolgen und Wiedergutmachungspflicht für einen Täter nicht aus. Verschiedene Straftheorien äußern

Ziel und Zweck der Maßnahmen. Zu den wichtigsten zählen die Sühnethorie, die Spezialprävention und die Generalprävention.

- In der Sühnethorie geht es um einen gerechten Schuldausgleich. Die Strafe soll die Schuld, die der Täter auf sich geladen hat, durch ein Übel, das man ihm zufügt, ausgleichen. Ethische Bedenken könnten gegen den Sinn von solchen Maßnahmen erhoben werden, die Vergeltungscharakter haben. Lassen sich bestimmte Taten überhaupt ausgleichen?
- Resozialisierung, Schutz der Gesellschaft und Erziehung sind das Ziel der Spezialpräventionen. Höhere Rückfallquoten zeigen aber, dass immer unsicher bleibt, ob eine Besserung wirklich eingetreten ist. Auch reicht diese Strafbegründung nicht aus, wenn eine Wiederholung mit Sicherheit ausgeschlossen werden kann.
- In der Generalprävention ist Abschreckung das vorrangige Ziel. Problematisch ist es, einen Einzelnen zum Mittel der Erziehung der Allgemeinheit zu machen. Zudem ist erwiesen, dass Abschreckung gerade bei Kardinalverbrechen keine Wirkung zeigt, weil diese zumeist im Affekt geschehen und weder über die Tat noch über ihre Folgen nachgedacht oder reflektiert wird.

Es zeigt sich, dass jede Theorie für sich genommen den Sinn von Strafen durchaus infrage stellen kann. In der Praxis fließen sicherlich Gedanken verschiedener Theorien zusammen. So darf bspw. der problematische Vergeltungsgedanke nicht völlig außer Acht gelassen werden. Wenn heute ein ehemaliger KZ-Verbrecher zur Rechenschaft gezogen wird, geschieht dies weniger aus Abschreckung oder aus Angst vor einer Wiederholungstat. Auch ein erzieherisches Ziel ist hier sicher nicht vorgesehen.

Zum Resozialisierungsgedanken gibt es keine Alternative. Er drückt am deutlichsten die christliche Vorstellung vom Neubeginn nach der Umkehr und der Versöhnung aus. Dennoch bleibt das Strafen grundsätzlich widersprüchlich: Zum einen müssen Strafen sein, zum anderen führen sie auch zu unerwünschten Reaktionen wie Abhärtung oder Erhöhung der Rückfall-

gefahr aus neu aufgebauten Rachegefühlen.

Ein besonderes Problem bildet die Todesstrafe. Sie lässt sich nicht mit dem Resozialisierungsgedanken und der christlichen Vorstellung von der Vergebung vereinbaren. Die Irreversibilität ihrer Folgen verhindert jede Möglichkeit der Umkehr und des Neubeginns. Rache- und Vergeltungsgedanken verdichten sich hier wie in keiner anderen Strafe und ihre Sinnlosigkeit wird besonders deutlich, wenn man sich vor Augen führt, dass der allzu menschliche Wunsch, das Böse aus der Welt zu schaffen, auch mit der Todesstrafe nicht realisiert werden kann. Zurück bleibt immer der bittere Geschmack des Todes.

In über 90 Ländern wird die Todesstrafe noch durchgeführt. Alle Diktaturen wenden sie an: 1994 gingen 87 % der weltweiten Hinrichtungen auf das Konto dreier Terrorregime. Amerika ist die einzige und letzte westliche Demokratie, die die Todesstrafe durchführt, und das, obwohl es immer wieder zu juristischen Fehlurteilen gekommen ist: von 1900 bis 1985 wurden in den USA 350 Menschen unschuldig exekutiert. Statistiken zeigen, dass die Todesstrafe zum größten Teil bei armen und schwarzen Menschen angewendet wird. Die Missbrauchsmöglichkeit ist hier extrem hoch. Das gilt weltweit. Das zeigen auch die Zahlen der Hinrichtungen in Deutschland zwischen 1914 und 1945.

1914 – 1919 = 104
 1920 – 1926 = 158
 1927 – 1932 = 16
 1933 – 1939 = 660
 1940 – 1945 = 15.890

Insbesondere in Zeiten, die als krisenhaft empfunden werden, wird der Ruf nach der Todesstrafe lauter. Dabei ist die Absurdität dieser Maßnahme und ihre Sinnlosigkeit offensichtlich.

3. Religionspädagogische Überlegungen

Die Schuld-Thematik gehört wohl zu den schwierigsten Unterrichtsgegenständen. Jugendliche tun sich mit der Frage nach Schuld und Strafe ähnlich schwer, wie mit der nach dem Tod. Die Parallelen sind evident: es reicht in sehr persönliche Ebenen, die Gefahr der ‚Verletzung‘ ist groß. Unvollkommenheit ist für Jugendliche

schwer auszuhalten, und beide Themen berühren die Grenzen menschlicher Möglichkeiten. Zudem sind die Fragen, die eine Behandlung des Themas Schuld aufwirft, kaum eindeutig lösbar. Viele Faktoren spielen hier eine Rolle: kulturelle, individuelle, gesellschaftliche, psychologische und nicht zuletzt religiöse. So entsteht ein merkwürdiges Paradox. Aufgrund der allgemeinen Erklärbarkeit und Entschlüsselung von Straftaten wird eine persönliche Verantwortung (ein Schuldbewusstsein) oft verhindert. Zugleich aber werden für ‚fremde‘ Schuld durchaus harte Maßnahmen gefordert. Das ist auch bei Schülerinnen und Schülern so: über die Schuld der anderen können sie sprechen und nicht selten gnadenlos richten.

Die Weise, in der die Schüler der Schuldproblematik begegnen, macht es ihnen nicht leichter, sich damit auseinander zu setzen. Im Allgemeinen wird eine persönliche Verantwortung an entstandenem Unrecht gelehrt. Schüler erleben, wie sich die ‚Großen‘ in Politik und Wirtschaft ihrer Verantwortung entziehen, ja eine persönliche Verantwortung am Geschehen regelrecht abspalten.

Im Bereich ihrer eigenen Erfahrung erleben sich gerade Schüler aus schwierigen Verhältnissen immer wieder als Opfer und als ohnmächtig gegenüber persönlicher und transpersönlicher Schuld. Der Zusammenhang von schicksalhafter Schuldverstrickung und persönlicher Verantwortung ist in ihrer Lebenswelt verankert.

Einige von ihnen sind schon selbst mit dem Gesetz in Konflikt gekommen. Im Unterricht erzählen sie manchmal über bereits verbüßte Strafen, oder auch wie man ihnen entkommt. Von sich selbst oder von Fremden wissen sie, „was da so alles drin liegt“. Mit einem gewissen Maß an Stolz kann noch über die auferlegten Strafen geredet werden, über die zugrunde liegende Schuld redet man, wenn überhaupt, schon verschämter, denn das hieße, eigenes Versagen zugeben und eigene Fehlerhaftigkeit zu erkennen. Über Vergebung und Versöhnung, die grundlegende Bedingung für eine gelingende Auseinandersetzung mit der eigenen Schuld, redet man nie.

Manche Barriere, sowohl für das Verständnis von Schuld, wie auch für die Bereitschaft, sich mit ihr auseinander zu

setzen, wurde benannt. Der vorliegende Unterrichtsvorschlag stellt einen Versuch dar, sich dennoch mit der Problematik zu befassen, und zwar auf eine Weise, die den Schülern das Erkennen der Schuld und die Perspektive der Vergebung als Grundlage für einen Umgang mit der eigenen Gebrochenheit eröffnet.

Der Film eignet sich deshalb, weil er völlig unsentimental (M. Poncelet wird von seiner irdischen Bestrafung nicht verschont) die befreiende und versöhnende Kraft der Schuldkenntnis und der Vergebung nachzeichnet. Am Ende scheint es, als ob er seine Tat mit den Augen Gottes sieht, eine Perspektive, die Schuld zugleich offen legt und mitträgt.

4. Didaktische Hinweise

Die folgenden Vorschläge umreißen eine mehrstündige Unterrichtseinheit. Im normalen schulischen Alltag ist es schwierig, einen Film von 122 Min. Länge im RU zu sehen und zu bearbeiten. Eine denkbare Lösung wäre, das Thema fächerübergreifend, z. B. mit dem Fach Politik zu kombinieren. Möglich ist es auch, den Film zu teilen: nach 30 Min. wird in einer Gerichtsszene über das letztmögliche Gnadengesuch Poncelets verhandelt. Bis dahin ist der Zuschauer in die wesentlichen Umstände und Personen eingeführt worden. Poncelets standhafte Leugnung der Tat und sein unsympathischer Ruf nach Sündenböcken, die Verletzung und die innere Leere der Eltern der Opfer, die rat- und hilflose Mutter Poncelets. Die Verhandlung und Entscheidung über das Gnadengesuch könnte zunächst ins Klassenzimmer verlegt werden: durch die Rollenvorgaben sollen die Schüler die vielfältigen Perspektiven von Schuld und Strafe wahrnehmen und erkennen, dass eine monokausale Erklärung hier nicht angemessen ist und keinem der Beteiligten gerecht wird. Damit ist auch die Komplexität im Verhältnis menschlicher Schuldverstrickung, persönlicher Verantwortung und angemessener Strafzurechnung in den Blick gerückt.

Wird der Film in der nächsten Stunde weitergesehen, führt das schließlich zu der Frage nach dem Zweck von Strafen. Das kann am Beispiel der Todesstrafe geschehen. Aber Schüler kennen sich selbst auch gut mit Strafen und ihrem

möglichen Sinn aus. Hier können die entsprechenden Argumente gemeinsam gesammelt werden. Dabei sollten die Schüler unterschiedliche Straftheorien kennen lernen, bzw. benennen (z. B. die Vergeltung, die Prävention und Besserung, die Abschreckung) und auch ethi-

de, soll in der folgenden Phase das Schuldigwerden als Dimension menschlicher Existenz bedacht werden und die Bedingungen überlegt werden, unter denen Schuld getragen und bejaht werden kann. Der Film machte den inneren Kampf Poncelets mit seiner Schuld deutlich. Seine Tat nicht zugeben heißt für ihn, andere verantwortlich zu machen und dennoch weiterkämpfen zu müssen. Erst die ihm in Schwester Helen unerschütterlich begegnende Annahme legt die Basis für eine Auseinandersetzung mit sich selbst.

Diese Unterrichtsphase kann den Schülern eine "Ahnung" davon vermitteln, was Vergebung und Annahme, und Würde ist – es ist wohl die schwierigste Phase der Einheit.

Ausgewählt wurden Medien, die a) bildhaft das Getragen-Sein des Menschen zur Anschauung bringen und b) zur Antwort herausfordern. Der Holzstich "Brudermord" von Karl Rössing zeigt einen Menschen, der ausholt, um auf ein bereits am Boden kauernendes Opfer einzuschlagen. Beide aber, Opfer und Täter sind in einer riesigen Hand, in Gottes Hand. Sie scheinen unbekleidet zu sein und das Werkzeug des Täters ist eine Keule. Der Titel spielt auf Gen 3 an. Es ist deutlich, dass es hier nicht um bestimmte Menschen und Taten, sondern um eine menschliche Ur-Erfahrung geht.

Um diese Dimension mit den Schülern zu erschließen, sollte das Bild ausschnittsweise bearbeitet werden (s. M 1c, 1b, 1a. Hierfür kann bspw. das vollständige Bild auf Folie kopiert und für die Bearbeitung im Unterricht mit Rahmen abgedeckt werden). Die Schüler gehen auf diese Weise von einem eindeutigen Geschehen aus in die Tiefe menschlicher Befindlichkeit. Die Hand Gottes signalisiert: Schuld ist etwas zum Menschen Gehöriges und der schuldige Mensch und sein Opfer sind getragen, keiner ist auf sich allein zurückgeworfen. Aus dieser Darstellung lassen sich die christlichen Motive Vergebung und Mitleiden als "Antwort Gottes" auf das Tun des Menschen mit den Schülern herausarbeiten.

Die mit der Überschrift "... was hast du getan?" eingebrachte Dimension der persönlichen Verantwortung könnte so aufgegriffen werden, dass zunächst Gen

M 2

Gefangen

Die Eindrücke
die Welt
die Phantasien
du kommst nicht raus
du kannst nicht fliehen.

Du tust Ihnen leid
du trägt ein schwarzes Kleid.

Wozu bist du geboren?
Bist du verloren?

Lieben Sie dich
oder hassen Sie dich?
Brauchen tun Sie dich nicht.

Sie leben Ihr Leben und
schauen weg.
Sie sind nicht in der
Dunkelheit,
deshalb können Sie immer
kurz zu dir herabschauen.

Du hast verspielt in diesem
Spiel
die letzte List
die war zu viel

sche Vorbehalte erörtern (z. B. die Erziehung vieler durch die Bestrafung eines Einzelnen. Kann die Schuld durch ein auferlegtes Übel ausgeglichen werden? Wann kann man sicher sagen, ob ein Täter sich gebessert hat?)

Nachdem bisher viel über das Verhältnis von Schuld und Strafe gesagt wur-

3 gelesen oder erzählt wird. In der Antwort des Kain wird das "Sich aus der Verantwortung stehlen" noch einmal deutlich. Um aber nicht zerstörerisch zu bleiben, braucht Schuld ein positives Korrelat, einen Willen zur Erkenntnis und Versöhnung.

Das Gedicht eines jugendlichen Gefangenen schließt die Auseinandersetzung mit dem Umgang mit Schuld ab. Es ist mehrdeutig. Nicht nur die äußerliche Gefangenschaft wird hier beschrieben. In den Fragen und Metaphern (schwarze Kleider, Dunkelheit) wird auch die innere Enge angesprochen. Drei Fragen sind in dem Gedicht gestellt. In ihnen wird der beziehungszerstörende Aspekt von Schuld in den drei Dimensionen angedeutet: die Beziehung zu sich selbst in der ersten, die transzendente (oder Gottesbeziehung) in der zweiten und die sozialen Beziehung in der dritten Frage. Hier gewinnt eine sehr abstrakte Vorstellung konkrete Gestalt. Schüler können sich, indem sie aufgefordert werden, diese drei Fragen zu beantworten, diese Dimensionen der Schuld erschließen.

Spannend wäre auch eine tiefere Auseinandersetzung mit der letzten Strophe. Wird hier das Leben als Spiel, die Sünde als List verharmlost? Was, wenn man nicht erwischt wird? Hat dann die Schuld keine Auswirkung? Trifft das auch für die o. a. Dimensionen zu?

Als Abschluss und Vertiefung der gesamten Einheit könnten die Schüler, aus der Sicht des M. Poncelet, selbst ein solches Gedicht verfassen.

5. Vorschläge zum Unterrichtsablauf.

1. Der Film "Dead Man Walking" wird bis zur Gerichtsverhandlung um das Gnadengesuch gezeigt. Denkbar ist auch, dass der Lehrer den Inhalt zunächst nur erzählt. Allerdings werden die besonderen Charaktere und Umstände im Film besser deutlich. Nach einer ausführlichen Filmbesprechung werden die Schüler in Gruppen geteilt mit dem Auftrag, für die vorgegebene Rolle einen Beitrag für die Verhandlung zu formulieren. Sie sollen ihren Standpunkt, ob dem Gnadengesuch stattgegeben werden soll, benennen und begründen. Als Gruppen sind denkbar:

1. Gruppe: Anwalt von Poncelet und Schwester Helen
2. Gruppe: Eltern der Opfer
3. Gruppe: Mutter und 3 Brüder von Poncelet
4. Gruppe: Unbeteiligte aus dem Volk
5. Gruppe: Poncelet selbst

Die Beiträge werden in einer Art Gerichtssitzung vorgetragen und verhandelt. Der Versuch einer Einigung wird vorgenommen.

2. Mit Schülerbeiträgen werden gängige Strafen an der Tafel gesammelt und auf die Frage zugespitzt, zu welchem Zweck man straft. Verschiedene Straftaten werden diskutiert und ethisch erörtert.

3. Der Holzschnitt wird durch vorbereitete Papierrahmen dreischrittig auf dem OHP entfaltet (**M 1a,1b,1c**) Die Schüler sollen zunächst das Geschehen beschreiben. Bevor der letzte Rahmen die große Hand frei gibt, werden Vermutungen geäußert, wo das Geschehen stattfindet. Es kann auch ein Arbeitsblatt (besser Folien) vorbereitet werden, auf dem nur ein Teil des Bildes (wie 1b) zu sehen ist. Die Schüler können nun eine Umgebung selber zeichnen.

Wenn der letzte Teil des Bildes aufgedeckt wird, soll im Unterrichtsgespräch eine Deutung versucht und überlegt werden, welche Bedeutung die Hand für den Täter und welche für das Opfer hat.

4. Statt einer kognitiven Erarbeitung sollte zur Erschließung des Gedichtes (**M 2**) eine kreativ-gestalterische Methodik gewählt werden. Das käme auch dem emotionalen Inhalt des Textes entgegen. Er will nachempfunden und mit-erlebt werden. Auch hier kann – um der Mehrperspektivität willen – die Klasse in Gruppen arbeiten:

- eine Gruppe kann den Text als Grundlage für einen Videoclip nehmen
- eine Gruppe kann versuchen, jeden Absatz mit einem Foto darzustellen
- eine Gruppe kann eine Collage herstellen mit Gegenständen, die das im Text ausgedrückte Gefängnisleben illustrieren
- eine Gruppe kann verschiedene musikalische Beispiele zusammentragen, um die Stimmung des Textes zu erschließen.

Nach der Interpretation mit Hilfe der Darstellung der Ergebnisse erhalten die Schüler die Aufgabe, auf die drei Fragen im Gedicht – in Partner- oder Einzelarbeit – zu antworten mit der vorgegebenen Problematisierung, an wen die Fragen gerichtet sein könnten.

5. Die Unterrichtenden könnten mit 4. abschließen. Wenn das bisher Erarbeitete vertieft werden soll, bietet es sich an, analog zu dem bearbeiteten Gedicht selbst eines zu schreiben, ggf. aus der Sicht des M. Poncelet.

6. Alternativer Einstieg
Sollte sich der Einstieg in das Thema über den Film nicht realisieren lassen, kann alternativ mit dem Bild "Die Sünderin" von A. Paul Weber begonnen werden (**s. M 3**)¹⁰. Webers kritische und pointierende Darstellung zeigt in brutaler Deutlichkeit, wie sich alle zur Hinrichtung zusammenfinden: die Lüsternden und Gaffenden, die Andächtigen und Hämischen. Tierisch unmenschlich wirken sie, einzig das Opfer hat menschliche Züge. Wie vor einer riesigen Totenmaske warten sie, dass geschieht, was nicht Recht ist. Die Schülerinnen und Schüler könnten Sprech- und Denkblasen zeichnen: Was mögen die Fratzen denken? Was mögen sie beten (oben links)? Gibt es Fragen (unterer Bildrand)? Was gibt es zu lachen (rechte Bildhälfte)?

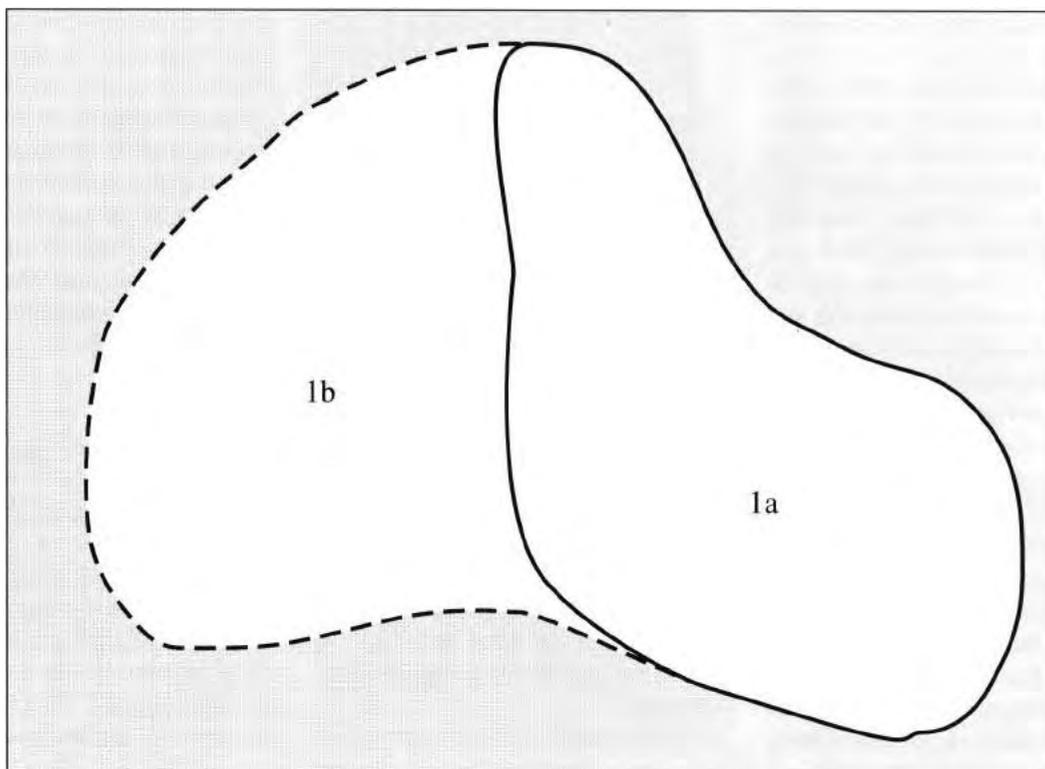
Anmerkungen

1. "Dead Man Walking" von Tim Robbins, USA 1995, 122 Min.
2. Solle, D., Das Recht, ein anderer zu werden, 1971, Sammlung Luchterhand Nr. 43, 23 – 28.
3. Solle, D., a. a. O.
4. Gründel, J., Schuld – Strafe – Versöhnung aus theologischer Sicht. In: Köpcke-Duttler, A. (Hg.) Schuld – Strafe – Versöhnung. Ein interdisziplinäres Gespräch, Mainz 1990, S. 93 – 116.
5. Fuchs, J. SJ, Sünde – ein unzeitgemäßer Begriff. In: Theologie und Psychologie im Dialog über Schuld, hrsg. von Schlagheck, M., Paderborn 1996, S. 139 – 147.
6. Schnackenburg, R., Das Johannesevangelium II. Teil. Kommentar zu Kap. 5 – 12 in: Herders Kommentar zum Neuen Testament, 1971, 229.
7. Gründel, a. a. O.
8. "Ich wollte es nicht, ich musste es tun" lautete die Überschrift zu einem Artikel über den Mörder der 10jährigen Kim Kerkow, Stern Heft 7, 17.4.97, 176 ff.
9. Der Film zeigt freilich das Gegenbeispiel: immer wieder wird Matthew Poncelet mit 'menschlicher Müll' und 'Abschaum' bezeichnet.
10. A. Paul Weber, Die Sünderin, in: Bernhard Müller, Menschlich-Allzumenschlich, Karikaturen für Religionsunterricht und Ethik, München/Stuttgart 1992.



M 3

aus: Bernhard Müller, Um Himmels Willen, München/Stuttgart 1996, S. 95



M 1a
M 1b

Kopieren Sie bitte diese Seite 2 mal und schneiden Sie die jeweilige Form aus.
Legen Sie die Papierschablone dann auf eine Folienkopie der Seite 120 (M 1c) und Sie erhalten
die passende Abdeckung.

Reinhard Hahn

Andacht zum Buß- und Betttag für Schüler der Sek I

Hann. Münden, St. Blasius am 22. 11. 2000

Ausrichtende: 6 Schülerinnen und Schüler (8.Klasse) der Werra RS, eine Küsterin für die Technik, ein Organist, eine Diakonin, ein Pastor, eine Lehrerin, ein Lehrer.

Der Buß- und Betttag wird von unseren Schülern seit Jahren gerne angenommen, weil er den üblichen Vormittag, d.h. den Unterricht für 1 – 2 Stunden ausfallen läßt und etwas Abwechslung bietet. Die Motivation der Schüler für diese Andacht bzw. diesen Gottesdienst ist folglich sehr verschieden gelagert. Einige gehen nur mit, andere sind inhaltlich interessiert. Wenn Mitschüler beteiligt sind, ist die Neugier verständlicherweise höher. Diese 300 bis 500 Schüler kennen keine Lieder, singen in der Kirche nicht gern und sind zum Teil sehr unruhig.

Den anwesenden Jugendlichen sind die Sprache Luthers, die religiöse Sprache und die Liturgie mehrheitlich nicht mehr geläufig. Wir haben deshalb keinen Gottesdienst, sondern eine Andacht gehalten. In den Vorgesprächen kamen wir deshalb überein, alles entsprechende Vokabular zu vermeiden oder sorgfältig /vorsichtig einzubetten. Nach dem Vorjahresgottesdienst hatten sich einzelne Schüler das Thema: Gewalt für dieses Jahr gewünscht. Eine Gruppe (22 Schüler) hat einige Texte im Unterricht in ihre Sprache übertragen. Einzelne Schüler und die anderen Beteiligten (Schule und Kirche) erarbeiteten die Andachtsbausteine. Die Planungszeit betrug 3 – 4 Wochen. Die Andacht dauerte 30 Minuten.

Abfolge:

Begrüßung (Pastor als Hausherr) kurz mit Hinweis auf Glocken und Hören.

Glocken (2 – 3 Min.)

Lesung (Schülerin)

Ich lese aus Psalm 52

3. *Was prahlst du mit deiner Anmache, du alter Spinner und quatschst auf deinen Nachbarn*

- ein,
Die Möglichkeiten Gottes erreichst du nie.*
4. *Deine Zunge benutzt du wie ein Schutzgelderpresser, du Abzocker.*
5. *Du liebst das, was runterzieht mehr als das, was gut tut und laberst lieber als über Zutreffendes zu reden.*
6. *Du ziehst dich hoch an Sachen, die anderen schaden ; du lästerst, du tratschst.*
7. *Irgendwann wirst du es nicht mehr packen, du wirst dich kaputt machen, und mega-out sein.*

Zeitungüberschriften mit Trommeln unterlegt (Diakonin und Pastor an Pauke)

- Madrid, Autobombe explodiert vor Kaufhaus.*
- Ramala, Im Nahen Osten herrscht weiter Krieg.*
- Antwerpen, Junge Frau auf Friedhof vergewaltigt.*
- Flensburg, Lehrer schlägt Schüler.*
- Berlin, Schülerin erpreßt Mitschüler.*
- Essen, Mit Gewehr Parkplatz erobert.*
- Herford, Geiselnahme unblutig beendet.*
- Braunschweig, Jugendliche schikanieren Behinderten.*
- Bodenwerder, Schlägerei unter Schülern.*
- Passanten halfen nicht.*
- Gimte, Hund grausam ertränkt.*

(Alternativ standen Filmtitel vom Wochenende zur Verfügung (auf die verzichtet wurde):

- Vox Mord unter Freunden.*
- RTL II Gedemütigt – und keiner wird ihr glauben*
- Ein Psychothriller*
- ARD Das Gesetz bin ich*
- ZDF Das Mörderschiff*
- SAT 1 Rache ist süß*
- Kabel 1 Bestie in schwarz*
- Super RTL Tod nach Schulschluß*
- 3 SAT Der Dreckfresser*
- ZDF Angriff aus dem Dunkel*
- Arte Opfer*
- NDR 3 Bei Anruf Mord)*

Mediensequenz:

4 Videoszenen über einen Beamer auf Leinwand projiziert. Die kurzen Gewaltsequenzen mit Originalton stammen aus Filmen von der Kreisbildstelle, aus Nachrichten oder Spielfilmen und wurden speziell für unsere Schulveranstaltung zusammengeschnitten: (aus: *Die Brücke, Schimanski, Schindlers Liste, California* alternativ:)

Orgel: Improvisierte Musik nimmt die Gewaltthemen auf (bedrohlich, aggressiv), stockt und endet in einem Einzelton, der bei ausgeschalteter Orgel endet.

Lesung:

Seligpreisungen in alter und von Schülern übersetzter Form: (2 Jungen lesen den Luthertext von der Kanzel als kleiner Chor, 4 Mädchen lesen anschließend einzeln ihre neuen Texte)

Die Seligpreisungen Math. 5,3ff.

3. Selig sind, die da geistlich arm sind; denn ihrer ist das Himmelreich. *Voll krass sind die, die einem*

- nicht alles abkaufen;
denen gehört die Zukunft.*
4. Selig sind, die da Leid tragen;
denn sie sollen getröstet werden.
*Hammerhart sind die, die Angst
und Schmerz anderer mittragen;
die verlieren ihre eigene Angst.*
5. Selig sind die Sanftmütigen;
denn sie werden das Himmelreich
besitzen.
*Konkret sind die, die ohne
Gewalt leben;
Ihre Ideen sind bessere Waffen
als Messer und Schießseisen.*
6. Selig sind, die da hungert und
dürstet nach der Gerechtigkeit;
denn sie sollen satt werden.
*Total fett sind die, die noch was
suchen;
die werden alles bekommen.*
7. Selig sind die Barmherzigen;
denn sie werden Barmherzigkeit
erlangen.
*Easy sind die, die sich kümmern;
die werden wahre Freundschaften
zimmern.*
8. Selig sind, die reinen Herzens sind;
denn sie werden Gott schauen.
*Voll normal sind die, die keine
Hintergedanken haben;
denn sie erleben Big Boss.*
9. Selig sind die Friedfertigen;
denn sie werden Gottes Kinder
heißen.
*Brontal sind die, die nicht ständig
einen Harten ziehen müssen;
die werden eine Party auf
Wolke 7 feiern.*
10. Selig sind, die um der Gerechtig-
keit willen verfolgt werden;
denn ihrer ist das Himmelreich.
*Super sind die, die in kritischen
Situationen Nachteile haben
können
und doch cool und gerecht
bleiben;
die haben das Himmelreich.*
11. Selig seid ihr, wenn euch die
- Menschen um meinetwillen
schmähen
und verfolgen und reden allerlei
Übles gegen euch, wenn sie damit
lügen.
*Total cool seid ihr, wenn ihr euch
nicht zu schade seid,
für andere einzustehen, auch
wenn die anderen lästern
oder euch durch ständiges Voll-
labern unter Druck setzen.*
- Kurze Stille, dann Orgel mit ver-
sprengten Tönen** (Texte von Lehrerin):
(In die Stille werden einzelne Fragen
gestellt:)
*Wann bin ich selig?
Worauf kann ich überhaupt noch hof-
fen?
Kann ich meine Sehnsucht und Träume
mutig aussprechen?
Ist es wirklich total cool, alles zu haben
und damit mächtig zu sein?
Bin ich mutig genug zu sagen, was ich
wirklich will?*
- Videoclipwiederholung (ohne Ton)
mit Fürbitten**
Zu jeder Videoszene wird eine Fürbitte
gesprochen. Nach jeder Szene wird der
Film unterbrochen und eine Kerze an der
großen schmiedeeisernen Weltkugel
angezündet. Danach folgt die nächste
Sequenz.
- Fürbitten** (im Wechsel Diakonin und
Pastor – alternativ Schüler):
*Gott, es ist immer wieder und überall
Krieg in der Welt mit Zerstörung und
Tod. Soldaten und Zivilisten, Männer
und Frauen, Erwachsene und Kinder
kommen um. Wir sehnen uns nach Frie-
den in der Welt. Du bist ein Gott des
Friedens.
Gott, Verbrechen sind an der Tagesord-
nung, wir haben uns fast daran gewöhnt
– solange es uns selbst nicht betrifft.
Aber da sind die vielen Opfer von Ver-
brechen, für die wir beten.
Gott, immer wieder werden Menschen
verfolgt, weil sie anders sind: andere
Hautfarbe, andere Religion, andere
Meinung. Auch in unserem Land wer-
den wieder Ausländer verfolgt. Wir seh-
nen uns nach Gemeinschaft. Du bist ein
Gott der Versöhnung.*
- Gott, es gibt überall Haß in der Welt
durch Rivalität, Konkurrenz und Neid.
Wir sehnen uns nach mehr Verständnis
und Rücksicht. Du bist ein Gott der Lie-
be.*
- (alternative Fürbitten:
Komm, Du Geist Gottes, der keinen fau-
len Frieden will,
sondern Gespräch und Tat.
Komm, Du Geist Gottes, der Glauben
nicht vom Himmel fallen läßt,
der Wagnisse einget und Vertrauen
braucht.
Komm, Du Geist Gottes, der nicht gro-
ße Worte macht,
sondern mitentscheiden will und bereit
ist zum Handeln.
Komm, Du Geist Gottes, der nicht auf
Ruhm und Ehre setzt,
nur auf die Liebe allein.
Komm, hilf uns.)
- Segen** (Lehrer):
*Altes verändern und erneuern ist immer
wieder notwendig.
Neue Wege auch in Altem suchen und
finden, dazu einen alten irischen Segen
für euch:*
- Geh deinen Weg ruhig – mitten in Lärm
und Hast –
und wisse, welchen Frieden die Stille
schenkt.
Sage deine Wahrheit immer ruhig und
klar
und höre die anderen auch an;
selbst die Unwissenden und Dummen –
auch sie haben ihre Geschichte.
Lebe in Frieden mit Gott,
wie du ihn jetzt für dich begreifst
und halte Frieden mit deiner eigenen
Seele.
Überlege dir Worte, die guttun
an einem kalten Tag wie heute,
und geh zufrieden deinen Weg nach
Hause.
Der Wind stärke deinen Rücken.
Möge Gott dich schützend in seiner
Hand halten. Amen*
Nach dem Segen setzt sich der Lehrer
wieder hin, alle können Stille finden, nur
wenige reden weiter, da niemand weiß,
ob das Programm schon zu Ende ist.
- Ausspiel:** Orgelimprovisationen

Gerhard Glombik

Bausteine und Ideen

für Schüलगottesdienste am Bußtag

Die folgenden Ausführungen geben die langjährigen Erfahrungen mit Schüलगottesdiensten am Bußtag wieder und verstehen sich als Anregungen für Religionslehrer zur Vorbereitung solcher Gottesdienste. Manche Ideen und Texte könnten eventuell in ähnlicher Form noch einmal Verwendung finden. Deshalb werden in diesem Beitrag (bis auf eine Ausnahme) auch keine fertigen Gottesdienstabläufe wiedergegeben. Die vorgestellten Materialien wurden 1996-2000 in Bußtagsgottesdiensten für Schülerinnen und Schüler des Johanneums Lüneburg im Ökumenischen Gemeindezentrum St. Stephanus in Lüneburg- Kaltenmoor eingesetzt. Die Abschaffung des Bußtages als Feiertag nahm die Fachkonferenz Religion 1996 zum Anlass, Gottesdienste speziell für Schüler des Johanneums anzubieten und dabei die Zusammenarbeit von Kirchengemeinde und Schule zu intensivieren. Die besondere Chance lag (und liegt) darin, Schülerinnen und Schüler anzusprechen, die möglicherweise an einem schulfreien Tag nicht zur Kirche gegangen wären, weil in ihrer Heimatgemeinde kein Gottesdienst speziell für Jugendliche angeboten wurde. Die Besucherzahlen sind mit ca. 80-100 Schülern des Johanneums zufriedenstellend. Alle Schulklassen 7-13 wurden eingeladen, wobei realistisch der Schwerpunkt auf die Mittelstufe gelegt wurde, da die Oberstufe eher dem Klausurdruck unterliegt. Die Thematik wurde möglichst "offen" gewählt: Der Bußtag als Tag zum "Besinnen – Innehalten – Nachdenken" – so das Plakat von 1996. Dieser thematische Ansatz ist auch gleichzeitig programmatische Vorgabe für die weiteren Gottesdienste gewesen. So findet sich jeweils in den Textmeditationen die von Schülern geleistete Reflexion über den biblischen Text, über die Lage der in der biblischen Erzählung betroffenen Personen, über Sorgen, Schuld usw.

Das Modell, einen Schüलगottesdienst in einer Kirche und nicht in der Schule zu feiern, soll hier nicht in Konkurrenz zu den Vorschlägen von Michael Kühn treten, den Gottesdienst in der Schule zu gestalten (1). Es gibt aber auch gute Gründe, die für den Ort Kirche sprechen:

- Schülern einer Schule wird die Gelegenheit geboten, einen sakralen Raum und seine Atmosphäre kennenzulernen und zu erleben.
- Der evangelische Kirchenraum im Ökumenischen Gemeindezentrum St. Stephanus ist ein modern gestalteter Kirchenraum, der durch seine kreisförmige Sitzordnung Jugendliche anspricht.
- Der Kirchenraum liegt nur ca. 8 Gehminuten vom Johanneum entfernt. Schüler und Lehrer gehen gemeinsam zum Gottesdienst dorthin.
- Schüler erleben die mitwirkenden Religionslehrer als in der Kirche Agierende.

Dem **Vorbereitungsteam** gehörten neben dem Autor noch Herr Pastor Valerius ständig an, dazu verschiedene Lehrerinnen und Lehrer des Johanneums, manchmal auch Eltern und Schüler. Es sei darauf hingewiesen, dass alle Teammitglieder Ideen für diese Bußtagsgottesdienste beigesteuert haben. Die **Thematik** und der Gottesdienstablauf wurden jeweils vom Vorbereitungsteam festgelegt. Die biblischen Texte wurden unter den Fragestellungen ausgewählt und bearbeitet, inwieweit unser Denken, Leben und Handeln durch sie in Frage gestellt und wir zum Überdenken unserer Maßstäbe angeregt werden. Die **Vorbereitung** der im Gottesdienst verwendeten Texte wurde von Schülerinnen und Schülern in geeigneten Klassen der Klassenstufen 8-11 geleistet. Diese Arbeitsweise verteilt die Aufgabe der Vorbereitung auf viele und liefert einen zusätzlichen Motivations- und Werbeeffekt. Schulklassen lassen sich vor allem zur Mitarbeit bewegen,

wenn die Behandlung des Gottesdienstthemas im Unterricht geschieht und keine zusätzliche Arbeit oder Termine für außerunterrichtliche Treffen anfallen. Die Behandlung des Themas geschieht also zunächst mit allen Schülern im Klassenunterricht, danach lassen sich für spezielle Aufgaben, z.B. Formulierung von Meditationstexten oder Fürbitten einzelne Gruppen bilden. In den meisten Fällen finden sich dann auch einzelne Schülerinnen (kaum Schüler!), die sich bereit erklären, die Texte im Gottesdienst vorzutragen. Eine zusätzliche Motivation kann dann erreicht werden, wenn eine gewisse "Traditionsbildung" im Laufe der Jahre geglückt ist. Schüler der Klassen 9-11, die schon in den vergangenen Jahren Besucher von Bußgottesdiensten waren, kann man darauf ansprechen, dass die Reihe nun an ihnen ist, von Besuchern zu aktiven Gestaltern eines Gottesdienstes zu werden. (Traditionsbildung führt übrigens auch dazu, dass man später im Unterricht wieder auf Themen und Materialien eines Gottesdienstes zurückgreifen kann.)

Als Bereicherung erwiesen sich Spielszenen und pantomimische Darbietungen von Schülern der **Theater-AG** des Johanneums. Das gleiche gilt für die **musikalische Gestaltung**. Eine kleine Schüलगesangsgruppe oder der Schülerchor, sowie eine kleine Schülerband wirkten belebend. Allerdings konnte man aus organisatorischen Gründen oder aus Gründen der Verfügbarkeit nicht immer auf solche Hilfe zurückgreifen. Daneben besteht m.E. das grundsätzliche Problem, gute singbare, d.h. den Geschmack der Jugendlichen treffende Lieder zu finden. Es gibt hier einen großen Nachholbedarf trotz der Tatsache, dass 1994 ein neues Evangelisches Gesangbuch herauskam. (Der Autor ist für jeden guten Tipp dankbar.) Eine flotte Begleitung der Lieder lässt sich nach unseren Erfahrungen am besten durch eine kleine Besetzung mit

Gitarre, Piano (und eventuell Bass und leichte Perkussionsbegleitung) erreichen. Größere Bandbesetzungen führen nicht selten zu einem höheren Lautstärkepegel, was in manchen Kirchenräumen in akustischen Klanglawinen endet. Für die Werbung zu einem Gottesdienst sind eine ansprechende **Einladung** und ein auffälliges **Plakat**, auf dem ein griffiges **Motto** erkennbar ist, unbedingt erforderlich. Am Johanneum haben wir zur Gestaltung der Plakate die Kunstlehrer gewinnen können, wobei besonders Herr Wyrwas zu nennen ist, der die Plakate von 1997–2000 geschaffen hat. (Denkbar wäre natürlich auch hier die Mitgestaltung von Schülern z.B. in einem Plakatwettbewerb.) Die Einladung wurde in Din A 5 – Format an alle Schüler des Johanneums verteilt, in der Regel durch die Religionslehrer selbst, damit sie die Schüler auch persönlich auf die Thematik und den Termin hinweisen können. Die Einladung enthält neben dem verkleinerten Plakat einen Text, der die Thematik in Stichworten und Fragen anreißt und so ein bisschen neugierig macht. Sie enthält auch Hinweise auf die vorbereitenden und mitwirkenden Schulklassen, auf die Band, die Theatergruppe und die Lehrkräfte sowie auf die Regelungen der Beurlaubung für die Dauer des Gottesdienstes. Als Ergänzung zu den Hinweisen von Michael Künne (s. Anmerkung 1) hat sich die folgende Checkliste zur Gottesdienstvorbereitung als hilfreich erwiesen:

Beispiele für Ideen und Materialien

1. Bußtagsgottesdienst 1996 “Denk – mal !”

Als biblischer Text diente die Geschichte “Jesus und die Ehebrecherin” (Joh 8, 1-11). Die Grundfrage lautete, inwiefern in dieser Geschichte das für den Bußtag gewählte übergreifende Motiv “besinnen – innehalten – nachdenken” zum Ausdruck kommt. Es findet sich in der besonnenen Haltung Jesu (vgl. auch das **Plakat** mit der Skulptur “Der Denker” von A. Rodin, gestaltet von M. Sinning), der die eskalierende Situation durch sein eige-

nes “Innehalten” und durch seine tiefgehende Bemerkung (“wer von euch ohne Schuld ist...”) entschärft und damit auch dem Vergeltungsdanken der Menge ein Innehalten verordnet. Das Innehalten und das Zur-Besinnung-Kommen greift außerdem auf alle Beteiligten über, wahrscheinlich auch auf die zur Steinigung bestimmte Frau, so dass das Nachdenken zu einem grundlegenden Überdenken des eigenen Lebens werden könnte.

Bei der Besprechung der Erzählung im Unterricht muss man Hintergrundinformationen über Ehe, Familienstruktur, Rollenverteilung, Ehescheidung und Bestrafung bei Ehebruch zur Zeit Jesu liefern.

Die Schüler (Kl. 8) erhielten **Arbeitsaufträge für 4 Gruppen** :

Gruppe 1:

Erzählt die Geschichte Joh 8, 1-11 aus der Sicht eines an der bevorstehenden Steinigung beteiligten Mannes! Wie könnte es dazu gekommen sein, dass dieser Mann sich an der Steinigung beteiligen wollte? Was könnte er über die Frau gedacht haben? Was könnte er über Jesus gedacht haben?

Gruppe 2:

Erzählt die Geschichte der von der Steinigung bedrohten Frau! Was könnte sich vorher zugetragen haben? Wie war die Lage der Frau?



Gottesdienstplaner (Checkliste)

<i>Termin</i>	<i>Was ist zu erledigen ?</i>
Ende des Schuljahres (vor den Sommerferien)	Ein Vorbereitungsteam bildet sich und legt auf seinem 1. Treffen das Thema des nächsten Bußtagsgottesdienstes fest (z.B. biblischer Text, Motto)
Im neuen Schuljahr: Mitte September (ca. 10 Wochen vor dem Gottesdiensttermin)	2. Treffen des Vorbereitungsteams: Aufgabenverteilung <ul style="list-style-type: none"> – Genauere Festlegung der thematischen Aspekte, Motto – Welche Schulklassen wirken mit? – mögliche Aktionen im Gottesdienst – für Spielszenen Theatergruppe ansprechen – Kunstlehrer für Plakat ansprechen – Musikalische Gestaltung (Schülergruppe, Band, Chor; Wer übernimmt das Einsingen neuer Lieder zu Beginn des Gottesdienstes?) – Vorschläge für Lieder (?) – Direktor der Schule in Kenntnis setzen
Auf der 1. Gesamtkonferenz	Bekanntgabe der Planung eines Schüलगottesdienstes am Bußtag
Mitte Sept. bis Mitte Oktober (Herbstferien beachten!) ca. 6-9 Wochen vor d. Termin	Arbeit in den mitwirkenden Schulklassen: Einführung in die Thematik und Gruppenarbeit mit Erarbeitung von Texten. Üben mit Theatergruppe
Mitte bis Ende Oktober Ca. 4-6 Wochen vor dem Gottesdiensttermin	3. Treffen des Vorbereitungsteams: <ul style="list-style-type: none"> – Besprechung der Arbeitsergebnisse der Schüler (Texte) – Sichtung der Plakatentwürfe – Ergebnisse von Theatergruppe? Gibt es eine Band oder Musikbeiträge? – Festlegung des Gottesdienstablaufs – Vorschläge für Lieder – Wer schreibt die Einladung und organisiert die Verteilung? – Wer hängt die Plakate auf? – Wer schreibt eine Mitteilung bzw. Einladung an die Kollegen? – Wer schreibt den Gottesdienstablauf bzw. fotokopiert die Lieder für die Gottesdienstbesucher? <p>→ Üben der Musikbeiträge mit Band → Endredaktion der Textbeiträge für den Gottesdienst u.a.</p>
Anfang November	4. Treffen des Vorbereitungsteams: <ul style="list-style-type: none"> – Überprüfung der Texte, des Gottesdienstablaufs, der Lieder usw.
Ca. 8.-10. November (ca. 10- 14 Tage vor dem Gottesdiensttermin)	<ul style="list-style-type: none"> – Plakate drucken und in der Schule an vielen Stellen aufhängen – Einladungen fotokopieren und in Klassenstärke an Religionskollegen/innen weitergeben – Sprech- und Leseproben mit den mitwirkenden Schülern in den Klassen
8. – 10. November	5. Treffen des Vorbereitungsteams (falls erforderlich)
Ab 12. November (ca. 10 Tage vor dem Termin)	<ul style="list-style-type: none"> – Schriftliche Einladungen durch Religionkollegen/innen an alle Schüler verteilen – Schriftliche Mitteilung bzw. Einladung an Kollegen/innen der Schule – Gottesdienstablauf und Lieder für die Teilnehmer des Gottesdienstes fotokopieren – Beurlaubung für mitwirkende Schüler/innen und mitwirkende Kollegen/innen veranlassen
Letzte Woche vor dem Termin	<ul style="list-style-type: none"> – Eine Sprechprobe mit den mitwirkenden Schülern/innen in der Kirche arrangieren – Kirchenraum vorbereiten, falls erforderlich
Nach dem Gottesdienst	<ul style="list-style-type: none"> – Dank an mitwirkende Schüler (vielleicht in Form von kleinen Aufmerksamkeiten) – Bericht an Schulzeitung schreiben (eventuell Beitrag für Website der Schule) – Gottesdienstnachbesprechung im Team

Gruppe 3:

Beschreibt, welche Gedanken eine weitere Person haben könnte, die alles miterlebt hat und sich nach der nicht vollzogenen Steinigung auf dem Weg nach Hause befindet! Welche Ereignisse, Umstände und Handlungen in ihrem Leben könnten dieser Person in den Sinn kommen, wenn sie über den Satz Jesu "wer von euch ohne Schuld ist..." nachzudenken beginnt? Könnte ein Umdenken ausgelöst worden sein?

Gruppe 4:

(Vorbemerkung: Um die Fürbitten näher auf die Lebensprobleme der Schüler zu beziehen, wurden alle Schüler der Klasse durch den Lehrer zunächst aufgefordert, eigene Schwierigkeiten, Konflikte und verhärtete Situationen anonym auf einen Zettel zu schreiben. Damit die Schüler einander nicht an der Handschrift erkennen, schrieb der Lehrer die brauchbaren Beispiele in gedrucktem Text.)

Formuliert ein Fürbittengebet mit einzelnen Bitten, in denen die Beispiele eurer Mitschüler genannt werden! Worum sollen wir Gott bitten? Was möge Gott den Beteiligten schenken, damit die Betroffenen sich besinnen und ihre Situation überdenken?

Als **handlungsorientiertes Element** im Gottesdienst könnte man folgendes arrangieren (Der Konjunktiv zeigt an, dass uns 1996 diese Idee erst nach dem Gottesdienst, also zu spät einfiel): Jeder Schüler erhält beim Eintritt in den sakralen Raum einen Stein. Dieser Stein könnte unsere steinharten Meinungen und Haltungen symbolisieren, die zur Bedrohung und Gewalt für andere Menschen werden können. Anstatt unsere eigene Härte für unveränderbar zu halten, könnte das "Denk-mal!" in Form der Worte Jesu "Wer von euch ohne Schuld ist, der werfe den ersten Stein" uns auffordern, unsere Verhärtungen als eigene Schuld zu erkennen und zu überdenken. In einem späteren Abschnitt des Gottesdienstes (z.B. nach der Predigt) könnte man die Jugendlichen auffordern, "ihren Stein" zu nehmen und in die Mitte des Raumes bzw. vorn in der Nähe des Altars auf einen Haufen zu legen. So entsteht aus dem "Denk-mal!" ein Denkmal des Ver-

zichts auf unsere eigenen Verhärtungen.

Materialien

Jesus und die Ehebrecherin (Joh 8)

Vorbemerkung

Vor fast 2000 Jahren ereignete sich die folgende Geschichte mit einer Frau, die man beim Ehebruch ertappt hatte. Wir hören die Geschichte so, als würde sie ein Mann erzählen, der als Augenzeuge dabei war. Anschließend erzählt die betroffene Frau selbst, was sich in ihrem Leben zugetragen haben könnte. Zum Schluss folgen die nachdenklichen Worte eines weiteren Mannes, der die dramatische Szene erlebt hat und sich auf dem Weg nach Hause befindet.

1. Mann

Natürlich habe ich als frommer Mann nicht lange überlegt, ob ich bei der Bestrafung dieser verheirateten Frau mitmachen soll, nachdem sie bei einem schändlichen Ehebruch erwischt worden war. Wie ein Lauffeuer ging die Nachricht durch die Straßen unseres Ortes. Die Ältesten brauchten nicht lange zu beraten, was mit der Frau zu geschehen hatte. Gott selbst hat uns in den Geboten vorgeschrieben, dass wir die Ehe nicht brechen sollen und, wenn es doch geschieht, nach der Thora die Strafe der Steinigung droht. Das ist Gottes heiliger Wille. Alle müssen helfen, dieses Vergehen zu bestrafen. Wenn ich nicht mitgemacht hätte, hätte ich mich außerhalb der Gemeinschaft gestellt. Und die anderen hätten auf mich herabgesehen. Wie konnte denn diese Frau auch nur darauf kommen, ihren Ehemann zu hintergehen? Ich kenne ihn. Er ist ein unbescholtener Mann. Ich verstehe diese Frau nicht. Sie musste doch wissen, welches Risiko sie einging und welche Folgen das haben konnte. Eigentlich interessiert es mich jetzt gar nicht mehr, was diese Frau dazu getrieben hat und warum sie es getan hat. Fest stand auf jeden Fall: sie hatte das Gesetz gebrochen.

Also packten wir die Frau und führten

sie durch die Straßen hinaus zu dem Platz, wo wir die Steinigungen vollziehen. Die Frau war völlig wehrlos und geschockt; sie schien keine innere Widerstandskraft mehr zu haben.

Da sahen wir diesen Jesus, diesen Rabbi, der mit seinen Jüngern immer umherzieht und manchmal wunderliche Dinge von Gott erzählt. Wir haben schon öfter mit ihm diskutiert. Er war nicht gerade bei allen sehr beliebt. Wir fragten ihn einfach, was er diesmal dazu sagen würde: "Heh, Jesus, was sollen wir mit dieser Ehebrecherin machen, die wir auf frischer Tat ertappt haben?" Zuerst schien es, als habe Jesus unsere Frage nicht gehört. Er bückte sich und malte mit dem Finger im Sand herum. Wollte er etwa unserer Frage ausweichen und sich um die Antwort herumdrücken? Also fragten wir ihn noch einmal: "Gib schon Auskunft, Jesus!" Er aber schien tief versunken zu sein und nachzudenken. Er war ganz ruhig, so dass die Spannung stieg. In der Menge wurde es allmählich stiller. Endlich richtete sich dieser Jesus auf und sagte ganz ruhig nur einen einzigen Satz: "Wer von euch ohne Schuld ist, der werfe den ersten Stein auf sie". Da wurde es plötzlich mucksmäuschenstill in der Runde. Die Leute guckten entweder etwas ratlos umher oder senkten den Blick zur Erde. Keiner wagte mehr, etwas zu sagen. Jesus sagte auch nichts mehr, sondern schrieb wieder irgend etwas in den Sand. Nach ein paar Minuten drehte sich einer der Männer um und ging langsamen Schrittes weg. Ein zweiter und gleich darauf noch ein dritter Mann bewegten sich langsam und etwas unsicher davon. Ich wusste nicht, was ich tun sollte. Zuerst dachte ich, nur ein paar Feiglinge machten sich aus dem Staube, aber es wurden immer mehr. Plötzlich stand ich als Letzter da. Das war mir ziemlich peinlich. Deshalb drehte auch ich mich um und ging ein paar Schritte. Da hörte ich noch, wie Jesus die Frau fragte: "Na, wo sind sie alle geblieben? Hat keiner dich verurteilt?" Die Frau antwortete mit leiser Stimme: "Nein, sie sind alle weg." Jesus antwortete: "Auch ich verurteile dich nicht. Geh und sündige von jetzt an nicht mehr!"

2. Die Frau

Ich kann es noch gar nicht fassen, was eigentlich geschehen ist. Alles kommt mir wie im Traum vor. Ich dachte wirklich, das sei mein Ende. Diese Männer waren wirklich zur Steingung entschlossen. Mein Leben hing nur noch an einem seidenen Faden. Nun ist es mir, als sei mir das Leben neu geschenkt worden.

Wenn alle doch nur gewusst hätten, wie es mir vorher mit meinem Mann ergangen ist. Vielleicht hätten sie dann anders über mich geurteilt. Ich wurde schon mit 17 Jahren verheiratet. Meine Eltern haben das alles mit den Eltern meines späteren Mannes arrangiert. Ich wurde kaum gefragt. Vielleicht hätte ich meinen Mann ja auch geliebt, denn in den ersten Jahren war alles gar nicht so schlecht. Aber nach einiger Zeit merkte ich, dass er sich merkwürdig benahm. Ich durfte mich nicht so oft mit den anderen Frauen im Ort treffen. Mein Mann meinte, ich sei zu geschwätzig. Er selbst hat sich kaum um die Kinder und das Haus gekümmert. Wir hatten oft Streit miteinander. Manche Demütigung musste ich ertragen und einmal rutschte ihm sogar die Hand aus. Mein Mann konnte ziemlich hart sein.

Aber ich sehnte mich eigentlich nach Liebe und Zärtlichkeit. Ich war ziemlich verzweifelt. Da traf ich einen anderen Mann, der freundlich und zuvorkommend war. Ich dachte, ich müsste einmal ausbrechen und diesen geheimen Trumpf in der Hand haben. Im Nachhinein frage ich mich, ob das alles wirklich nötig war, was ich getan habe. Vielleicht habe ich doch nicht genügend nachgedacht und mich zum Ehebruch mitreißen lassen. Ich hätte vielleicht noch eine andere Lösung gefunden. Aber ich konnte keine Kraft dazu aufbringen. Sollte ich jetzt vielleicht ernsthaft mit meinem Mann reden? Ob er es jetzt überhaupt noch will, ist natürlich fraglich. Aber vielleicht gerade jetzt! Ich muss ihn zur Rede stellen. Vielleicht kommt er auch zur Besinnung. Ich kann ja auch nicht einfach weglaufen, denn was geschieht mit den Kindern? Hoffentlich finde ich eine Lösung.

3. Ein anderer Mann

Also, was war das bloß für eine merkwürdige Situation!? Was für eine denkwürdige Frage von diesem Jesus! Ich hätte plötzlich keinen Stein mehr werfen können, deswegen bin ich weggegangen. Was sollte ich dazu sagen? Bin ich denn etwa nicht ohne Schuld? Ich habe doch gar nichts verbochen! Natürlich macht man hin und wieder eine Sache, die man nicht gern den anderen erzählt, weil sonst ein schlechtes Licht auf einen fällt. Was war zum Beispiel letzte Woche, als ich den anderen Händler übers Ohr gehauen habe? Ich habe ihn ohne eigene Not einen zu hohen Preis für schlechte Waren bezahlen lassen. Das war eigentlich nicht fair, aber ich hatte ihn in der Hand; er konnte nichts dagegen unternehmen. Das war zwar nicht direkt ein Verbrechen, aber es war nicht o.k., das gebe ich zu. Und wenn ich mir es recht überlege, habe ich das schon häufiger so gemacht. Vielleicht habe ich doch keine so weiße Weste, wie ich immer geglaubt habe. Aber bei mir zu Hause ist doch alles in Ordnung, oder nicht? Bin ich wirklich freundlich genug zu meiner Frau und zu meinen Kindern? Ich war in letzter Zeit zu viel mit geschäftlichen Problemen befasst. Man kann sich ja schließlich nicht um alles kümmern. Trotzdem kommt mir jetzt die Frage in den Sinn, ob meine Frau mit unserem Familienleben eigentlich zufrieden ist. Vielleicht zeigt sie mir ihren Ärger nicht so offen? Ich muss unbedingt mit meiner Frau darüber sprechen. Hoffentlich ist es noch nicht zu spät!

Fürbittengebet

Schülerinnen und Schüler haben anonym ihre Konflikte und Sorgen, die sie derzeit haben, benannt. Wir haben einige Beispiele herausgegriffen, die wir stellvertretend für alle anderen in diese Fürbitte einschließen wollen.

I. Herr, unser Gott, wir bitten dich für zwei Brüder, die miteinander in Streit liegen. Einer glaubt, dass die Eltern den anderen Bruder bevorzugen, und er fühlt sich zurückgesetzt und benachteiligt. Wir bitten

dich auch für zwei Schwestern, von denen die eine ständig Streit sucht und die andere beschimpft und kritisiert. Gib ihnen Geduld und Nachsicht! Nimm ihnen die Gefühle der Rache und schenke ihnen das Gefühl deiner Liebe, die keinen Menschen zurücksetzt oder benachteiligt! (Kyrie Nr. 178.9 oder 178.12)

II. Herr, unser Gott, wir bitten dich für zwei Freunde, die wegen Meinungsverschiedenheiten tagelang nicht miteinander reden konnten und sich aus dem Weg gingen. Gib ihnen den Mut, ihre Angst und ihren Stolz zu überwinden und sich wieder näher zu kommen! Wir bitten dich auch für ein Mädchen, das glaubt, sie sei bei allen unbeliebt und alle würden nur schlecht über sie denken und ihr etwas übel nehmen. Sie möchte sehr gern von allen akzeptiert sein. Gib allen den Mut, sich einmal gründlich miteinander auszusprechen und dadurch reifer zu werden! (Kyrie)

III. Herr, unser Gott, wir bitten dich für Jugendliche, die nicht mehr mit ihren Eltern sprechen können, weil die Konflikte um verschiedene Streitfragen als zu verletzend empfunden werden. Wir bitten dich für Familien, wo es in der Verwandtschaft Rivalitäten gibt, wo man sich böse Dinge unterstellt und den Kontakt meidet. Gib ihnen die Kraft zu einem neuen Anfang! Lass die seelischen Wunden heilen und gib allen Worte der Freundlichkeit, die die Starrheit auf beiden Seiten überwinden helfen! (Kyrie)

IV. Herr, unser Gott, wir bitten dich für die Schülerinnen und Schüler, die unter ausländerfeindlichen Beschimpfungen und Verleumdungen zu leiden haben, die von Leuten übel angesprochen werden, die sie gar nicht kennen. Gib den Betroffenen den langen Atem deiner Liebe! Richte sie auf, damit sie wissen, dass du alle Menschen liebst! Schenke den anderen mehr Besonnenheit und den Geist des Umdenkens und der Toleranz! (Kyrie)

Silke Leonhard

Säen, ernten, danken – feiern!

Religionspädagogische Überlegungen zum Erntedankfest und zur Festkultur im Religionsunterricht

Vor-Satz.

Die folgende Besinnung auf ein christliches Fest bewegt sich im Kontext religionspädagogischer Erwägungen zu Symbol, Ritual und Fest und weiß sich dabei insbesondere dem liturgischen Lernen verbunden. Sie findet ihren Ausgangspunkt in einem Erntedankfest, welches ich zusammen mit SchülerInnen einer ländlichen Orientierungsstufe¹ gestaltet und gefeiert habe. In der mehrperspektivischen Anschauung dieses Urerlebnisses hat sich mit fortschreitender Zeit eine Gestalt ausgebildet, welche dem Wahrnehmen und Symbolisieren von Religion kommunikativ Rechnung tragen möchte.

1. Ein Erntedankfest an der Orientierungsstufe ...

An diesem Morgen Ende September trägt die Aula der Orientierungsstufe, die sonst als Pausenhalle genutzt wird, herbstlichen Schmuck. Die lange, rechte Seitenwand und der hintere Treppenaufgang sind festlich mit Herbststräuchern verziert. Die linke Fensterseite läßt das Tageslicht langsam einströmen. Zur vorderen Bühne gewandt stehen etliche Stuhlreihen hintereinander, von einem Mittelgang durchbrochen. In dessen hinterer Mitte ist ein Tageslichtprojektor mit dem Scheinwerfer zur Bühne installiert. Auf der erhöhten hölzernen Guckkastenbühne ist der Vorhang aufgezogen: Schräg rechts sind zwei Congas, davor zwei Stühle und ein Gitarrenkoffer zu sehen. Rechts vor der Bühne hat der Hausmeister gerade das Lesepult zurechtgerückt und die Mikrofone angeschaltet. Links der Bühnenöffnung hängt in Augenhöhe, zu den Stuhlreihen gerichtet, ein helles, von einem Schüler gezimmertes Holzkreuz. Unten vor der Bühne, als Blickfang der Aula, steht ein weiß gedeckter Tisch. Auf ihm

befinden sich zwei Körbe mit verschiedenen Früchten und eine Schale mit Getreide. Eine große und etliche kleine Kerzen werden von Blättern und Zweigen umrahmt. Dem Altar zu Füßen stehen fünf leere Körbe.

Der Tag bricht langsam an. Die Klassen kommen vor der ersten Stunde nach und nach in die geschmückte Aula. Immer wieder bewegen sich einzelne nach vorn und legen ihr mitgebrachtes Brot, in Scheiben oder Stücke zerteilt, in die Körbe, bis diese überquellen. Einige lecken sich mit der Zunge über die Lippen. Die Fünftkläßler, die mit der Religionslehrerin das Erntedankfest vorbereitet haben, sind aufgeregt. Hinter der Bühne und davor vergewissern sie sich, daß alles vorbereitet ist. Als endlich alle einigermaßen ruhig sitzen, kann das Fest beginnen.

Maik geht, noch ein wenig unsicher, zum Lesepult und sagt das erste Lied an: *Laudato si*. Die Musik des Festes wird von Sebastian, dem begeisterten Schlagzeuger aus der 6. Klasse, auf den Congas, von der Religionslehrerin auf dem elektronischen Klavier und einer weiteren Lehrerin auf der Gitarre begleitet. Die Jugendlichen singen laut mit, besonders beim Refrain, denn das ist ihr Lieblingslied aus dem Religionsunterricht. In der Begrüßung spricht die Religionslehrerin vom Lesepult aus die Situation der hiesigen Landwirte an. Viele Bauern sind nicht sehr zufrieden mit der diesjährigen Ernte; das bedeutet zwar noch keinen wirklichen Hunger, aber einen elementaren Verlust an Lebensqualität. Die Erträge stehen in keinem guten Verhältnis zu der anstrengenden Arbeit. Die Lehrerin verfolgt erzählend den Weg des Kornes zum Brot und nimmt dabei das Stichwort *Tägliches Brot* auf. Kaum sind diese Worte laut geworden, entfalten sie ihre Signalwirkung: Das Brot am Altar zieht hungrige Blicke aus der Schulgemeinde auf sich. Unter den SchülerInnen macht sich eine gierige

Stimmung bemerkbar. Hunger und Neugier, Warten aufs Brot. Die Körper schreien. Die Liturgin entfaltet die Dimensionen des Täglichen Brotes: Nahrungsmittel, handfeste Güter und Waren zum Leben, Wärme, Nähe, Freundschaft, Gemeinschaft. Einige aus der Brot-AG, mit denen sie jede Woche gemeinsam Brot backt, nicken wissend, denn sie haben sich dort schon mit der Brotsymbolik beschäftigt. Die Begrüßung schließt mit dem Motto des Erntedankfestes: *Miteinander teilen*.

Nun baut der Hausmeister eine große Leinwand direkt vor dem Altar auf und schaltet den Tageslichtprojektor ein. Ein leises Raunen geht durch die Schülerschar. Auf der Leinwand erscheint die Projektion des von der Schülerin Nadja erschaffenen Kulissengemäldes, einer in Gelbtönen gehaltenen, heiß und unfruchtbar anmutenden Wüstenlandschaft. Als einzige Pflanzen sind hier und da ein paar Kakteen zu erblicken. Inmitten der Wüste thront ein überdimensionales Transistorradio. Durch die Beschallungsanlage ertönt jetzt die Morgensendung "Live aus Jerusalem". Eine freundliche Frauenstimme begrüßt die Hörerinnen und Hörer und kündigt ein Interview mit einer Augenzeugin über die Speisung von Tausenden an.

Den SchülerInnen bleiben die Radiosprecherinnen während der Sendung hinter dem Vorhang verborgen; sie schmunzeln und rätseln zunächst, wer sich wohl hinter den Stimmen verbirgt. Nach kurzer Zeit sind sie erkannt: Es handelt sich um die Religionslehrerin und ihre Kollegin. Jetzt können sich alle auf den Inhalt der Sendung konzentrieren. Die Schulgemeinde hört gespannt und etwas verwundert zu.

Die Moderatorin der Morgensendung, Rebekka BenChur, interviewt Sara BenGurion, die Augenzeugin der wundersamen Brotvermehrung, und befragt sie nach deren Erfahrungen in der Men-

ge, die den Worten Jesu gelauscht hat. Die Befragte schildert sogleich plastisch und noch von den Ereignissen hörbar erregt, was sich am Vortag in der Nähe von Betsaida zugetragen habe. Obwohl es in den umhergereichten Körben nur wenige Nahrungsmittel gegeben habe, seien alle Zuhörer am Abend nach einem langen Tag dieses Live-Auftritts Jesu satt geworden. Sie habe erfahren, daß jedes Mahl, so spärlich es auch sein mag, in Gemeinschaft viel besser schmecke als allein. Die Moderatorin animiert die HörerInnen, entgegen aller Vereinzelung und Vereinsamung mal wieder Nachbarn und Freunde einzuladen und jetzt erst einmal gemeinsam das Lied zu singen: *Teile das Brot, das du hast, heute aus*. Die Schulgemeinde stimmt kräftig ein.

Es folgt ein Theaterstück, das vom Teilen handelt. Zwei Schüler, Sascha und André, erscheinen auf der Bühne. Sascha trifft André und präsentiert stolz seine neuen Süßigkeiten. André fragt, ob er auch etwas davon bekommen kann. Doch Sascha gibt ihm nichts ab. Am nächsten Tag hat Sascha eine neue CD. Als André sie von ihm ausleihen möchte, schüttelt Sascha den Kopf und behält sie allein für sich. Schließlich holt André ein neues Spiel in der Hand und lädt die auftretenden Freunde zum gemeinsamen Spielen ein. Als Sascha darum bittet, ebenfalls mitspielen zu dürfen, kontert André zunächst: "Du wolltest mit mir auch nicht teilen!" Nach einem Moment des Nachdenkens entschließt er sich, ihn doch mitspielen zu lassen und sagt versöhnlich: "Laßt uns doch alle zusammen spielen!" So geschieht es denn auch.

Nach dem spontanen Beifall der SchülerInnen wird es zum anschließenden Gebet noch einmal stiller. Einige haben sichtlich Schwierigkeiten, sich ruhig zu verhalten. Fehmke, eine selbstbewußte Schülerin, faßt den Dank für die erhaltenen Gaben in Worte, beklagt den menschlichen Umgang mit dem *Zuviel* und bittet für Hungerige. Mit der Bitte: "Vater, schenk uns Freude am Teilen! Amen." schließt das Gebet. Zum ersten Mal wird Gott hier mit dem Namen "Vater" und "unser Gott" persönlich angesprochen. Die Religionslehrerin knüpft die Bitte um den Segen für das eigene und fremde Leben und den Se-

gen über das Brot an, das danach alle miteinander teilen wollen.

Für die Austeilung gehen fünf SchülerInnen mit den Körben durch den Festsaal, so daß in jeder Reihe der Korb an die Nächsten weitergereicht werden kann. Es scheint den meisten SchülerInnen zu schmecken, sie kauen zufrieden ihr Brot. Aber noch melden sich SchülerInnen in verschiedenen Ecken des Raumes, die bisher nichts abbekommen haben. Bei einigen ist der eigene Hunger größer als alles Bemühen ums Teilen; sie stürzen sich aggressiv auf das Brot, nehmen sich mehrere Stücke und reißen ihrem Nachbarn gierig das Brot aus der Hand. Fordemder Kampf ums eigene Teil hier, dankbar kauende Stille dort.

Schließlich ist das gesamte Brot verteilt. Das Fest wird mit den letzten Laudatosi-Strophen, der Entlassung in den Unterricht und guten Wünschen für die kommenden Herbstferien beschlossen. Die Genießer unter den SchülerInnen kauen noch immer und nehmen den Rest ihres Brotes mit nach draußen. Die Fünftkläbler scharen sich mit anderen SchülerInnen vorn zusammen und erzählen spontan, daß ihnen das Fest Spaß gemacht hat. Besonders "das Essen" fanden sie eindrucksvoll, selbst wenn allgemeine Entrüstung darüber herrscht, daß einige das Teilen noch immer nicht kapiert haben. Auch die Lehrerin erzählt, daß ihr das Fest Freude bereitet hat und bedankt sich bei den SchülerInnen für ihr engagiertes Mitwirken.

2. ... lädt zum Rück-Blick ein:

Mit den SchülerInnen haben wir ein Erntedankfest gestaltet, das allgemein Zustimmung gefunden hat. Die Festveranstalter sind dabei handelnd in engagierte Aktion getreten und haben auf diese Weise die Festteilnehmer mit in das Feiern hineingenommen. Es hat sich ja nicht um ein typisches Schulfest gehandelt, sondern hier wurde ein Erntedankfest gefeiert, eines der christlichen Feste, welche längst zu den Ruinen unserer Religion gehören. Die Brocken dieser Ruine sind von den SchülerInnen als Baustelle genutzt und begehbar gemacht worden. Wie konnte das gehen? Es gilt, zunächst einige Beobachtungen festzuhalten.²

Da ist zunächst einmal die Form des Festes: ein Gottesdienst. Meistens finden Gottesdienste in Kirchen statt, an Orten, zu denen gegenwärtige Heranwachsende überhaupt erst eine Beziehung aufbauen müssen. Diese Aula und ihre Verwandlungsfähigkeit ist den SchülerInnen dagegen wohlbekannt – vorrangig in der Nutzung als Freizeit-aufenthalt inmitten der schulischen Arbeit, aber mit dem Setting der Stuhlreihen ebenso als Ort der Feierlichkeit z.B. bei der Einschulung. Die Bühne wird bei solchen festlichen Anlässen auch oft als Theaterraum genutzt. Hier spielte beides eine Rolle: Das Setting der Stuhl-anordnung signalisierte die Feierlichkeit des Festes, die Öffnung und Nutzung der Bühne gab den Raum für Inszenierungen frei. Ob und wenn ja, woran die SchülerInnen wohl gemerkt haben, daß es sich um einen Gottesdienst gehandelt hat?

Die Ordnung des Festgottesdienstes richtete sich nicht streng nach einer kirchlichen Agende, orientierte sich jedoch in seinem Vollzug daran; die Ausrichtung auf die Schulgemeinde brachte die Aktualisierung bewährter Formen mit sich. Die Festgemeinde bestand nahezu vollständig aus Jugendlichen. Für deren Anliegen und Sich-Einbringen war zu sorgen. So begann das Fest nicht nur für die Liturgiegruppe mit den Überlegungen und dem Erproben der Festkonkretionen, sondern für alle bereits mit der häuslichen Vorbereitung: Zum Erntedankfest brachten die SchülerInnen Brot von zu Hause mit. Auch wenn vermutlich der eine Schüler oder die andere Schülerin das Mitbringsel vor Hunger bereits auf dem Weg selbst verzehrt hatte, so überfüllten die angekommenen Gaben der Feiernden doch die Körbe.

Die Liturgin stellte ihre Begrüßung unter das Motto *Miteinander teilen* – und vollzog dieses expositorisch durch ihre Mit-Teilungen, im Bemühen, das Fest für Gemeinschaftserfahrungen zu öffnen. Fortan hielten die SchülerInnen durch ihre kreativen, musischen und organisatorischen Talente und Fähigkeiten den Prozeß des Feierns in Gang. Die Form der Predigt war ebenfalls auf sie abgestimmt. Mit der Inszenierung einer biblischen Wundergeschichte zu einer Radiosendung wurde auf eine neue Wei-

se das Staunen und Wundern bewirkt, daß durch Teilen alle satt werden können. Den zweiten Teil der Predigt, welcher durch die gesungene Ermunterung zum Teilen angeknüpft war, gestalteten die SchülerInnen in einem selbst entworfenen szenischen Spiel aus ihrer Alltagswirklichkeit. Auf eine recht simple, aber plausible Weise spielten sie vor, wie das egoistische Beharren auf Besitz durch die Bereitschaft zum Teilen in erfüllte Gemeinschaft verwandelt wird und das Prinzip des wechselseitigen Gebens und Nehmens die menschliche Ordnung aufrechterhält. Mit ihrer Facette des Haben-oder-Sein-Konflikts brachten sie zugleich die biblische Botschaft und sich selbst auf die Bühne. Hier war insbesondere der Ort für ihre Angelegenheiten; deswegen waren auch die Festbesucher beeindruckt. Im Klassenzimmer hätte solch eine Szene müdes Interesse gefunden. Hier aber, im Rahmen des festlichen Gottesdienstes, trug eine andere Kraft zu der Wirkung bei. Darin eingeschlossen war ebenso das Singen, was in dieser Gemeinschaft kräftig betrieben werden konnte. Am meisten verblüffte die SchülerInnen jedoch das gemeinsamen Essen eines "Morgemahls". Mit welcher Bereitschaft, ja Neu-Gier haben sie sich das Feiern gefallen lassen und mitgefeiert! Sie haben in der Schule ein gottesdienstliches liturgisches Mahl gefeiert, sich auf das Symbol *Brot* und Speiserituale eingelassen und waren bereit, damit Erfahrungen zu machen.

3. Vom Ernte – Dank – Fest ...

3.1 Reminiszenzen einer landwirtschaftlich verwurzelten Religionslehrerin

Wenn ich über das Erntedankfest nachdenke, treten auch meine persönlichen Wurzeln ans Tageslicht. Erinnerungen an die eigene Jugend lassen das damalige Erntedankfest wieder lebendig werden.

Wenn der blühende Sommer längst vergangen, wenn das Korn eingefahren und verarbeitet ist, wenn der goldene September sich bis zum nächsten Jahr verabschiedet hat, kommt der Oktober mit dem fallenden Herbstlaub. Dem Fest-

charakter des Erntedanksonntages gelang es in unserem kleinen Dorf im Leinebergland nur schwer, die Schwellen der Kirchentür zu überschreiten und in die Häuser der soeben noch die Kirchen besuchenden Menschen zu gelangen. Auch bei uns war dieses Fest nach dem Kirchgang an der Haustür zu Ende. Warum nur? Weihnachten und Ostern wurden doch auch seit jeher in unserer Familie weitergefeiert!

Für das Erntedankfest war das so nicht möglich, und das hatte einen wirtschaftlich-existentiellen Grund. Mein Vater hätte es sich bestimmt niemals nehmen lassen, am ersten Oktobersonntag morgens zum Gottesdienst aufzubrechen. Und es war sogar eines der wenigen Male im Jahr, an denen er am Abendmahl teilnahm. Wenn jedoch die Ernte in manchen Jahren nicht genügend ertragreich ausgefallen war, schimpfte er hinterher über Predigten, die ausschließlich den Hunger *ferner* Menschen und Völker thematisierten. Unser Hof war nicht sehr groß, und die ökonomischen Gewinne der Landwirtschaft wurden mit zunehmenden Quotenregelungen der Produkte immer mehr zu Ungunsten der kleinen Betriebe umgeschichtet. Dies betraf die Höfe, welche Milchwirtschaft betrieben, in besonderem Maße. Je weiter die Rationalisierung der Landwirtschaft fortschritt, um so mehr mußte auf unserem Hof die Bewirtschaftung eingeschränkt werden. Zwar wurde die körperliche Arbeit mit zunehmender Technisierung der Landwirtschaft erleichtert. Andererseits wurde die Unterstützung des Wachstums durch Düngung und Schädlingsbekämpfung ökologisch zunehmend fragwürdiger und immer teurer. Die Preise für veredelte Produkte wie Brot und Wurst stiegen ständig, doch mein Vater bekam für einen Zentner Weizen nach zehn Jahren nur noch knapp die Hälfte. Wofür sollten wir dankbar sein?³

Es gab trotzdem ein privates, familien-eigenes Erntedankfestritual, das zu diesem Zeitpunkt bereits stattgefunden hatte. Wenn Ende August der letzte Weizen gedroschen, die letzten Fuder Korn abtransportiert, das letzte Stroh eingefahren war, lockte das Ernteessen. Zum festlichen Abschluß getaner Sommerarbeit war es uns allen gegönnt, dieses eine Mal im Jahr essen zu gehen. Niemand

mußte kochen, das Mahl vor- oder nachbereiten; einmal durften wir alle ausschließlich genießen. Bezeichnenderweise nahmen wir ein ausländisches Essen zu uns; meistens landeten wir im Chinarestaurant. Wurde sonst sehr darauf geachtet, die Produkte der eigenen Region zu verzehren, so lockte hier das Neue, der andere Geschmack. Vertrautes kam mit Fremdem auf eine sinnlich reizvolle Art zusammen. Wir nahmen die Ernte der fernöstlichen Welt zu uns. Meine Vater erzählte manchmal beim Ernteessen, wie es auf dem Feld zugegangen war und wie er die Ernte als Kind erlebt hatte. Ich sah diese Kindheit meines Vaters lebendig vor Augen. In der Erinnerung kam eine ganz eigenartige Dankbarkeit in mir hoch: Ich stellte mir vor, daß die körperliche Arbeit früher noch viel schwerer, die Leiber der gealterten Bauern abgearbeitet und müde gewesen waren. Im Vergleich dazu hatten wir gegenwärtig viele Erleichterungen.

Das Ernteessen war ein Schwellenritual der familiären Gemeinschaft: Die wichtigste Arbeit war getan, die Sorge um das Wetter war vorbei, auch wenn wir zu diesem Zeitpunkt noch nicht ganz genau wußten, ob die Erträge diesmal ergiebig oder viel zu knapp ausgefallen waren, wie gut oder schlecht wir davon leben konnten. Ich atmete regelmäßig erleichtert auf, denn endlich durften bei Tisch auch mal wieder andere als landwirtschaftliche Themen verhandelt werden, die Familie hatte wieder etwas mehr Zeit füreinander, auch wenn die Landbearbeitung weiterging. Ein Fest des jahreszeitlichen Umbruchs: anbrechender Herbst, beginnende Ruhe und Innerlichkeit. Das Wohl anderer Menschen rückte wieder unmittelbarer in den Blick. Mit diesem Ritual gerieten wir wieder stärker ins Denken und Nachsinnen: eine Tür zur Erinnerung und Hoffnung.

3.2 Festliches

Erfahrungen der damals und heute erlebten Feste werfen Fragen auf. Was macht ein Fest zum Fest? Was geschieht beim Feiern? Warum und wozu feiern wir eigentlich?

Ein Fest unterbricht den Alltag und gewährt Ruhe – es findet an einem beson-

deren Ort und zu einer besonderen Zeit statt. Als "Moratorium des Alltags"⁴ gewährt es den täglichen Lasten Aufschub -für die SchülerInnen das tägliche, vielleicht zuweilen etwas trocken schmeckende Brot des Fachunterrichts im gewohnten Klassenraum- und schenkt dem Leben für die Zeit des Feierns ein glänzendes Gesicht. Weil ein Ereignis ansteht, das wir feierlich und freudig begehen wollen, scheint der Alltag in der Zeit des Feierns "suspendiert" zu sein.⁵ Damit dies so geschehen kann, besteht jedes Fest aus spezifischen Riten, welche das Fest strukturieren und die gemeinsamen Erfahrungen, Empfindungen und Hoffnungen derjenigen, die feiern, in Gebrauch nehmen.

Die meisten Feste, die wir aktiv begehen, bilden die gefeierte Neuauflage alter Traditionen von Festanlässen und Festen und fördern deshalb die Geschichte des Festes mit den dazugehörigen Erfahrungen in verdichteter Form zutage. Das bedeutet: Wer feiert, läßt sich ein auf Retrospektiven. Diese müssen nicht unbedingt die eigene Biographie betreffen; beim Feiern wird das Erinnern zur Gegenwart vergangener Erfahrungen. Die Feiernden lassen sich auf dem Fest von Erinnerungen berühren, die durch die Festgestaltung zu neuen Erfahrungen werden können.

Es gibt Rituale der Vorbereitung auf das Fest. Sie verändern unsere Innen- und Außenwelt, spürbar an Personen und Räumen: Wir empfinden Vorfriede und Lust, uns hübsch und festlich zu kleiden, planen den Verlauf des Festes und organisieren eine Festordnung. Wir schmücken den Festraum farbig, jahreszeitlich, symbolisch, konkret, natürlich, persönlich: der Form des Festes angemessen, zum schulischen Erntedankfest mit herbstlichen Farben und Sträuchern. Ein Fest beansprucht mich als ganze Person: Ich bin mit meinem Körper da, bewege mich, nehme mich und die festliche Außenwelt mit allen Sinnen hörend, sehend, schmeckend, mit meinen Sinnen wahr. Ich bin als handelnde Person involviert, beteilige mich an Ritualen wie dem Essen. Das Feiern der Feste wird leiblich vollzogen.

Mit meiner Umwelt, welche in diesem Fall die Festgemeinde ist, trete ich durch verschiedene Interaktionsformen in Kontakt: in Gesprächen, beim Singen,

beim Essen, beim Tanzen lerne ich den anderen kennen oder erlebe ihn neu. Denn ein Fest läßt sich schwerlich allein feiern: vielmehr ist es eine gestaltete Weise der Begegnung. Auch wenn ein einzelner Gastgeber, der Zeremonienmeister, ein Fest plant und dazu einlädt, so tragen doch alle Gäste bewußt und unbewußt durch ihre Gesten, Gespräche, ihr Verhalten zur Gestaltung und damit auch zum Gelingen des Festes bei. Viele der Festhandlungen geschehen spielerisch: Jeder Feiernde zeigt sein individuelles Gesicht, schlüpft in diese oder jene, oftmals vertraute Rolle inmitten der Festgemeinschaft und wirkt in diesem Gewand auf die Reaktionen und das Entgegenkommen der anderen ein. Manchmal wird ihm eine Rolle zugewiesen, die ihm behagt oder mißfällt, in der er begeistert aufgeht oder von der er sich so weit als möglich distanziert. Im Fest erfährt die Gemeinschaft eine rituelle Stärkung.

3.3 Vom christlich-religiösen Fest

Die Beschreibung eines Festes könnte bis hierhin für alle Arten von Festen zutreffen. Worin liegt die Religiosität mancher Feste? Was macht Feste wie das Erntedankfest zu christlichen Festen?

Transzendierung des Alltags

Keine Frage: Das christlich-religiöse hat wie das "refugiale" Fest eine besondere Beziehung zum Alltag.⁶ Der Alltag und seine durchaus auch religiöse Lebenswelt sind oft von grauer Zufälligkeit, Beschränkung und Routine geprägt. Wir sehnen uns geradezu nach dem Anderen. Das Fest zur Ehre Gottes aber blüht in farbiger Fülle, Gefühlswogen schlagen aus und werden von der Festordnung in Ergriffenheit oder Besinnlichkeit eingependelt.⁷ Was im Klischee wie ein Moratorium erscheint, ist in Wirklichkeit eine sinnliche Übersteigerung, denn das christliche Fest ist wie Religion nicht ohne den Alltag zu haben.⁸

Der Alltag in seiner bunten, zuweilen zusammenhanglosen Vielfalt ist eine Wirklichkeitsebene des Festes, die vom Fest selbst überboten wird. Das Außenleben wird in das Innenleben mit hineingenommen, um von dem Besonde-

ren, Nicht-Alltäglichen aufgefangen und verwandelt (verarbeitet) zu werden. Der Wechsel vom Alltag in den nicht-alltäglichen Wirklichkeitsbereich läßt sich als Grenzüberschreitung verstehen, welche der Zusammenhanglosigkeit des Alltags eine Richtung, einen Sinn und eine Perspektive gibt.⁹ Verkrustete Verhaltensweisen und Strukturen werden durch die Wahrnehmung der gegenwärtigen Wirklichkeit im Fest aufgeweicht. Das kommunikative Miteinander und seine in ihm ausgeprägten alltäglichen Praxisformen einschließlich deren Bedingungen werden hier -anders als beim refugialen Fest- nicht ausgespart, sondern im Gegenteil unter die Verheißung sinnvollen Lebens gestellt und von daher reformuliert und stabilisiert.

So können lebensweltliche Gegensätze wie Ordnung und Unordnung, Annäherung und Zurückweisung, Erfolg und Niederlage in der Fest-Inszenierung unter der Perspektive aufgenommen werden, die gespaltenen Wirklichkeiten zusammenzuführen.¹⁰ Für den Festvollzug des christlichen Festes besteht daher die Notwendigkeit, die Alltagsdramatik so zuzuspitzen, daß eine sinnfällige Überbietung herausgefordert wird.¹¹ So erlebt, kann das Fest auch als Erfahrung in den Alltag hineinwirken und seine Spuren der Festlichkeit nach sich ziehen.¹²

Ritualität

Das religiöse Fest hat rituellen Charakter. Was bedeutet das? Das Leben hält unzählige Spannungspole in sich bereit, die wir als paradox erfahren: Jugend und Alter, Niederlage und Erfolg, Hunger und Übersättigung, Armut und Reichtum, Einsamkeit und Gemeinschaft sind nur einige Beispiele. Diese Widersprüchlichkeit gipfelt im Widerstreit von Tod und Leben.

Ein Ritual hat die Kraft, den Einzelnen und die Gemeinschaft zu stabilisieren, um Spannungen des Lebens auszuloten und Gegensätzlichkeiten zu bewältigen.¹³ Dabei setzen und vertrauen diejenigen, welche das Ritual vollziehen, auf etwas, das außerhalb der eigenen Macht steht. Diese eigentlich "paradoxe Handlungsstruktur"¹⁴ nimmt das Leben mit dem Tod in deren gespaltener Wirklichkeit auf und bindet sie in ein Ganzes anderer Ordnung ein. Wie kann das geschehen?

Alle, selbst die paradoxesten Seiten des Seins, Zeiten und Orte des Lebens und Erlebens haben Übergänge, Türen zueinander. Wo eine Tür ist, ist auch eine Schwelle. Das Ritual hat die Aufgabe, diese Schwellen begehbar zu machen und Begegnung mit dem zu ermöglichen, was entgegenkommt. Das kann nur im Vollzug geschehen: Wer von einem Ort zum anderen will, der bewegt sich leibhaftig dorthin, und zwar über die Schwelle. Wer Hunger hat, der ißt und wird damit satt. Das religiöse Fest vollzieht mit dem Begehen des Rituals für jeden individuell, gemeinschaftlich geleitet und zugleich in kreativer Ausgestaltung die Schwelle zwischen Leben und Tod, Mensch und Gott und stellt einen Weg dar, Gott im Kult zu begegnen.

Ein christliches Fest setzt auf die Verheißung, daß sich Gott im Vollzug der Rituale finden läßt. Die Gestalt, in der Gott begegnet, ist Christus. Er läßt sich im Fließgeschehen des Festes, in der Teilhabe an den kultischen Ritualen wahrnehmen: Der Gottesdienst bietet als szenisch-dramatisches Geschehen einen auf Christus

hin entworfenen, liturgisch begeharen Weg der Annäherung an das Heilige.¹⁵ Die Liturgen, charismatische "Liberos", werden zu Grenzgängern zwischen den Welten, welche den Weg in den (Altar-)Raum der göttlichen Gegenwart rituell vorbereiten und vorangehen. Die Festgemeinde vollzieht das An-

gedeutete prozeßhaft eigenständig nach, indem sie Gaben zum Altar trägt oder für die sakramentalen Handlungen sich selbst in räumlicher Bewegung vor Gott bringt. Danken, Loben, Bitten, Singen sind ernstgemeinte rituelle Antworten auf die Einladung und Herausforderung der göttlichen Macht und begehare Wege auf den Schwellen zwischen Leben und Tod, Eigenem und Anderem.

Wirklichkeit und Möglichkeit. Das Ritual muß an die Wirklichkeit gebunden bleiben, sonst läuft es hohl. Denn die Lebenswirklichkeit findet im Fest Einzug, weil sie den Horizont des Möglichen aufzeigen will.¹⁶ Im biblischen Sinn ist ein Fest, wie es der Vater dem wiedergefundenen Sohn zuliebe stiftet, eine Einladung zur Überlistung von Moral und Funktionalität.¹⁷ Die karge Ernte lädt zum Feiern ein, weil sie im Fest die Perspektive reichen Ertrags schenkt.¹⁸ Wunsch, Sehnsucht und die Notwendigkeit zur stärkenden Verwandlung der Wirklichkeit können bei dem Gastgeber und bei den Feiernden Kreativität und schöpferisches Handeln bewirken.

Die bahnbrechende Verknüpfung von Realität und Potentialität geschieht im Ritual durch das Spiel. Das Fest ist per se kein Spiel, aber es hat Elemente des Spiels: Mit dem Fest wird ein "intermediärer Erfahrungsraum" eröffnet, der sich aus den frühesten Erfahrungen des Kinderspiels herleiten und unterschiedliche Aspekte der Realität je neu konvergieren läßt.¹⁹ In diesen Erfahrungsraum eingetreten, kommt der Wirklich-

Vergangenheit und Zukunft, Handeln und Bewußtsein ineinander verschmilzt, wird in der spielerischen Christusinszenierung ein Fluß-Erleben der Christusvergegenwärtigung als lebendige Schwellenbegegnung möglich.²¹

Die Festteilnehmer vollziehen den Übergang vom Unmöglichen zum Möglichen mit. Diese Form des Spiels ist unbedingter und dramatischer Ernst. Denn nimmt man die christliche Religion beim Wort, ist das Feiern eines Festes an Symbole der Wandlung gebunden, in denen sich der gekreuzigte und auferstandene Christus inmitten der alltäglichen und nicht-alltäglichen Wirklichkeit fürwahrnehmen läßt. Die Feiernden können sich darauf einstellen, daß christliche Symbole die Wirklichkeitserfahrungen dem Möglichkeitserleben zuführen. Das religiöse Fest ist eine Verdichtung von Tod und Leben; in der Festinszenierung enthüllt sich dessen Spiel mit der Wirklichkeit als Ernst der Möglichkeit.

Zeit und Ewigkeit

Der Mensch lebt nicht nur in der Zeitordnung seiner Alltags-Lebenswelt, sondern ebenso in "anderen" Zeiten.²² Das Fest ist das Medium anthropologischer, kultureller und religionsgeschichtlicher Erinnerung an das eigene heilige Ursprungsgeschehen zu einer Ursprungszeit, einer mythischen Zeit, die an heilige Orte gebunden ist²³; der Mensch ist in ein fruchtbares Paradies hineingesetzt, dem er die Früchte

der Sättigung nur zu entnehmen braucht (Gen 2). In der Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies ahmt das Kultritual das Ursprungsgeschehen erinnernd nach. Damit bindet die Festzeit die Alltagszeit an die Urzeit zurück; sie existiert nur in der festlichen Begegnung, in welcher sie inszeniert und damit präsentisch eingeholt wird. Die Erinnerung an schöpferische Urzeit dient der Ursprungsgewisserung und wird von

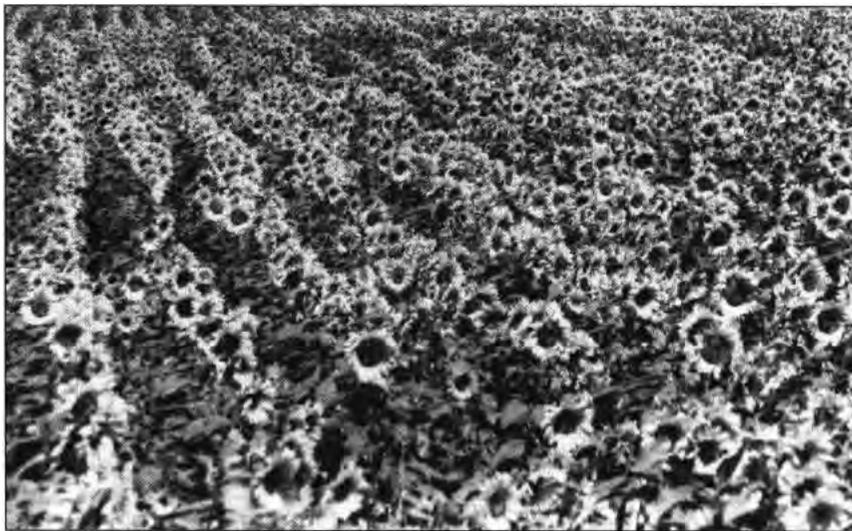


Photo: Michael Künne

keit der Feiernden die Macht des Heiligen entgegen und konfrontiert sie mit der Möglichkeit des Seins. Das Festritual verknüpft damit in sich Realität und Potentialität durch spielerische Elemente und durchbricht dabei die Grenze von Gewohntem zu Neuem.²⁰ Indem die Feiernden sich in die Rituale einklinken und sich dabei auf die Potentialität des Augenblicks konzentrieren, die Innen und Außen, Individuum und Gemeinschaft,

der Hoffnung genährt. Zerrüttetes möge geheilt, Zerfallenes möge wieder zu Ganzem zueinandergefügt werden. Der Begegnung der vergangenen und kommenden Zeiten entspricht die sehnsüchtige und schmerzhaftige Begegnung von Gott und Mensch, welche in Christus personal und im christlichen Fest prozeßhaft erfüllte Gestalt findet. So feiern wir im Fest präsentisch die Mitte der Zeit – den Anbruch der Heilszeit aus der Verheißung, daß Christus da, wo zwei oder drei in seinem Namen versammelt sind, mitten unter den Menschen ist. Diese Heilshoffnung hält die Geschichte des christlichen Festes am Leben. Solches gilt auch zyklisch: Ein religiöses Fest weiß sich eingebunden in die Zeitstruktur der Ewigkeit. Die christlichen Feste markieren jährlich wiederkehrende Verortungen im Kirchenjahr und verhalten sich gleichzeitig in einem Spannungsverhältnis zur zyklischen Natur und zum Schöpfungskreislauf. In der Wiederholung von Festen der Erneuerung ist die Erfahrung gespeichert, daß die Geschichte in der Ewigkeit aufgehoben ist.²⁴ Die Festzeit fließt von der mythischen Urzeit zur kommenden Heilszeit und eröffnet den Feiernden in der angebrochenen Christuszeit durch die Balance von Regression und Progression einen Weg von der Retrospektive zur Perspektive gewinnbringenden Lebens aus dem Ursprung.

Das religiöse, und allzumal das christliche Fest ist nichts, was Menschen allein stiften oder feiern könnten. Es lebt vielmehr von der Verheißung, daß sich die Macht Gottes in festlicher Gemeinschaft in Form von Energie (im wahrsten Sinne des Wortes: energisch!) Raum verschafft und diesen in erfüllte Zeit verwandelt.²⁵ Ohne die Hoffnung auf die ganz andere Wirkmacht käme auch ein im Namen der Religion ausgewiesenes Fest maximal einer Gedächtnisfeier nahe.²⁶ Die Dimension des ganz Anderen hingegen schlägt sich in Raum-, Zeit- und Weltphänomenen des christlich-religiösen Festes nieder.

Im Fest bekommt Religiosität eine kultische Gestalt. Meine Lebensfreude, die im Alltag von Symbolen aufgenommen, durch Rituale begleitet, von Erinnerungen und Hoffnungen oder dem Gebet in Grenzsituationen getragen, individuell

getragen wird, beginnt im verdichteten und gleichzeitig Raum schaffenden Fest in Gemeinschaft zu blühen. Das hat etwas mit Glauben zu tun. Eine Religiosität, welche spirituelle, gar ekstatische Erfahrungen zur Ehre Gottes einschließt, findet ihre liturgische, ja leibliche Form. Miteinander singen wir Christen Lieder, sprechen Gebete in der Stille und laut, lassen uns segnen, feiern Taufe und Abendmahl. Unsere religiösen Bewegungen und Gefühle können so zum Ausdruck gelangen, Sehnsüchte gestillt und geweckt werden: In Klang, Bild und Bewegung, in Symbolen, Ritualen und Sakramenten kann Gottes Wirken sinnlich und geistvoll erahnt werden. In ritueller Begleitung kann die Durchkreuzung festgefahrter, verkrusteter (Alltags-)Strukturen und die Stabilisierung notwendiger elementarer Lebensgüter gehalten werden. Christlich-religiöse Feste wollen die Beziehung zwischen Mensch und Gott unter dem Vorzeichen der Verheißung lebendig erhalten. Feste sind insofern "Unterbrechungen des Lebens"²⁷, indem sie die Grenzen des irdischen Lebens zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit überschreiten.

3.4 Erntedankfest

Am ersten Sonntag nach dem Michaelisfest²⁸ begehen Christen hier und dort das Erntedankfest. Dieses Fest ist Teil einer bäuerlichen Kultur. Sein Termin richtet sich nach dem Vegetationszyklus. Das Korn ist gewachsen, gediehen und geerntet. Mit dem Erntedankfest feiern die Landwirte erleichtert, daß der Boden durch den Arbeitsprozeß Früchte getragen hat; das Werk ist getan, die Ernte eingefahren. Jetzt wird gedankt, und die Form des Dankes ist rituell geprägt. Trotz und wegen seiner Bodenhaftigkeit und der wirtschaftlich-politischen Konnotationen hat das Fest im Laufe der Jahre sehr an Bedeutung verloren.²⁹ In den Industrieländern ist das sakrale Mahl nach und nach dem konsumfixierten Rausch von Party oder Dinner gewichen. Erntedank ist -gesellschaftlich gesehen- eine Festreliquie.

Im Gottesdienst wird sie bis heute in Gebrauch genommen. Das Erntedankfest ist das einzige auf das Naturjahr

bezogene Fest im kirchenjährlichen Festkalender und wird dort im ausklingenden Kirchenjahr verortet. Der Erntedankgottesdienst findet üblicherweise in den Kirchen statt und gewährt der Ernte an diesem Sonntag für die Gemeinde dort einen symbolischen Einzug. Dem Fest liegt eine biblische Festlegende zugrunde; das Gleichnis vom reichen Kornbauern (Lk 12,13-21), welches auch agendarisch das Evangelium für den Erntedanksonntag ist, warnt vor der oberflächlichen Beruhigung der Seele durch materielle Begüterung und ermutigt zum wahren tiefergründigen Leben im Reichtum des kommunikativen Miteinander von Gott und den Menschen. Zum Erntedankfest ist der Altar so bunt und gehaltvoll geschmückt wie nie sonst, voller Früchte, Gemüse oder Brot. Die Gaben am Altar rekonstruieren Ernte liturgisch-ästhetisch, nicht als Stilleben, sondern in ethisch-ästhetischer Herausforderung: Was dem Geber der Gaben zurückgebracht ist, wird im Anschluß an den Gottesdienst zur Hilfe an andere verschenkt.

Die Festlegende bildet in theologischer Hinsicht die konkret spürbare Spitze des kosmologischen Eisbergs. Im Licht der Schöpfung durch die Wahrheit des Mythos gesprochen, ist es Gott selbst, der das Land, den menschlichen Lebensraum, erschaffen und den Menschen zur Bewirtschaftung und Bebauung freigegeben hat. Menschliches Walten im Umgang mit Acker und Erde ist ambivalent, denn wir widersetzen uns arrogant dem elterlichen Schöpfungsauftrag (Gen 1,28; 2,15), preisen aber dennoch in Besonnenheit die Wunder der Schöpfung (Ps 8; EG 499-515). Die göttliche Zeit gibt zyklisch den Takt der Lebensrhythmen von Jahres- und Tageszeiten, Arbeiten und Ruhen, Säen und Ernten an. Zugleich ergießt sich Gottes eschatologische Zeit des Kosmos von Ewigkeit zu Ewigkeit auch geschichtlich, um seine Lebensräume und Lebewesen evolutionär, das heißt hoffnungs- und entwicklungsfähig zu erhalten. So würde sich menschliche Leistung ebenso spiralartig hochschrauben wie verhängnishafte Schuld, Sein und Da-Sein wären fatalistisch vorbestimmt und jeglicher Lebensfunke sinnlos – wenn sich nicht Begegnung und gegenseitige Wahr-Nehmung von Gott und Mensch

in Christus gestalthaft rechtfertigend ereignen würden. Der Tränensaat in menschlichem Hunger nach Frieden, Bewahrung und Gerechtigkeit (Ps 126,5.6) ist trinitarisch die wunderbare Freudenernte vom sättigenden Brot des Lebens (Lk 9, 10-17; Joh 6, 26ff.) verheißen. Göttliche Gaben bringen Heil im täglichen Brot und erfordern in ethischer Hinsicht ein Leben in kommunikativer Authentizität. Konstant verheißen bleibt dabei die heilsame Saat, daß zur wohlgefälligen Sättigung alles dessen, was da lebet (Ps 145,15-16), im Sakrament des Abendmahls zyklisch und in stets neu erlebbarer Gegenwart ein rituelles Betreten göttlichen Ackers angebahnt und die Früchte der Befreiung geerntet werden können. Die himmlische Wettervorhersage gilt in der ihr eigenen Zeit als hundertprozentig verlässlich.

Das Erntedankfest inszeniert mit seinen Ritualen die dankbare Antwort auf die göttlichen Schöpfungsgaben unter den sich in der Zeit ergebenden Vorgaben je neu. Menschliche und gesellschaftlich paradoxe Situationen von Hunger, Dürre, Armut und andererseits Übersättigung, Verschwendung und materielle Ungerechtigkeit fordern dazu auch Formen von Klage, Bitte und Ermahnung ein. Die Eingeladenen feiern in Erfüllung der Zeit und bringen die erfahrene Fülle und Leere vor Gott, an seinen heiligen Ort, zum Altar: So wird das Abendmahl als stärkendes Erntedankmahl zu sich genommen, an die Aussaat auf den Feldern des eigenen Lebensraumes gedacht, an Wachsen und Gedeihen im alten Israel und an das Laubhüttenfest im Judentum erinnert, für Gaben und Reichtum gedankt, für Menschen der Armut gebetet und Gerechtigkeit erbeten. Gerade unter dem letzten Gesichtspunkt könnte das Abendmahl das Gesicht eines Mahnma(h)ls bekommen.

3.5 Ein anderer Blick auf Jugend und Religion

Man könnte meinen, viele Jugendliche hätten keine Feste mehr. Denjenigen, welche in ritualarmen Überresten mancher Familien aufwachsen, mögen die Lichter des Weihnachtsfestes längst erloschen, die Geburtstagsfeier zum Kahl-schlagereignis eines Besuches bei

McDonald's mutiert sein. Man könnte meinen, es gäbe keine Symbole und Rituale, die für solche Jugendliche noch Bedeutung erlangen. So und so ähnlich erklang lange das Klagelied vieler Religionspädagogen um den sogenannten "Traditionsabbruch"³⁰. Für manche Stimmen hat es im Freudengesang über die "Wiederkehr der Religion"³¹ eine Antwort gefunden: das Bedürfnis nach Spiritualität sei ja doch vorhanden. Als Indikatoren dafür galten zunächst etwa das Interesse an Okkultismus und Esoterik, Jugendreligionen und Sekten, aber auch der Besuch Jugendlicher bei den Kirchentagen. Ich selbst kann mir nicht vorstellen, daß sich Religion von menschlichem Interesse aufsaugen oder vertreiben ließe, sondern vermute eher: Mit dem Wandel der Zeiten und in Beziehung zum pluralen Nebeneinander unterschiedlicher Lebensformen verändern sich die Religiosität der Menschen und mit ihr die Formen gelebter christlicher Religion.³²

Unsere Religiosität und die von Kindern und Jugendlichen hängt von unserer Emotionalität und Fähigkeit zur Wahrnehmung ab.

Zum anderen: Das religiöse Selbstbewußtsein gegenwärtiger Jugendlicher läßt sich an der veränderten Stellung zur Tradition in religiösen Bildungsprozessen ausmachen. Die allerwenigsten von ihnen besuchen in irgendeiner Regelmäßigkeit Gottesdienste, aber viele haben eine – wohlgermerkt: äußerst kritische – Meinung zur Kirchenpraxis und äußern diese auch laut. Jugendliche sind in die Freiheit der Wahl geworfen, ob sie am Religions- und Konfirmandenunterricht teilnehmen oder nicht, und sie entscheiden sich individuell. Tendenziell ist die Lenkung durch Tradition einem bewußten Gegenübertreten in ein Verhältnis zur Tradition gewichen.³³ Jugendliche bilden sich religiös, indem sie sich mit ihrer Biographie bewußt in ein subjektives Verhältnis zur Welt setzen.³⁴

Es ist unübersehbar: Wir, Lehrende wie Lernende, suchen -didaktisch- nach Begegnung. Dafür brauchen wir Brücken, um die auseinanderklaffenden Welten miteinander zu verbinden, begehbare Wahrnehmungs- und Handlungs-Wege vom Christentum zu den Jugendlichen und zurück.³⁵

Ich stelle mir religiöse Bildung als Begehung und Begegnung vor: Lehrende und Lernende machen gemeinsam Räume ausfindig, in denen sich Religion auffinden läßt. Solche Räume, die eine ihnen eigene Ordnung haben, könnten gemeinsam beschritten werden. Im Prozeß des Begehens nehmen wir uns selbst mit allen Tätigkeiten von Körper, Seele und Geist wahr. So können wir der Struktur des Raumes, dem oder der anderen im Miteinander des Beschreitens, mal zusammen, dann wieder jeder für sich begegnen – und dem von vorn in religiöser Wirkkraft Entgegenkommen, was die Richtung des Weges ausmacht. Die Lernenden beschreiten einen Weg, der sie wiederum strukturiert.³⁶

Didaktisch gesehen, kann erst auf solch einem religiösen Lernweg Begegnung möglich werden. Denn die Begegnung mit Religion hat etwas Prozeßhaftes und zugleich etwas punktuell Unverfügbares. Sie braucht einen Ort, eine Stätte, auf die man zugehen, sich hinbewegen kann, an der Raum und Zeit für sich und andere ist. Wo man Religion und ihren Phänomenen begegnet, nimmt man das Vertraute, schließlich aber auch das Fremde daran wahr. Begegnung braucht die Wahrnehmung des jeweils Anderen, die eine Wirkung zurückgibt.

Will man die Begegnung mit Religion nicht zufällig stattfinden lassen, so muß sie angebahnt werden. Was die religiösen Bildungsprozesse der Lernenden in der Schule und in der Welt betrifft, geht es also didaktischerseits um das Aufspüren und die Bereitstellung von Räumen, die begangen werden können und in denen Religion begegnet werden kann. Solch ein Raum liegt z.B. in religiösen Symbolen, welche Lebenswelt und Religion verbinden, die Erfahrungen der Lernenden in sich aufnehmen und zugleich über sich selbst hinausweisen, indem sie tiefere Dimensionen der Wirklichkeit Wie könnte also der Lernweg für die SchülerInnen aussehen?

Ich stelle mir den Prozeß der Begehung, durch den eine Wundergeschichte verstanden wird, eher als eine *liturgische Grenzüberschreitung* vor³⁷: Die Jugendlichen sollen einen Weg des Verstehens beschreiten dürfen, der Verständnis ermöglicht, ohne das Faszinosum aufzulösen. Die Präsentation der Wundergeschichte soll ein Angebot sein, Vertrau-

tes mit Fremdem zu konfrontieren. Jetzt kommt es auf die Form an: Inszenierungen biblischer Geschichten setzen Handlung und Botschaft in Szene, gestalten sie anschaulich und bewahren den nötigen Spielraum für subjektive Eintragungen. Nur, kann man das Wunder der Wundergeschichte wirklich sichtbar machen? Im Sinne meiner hermeneutischen Überlegungen möchte ich den SchülerInnen weder eine "Wundershow" noch eine Übertragung, in der das Wunderbare gar nicht mehr vorkommt, zumuten. Die fiktionale Erzählung eines Augenzeugenberichtes in einer Radiosendung erscheint mir dabei als eine passende Form.

Das Erntedankfestritual hat bei uns den Herbst eingeläutet: Die festliche Gestaltung von Jahreszeit und Kirchenjahr kann die kosmische Dimension von Zeit und Wiederkehr leibhaftig vermitteln. Mit dem Feiern von Festen können im religionsunterrichtlichen und schulischen Rahmen Rituale geboren oder wiederbelebt werden. Eine Symbolisierung von Ernte mit rituellen Handlungen wie dem Teilen des Brotes in der Schule und anderswo trägt dazu bei, daß die christliche Symbolik ihre Brückenfunktion zwischen Jugend und Religion entfaltet und in religiöse Bildungsprozesse Eingang findet. Durch deren Einbindung in gottesdienstliche liturgische Formen können Jugendliche subjektive Belange und Gaben fruchtbringend (schul-)gemeinschaftlich transformieren. Im Alltagsrahmen wird das Kultische individuell aufgesogen, im kultischen Rahmen dagegen kann der Alltag ins Heilige transzendiert werden.

Es ist jedoch kein blanker Aktionismus vermeintlich modern gestalteter Festgottesdienste, der den Festcharakter ausmacht, sondern in der Ausgewogenheit von Aktion und Passion im Gegenüber zu und im Miteinander von Mensch und Gott liegt die Leidenschaft des religiösen Feierns. Wenn wir, Lehrende und Lernende, das dem Fest zugrundeliegende Geschehen erinnern und auf Gegenwart und Zukunft hin gestalten, indem wir es bewegend re-konstruieren, könnte sich Gott auf eine Weise erahnen lassen, die eschatologische Qualität in sich trägt. In der gegenseitigen Befruchtung von religiöser Festkultur, Religionsunterricht und Schulleben wird deutlich: Feiern und Lernen bedingen sich wechselseitig.³⁸

Die SchülerInnen können im Hören der Augenzeugin begegnen, die das Wunder hautnah erlebt hat, die selbst satt geworden ist, in eigens bestimmter Nähe und Distanz die Wundergeschichte und mit ihr das Wunder auf sich wirken lassen. Mal sehen, was dabei passiert!

Die Botschaft vom Reichtum des miteinander geteilten Lebens bringt mit sich, was sie sagt: Unsere Mitteilungs-bereitschaft bliebe ein Hauch im Wind, der Appell dazu verkümmerte zu einer moralischen Floskel, wenn wir das Teilen unseres Brotes nicht wirklich vollziehen würden. *Liturgie* lautet das Zauberwort, welches aus Worten Taten werden läßt. Wir werden ein liturgisches Erntedankfest mit einem Gemeinschaftsmahl in der Schule feiern. Die Mahlfeier werden wir in Gebet und Segen einbetten und transparent machen, daß sie zu unserem Fest substantiell dazugehört. Ob die SchülerInnen sich auf solch eine sakramentale Form des Brotsymbols einlassen werden? Nähmen SchülerInnen denn, wenn sie im Kontext von Schule, Kirche oder einer anderen Gemeinschaft religiöse Phänomene und Symbole in einer besonderen Ausgestaltung erführen, deren tiefere, über sich selbst hinausweisenden Dimensionen überhaupt wahr? Das Licht zum Beispiel, das am Tannenbaum anders und winterlicher scheint als die Geburtstagskerze neben dem Cheeseburger; das Geschenk, entfaltet es mit dem Auswickeln des Papiers noch spannungsvollen Zauber einer persönlichen Liebesgabe oder ist es zum Klischee einer materiell teuren Liebe verkommen?

In religionspädagogischer Hinsicht wäre es schön, mit einem Fest Jugend und Religion feierlich Raum zu gewähren³⁹. Dessen Herausforderung liegt darin, Fest und Alltag, die Gegensätzlichkeit der verdichteten Welt und ihre Grenzen zur Schwelle des Heiligen durch Spiel und Ernst als Verifizierung der "anderen Zeit" rituell begehbar zu machen. Ein Fest hätte eine Struktur, welche das Kommen-Lassen von Empfindungen und Wahrnehmungen zuließe und Möglichkeiten für Ausdrucksformen bieten würde. Religion könnte sich im teilnehmenden Mitvollzug erschließen.

Religion lebt nicht ohne diejenigen, die sie in Gebrauch nehmen. Von der Seite der Lehrenden her gilt es, den Wechselprozeß im Blick zu behalten, in dem sie

selbst wie die Lernenden Symbole wahrnehmen und erfahren und sich auf diese Weise symbolisches Lernen vollzieht.⁴⁰ Daher ist eine Symboldidaktik immer auch Symbolisierungsdidaktik. Um die Symbolisierungsfähigkeit – auch sprachlich und ästhetisch- auszubilden, kommt es darauf an, die Wahrnehmung zu schulen.⁴¹

Anmerkungen

1. Orientierungsstufe Uchte
2. Später werde ich die Überlegungen, die zum Fest führen, genauer darlegen.
3. Zur Kritik der überlieferten Plausibilität des Erntedankfestes: Manfred Josuttis, Erntedank - ein "unmögliches" Fest. In: Wenn der Dornbusch brennt. Eine Festgabe für Dieter Voll. Hg. v. Richard Riess. München 1989. 208-217. Hier: 211.
4. Ausfühlich: Odo Marquard: Moratorium des Alltags. Eine kleine Philosophie des Festes. In: Das Fest. Hg. v. Walter Haug und Rainer Warning. Poetik und Hermeneutik XIV. München 1989. 684-691.
5. Tilman Walther-Sollich: Festpraxis und Alltagserfahrung. Stuttgart u.a. 1996. 28. Walther-Sollich betrachtet das Phänomen Fest aus handlungstheoretischer und sozialpsychologischer Perspektive.
6. Tilmann Walther-Sollich grenzt, basierend auf Erkenntnissen interdisziplinärer Festforschung, das "refugiale Fest" vom "religiös-sinnstiftenden Fest" ab (a.a.O. 14. 39-66.) In eher phänomenologischer Manier greife ich schlicht zu der Bezeichnung "religiös" und spitze sie, wo deutlich, auf das Wort "christlich" zu.
7. Vgl. Jan Assmann: Der zweidimensionale Mensch: das Fest als Medium des kollektiven Gedächtnisses. 13-17.
8. Siehe das Konzept von Henning Luther: Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart 1992.
9. Vgl. Tilmann Walther-Sollich: Festpraxis und Alltagserfahrung. Stuttgart u.a. 1996. 37.
10. Vgl. a.a.O. 59.
11. Die Zielperspektive des religiös-sinnstiftenden Festes ist, "der Wirklichkeit des Lebens einschließlich seiner Tiefenstrukturen Eindeutigkeit zu verleihen" (a.a.O. 59, vgl. 37).
12. Vgl. Fulbert Steffensky's Ansatz in: ders.: Feier des Lebens. Spiritualität im Alltag. Stuttgart 1984.
13. Vgl. Tilmann Walther-Sollich: Festpraxis und Alltagserfahrung. Stuttgart u.a. 1996. 51 und 62.
14. Diese ist in jeder Form kultischer Praxis enthalten: "Man muß etwas tun in jenem Bereich des Lebens, in dem per definitionem kein Mensch etwas tun kann" (Manfred Josuttis: Der Weg ins Leben. Eine Einführung in den Gottesdienst auf verhaltenswissenschaftlicher Grundlage. München 1991. 104).
15. A.a.O. 58. So auch Josuttis: Der Weg in das Leben. 161-163.
16. Vgl. Fulbert Steffensky: Rituale als Lebensinszenierungen. In: ders.: Das Haus, das die Träume verwaltet. Würzburg 1998. 95-105.
17. Vgl. Fulbert Steffensky: Feier des Lebens. 98-99. Steffensky setzt auf ein Ineinandergreifen von Ritual und Spiritualität: "Vielleicht ist in dieser Zeit der Durchrationalisierung des Lebens des Menschen (...) die Reduktion der Zwecke in sich schon eine Steigerung der Humanität des Menschen. Die ersten und absichtsfreien Lebensäußerungen der Menschen sind noch unbesetzte Gebiete, in denen die Phantasie leben kann und dann ihren Widerstand gegen die Besetzungen schon organisieren wird" (100).
18. "In der Inszenierung des religiös-sinnstiftenden Festes geht es um die Vergegenwärtigung des Lebensgrundes, geht es im Moment der

- Überschreitung des Alltäglichen um die kognitive und affektuelle Erneuerung des Lebens und seiner Ordnung" (Walther-Sollich: Festpraxis. 60).
19. A.a.O. 60 im Anklang an Donald Winnicott psychoanalytische Spieltheorie, nach welcher der Erfahrungsraum Illusion und Realität kreativ verbindet und eine wichtige Voraussetzung für die Aufnahme von Objektbeziehungen darstellt. Vgl. a.a.O. 53-56 und Donald Winnicott: Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart¹ 1985.
 20. Das religiöse Ritual vollzieht eine "performative Bewegung von der Wirklichkeitsform über die kultisch gerahmte Möglichkeitsform zurück zur Realität"; es "löst alltäglich gewohnte Kognitions- und Handlungsschemata im Bezug auf die transzendenten Wirklichkeitsbereiche, die diese Alltagswirklichkeit tiefenstrukturell durchdringen, auf" (Walther-Sollich, a.a.O. 55.56).
 21. "Der rituelle Festvollzug stellt sich damit als eine besondere Inszenierung dar, die sich der Vergegenwärtigung des Heiligen und der lebendigen Begegnung mit der göttlichen Macht zuwendet." (A.a.O. 58).
 22. Religionswissenschaftlich ist die Rede vom "zweidimensionalen Menschen", der die Alltagszeit und die Festzeit kennt. Vgl. a.a.O.
 23. Das Phänomen der kulturellen Erinnerung ist religionsgeschichtlich auf die Vergewisserung der Stammesgemeinschaft im Fest zurückzuführen, zu der auch die Toten, das Heilige, ja der gesamte Kosmos gehören. Siehe bei Jan Assmann: Der zweidimensionale Mensch: das Fest als Medium des kollektiven Gedächtnisses. In: ders. (Hg.): Das Fest und das Heilige. Religiöse Kontrapunkte zur Alltagswelt. 13-27. Hier: 26.
 24. Vgl. Jürgen Moltmann: Gott in der Schöpfung. Ökologische Schöpfungslehre. München 1985. 119-150. Hier: 119f. und 117.
 25. "Das Fest, und zwar das religiöse Fest unterbricht die Routine der Alltagswelt durch den Einbruch einer ganz anderen Wahrheit." (Jan Assmann: Das Fest und das Heilige. Gütersloh 199. 9).
 26. Ein kritischer Blick auf die Entwicklung des Sonntagsgottesdienstes wird bemerken: Diesem drohen dank theologischer Rationalisierungen noch immer mancherorts Elemente der Sinnlichkeit und Leiblichkeit zu entschwinden und speziell im Protestantismus Kultrituale zu klischierten Ordnungszereemonien zu verkümmern. Vgl. Walther-Sollich: Festpraxis. 44. 63-64.
 27. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche. Hg. v. J. Frerichs. Berlin 1850. 70. Vgl. ausführlicher dazu: Dietrich Rössler: Unterbrechungen des Lebens. Zur Theorie des Festes bei Schleiermacher. In: In der Schar derer, die da feiern. Feste als Gegenstand praktisch-theologischer Reflexion. Hg. v. Peter Cornehl u.a. Göttingen 1993. 33-40.
 28. 29. September
 29. Vgl. dazu Kap. 3.1. und Anm. 3.
 30. Wilfried Bergau: Der Traditionsabbruch bei Jugendlichen. Arbeitshilfen für den Ev. Religionsunterricht. Hannover 1989.
 31. So zitiert bei Henning Luther: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts. Stuttgart 1992. 22.
 32. Jetzt mit Henning Luther, a.a.O. 23.
 33. Henning Luther: Religion im Alltag. 24.
 34. Religion ist sogar "Weitabstand" (A.a.O.).
 35. Eine wertvolle Möglichkeit in der Praxis sind Vermittlungsversuche, den Bedürfnissen der SchülerInnen durch die Aufnahme der Alltagskultur entgegenzukommen, wie es aus der kontinuierlich problem- oder phänomenorientierten Themenwahl im Religionsunterricht ersichtlich ist. Ein beliebtes Thema ist z.B. die Beschäftigung mit Religion in der Werbung. Bei dieser religiösen Spurensuche bleibt es eine spannende Aufgabe, das religiöse Empfinden für Verheißungsangebote unserer Gesellschaft zu schärfen und unterscheiden zu lernen, welche der Wahrheitsfindung und welche der Verschleierung der Wahrheit dienen.
 36. Siehe Christoph Bizers "Begehung als eine religionspädagogische Kategorie für schulischen Unterricht": "In der Begehung bewegt sich der Mensch als eine Einheit von Körper, Seele und Geist in strukturiertem Raum. Im Durchschreiten eines Weges wird in symbolischer Interaktion, in gestalteter Sinneinheit eines Ganzen, unverfügbares Heil dargestellt und zugänglich. Leben wird im rituellen Handeln in Wahrnehmung der ganzen Breite von Gefährdung des Lebens auf Heil hin orientiert. Heil erstreckt sich damit als Macht von vorn her, eschatologisch, über das im Schreiten dargebrachte Leben. Das Leben schreitet auf das Heil zu und das Heil orientiert das Leben in kultischer Vergegenwärtigung einer heiligen Wirklichkeit" (Christoph Bizer: Kirchgänge im Unterricht und anderswo. Göttingen 1995. 167-184. Hier: 172-173).
 37. Christoph Bizer: Kirchgänge. 172-173. Vgl. auch 180-184.
 38. Im Laufe der letzten Zeit haben sich die Lehrkräfte an der Orientierungsstufe um eine intensivere Wahrnehmung von (Jahres-)Zeiten und Schwellensituationen der SchülerInnen bemüht und dabei verschiedene Rituale belebt. Dazu gehören Andachten in der Advents- und in der Passionszeit sowie eine Feier des Buß- und Bitttages, welche in der örtlichen Kirche stattfindet. Pädagogen wie Theologen merken zunehmend, daß Erwachsene und erst recht Kinder und Jugendliche in unserer jetzigen Welt der "Neuen Unübersichtlichkeit" (Habermas) und der Verluste von ehemals selbstverständlichen religiösen Umfeldern Symbole und Rituale zur Orientierung brauchen. Otto Seydel fordert daher z.B. m.E. mit Recht, daß Fest und Ritual - wie Unterricht- Bausteine einer neu zu denkenden Schule zu sehen sind (Otto Seydel: Rituale - Feier - Begehung. Ist die Unterrichtsschule am Ende? In: Religionsunterricht jenseits der Kirche? Hg. v. Wilhelm Gräß. Neukirchen 1996. 104). Seydel beansprucht eine "Pädagogische Provinz" (111-112), in der Ritual und Fest ihren Raum finden:
"- Schule muß zum Lebensraum werden. Dann haben auch Rituale, Feier, Begehung ihren Platz. - Nur wenn in der Schule auch Rituale, Feier, Begehung ihren Platz finden, kann sie zum Lebensraum der Kinder und Jugendlichen werden.
Schule muß zum Lebensraum werden, damit Rituale, Feier, Begehung ihren Platz haben können" (104).
 39. Vgl. Peter Biehl: Festsymbole. Zum Beispiel Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik. Neukirchen-Vluyn 1999. 97. Biehl präzisiert Symbole zu Symbol-Zeichen: "Symbol-Zeichen" haben eine eigentümliche Zwischenstellung zwischen Bild und Wort (Bild-Wort); sie können angesichts der Dominanz der Bilder eine Vermittlerfunktion ausüben zu sprachlichen Diskursen. Bilddominanz, insbesondere die religiösen Bildangebote, erfordern eine „Seh-Schule“; ohne die Notwendigkeit dieser Aufgabe zu beeinträchtigen, versucht die Symboldidaktik, alle Sinne und die Bewegung zu beanspruchen, den Körper wiederzuentdecken, sinnliche Wahrnehmung der „Lerngegenstände“ zu ermöglichen" (31).
 40. "Elementar ist der Prozeß des Wahrnehmens und Erfahrens, in dem sich Subjekt und Symbol wechselseitig erschließen und sich elementare Wahrheit - beide Seiten umfassend - herausprozessiert". A.a.O. 122-123.
 41. "Symbolisierungsfähigkeit" ist nach Wolfgang Iser als die "Fähigkeit, in Akten der Imagination der vorhandenen Wirklichkeit neue Formen und Perspektiven zuzueignen" (Wolfgang Iser: Das Fiktive und das Imaginäre. Ffm 1991. Zitiert nach Biehl, a.a.O. 132.). "Symbole gehen ebenfalls aus der Wahrnehmung hervor, um ihrerseits neue Wahrnehmung zu erzeugen, wenn sie sich als Phänomene von sich aus darstellen können. Die neue Wahrnehmung hat ihren Ausgangspunkt bei der sinnlichen Gestalt des Symbols; aber am Symbol wird deutlich, daß es nicht nur um ein visuell Wahrnehmbares geht; die sinnliche Gestalt „transportiert“ einen *mehrfachen Sinn*. Das Symbol überführt sinnlich Wahrnehmbares in Sprachliches." (Peter Biehl: Festsymbole. 44-45).

- Personalia -

Zum 1. Mai 2001 wurde Oberlandeskirchenrat **Ernst Kampermann** zum geistlichen Vizepräsidenten des Landeskirchenamtes berufen. Er bleibt weiterhin auch für die Bereiche seines bisherigen Dezernats zuständig. Darin wird er seit dem 16. Juli durch **Pastorin Dr. Kerstin Gäfgen-Track** als theologischer Mitarbeiterin unterstützt. Sie wurde 1991 in der hannoverschen Landeskirche ordiniert und war einige Zeit als Pastorin in der Kirchengemeinde Wennigsen tätig, bevor sie aus familiären Gründen für einen Dienst in der Evangelischen Kirche in Bayern beurlaubt wurde. Dort war sie als Pfarrerin in der Kirchengemeinde Herrieden bei Ansbach tätig.

Nach 1 Jahr intensiver Tätigkeit im sonderpädagogischen Arbeitsfeld des RPI verläßt uns zum 1.8.01 **Susanne Drewniok**, um am PTI Kloster Drübeck die Dozentenstelle für den Grundschulbereich zu übernehmen.



Seit Mitte August 2001 wird die Stelle einer Dozentin am RPI-Loccum mit dem Arbeitsschwerpunkt "Religionsunterricht an Gymnasien und Gesamtschulen" durch **StR Bärbel Husmann** wahrgenommen. Bärbel Husmann studierte die Fächer Chemie und Religion und ist seit 1987 im Schuldienst Niedersachsens und Nordrhein-Westfalens tätig gewesen. Zudem hat sie eine Ausbildung als Individualpsychologische Beraterin abgeschlossen. Nebenberuflich war sie als Dozentin am Alfred-Adler-Institut in Delmenhorst tätig. Bärbel Husmann tritt damit die Nachfolge von Dr. Michael Michael an, der seit 1995 am RPI Loccum tätig war.

Dr. Michael Wermke arbeitet seit dem 1.8. als Fachberater für Ev. Religion bei der Bezirksregierung Lüneburg. Wir freuen uns, dass er uns auch in dieser neuen Funktion fachlich eng verbunden bleibt.

Stephan Vasel

Grenzen der Verlängerung des Lebens –

Darf man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen?*

Sachstand

Xenotransplantation ist ein aktueller und umstrittener Forschungsbereich der Gentechnik, der komplexe ethische und religiöse Implikationen aufweist. Die Entschlüsselung dieser Implikationen hat exemplarischen Charakter für das Verständnis einer Vielzahl ambivalenter naturwissenschaftlicher Forschungsanstrebungen an den Grenzen des Lebens. Ziel dieser Forschung ist es, Säugetiere¹ durch gentechnische Veränderung so an den menschlichen Organismus anzugleichen. „daß ihre Organe sich als Transplantate in der Humanmedizin verwenden lassen, ohne Abstoßungsreaktionen hervorzurufen.“² Vorstufe der Versuche am Menschen ist die Organübertragung von einem Tier aufs andere. Ein Beispiel: 1995 implantierte die britische Firma *Imutran* in Zusammenarbeit mit dem Pharmakonzern *Sandoz* Schweineherzen an zehn Affen. „Bei zwei Affen schlug das fremde Herz noch nach 60 Tagen ohne Anzeichen von Abstoßungsreaktionen.“³ 1997 sollten die klinischen Versuche am Menschen beginnen. Sie wurden zunächst von einer Ethikkommission der britischen Regierung als ethisch vertretbar eingestuft und genehmigt, dann aber mit Blick auf den BSE-Skandal und das in der Folge gesteigerte öffentliche Bewußtsein für das *Risiko der Übertragung von Tierkrankheiten auf Menschen* untersagt.⁴ Man will jetzt solange warten, bis mehr Informationen über mögliche Risiken vorliegen.⁵

Der Verheißung, eines Tages mit dieser Technik die Probleme der Organtransplantation am Menschen lösen zu können, stehen eine Reihe von *Fehlschlägen* in der Forschungsgeschichte gegenüber. „Sei es eine Niere von Schimpanse, ein Herz von einem Schaf oder eine Leber von einem Pavian – bei keinem der ... (bislang) ... dokumentierten über

dreißig Experimente überlebten die Patienten länger als einige Monate.“⁶

Weiterhin besteht das Risiko, dass es zu einer *Chimärenbildung* (Mischwesen) kommt. Dazu ein Beispiel: Im letzten Jahr verpflanzte ein Forschungsteam der Harvard Medical School (USA) embryonale Gehirnzellen von Schweinen in die Gehirne von zwölf Parkinson-Patienten⁷: „Nachdem einer der Patienten nach sieben Monaten gestorben war, stellte sich bei der Obduktion heraus, dass die Schweinezellen die ganze Zeit im Hirn überlebt hatten. Einige dieser Zellen hätten ihre Ausläufer (sog. Axome) ins menschliche Gehirn hinein gebildet. Neue Schweinezellen seien auch einige Millimeter neben dem Schweine-Implantat entdeckt worden.“⁸ Es besteht also die Möglichkeit, dass sich die körperfremden Zellen im Organismus ausbreiten. Dabei ist völlig ungeklärt, wie sich Menschen verändern, in deren Gehirn Menschen- und Schweinezellen miteinander verwoben sind.

Auch die *Opfer*, die gebracht werden, sind erheblich. „Bei Schweinen, Schafen oder Rindern wachsen noch nicht einmal 5 Prozent der verpflanzten Embryonen zu einem transgenen Tier heran. In den übrigen Fällen bleibt es dem Zufall überlassen, in welchem Stadium der Embryonalentwicklung es zu Mißbildungen und Aborten kommt, ob die Tiere es noch bis zur Geburt schaffen und erst dann qualvoll zugrunde gehen, oder ob ein Keim möglicherweise sogar ungeschoren davon kommt und ohne Einbau des fremden Genes gesund heranwächst. Sehr lange leben jedoch auch diese Tiere nicht, denn für den Experimentator sind sie ohne Wert und können beseitigt werden.“⁹

Durch die erfolgreiche *Klonierung eines Säugetiers* (»Dolly«) im Jahr 1997 ergeben sich nun neue Perspektiven für diesen Forschungszweig.¹⁰ Gelänge es, nur ein einziges Schwein zu produzie-

ren, das die genannten Nachteile nicht aufweist, so könnte man versuchen, dieses Exemplar zu kopieren, um so die schlechte Erfolgsquote der bisherigen Verfahren wettzumachen. Die Opfer, die auf dem Weg zum wissenschaftlichen Erfolg gebracht worden sind, erscheinen dann im Licht der gesellschaftlich allgemein anerkannten ärztlichen Grundmaximen – Erhaltung von Gesundheit und Therapie von Krankheit – als legitim. Weiterhin läßt sich gegen prinzipielle Bedenken gegen die Einfügung tierischen Materials in den Menschen anführen, dass die Human-Medizin gute Erfahrungen mit der Verwendung von Insulin, das von transgenen Schweinen produziert wird, oder mit der Implantation von Herzklappen von Schweinen in Menschen hat.¹¹ Aus Sicht der Befürworter der Xenotransplantation können daher die genannten Opfer und Probleme als *Übergangsphänomene* auf dem Weg zu einem höheren Ziel interpretiert werden.¹²

Religiöse und ethische Implikationen

Auswahl der Tiere

Bereits die *Auswahl der Tiere*, die zur Xenotransplantation vorgesehen sind, weist eine religiöse Dimension auf. Obwohl Affen-Organe geringere Abstoßungsreaktionen beim Menschen hervorrufen dürften, hat man sich für Schweine als Versuchstiere entschieden.¹³ Mag unsere Kultur sich noch so säkular verstehen, sie ist christlich, genauer: heidenchristlich geprägt. Während im Judentum in der Regel auf den Verzehr von Schweinefleisch verzichtet wird (Lev 11,7. Dtn 14,8), hat sich eine zunehmend heidenchristliche Kirche im Anschluß an die paulinische Gesetzeskritik (z.B. Röm 3,28. I Kor 8,8) in frühchristlicher Zeit dafür entschieden, die

* Der Entwurf stammt aus dem Jahr 1998. Da die Problematik der Xenotransplantation weiter besteht, ohne daß der wissenschaftliche Sachstand sich wesentlich geändert hat, wird der Text in der damaligen Form wiedergegeben.

jüdischen Speisegebote nicht zu übernehmen. Diese Entscheidung hat im Unterschied zur islamischen Kultur, die im Verbot des Schweinefleisches (Sure 2 Vers 168) dem Judentum folgt, in unserer Kultur ein anderes gesamtgesellschaftliches Empfinden gegenüber dem Verzehr von Schweinefleisch nach sich gezogen; dies, obwohl die rabbinischen Angebote einer Minimalтора für Nichtjuden, die den Gott Israels ihren Gott nennen wollen, ausdrücklich ein Speisegebot enthalten.¹⁴ Um den Ekel, den gläubige Moslems oder orthodoxe Juden gegenüber dem Verzehr von Schweinefleisch empfinden, nachvollziehen zu können, mag man sich als mitteleuropäischer Heidenchrist den Verzehr von Hunden, Katzen oder Kanarienvögeln vorstellen. Was für den Verzehr dieser Tiere gilt, gilt um so mehr für die Implantation ihrer Organe.

Machbarkeit, Verantwortbarkeit, Ambivalenz der Technik

Ein weiterer theologischer – unter den Bedingungen einer vorwiegend heidenchristlichen Kirche wahrscheinlich plausiblerer – Aspekt sind die Fragen der *Machbarkeit*, der *Verantwortbarkeit* und der *Ambivalenz der Technik*. Im Vergleich zu biblischen Zeiten hat sich das Verhältnis von Mensch und Natur umgekehrt. Wurde Natur in der Antike vorwiegend als bedrohlich empfunden, so ist inzwischen umgekehrt die Natur und der Menschen selbst der Bedrohung durch die »technische Vernunft«¹⁵ des Menschen ausgesetzt. “So direkt, so präzise, so folgenreich, so absichtsvoll, so breit gestreut ... hat wissenschaftliche Vernunft noch nie in die Produktion der belebten Natur eingegriffen, wie es heute auf der Grundlage von Molekulargenetik und Molekularbiologie möglich zu werden beginnt.”¹⁶ Belassene, nicht vom Menschen gestaltete Natur ist rar geworden. Unaufhaltsam wird die natürliche Natur und der menschliche Mensch durch die technisch vermittelte Natur und den technisch vermittelten Menschen zurückgedrängt. “Um zu überleben, verwandelt der Mensch sich in einen Apparat”.¹⁷ *Die menschliche Einverleibung tierischer Organe liegt kulturgeschichtlich in der Linie fortschreitender Naturbeherrschung.*

Das Problem liegt nun darin, dass der Homo Faber, religiös durch das theologische Gütesiegel der Gottesebenbildlichkeit ausgezeichnet (Gen 1,27), nicht einfach aufhören kann, Natur zu verändern, zu gestalten und berechenbar zu machen. “Die Veränderung der Natur durch den Menschen ist ein Wesenszug des Menschen.”¹⁸ Dieser Prozeß birgt aber enorme Gefahren, die Erwägungen zur *Technologiefolgenabschätzung* dringlich machen. “Von Galilei zur Gentechnik führt ein schnurgerader Weg.”¹⁹ Dieser Weg liegt zwar in der Konsequenz der neuzeitlich rechnenden Vernunft, er ist aber kein schicksalhaftes, unumgängliches Widerfahrnis. *Dem religiösen Menschen legt die Schöpfung als solche die Verantwortung der Bewahrung auf (Gen 2,15), dem säkularen Menschen ist zumindest eine Verantwortung der technisch vermittelten Natur zuzumuten.*

Identität, Tabuverletzung, Todesverdrängung

Selbst im günstigsten Fall der Forschungsentwicklung verbleibt allerdings aus religiöser Perspektive ein *dreifaches Unbehagen*, das im folgenden kurz benannt werden soll. Das Unbehagen richtet sich auf die Bereiche *Identität*, *Tabuverletzung* und *Todesverdrängung*. Schon die gegenwärtige Praxis der Organtransplantation bringt *Identitätsprobleme* mit sich. Ist es schon jetzt psychisch schwierig, ein fremdes menschliches Organ in sich zu tragen, so wird die Identitätsproblematik durch die Artenüberschreitung erheblich verschärft,²⁰ zumal die Artenüberschreitung als *Tabuverletzung* empfunden werden kann. Selbst wenn es nicht zu einer Ausbreitung der körperfremden Zellen kommt, könnten sich die Empfänger doch als Zwischenwesen zwischen Mensch und Tier *fühlen*, was Scham und eine Einschränkung der menschlichen Würde nach sich ziehen kann. Zudem stellt die nicht unberechtigte Angst, dass körperfremde Zellen sich – Tumorzellen vergleichbar – bis ins Gehirn ausbreiten könnten, eine erhebliche Identitätsbedrohung dar. Nicht nur psychisch, auch theologisch ist das Problem der Artenüberschreitung erheblich. Sollte eine Theologie, die sich lange gewehrt hat, die Evolutionstheorie anzuerkennen, weil sie

darin eine Gefährdung der Lehre von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen sah, ernsthaft dafür plädieren, die qualitative Differenz zwischen Mensch und Tier zu reduzieren?

Einfacher, weil theologisch vertrauter, ist das letzte theologische Thema, auf das hier eingegangen werden soll: Der Umgang mit dem *Tod*. Der Tod ist eines der Grundthemen der Religion schlechthin. Bereits in biblischer Zeit ist ein deutlicher Wandel im Umgang mit dem Tod zu verzeichnen. Während die hebräische Bibel von einer Reihe von Menschen berichtet, die in einer gelassenen Zufriedenheit mit der Grenze des Lebens aus ihrem Lebenssinn eine gewisse Sterberuhe schöpfen konnten, und so “alt und lebensatt” (Gen 25,8), “alt und des Lebens satt” (35,29) oder “satt an Tagen” (I Chr 23,1) starben, begegnet in den Jesus-Schriften – motiviert durch den Osterglauben – die Hoffnung auf eine Zukunft ohne Tod (Off 21,4), zuweilen sogar einer Zukunft ohne Sterben (z.B. I Thess 4,17. Mk 9,1 parr.).²¹ Demgegenüber stellt sich der Umgang mit dem Tod in der heutigen Zeit etwas anders dar. Er ist m.E. von zwei Polen bestimmt. Auf der einen Seite steht die Erfahrung, dass der Tod in mancherlei Hinsicht zur – freilich leeren – *Sinnmitte* der Katastrophen des zwanzigsten Jahrhunderts geworden ist. Das grauenhafte Geschehen, das wir mit dem Namen »Auschwitz« umschreiben, bezeichnet – zu einem Symbol verdichtet – daß uns der Tod von einer Grenz- zu einer Grunderfahrung geworden ist. Flankiert ist dies u.a. von der Existenzphilosophie und vielen Dogmatiken unseres Jahrhunderts, die den einstig letzten Feind (I Kor 15,26) zu einem Naturphänomen umdeuteten, mit dem sich der Mensch abzufinden habe.

Den anderen Pol bilden gewaltige Mechanismen der *Todesverdrängung*. Es wird nicht mehr öffentlich, sondern institutionalisiert und abgeschottet gestorben. Der Tod erscheint nicht als Grenze der ärztlichen Kunst, sondern als vorläufiges Versagen. Gekoppelt ist dies mit gewaltigen Verheißungen der modernen Medizin. So kann der Eindruck entstehen, daß, wer heute an AIDS erkrankt, dummerweise zur falschen Zeit lebt, weil das Gegenmittel noch nicht gefunden ist. Die enormen Erfolge der lebensverlängernden Medizin sind nicht zu verteufeln, zu

hinterfragen ist aber der lebensbestimmende Glaube an die Überwindbarkeit aller Krankheit. Aufzuwerfen ist ferner die Frage nach der sinnvoll zu verantwortenden Grenze ärztlicher Bemühungen. Durch die Xenotransplantation wird sie sich voraussichtlich erneut verschieben.

Fazit

Die Möglichkeiten der Xenotransplantation stellen die Theologie vor eine Reihe äußerst komplexer Fragen. Beim *derzeitigen Forschungsstand* ist das Verfahren deutlich und klar *abzulehnen*.

Der günstigste Fall der Forschungsentwicklung wird den einzelnen potentiellen Patienten vor die Frage einer *persönlichen Nutzen-Risiko-Abwägung* stellen, was der Verortung der Religion als Privatsache im gesamtgesellschaftlichen Bewußtsein durchaus entgegenkommt. Damit sind aber die religiösen Fragen, die durch dieses medizinische Verfahren berührt sind, keineswegs geklärt. Die theologische Urteilsbildung wird sich in den nächsten Jahren mit den angesprochenen Fragen der Tabu-Verletzung, der Identität des Menschen und dem veränderten Umgang mit dem Tod zu befassen haben.

Methodenkompetenz

- Die Schülerinnen und Schüler sollen ...
- (a) in Arbeitsgruppen in einem arbeitsteiligen Prozeß Ergebnisse *erarbeiten*, die in einen gesamten Erarbeitungsprozeß einfließen. Wie im Betrieb arbeiten dabei verschiedene Abteilungen mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen.
 - (b) die Ergebnisse der Gruppenarbeit in einer gut lesbaren Schrift *zu Papier bringen*.
 - (c) die Ergebnisse einer vorgegebenen Struktur folgend *präsentieren*.
 - (d) die neue Methode der Präsentation auf dem Fußboden *kennenlernen*.

Sozialkompetenz

- Die Schülerinnen und Schüler sollen ...
- (a) in Arbeitsgruppen ihre Kommunikations- und Teamfähigkeit *schulen*.
 - (b) bei den Präsentationen eine selbstbewußte Darstellung von Ergebnissen und Vorschlägen *einüben*, die auch im Betrieb bei der Präsentation von Ideen zur Werbegestaltung gegenüber der Geschäftsführung verlangt ist.
 - (c) ihre Gefühle von Faszination und Ekel und ihre Stellung zu den Ergebnissen der Gruppenarbeit *benennen*.
 - (d) in den U-Gesprächen einen sachlichen, toleranten und diskursiv-kritischen Umgang mit eventuell abweichenden Positionen *einüben*.

Stundeneinstieg über Folienschnipsel

Der Stundeneinstieg erfolgt über Folien, die aus der letzten Stunde vertraut sind. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich an den in der letzten Stunde erarbeiteten Sachstand erinnern. Bilder binden die Aufmerksamkeit in höherem Maße als nur Worte.

Themendifferenzierte Gruppenarbeit mit Arbeitsblätter

Die Lerngruppe teilt sich in vier AGs mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen auf.

Die Themendifferenzierung nach der *Struktur Gegenwart-Zukunft* legt sich von der Sache her nahe, da ethische Entscheidungen im Bereich der Technologiefolgenabschätzung sich oft mit dem Wandel der Forschungslage ändern. Es war dabei wichtig, eine Zukunft zu wählen, die noch in den Bereich der voraus-

Didaktisch-Methodische Überlegungen

Makrostruktur der Lerneinheit Gentechnik: Forschung an den Grenzen des Lebens	
Stunde	Thema
1	Pränatale Diagnostik als medizinisches Angebot.
2	Das Problem der schleichenden Eugenik und die veränderte Verantwortung werdender Eltern. Ist es Eltern zuzumuten, dass sie entscheiden müssen, welches Leben lebenswert ist?
3	Die Übertragung von Schweineorganen als zukünftiges medizinisches Angebot und die Chancen dieses Forschungsbereichs angesichts der Erfolge in der Klontechnik.
4	Grenzen der Verlängerung des Lebens – Darf man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen?

Unterrichtsententionen der hier vorgestellten 4. Stunde

Intention der Stunde

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich ein begründetes, vorläufiges *Urteil* zur Frage der Xenotransplantation *bilden* und auf *religiöse Dimensionen* dieser Frage *aufmerksam* werden.

Fachkompetenz

- Die Schülerinnen und Schüler sollen ...
- (a) sich an den in der letzten Stunde vermittelten Sachstand *erinnern*,
 - (b) gegenwärtige und zukünftige Argumente zu der Frage, ob man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen darf, *sammeln*,

- (c) die Argumente vier Kategorien *zuordnen*,
- (d) und als Kollektiv zu einer vorläufigen *Entscheidung kommen*,
- (e) um anschließend das Problem entweder unter selbst entdeckten religiösen Fragestellungen zu *erörtern*, oder dies ausgehend von religiösen Lehrimpulsen (Frage der Grenzen der Lebensverlängerung, eventuell Tabuverletzung) tun.

Werden die didaktischen Reserven genutzt, so sollen die Schülerinnen und Schüler zusätzlich ...

- (a) die Frage der Entscheidungsbefugnis *klären*
- (b) und Kriterien einer solchen Entscheidung *benennen*.

sichtlichen Lebenszeit der Schülerinnen und Schüler fällt. Zudem ist es wahrscheinlicher, in der zweiten Lebenshälfte mit der Frage einer Organtransplantation konfrontiert zu werden.²²

Die Aufteilung der Klasse in Pro- und Contra-Gruppen vermeidet im Vergleich zu themengleichen Gruppen die Auswertung von Doppelungen. Sie verfolgt aber vorrangig ein *affektiv-emotionales* Ziel. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, ausgehend von weltanschaulichen Prämissen (Optimismus bzw. Pessimismus als Grundhaltung gegenüber der Technik) Argumente zu formulieren. Den Schülerinnen und Schülern ist Gelegenheit zu geben, sich von den in den Gruppen erarbeiteten Argumenten zu distanzieren, damit ihre eigenen Positionen nicht mit denen der vorgegebenen Rolle der Gruppe verwechselt werden.

Die verschiedenen *Farben* der Arbeitsblätter schaffen Übersicht und strukturieren den Arbeitsprozeß. Das Logo hält die Dimension der Klontechnik präsent. Die *Texte* auf den Arbeitsblättern enthalten jeweils wichtige Argumente der Gegenseite. Ziel ist die Anregung des Diskussionsprozesses. Da die Klasse im Anschluß an die Präsentationen Gelegenheit erhält, Ergänzungen vorzunehmen, können Argumente, die in den Arbeitsgruppen nicht formuliert wurden, der Klasse aber wichtig sind, ergänzt werden. Das gewählte Verfahren geht einen Mittelweg zwischen zu vielen und zu wenigen Vorgaben, und wird unterschiedlichen Vorbildungen der Schülerinnen und Schüler gerecht.

Die *Arbeitsaufträge*, die Angabe der Bearbeitungsdauer und die Begrenzung auf sechs grüne bzw. rote Zettel pro Gruppe strukturieren die Gruppenarbeit. Die Kategorien »Menschheit«, »Einzelner« und »Tiere« motivieren dazu, nicht nur Argumente des persönlichen,

menschlichen Nutzens zu suchen. Die Frage der »weltanschaulichen oder religiösen Bindung« bietet die Möglichkeit, selbst entdeckte religiöse Aspekte zu formulieren, die im Transfer aufgenommen werden können. Die *Wahl von Gruppensprecher/-innen* begegnet dem Problem, dass die Schülerinnen und Schüler seitens des/der Unterrichtenden aufgefordert werden müssen und sie sich vielleicht zieren.

Präsentation, Vertiefung und Transfer mit Fußbodenbild

Die Klasse bildet einen offenen *Stuhlkreis* und schiebt die Tische an die Seite. In der Mitte wird ein größeres Tuch ausgebreitet, auf dem die Ergebnisse präsentiert werden sollen. Gegenüber einem Wandbild hat ein Fußbodenbild einige Vorteile: (a) Es entfällt die Zeit, die für das Aufhängen der Bilder mittels Klebeband erforderlich ist. (b) Es entfällt die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Präsentation zur Wand statt zur Klasse schauen. (c) Die Schrift ist besser zu erkennen, da die Schülerinnen und Schüler nicht so weit vom Schaubild entfernt sitzen. (d) Die Anordnung der Argumente läßt sich gegebenenfalls leichter verändern.

Chance und Risiko des Verfahrens liegt in einer persönlicheren Gesprächsatmosphäre. Das Thema spricht gegenläufige Gefühle von Faszination und Ekel an. Diese Gefühle sind für die Entscheidungsfindung bedeutsam.

Die Gelegenheit zur *Vervollständigung* (Erarbeitung II) enthebt des Problems, eventuell mit einer nicht ausreichenden Auswahl von Argumenten weiterarbeiten zu müssen. Die Schülerinnen und Schüler sind von den Arbeitsblättern her mit möglichen Argumenten der Gegenseite vertraut und würden diese sonst von sich aus einbringen. Im Stuhlkreis sitzen die Schülerinnen und Schüler ohne

die Arbeitsblätter, damit sie nicht ablesen, sondern nur Argumente nennen, die sie selbst als wichtig im Kopf haben.

Der *Transfer* nimmt das erarbeitete Problem unter einer veränderten Fragestellung erneut in den Blick. Die Anknüpfung an mögliche Nennungen der Schülerinnen und Schüler hat den Sinn, die religiöse Dimension nicht als Privatproblem des Religionslehrers einzuführen. Im Rahmen einer Doppelstunde könnte man alternativ die Frage der Lebensverlängerung mittels einer biblischen Geschichte einbringen. Man könnte beispielsweise die Paradiesgeschichte erzählen und fragen, ob die Xenotransplantation ein Griff nach den verbotenen Früchten der Unsterblichkeit ist (Gen 3).

Didaktische Reserven, Alternativen, Ausklammerungsmöglichkeiten

Im Anschluß an die Präsentation kann das erstellte Schaubild zweifach vertieft werden. Rechts können zwei Spalten mit den Überschriften »Wer darf entscheiden?« und »Nach welchen Kriterien muss entschieden werden?« angefügt werden. Die Abstimmung am Schluß kann differenziert und ausgeweitet werden, indem über Gegenwart und zu erwartende Zukunft getrennt abgestimmt wird (Wahlzettel!).

Sollten die Schülerinnen und Schüler in der Gruppenarbeit und bei der Präsentation länger brauchen, so kann die zweite Erarbeitungsphase ausgeklammert werden. Bei der Präsentation kann gekürzt werden, indem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, die Zettel nicht einzeln zu präsentieren, sondern sie erst gesammelt abzulegen und dann im Zusammenhang zu erläutern. Die erste Erarbeitungsphase kann gekürzt werden, indem die Schülerinnen und Schüler gebeten werden, nicht alle sechs Zettel, sondern mindestens vier, auszufüllen.

Das Religionspädagogische Institut Loccum sucht zum 1.2.2002 oder später

eine Dozentin/einen Dozenten

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

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

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen bitte bis zum 31.10.2001 an das Landeskirchenamt der Ev.-luth. Landeskirche Hannovers, Rote Reihe 6, 30169 Hannover, z. Hd. von Herrn Vizepräsident Ernst Kampermann.

Nähere Auskünfte erteilt gern Dr. Bernhard Dressler, RPI Loccum. Tel. 05766/81-136.

Mikro-Struktur der Unterrichtsstunde "Grenzen der Verlängerung des Lebens – Darf man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen?"

Zeit	Lernschritt/Phase	Inhalt	Medium	Methode/Sozialform	geplantes Verhalten des Lehrers
ca.2min	Begrüßung				
ca.5min	mögliche Motivation und Anknüpfung an die letzte Stunde	Sachstandigentechnische Veränderung von Tieren	OHP-Folien (M1a-d)	U-Gespräch	Folien werden wie folgt aufgelegt: 1. zwei Schafe; 2. zwei unbeschriftete Schweine; 3. drei beschriftete Schweine; 4. ein Affe; nochmals das Schwein mit der Aufschrift »Übertragung von Organen von Tieren auf Menschen«.
ca. 15min	Erarbeitung I	Pro- und Contra- Argumente zur Xenotransplantation	4x4 Arbeitsblätter (M1a-d) sind auf rote + grüne Zettel zu kopieren, Stifte	Gruppenarbeit	Einteilung der AGs, Erläuterung der Aufträge, Verteilen der Materialien, Betreuung der Gruppenarbeit
ca. 10min	Präsentation		Zettel mit Überschriften	↓ Stuhlkreis ↓ Präsentation	Die Schülerinnen und Schüler werden gebeten, einen Stuhlkreis zu bilden. Die Materialien werden auf dem Fußboden ausgelegt und die Präsentation beginnt. Im Anschluß an die Präsentation erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, sich von den Argumenten zu distanzieren und ihre Gefühle, wahrscheinlich eine Mischung aus Faszination und Ekel, zu benennen.
ca. 5min	Erarbeitung II		rote + grüne Zettel, Stifte	U-Gespräch	Den Schülerinnen und Schülern wird Gelegenheit gegeben, sich das Schaubild noch einmal anzuschauen, und eventuell fehlende wichtige Argumente zu ergänzen. Anschließend werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, das für sie wichtigste Argument zu benennen.
ca. 6min	Transfer	Grenzen der Lebensverlängerung Stellung zur Xenotransplantation		U-Gespräch	Die Nennungen der Spalte »Verantwortung aus weltanschaulicher oder religiöser Bindung« wird aufgenommen und die Schülerinnen und Schüler werden gefragt, ob mit der Xenotransplantation eine Grenze der Lebensverlängerung überschritten wird, die besser nicht überschritten werden sollte.
ca. 2min	Ergebnissicherung		blaue Zettel	Abstimmung ↑ Stuhlkreis ↑	Die Schülerinnen und Schüler stimmen darüber ab, ob Xenotransplantation zu verantworten ist. Der/die Unterrichtende notiert das Ergebnis der Abstimmung und fügt den Zettel dem Fußbodenbild zu.

Tiere als Ersatzteillager

Astrid heißt das arme Schwein, und seine Nachkommen sollen als universelle Organspender für Menschen zur Verfügung stehen. Die Idee, tierische Organe auf Menschen zu übertragen (Xenotransplantation) ist nicht neu. Neu ist aber die genetische Ausstattung von Astrid. Denn ihr Erbgut enthält menschliche Gene.

Allein in den USA werden jährlich rund 20.000 Organe verpflanzt: Nieren, Lebern, Herzen, Bauchspeicheldrüsen, Lungen. Ewa doppelt so viele Menschen warten auf neue Organe. die Zahl der Transplantationen wird allein durch das Maß der verfügbaren Organspender begrenzt. Die Übertragung von tierischen Organen und Geweben auf den Menschen (Xenotransplantation) bietet da scheinbar einen Ausweg. So schätzt ein amerikanischer Pharma-Analytiker, daß im Jahre 2010 mehr als 100.000 Schweineherzen transplantiert werden könnten. Für Nieren liegt seine Schätzung noch viel höher: 300.000 Schweineieren sollen im nächsten Jahrtausend vom Schwein zum Menschen wechseln.

1992 wurde von einer englischen Firma das Schwein "Astrid" geschaffen. Es ist gelungen, ihm Gene des menschlichen Immunsystems einzuverleiben. Ein Sprecher der Firma glaubt, das menschliche Immunsystem, das sich bei einer Transplantation gegen die körperfremden Zellen wehrt, damit ausgetrickst zu haben. Er will die Schweineorgane sozusagen "menschenkompatibel" machen haben. Die Firma verfügt inzwischen über eine Zucht von vierhundert transgenen Schweinen.

Vor zwei Jahren testete die Firma bereits die Schweineherzen an zehn Affen. Bei zwei Affen schlug das fremde Herz noch nach 60 Tagen ohne Anzeichen von Abstoßungsreaktionen. Bei näherem Hinsehen erweisen sich die Versuche jedoch als wenig geeignet. Vertrauen in ein Schweineorgan zu vermitteln: Keines der Organe hat seinen Empfänger auch nur eine Minute am Leben erhalten müssen. Die Chirurgen hatten die Organe nicht in den Brustkorb eingepflanzt, sondern als eine Art Zusatzherz von außen an eine Halsschlagader der Affen angenäht. Trotzdem wollte die Firma bereits 1996 mit klinischen Studien beginnen und einem Patienten das Herz eines Schweines einpflanzen. Der Versuch wurde zunächst von einer britischen Ethik-Kommission als "ethisch vertretbar" eingestuft und genehmigt. Anfang des Jahres jedoch untersagte die britische Regierung – wohl mit Blick auf den BSE-Skandal die Übertragung von tierischen Organe auf Menschen. Das Verfahren soll nun in Großbritannien solange unterbleiben, bis die Risiken besser verstanden werden.

Auch ein Blick auf die Forschungsgeschichte läßt das Verfahren nicht als sehr vertrauenswürdig erscheinen. Sei es eine Niere von Schimpansen, ein Herz von einem Schaf oder eine Leber von einem Pavian – bei keinem der derzeit bis über 30 dokumentierten Experimente überlebten die Patienten länger als einige Monate. Ungeklärt sind auch mögliche Wechselwirkungen des menschlichen Körpers mit den körperfremden Zellen. So wurden in den USA Parkinson-Patienten Gehirnzellen von Schweinen eingepflanzt. Nachdem einer der Patienten nach sieben Monaten gestorben war, stellt sich bei der Obduktion heraus, daß die Schweinezellen die ganze Zeit im Hirn überlebt hatten. Einige dieser Zellen hätten ihre Ausläufer (sog. Axome) ins menschliche Gehirn hinein gebildet. Neue Schweinezellen seien auch einige Millimeter neben dem Schweine-Implantat entdeckt worden.

Schweine oder Affen?

Weltanschauliche Gründe für die Auswahl der Tiere verantwortlich

Viele Jahre diskutierten Xenotransplanteure darüber, welchem Tier nun der Vorzug zu geben sei: dem Schwein oder dem Affen. Bei Affen-Experimenten konzentrierte man sich vor allem auf Paviane. Die Auflagen für Schimpansen, die besser geeignet wären, sind zu strikt, da Schimpansen vom Aussterben bedroht sind. Insgesamt wäre Affen der Vorzug zu geben, weil ihre Organe nicht so große *Abstoßungsreaktionen* beim Menschen hervorrufen wie die Organe von Schweinen. Affen und Menschen sind näher miteinander verwandt. Für die Schweine spricht die Größe der Organe. Schwein und Mensch sind sich in der *Größe der Organe*, in Gewicht und Körperfunktion viel ähnlicher als etwa Paviane und Menschen. Auch die Gefahr einer *Infektion* mit Krankheitserregern soll bei Schweinen geringer sein. Hier gilt: Je weniger ein Tier mit dem Menschen verwandt ist, desto geringer ist die Gefahr der Krankheitsübertragung. Weiterhin sind Schweine billiger in der Aufzucht und vermehrungsfreudiger.

Auch über psychologische Barrieren machen sich die Xenotransplanteure Gedanken. Mit wieviel Akzeptanz können Pavian-Farmen rechnen, die – sollte die Sache erst einmal funktionieren – als große Organersatzlager aufgebaut werden müßten? Bei Schweinen wären die gesellschaftlichen Skrupel mit Sicherheit kleiner. Es ist unwahrscheinlich, daß in einer Schweinefleisch essenden Bevölkerung eine Mehrheit dieses Projekt aus moralischen Gründen ablehnen könnte.

Struktur des Fußbodenbildes

Verantwortung	Optimisten der Gegenwart Grundsatz: Vorrang der guten vor der schlechten Prognose	Darf man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen?		Optimisten der Zukunft Grundsatz: Vorrang der guten vor der schlechten Prognose	Wer darf entscheiden?	Nach welchen Kriterien muß entschieden werden?
		Pessimisten der Gegenwart Grundsatz: Vorrang der schlechten vor der guten Prognose	Pessimisten der Zukunft Grundsatz: Vorrang der schlechten vor der guten Prognose			
vor der Menschheit						
vor dem einzelnen						
vor den Tieren						
aus weltanschaulicher oder religiöser Bindung						
Wie würden Sie entscheiden?		Dafür: xy	Dagegen: xy			

Darf man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen?

M 1a
Arbeitsgruppe 1 – Optimisten der Gegenwart

Wir schreiben das Jahr 1998. Die Gentechnik hat in den letzten Jahre gewaltige Fortschritte erzielt. Bereits jetzt ist durch Fortschritte in der Medizin die Lebenserwartung in den Industriestaaten erheblich angestiegen. Einer neuer Forschungsbereich – die Übertragung von Organen von einem Säugetier auf andere – eröffnet nun die Möglichkeit, in Zukunft die Lebenserwartung nochmals zu verlängern. Schon jetzt ist es gelungen, Schweine mit menschlichen Genen zu züchten. Auf Dauer wird man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen können.

Sie sehen der Zukunft sehr positiv entgegen und glauben an den Fortschritt. Es ärgert Sie, daß es Menschen gibt, die die Xenotransplantation bekämpfen. Gewiß, es gibt Risiken: Sie wissen, daß es die Gefahr gibt, daß Krankheiten von Tieren auf Menschen übertragen werden könnten. Rinderwahnsinn, AIDS oder Ebola sind solche Krankheiten. Sie glauben aber, daß man diese Risiken auf Dauer in den Griff bekommen wird. Sie wissen auch, daß es zur Zeit noch zu Wechselwirkungen des Körpers mit den körperfremden Zellen kommen kann. Auch dies Problem wird die Forschung aber auf Dauer beheben. Daß es zur Bildung von Zwischenwesen zwischen Mensch und Tier kommen kann, halten Sie für eher unwahrscheinlich. Probleme sehen Sie zur Zeit in den starken Abstoßungsreaktionen gegen die körperfremden Organe, die man aber in Zukunft bestimmt mindern wird. Religiöse Bedenken wie die Frage, ob die Artenüberschreitung vom Menschen zum Tier vielleicht ein Tabu verletzt, oder daß es Grenzen des Lebens gibt, die der Mensch besser nicht überschreiten sollte, halten sie für übertrieben. *Insgesamt sind Sie davon überzeugt, daß die Forschung auch die verbleibenden Schwierigkeiten in den Griff bekommen wird.*

.....

Aufgaben:

- 1) Lesen Sie bitte den einführenden Text.
- 2) Diskutieren Sie bitte in Ihrer Arbeitsgruppe das Problem.
- 3) Sammeln Sie bitte auf den kleinen Zetteln Argumente, die **für** die Übertragung von Organen von Schweinen auf Menschen sprechen. Sie finden einige Anregungen im Text. Trauen Sie sich aber, auch eigene Argumente zu entwickeln! (Sammeln Sie bitte nur Pro-Argumente, auch wenn Sie persönlich eine andere Meinung vertreten. Nach der Präsentation der Ergebnisse ist Gelegenheit, von den Argumenten Abstand zu nehmen).
- 4) Sortieren Sie Ihre Argumente bitte in folgende vier Gruppen
 - a) Verantwortung vor der Menschheit;
 - b) Verantwortung vor dem Einzelnen;
 - c) Verantwortung vor den Tieren;
 - d) Verantwortung aus weltanschaulicher oder religiöser Bindung.
- 5) Wählen Sie bitte zwei Sprecher/-innen Ihrer Gruppe, die die Ergebnisse Ihrer Arbeit der Klasse präsentieren.



Bearbeitungsdauer 12 Minuten

Darf man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen?

M 1b
Arbeitsgruppe 2 – Pessimisten der Gegenwart

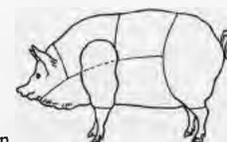
Wir schreiben das Jahr 1998. Die Gentechnik hat in den letzten Jahre gewaltige Fortschritte erzielt. Bereits jetzt ist durch Fortschritte in der Medizin die Lebenserwartung in den Industriestaaten erheblich angestiegen. Einer neuer Forschungsbereich – die Übertragung von Organen von einem Säugetier auf andere – eröffnet nun die Möglichkeit, in Zukunft die Lebenserwartung nochmals zu verlängern. Schon jetzt ist es gelungen, Schweine mit menschlichen Genen zu züchten. Auf Dauer wird man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen können.

Sie sehen der Gentechnik und der Zukunft mit bösen Ahnungen entgegen. Die Risiken für die Patienten, die Menschheit und die Tiere sind ihrer Meinung nach zu groß. Gewiß, die Aussicht auf ein längeres Leben ist verlockend! Was aber, wenn damit Entwicklungen in Gang gesetzt werden, die man nicht mehr rückgängig machen kann? Wenn es um die Einführung neuer Technologien geht, lautet ihr Grundsatz: *Der schlechten Prognose ist der Vorrang vor der guten Prognose zu geben. Insgesamt sind Sie der Meinung, daß es Grenzen der Forschung und Grenzen des Lebens gibt, die besser nicht überschritten werden sollen, weil sonst Entwicklungen drohen, die man nicht mehr in den Griff bekommen kann.*

.....

Aufgaben:

- 6) Lesen Sie bitte den einführenden Text.
- 7) Diskutieren Sie bitte in Ihrer Arbeitsgruppe das Problem.
- 8) Sammeln Sie bitte auf den kleinen Zetteln Argumente, die **gegen** die Übertragung von Organen von Schweinen auf Menschen sprechen. Sie finden einige Anregungen im Text. Trauen Sie sich aber, auch eigene Argumente zu entwickeln! (Sammeln Sie bitte nur Kontra-Argumente, auch wenn Sie persönlich eine andere Meinung vertreten. Nach der Präsentation der Ergebnisse ist Gelegenheit, von den Argumenten Abstand zu nehmen).
- 9) Sortieren Sie Ihre Argumente bitte in folgende vier Gruppen
 - a) Verantwortung vor der Menschheit;
 - b) Verantwortung vor dem Einzelnen;
 - c) Verantwortung vor den Tieren;
 - d) Verantwortung aus weltanschaulicher oder religiöser Bindung.
- 10) Wählen Sie bitte zwei Sprecher/-innen Ihrer Gruppe, die die Ergebnisse Ihrer Arbeit der Klasse präsentieren.



Bearbeitungsdauer 12 Minuten

Darf man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen?

Arbeitsgruppe 3 – Pessimisten der Zukunft

M 1c

Wir schreiben das Jahr 2028. Die Menschheit rückt in Bereiche vor, die nie ein Mensch zuvor gesehen hat...

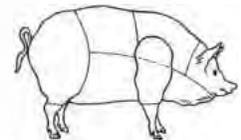
Die Medizin hat in den letzten 30 Jahren erstaunliche Fortschritte gemacht. So ist es gelungen, die Lebenserwartung erheblich zu steigern. Die Gentechnik hat es möglich gemacht, Schweine zu züchten, die nahezu menschen-kompatibel sind. Häufig werden die Menschen inzwischen weit älter als hundert Jahre. Die Xenotransplantation – die Übertragung von Schweineorganen auf Menschen – macht dies möglich. Menschen, die früher an Organversagen starben, können heute fünf- bis achtmal Herz, Nieren, Leber, Bauchspeicheldrüse, Lungen und Gewebe durch tierische Ersatzteile austauschen lassen.

Sie sehen der Gentechnik und der Zukunft mit bösen Ahnungen entgegen. Die Risiken sind ihrer Meinung nach zu groß. Wenn es um die Einführung neuer Technologien geht, lautet ihr Grundsatz: *Der schlechten Prognose ist der Vorrang vor der guten Prognose zu geben.* Es beruhigt Sie zwar, daß es bisher noch nicht zu größeren Katastrophen gekommen ist: Sie befürchten aber, daß einige der Krankheiten, die es früher nicht gab, auf gentechnische Experimente zurückzuführen sind. Sie haben große Fortschritte der Gentechnik in den letzten Jahren miterlebt. So hat man Medikamente geschaffen, die die Abstoßungsreaktionen gegen Tierorgane nahezu auf das Maß dessen reduzieren, das auch bei Organtransplantationen von Mensch zu Mensch gegeben ist. Sie wissen auch, daß man nach anfänglichen Schwierigkeiten nun geeignete Tiere produziert und klonet. Sie machen sich aber Sorgen um die schwindende Artenvielfalt der Tiere und um das verbleibende Rest-Risiko für die Menschheit. Denn: in Einzelfällen kommt es noch immer zu Wechselwirkungen des menschlichen Körpers mit den körperfremden Zellen. *Insgesamt sind Sie der Meinung, daß es Grenzen der Forschung und Grenzen des Lebens gibt, die besser nicht überschritten werden sollen, weil sonst Entwicklungen drohen, die man nicht mehr in den Griff bekommen kann.*

.....

Aufgaben:

- 11) Lesen Sie bitte den einführenden Text.
- 12) Diskutieren Sie bitte in Ihrer Arbeitsgruppe das Problem.
- 13) Sammeln Sie bitte auf den kleinen Zetteln Argumente, die **gegen** die Übertragung von Organen von Schweinen auf Menschen sprechen. Sie finden einige Anregungen im Text. Trauen Sie sich aber, auch eigene Argumente zu entwickeln! (Sammeln Sie bitte nur Kontra-Argumente, auch wenn Sie persönlich eine andere Meinung vertreten. Nach der Präsentation der Ergebnisse ist Gelegenheit, von den Argumenten Abstand zu nehmen).
- 14) Sortieren Sie Ihre Argumente bitte in folgende vier Gruppen
 - a) Verantwortung vor der Menschheit;
 - b) Verantwortung vor dem Einzelnen;
 - c) Verantwortung vor den Tieren;
 - d) Verantwortung aus weltanschaulicher oder religiöser Bindung.
- 15) Wählen Sie bitte zwei Sprecher/-innen Ihrer Gruppe, die die Ergebnisse Ihrer Arbeit der Klasse präsentieren.



Bearbeitungsdauer 12 Minuten

Darf man Organe von Schweinen auf Menschen übertragen?

Arbeitsgruppe 4 – Optimisten der Zukunft

M 1d

Wir schreiben das Jahr 2028. Die Menschheit rückt in Bereiche vor, die nie ein Mensch zuvor gesehen hat...

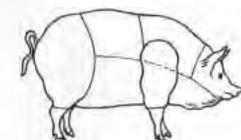
Die Medizin hat in den letzten 30 Jahren erstaunliche Fortschritte gemacht. So ist es gelungen, die Lebenserwartung erheblich zu steigern. Die Gentechnik hat es möglich gemacht, Schweine zu züchten, die nahezu menschen-kompatibel sind. Häufig werden die Menschen inzwischen weit älter als hundert Jahre. Die Xenotransplantation – die Übertragung von Schweineorganen auf Menschen – macht dies möglich. Menschen, die früher an Organversagen starben, können heute fünf- bis achtmal Herz, Nieren, Leber, Bauchspeicheldrüse, Lungen und Gewebe durch tierische Ersatzteile austauschen lassen.

Sie sehen der Zukunft sehr positiv entgegen und glauben an den Fortschritt. Es ärgert Sie, daß es immer noch Menschen gibt, die die Xenotransplantation bekämpfen. Gewiß, es gibt Risiken: So kommt es in Einzelfällen zu Wechselwirkungen des menschlichen Körpers mit den körperfremden Zellen. In Einzelfällen sind auch schon Krankheiten von Tieren auf Menschen übertragen worden. Im Vergleich zu den Anfangsschwierigkeiten dieser Forschung sind aber erhebliche Fortschritte erzielt worden: So hat man Medikamente geschaffen, die die Abstoßungsreaktionen nahezu auf das Maß dessen reduzieren, das auch bei Organtransplantationen von Mensch zu Mensch gegeben ist. Am Anfang hatte man große Schwierigkeiten, geeignete Tiere zu produzieren. Als man aber eines Tages das nahezu perfekte Schwein produziert hatte, fing man an, es zu klonen und ganze Bauernhöfe mit Kopien dieses Schweins zu füllen. *Insgesamt sind sie davon überzeugt, daß die Forschung auch die verbleibenden Schwierigkeiten in den Griff bekommen wird.*

.....

Aufgaben:

- 16) Lesen Sie bitte den einführenden Text.
- 17) Diskutieren Sie bitte in Ihrer Arbeitsgruppe das Problem.
- 18) Sammeln Sie bitte auf den kleinen Zetteln Argumente, die **für** die Übertragung von Organen von Schweinen auf Menschen sprechen. Sie finden einige Anregungen im Text. Trauen Sie sich aber, auch eigene Argumente zu entwickeln! (Sammeln Sie bitte nur Pro-Argumente, auch wenn Sie persönlich eine andere Meinung vertreten. Nach der Präsentation der Ergebnisse ist Gelegenheit, von den Argumenten Abstand zu nehmen).
- 19) Sortieren Sie Ihre Argumente bitte in folgende vier Gruppen
 - a) Verantwortung vor der Menschheit;
 - b) Verantwortung vor dem Einzelnen;
 - c) Verantwortung vor den Tieren;
 - d) Verantwortung aus weltanschaulicher oder religiöser Bindung.
- 20) Wählen Sie bitte zwei Sprecher/-innen Ihrer Gruppe, die die Ergebnisse Ihrer Arbeit der Klasse präsentieren.



Bearbeitungsdauer 12 Minuten

Literaturverzeichnis

Abkürzungen richten sich nach Schwertner, S. M.: Abkürzungsverzeichnis der Theologischen Realenzyklopädie. Berlin/New York 1994; Kurztitel erscheinen in Kursivdruck; weitere Abkürzungen sind in Klammern gesetzt oder im Text eingeführt.

ADAM, G./LACHMANN, R. (Hg.): Religionspädagogisches Kompendium, 1997.

ADORNO, TH./HORKHEIMER, M.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (1944), Frankfurt/M. (1969) 1988. (=DdA).

ALTNER, G.: Es ist noch nicht erschienen, was wir sein werden. Theologisch-ethische Überlegungen zur gentechnischen Veränderung des Menschen. Referat, gehalten bei der Tagung »MenSchülerinnen und Schülernach Maß?«, 13.-15.9.1985 in der Ev. Akademie Hofgeismar, unveröffentlicht.

ANNE FISCHER VERLAG, Am Hochsitz 8, D-22850 Nordstedt (Hg.): Darf die Medizin "nichteinwilligungsfähige Personen" zur wissenschaftlichen Forschung benutzen?

Arbeitsstelle Umweltschutz der ev.-luth. Landeskirche Hannovers (Hg.): Kreuzschnabel 5, November 1997, 45f.

BLECH, J.: Kein Herz von Tieren. Forscher warnen vor artfremden Organen. In: DIE ZEIT, Nr. 6, 29.1.1998, 37.

DAELE, W. v. D.: Angriff aufs letzte Tabu. in: Die Woche vom 7.3.1997, 25.

DER KORAN, in der Übersetzung von R. Paret, Stuttgart (1962) 1966.

DER SPIEGEL Nr. 10, 3.3.1997.

GREINER, U.: Zeugen statt züchten. Weshalb Menschen nicht Menschen klonen sollten, DIE ZEIT, Nr. 4, 15.1.1998, 1.

HABERMAS, J.: Biologie kennt keine Moral. In: DIE ZEIT, Nr. 9, 19.2.1998, 34.

HAEFNER, K.: Klone unter uns. Die genetische Vervielfältigung des Menschen ist aus vielen Gründen abzulehnen – doch sie wird kommen, Frankfurter Rundschau, 29.1.1998, 10.

HASSE, S.M./MÜLLER-LANGE, P.: Klinikleitfaden Chirurgie, Ulm (1995) 1997.

HEPP, H./HOFSCHEIDER, P.H./KORFF, W./RENDTORFF, T./WINNACKER, E.L.: Eskalationsmodell zur ethischen Bewertung von gentechnischen Eingriffen am Menschen, München 1997.

HESSISCHE STAATSKANZLEI, Presseinformationssystem, Bierstadter Str. 2, 65189 Wiesbaden, Erschein.-Datum: 10.3.1997: Wann gentechnische Eingriffe am Menschen erlaubt sein sollen. Fünf Wissenschaftler legen ein Eskalationsmodell vor.

HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. (1947) Frankfurt (1967) 1990. (=KdV).

JANK, W./MEYER, H.: Didaktische Modelle, Frankfurt/M. (1991) 1994.

JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt/M. 1979.

DERS.: Der Gottesbegriff nach Auschwitz. Eine jüdische Stimme. Frankfurt/M. 1987.

DERS.: Technik, Medizin und Ethik. Zur Praxis des Prinzips Verantwortung. Frankfurt/M. 1987.

KITCHER, PH.: "Jeden gibt's nur einmal" In: DIE ZEIT Nr. 4, 15.1.1998, 34.

KNAPP, A.: Zur Notwendigkeit von Religionsunterricht in der Berufsschule, in: Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hg.): Wirtschaft und Erziehung 11 (1997), 365-367.

KOCH, J.: Religionsunterricht in der Berufsschule – Störfall oder Hilfe? In: Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hg.): Wirtschaft und Erziehung 11 (1997), 364.

KOECHLIN, F.: Lernen, dass wir nicht unsterblich sind. Gen-Ethischer Informationsdienst 121, August 1997, 22f.

MARQUARDT, F.-W.: Was dürfen wir hoffen, wenn wir hoffen dürften? Eine Eschatologie, Bd. 2, Gütersloh, 1994.

DERS.: Was dürfen wir hoffen, wenn wir hoffen dürften? Eine Eschatologie, Bd. 3, Gütersloh, 1996.

MEYER, H.: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frank-

furt/M. (1987) 1995.

MÜLLER, K.: Tora für die Völker. Die noachidischen Gebote und Ansätze zu ihrer Rezeption im Christentum, Berlin 1994.

NICKEL, U.: Qualvolles Tier-Puzzle. In: Gen-Ethischer Informationsdienst 118, April 1997, 31-33.

PANNENBERG, W.: Systematische Theologie, Bd. 1, Göttingen 1988. (=ST I).

PRAETORIUS, I.: Leben ohne Grenzen? JK 2 (1998), 66-71.

PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG: Das Embryonenschutzgesetz. Reihe: Politik – Informationen, Bayreuth 1990.

RAT DER EKD (Hg.): Einverständnis mit der Schöpfung. Ein Beitrag zur ethischen Urteilsbildung im Blick auf die Gentechnik, Gütersloh 1991.

RIEWENHERM, S./BILLIG, S.: Tiere als Ersatzteillager. In: Gen-Ethischer Informationsdienst 118, April 1997, 26-29.

RIEWENHERM, S.: Tiere für Menschen. In: Gen-Ethischer Informationsdienst 118, April 1997, 23-26.

RENESE, M.V.: Was kann Politik leisten, um die Autonomie und die Wahrung der Grundrechte von Kranken und Behinderten sicherzustellen? In: Vormundschaftsgerichtstag e.V. (Hg.): 5. Vormundschaftsgerichtstag vom 21. bis 24. November 1996, Materialien und Ergebnisse, Köln 1997, 24-27.

SCHWEITZER, A.: Die Ehrfurcht vor dem Leben. Grundtexte aus fünf Jahrzehnten, hg. v. H.W. Bähr, München 1997.

SIEGEL, L.: Die Babyindustrie. Richard Seed will Menschen klonen. Damit steht er nicht allein. Reproduktionskliniken sind eine Goldgrube, DIE ZEIT Nr. 4, 15.1.1998, 34.

SONHÖFER, B.: Im Griff der Gene. Unser Erbgut: Bürde fürs Leben?, Film 45 Minuten, Bayerischer Rundfunk 1998.

TILLICH, P.: Systematische Theologie, Bd. III, Berlin/New York (1958) 1987. (=ST I).

Anmerkungen

- Die gentechnische Veränderung von Säugetieren verfolgt in den letzten Jahren vorrangig drei Ziele. Neben den Versuchen, Organe gentechnisch veränderter Schweine auf andere Säugetiere zu übertragen, stehen Ertragssteigerungen in der Landwirtschaft (größere Rinder, Schafe, Schweine) und das Gene-Pharming (Die Gewinnung von Medikamenten aus der Muttermilch transgener Kaninchen, Rinder, Schafe, Schweine und Ziegen). Detailliertere biologische Informationen bei RIEWENHERM: Tiere, 24.
- PRAETORIUS: Leben, 66.
- RIEWENHERM/BILLIG: Ersatzteillager, 27.
- Das Risiko der Übertragung von Tieren auf Menschen ist nicht nur ein privates Risiko eines Patienten. Es betrifft vielmehr die Gattung Mensch in ihrer Gesamtheit. "Das tödliche Ebola-Virus sprang von einem Affen zum Menschen; auch das HI-Virus, welches die Immunschwäche Aids bewirkt, scheint diesen Weg genommen zu haben. Und die Zucht virenfreier Tiere erscheint derzeit unmöglich" [Blech: Kein Herz, 37].
- In Deutschland gibt es zur Zeit keine rechtliche Regelung der Xenotransplantation. Sie wird aber nicht allzu lange auf sich warten lassen.
- RIEWENHERM/BILLIG: Ersatzteillager, 27.
- Mit der Wahl von Patienten, die nicht einwilligungsfähig sind, ist ein brisantes ethisches und juristisches Problem berührt. Derzeit stark umstritten ist der Entwurf einer Bioethikkonvention des Europarates in der Fassung vom 8.3.1996, die das Recht auf medizinische "Forschung mit nicht-einwilligungsfähigen Personen" auch dann in Ausnahmen ermöglicht, wenn die Forschung nicht dem Nutzen und Wohle dieser Patienten dient [Kapitel V, Artikel 15 und 16]. Information und Dokumentation: ANNE FISCHER: Medizin, 4f.
- KOECHLIN: Lernen, 22.

- NICKEL: Tierpuzzle, 32.
- Die Church of Scotland hat ein Institut zur Technologiefolgenabschätzung gegründet. Der Sprecher, D. BRUCE, hält die Klonierung des Schafes Dolly aus zwei Gründen für unbedenklich: (a) Das Verfahren dient der Gewinnung therapeutisch wichtiger Substanzen, die nicht mit Hilfe von Mikroorganismen oder Zellkulturen hergestellt werden können; (b) Das Verfahren wird auf Dauer nicht zu einer gesundheitlichen Beeinträchtigung der Schafe führen [Vgl. Arbeitsstelle Umweltschutz: Kreuzschnabel, 45f.].
- In der Regel werden Kunststoffklappen eingesetzt, die den Vorteil einer längeren Haltbarkeit aufweisen. Herzklappen von Schweinen werden nur bei Patient/-innen, die älter als 70 Jahre alt sind, verwendet. Sie sind besser verträglich, halten dafür aber nicht so lange [Vgl. HASSE/MÜLLER-LANGE: Klinikleitfaden, 432].
- Mit HABERMAS ist hier aber zu sagen: "Die Biologie kann uns moralische Überlegungen nicht abnehmen." [Biologie, 34].
- Vgl. RIEWENHERM/BILLIG: Ersatzteillager, 29.
- Zum Speisegebot innerhalb der noachidischen Gebote vgl. MÜLLER: Tora, 128ff. und MARQUARDT: Eschatologie II, 317ff. Geboten ist zwar nicht der Verzicht auf Schweinefleisch, sondern der Verzehr eines Gliedes von einem lebenden Tier. Dieses Gebot zeigt aber, dass jüdischerseits von Heiden, die den Gott Israels ihren Gott nennen wollen, auch die Einhaltung eines Speisegebots gefordert wurde, was uns Heidenchristen in der Regel äußerst fremd ist, obwohl auch das Aposteldekret in der neutestamentlichen Apostelgeschichte den Verzehr von "Blut von Ersticktem" (Acta 15) ausschließt.
- Vgl. TILLICH: ST I, 87-91, ADORNO/HORKHEIMER: DdA, 9-49.
- ALTNER: Veränderung, 29.
- HORKHEIMER: KdV, 95.
- ALTNER: Veränderung, 35.
- Diese Fassung stammt von G. ALTNER: Veränderung, 28. Altner variiert hier ein Diktum des Physikers und Philosophen C.F. VON WEIZSÄCKER: "Von Galilei zur Atombombe führt ein schnurgerader Weg."
- Es ist darauf hinzuweisen, dass die Xenotransplantation drei wesentliche Probleme der gegenwärtigen Praxis der Organtransplantation lösen könnte: (1) Das Problem der Organknappheit entfällt, da transgene Schweine voraussichtlich in beliebiger Zahl produzierbar sind. (2) Das Problem, dass ein Kollektiv seine Individuen zu einem höheren Zweck zu verdinglichen sucht, indem es - ob Widerspruchs- oder Zustimmungslösung - nach Überschreitung des irreversiblen Punktes im Sterbeprozess einen Anspruch auf die Integrität der Sterbenden erhebt, reduziert sich, da die Organe nun zunehmend nicht mehr von sterbenden Menschen, sondern von lebenden (und im Anschluß an die Extransplantation sterbenden) Tieren entnommen werden. (3) Das theologische Problem, dass aus christlicher Sicht auch Sterbende und Tote eine zu respektierende Personenwürde haben, die sich daran zeigt, dass Leichenschändung verboten ist, oder daß wir bei Beerdigung die Verstorbenen als »Du« betrachten, reduziert sich aus demselben Grund.
- Vgl. Marquardt: Eschatologie II, 32ff.
- Die Einstiegsformulierungen der beiden Zukunftsgruppen spielen bewußt auf die Serie »Raumschiff Enterprise« und damit auf eine den Sch. vertraute Zukunftsvorstellung an. Die Serie arbeitet oft mit dem Muster, Fragen der Technologiefolgenabschätzung auf einem höheren Fortschrittsniveau in nicht allzu entfernter Zukunft zu thematisieren. Dabei wird wiederholt gezeigt, dass auch die günstigste Forschungsentwicklung nicht alle Probleme lösen kann.

Ute Zöllner

Pickel, Zoff und starke Gefühle

Tiefenpsychologische Aspekte der Aufgabe, erwachsen zu werden

Einleitung

Was geht eigentlich in Kindern vor, wenn sie im Konfirmandenalter sind? Was ist eigentlich los mit den 13- oder 14-jährigen? Welche Konflikte haben sie? Vor allem, wie erleben sie sich selber? Um diese Fragen soll es in meinen nun folgenden Überlegungen gehen. Dabei klingen die Fragen selbstverständlicher, als sie es in der historischen Perspektive tatsächlich sind.

Die Beschäftigung mit der Jugend als eigenständiger Entwicklungsphase beginnt mit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. In dieser Zeit wird die Jugend als eigenständige Entwicklungsperiode entdeckt und genauer beschrieben. Übereinstimmend wird in der Forschung zum Thema *Jean-Jacques Rousseau* als Wegbereiter und Vorläufer dieser Entwicklung genannt. In seinem Roman "Emil oder Über die Erziehung" (1762) beschreibt er auf dem Hintergrund der Frage, wie sich Natur und Gesellschaft zueinander verhalten, die idealtypische Entwicklung eines Kindes. Für die Charakterisierung der Adoleszenz gebraucht schon Rousseau das Bild der zweiten Geburt; seitdem gehört es, wie auch der Entwicklungsgedanke selber, zum festen Bestandteil der Charakterisierung des Phänomens Adoleszenz – bis in die gegenwärtige Theoriebildung. Rousseau schreibt: "Wir werden sozusagen zweimal geboren: einmal, um zu existieren, das andere Mal, um zu leben; als Gattungs- und Geschlechtswesen." (J.-J. Rousseau, Emile, Stuttgart 1983, S. 438) Die Vorstellung, im Verlauf der Adoleszenz werde der Mensch zum zweiten mal geboren, wird zum Markierungspunkt in der Entwicklung des Menschen, wobei sie inhaltlich durch die geschlechtliche Reife bestimmt ist. Etwa 150 Jahre später spricht *Sigmund Freud* von der Zweizeitigkeit der Sexualentwicklung, womit er die kindliche psychosexuelle Entwicklung einschließlich ihrer Einmündung in die Latenzphase

meint, der die biologische Reifung zum Erwachsenen folgt. Diese beginnt mit der Pubertät und erstreckt sich, nimmt man die soziale Reifung des Jugendlichen hinzu, als Prozeß der Adoleszenz über etliche Jahre.

Als zweite historische Quelle entwicklungspsychologischen Denkens nach Rousseau gelten die Theorien von *Charles Darwin*. Seine Leistung besteht in dem Bemühen, den menschlichen Entwicklungsprozeß in den Evolutionsprozeß der übrigen Arten einzuzeichnen. Demnach durchläuft der Mensch in seiner Entwicklung die gesamte Evolution der Arten. Dieser Evolutionsprozeß ist bestimmt von der Anpassung an die Umwelt, Selektion und genetischer Veränderung. Um die Plausibilität seiner Thesen zu stützen, greift Darwin auf empirische Beobachtungen an seinen eigenen Kindern zurück. Das erste Standardwerk zum Thema Adoleszenz erschien 1904, eine Arbeit des Amerikaners *Stanley Hall*. Von Darwins Entwicklungsgedanken beeinflusst, nimmt er die Kulturgeschichte als Folie menschlicher Reifung an. So tritt das Kind, nachdem es der mythologischen Welt der Antike entwachsen ist, in ein neues Kulturzeitalter ein, die Zeit der Romantik oder auch des Sturm und Drang. Stanley Halls Leistung wird in der Etablierung des Jugendalters als eigenständiger, produktiv zu verstehender Entwicklungsperiode im menschlichen Lebenslauf angesehen. (vgl. H. Fend, Entwicklungspsychologie des Jugendalters, 2000, S.33ff)

Mit diesen historischen Eindrücken im Hintergrund, möchte ich nun zu den Jungen und Mädchen selber kommen. Pickel, Zoff und starke Gefühle, so ganz behaglich ist einem bei dieser Aufzählung ja nicht. Der Begriff Pubertät, der sich unweigerlich in diesem Zusammenhang einstellt, macht es nicht gerade besser. Und genauso ist auch den Kindern zumute, die sich in dieser Phase des Übergangs von der Kindheit zur Jugend

befinden. Keine Zeit, in der es sich leicht lebt, keine Zeit, in der Jungen und Mädchen mit sich im Reinen sind.

Rein äußerlich läßt sich das Phänomen des Übergangs von der Kindheit zur Jugend an der Gestaltung von Geburtstagsfesten studieren. Bei einem 11-jährigen sieht das noch so aus: Geburtstagskerzen nach Anzahl der Lebensjahre auf ineinandergelegten Holzkränzen – die Modelle, die auf dem Markt sind, bieten maximal Platz für 14 Kerzen! Gummibärentorte und Ratespiele stehen auf dem Programm. Es soll so sein wie immer. Playmobilkästen sind noch höchst willkommene Geschenke, die ersten CDs kündigen die Zeitenwende allerdings schon an. Vor allem, Jungen und Mädchen bleiben unter sich; was schlichtweg einen Grund hat: man findet sich gegenseitig doof.

Zwei Jahre später trifft man sich zur Party. Die kann jetzt schon so aussehen, daß in den Geburtstag hineingefeiert wird, eben wie die Großen. Und das andere Geschlecht ist auch vertreten. Die Mädchen erscheinen mit Wimperntusche und bauchfreien Tops, die Jungen mit sorgfältig gegeltem Haaren und Hosen, deren Bund nur knapp auf der Hüfte Halt findet, dafür schaut das Gummi der Unterhose ein kleines Stück oberhalb desselben heraus. Ganz Wagemutige haben sich die Haare gefärbt. Die Schnürsenkel in den Turnschuhen haben ihre Haltefunktion völlig aufgegeben; Hauptsache, sie sind "korrekt" eingefädelt. Sehr wichtig für einen streßfreien Verlauf der Party ist, daß die Eltern sich zurückhalten und nicht so peinlich sind. Dazu gehört vor allem auch der Gebrauch der Sprache. Keinesfalls biedere man sich als Elternteil an und nehme selber Worte wie "cool" oder "korrekt" in den Mund. Für die Jungen und Mädchen ist es wichtig, das Interesse am anderen Geschlecht eindeutig "rüberzubringen" und dabei möglichst unbeteiligt zu wirken. Wie schafft man es nur, gleichzeitig keinen, dafür aber um so

intensiveren Kontakt zu haben? Diejenigen, die wirklich auf der Höhe der Zeit sind, tauschen vorher noch kurz eine e-mail aus. Eltern verstehen sowieso nicht, was wirklich abgeht. Der kleinste gemeinsame Nenner zwischen Eltern und Kindern heißt deswegen: von nun an wird alles anders.

Auch die französische Psychoanalytikerin *Francoise Dolto* greift in ihrem Buch für Jugendliche "Von den Schwierigkeiten, erwachsen zu werden" (1989) auf das Bild der zweiten Geburt zurück. Mit ihr beginnt eine Zeit tiefgehender Veränderung, in der eine vertraute Welt aufgegeben werden muß, bevor faßbar ist, wie die neue Welt aussehen kann. Diesem Prozeß fühlen sich die betroffenen Mädchen und Jungen ausgeliefert. Die Wandlung des Körpers ist zu sehen, zu riechen, zu fühlen und doch nicht zu begreifen. Es liegt nahe, daß unter diesen Voraussetzungen starke Phantasien und Gefühle freigesetzt werden.

Für den Veränderungsprozeß benutzt Dolto ein weiteres Bild. Sie schreibt: "Wenn der Hummer den Panzer wechselt, verliert er zunächst seinen alten Panzer und ist dann solange, bis ihm ein neuer gewachsen ist, ganz und gar schutzlos. Während dieser Zeit schwebt er in großer Gefahr. So ungefähr geht es den Jugendlichen. Und, sich einen neuen Panzer zu fabrizieren, das kostet so viele Tränen und so viel Schweiß, daß es beinahe so ist, als würde man ihn ausschwitzen. ... Die Adoleszenz, das ist das Drama des Hummers." (F.Dolto, Von der Schwierigkeit, erwachsen zu werden, 1989, S.15f)

Wer sich von etwas Liebgewonnenem verabschieden muß, der ist verletzlich und sehr leicht kränkbar. So geht es auch den Mädchen und Jungen, die sich in ihrer Rolle als Jugendliche noch nicht zurecht gefunden haben. Diese Übergangsphase ist eine Zeit des Ringens um Selbstakzeptanz, um Anerkennung, Sicherheit und Zugehörigkeit.

Zoff, rüpelhaftes Verhalten und Kummer sind typisch für dieses Lebensalter. Besonders die Jungen verhalten sich provozierend, können sich schlecht konzentrieren, sind unangepaßt, rutschen u. U. sogar in dissoziales Verhalten hinein. Das Gefühl von Zerrissenheit, das Schwanken zwischen dem Empfinden, großartig zu sein oder doch ganz klein

und hilflos, können zu einem Strudel werden, der zu Experimenten mit unterschiedlichen Drogen und Alkohol führt. Da kommt ein Konfirmand von der KU-Freizeit zurück und meint: "Boh eh, die haben Wodka aus der Flasche getrunken, die waren ziemlich besoffen." Ob das Ganze nun wirklich passiert ist oder eher Phantasie und in das Reich der Wünsche und Ängste gehört, bleibt offen und soll wohl auch gar nicht endgültig geklärt werden.

Die Aufgabe, erwachsen zu werden

Ich spreche gezielt von der Aufgabe, erwachsen zu werden, und nehme in dieser Weise eine pädagogische Blickrichtung für das Phänomen Adoleszenz ein. Wer eine Aufgabe zu lösen oder zu bewältigen hat, der ist mit seinen Fähigkeiten gefragt. Er oder sie muß sich anstrengen; Aufgaben erledigen sich nicht von selber, ich muß mich ihnen stellen. Man kann versuchen, sie aufzuschieben oder sie zu übersehen – in der Regel untaugliche Bewältigungsstrategien.

Mir ist dieser Aspekt sehr wichtig, weil er die Betroffenen ernst nimmt in der Selbständigkeit ihrer Entwicklung. Denn sie sind ihre körperlichen und sozialen Veränderung nicht einfach nur ausgeliefert, auch wenn sie es selber so erleben. Sie sind nicht nur Opfer einer Erwachsenenwelt, die etwas mit ihnen macht oder gemacht hat. Vielmehr ist das Miteinander von Kindern und Erwachsenen ein wechselseitiger Prozeß, an dem die Kinder ebenso aktiv beteiligt sind wie ihre Eltern und der gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen unterliegt. Die Übergangszeit, um die es geht, ist bestimmt von der Aufgabe, erwachsen zu werden. Da ist jedes Kind selber gefragt, mit seiner Bereitschaft, seiner Fähigkeit und seinen Möglichkeiten, seien es die erworbenen oder diejenigen, die ihm durch seine Natur mitgegeben sind.

Gewiß spielt sich Entwicklung nicht ohne die Beziehung zur Welt, z.B. zu den Eltern und zur Schule ab, aber erwachsen werden kann ein Kind nur selber. Allerdings ist der pädagogische Aspekt auch nur einer von mehreren, unter dem die Entwicklung von Jugendlichen betrachtet werden kann. Der Stel-

lenwert, der dem Einzelnen, dem handelnden Subjekt, in dieser Zeit zukommt, ist unterschiedlich bewertet worden.

Pestalozzi hatte schon 1871 gemeint: "Der Mensch ist ein Werk der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst." Die Adoleszenz ist exemplarisch als lebensgeschichtliche Phase anzusehen, in der dieser Zusammenhang zwischen körperlichen, psychischen und sozialen Prozessen besonders deutlich wird. Dementsprechend kann die Forschung zum Thema in drei unterschiedliche Betrachtungsweisen aufgeteilt werden. Im Folgenden orientiere ich mich an den Darlegungen von *Helmut Fend*.

Es gibt zum einen den Forschungsstrang, der den inneren Entwicklungsgesetzen des Menschen nachgeht. Im Mittelpunkt stehen Überlegungen zu den biologischen und genetischen Voraussetzungen von Wachstum und Reife. Auf dem Hintergrund evolutionärer Grundannahmen (s.o.) stellte die anfängliche Beschäftigung mit dem Phänomen Jugend den Versuch dar, die innere Eigengesetzlichkeit menschlicher Lebensläufe aufzuspüren. Die Entwicklungsgesetze nehmen den Status von universalen Seelenstrukturen ein. Diese Betrachtungsweise verbindet sich bis in die jüngste Gegenwart u. a. mit der Entwicklungspsychologie von *Charlotte Bühler*. Als empirisches Material benutzte sie die Tagebuchaufzeichnungen Jugendlicher, aus denen sie versucht, die innere Logik der Entwicklungsgesetze zu erheben. Sie zielen, auf dem Weg über mehrere Stufen, hin auf das Stadium von Reife und Vollkommenheit. Der Sinn der Entwicklung ergibt sich für Bühler aus dem, was war, und dem, was folgt.

Demgegenüber hatte sich in der Forschung der 60er und 70er Jahren vor allem die Außenperspektive etabliert, was m.E. auch der Ausdruck und die Folge gewachsener empirischer Forschungsmöglichkeiten darstellt. In den Blick genommen wurden die Lebensumstände und die gesellschaftlichen Konstellationen als Bedingungen der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Jugendliches Verhalten, Denken und Empfinden wurden nun hauptsächlich unter der Perspektive der Abhängigkeit von äußeren Bedingungen untersucht. Das Interesse an den inneren Ent-

faltungskräften, die die Entwicklung beeinflussen, wird abgelöst von der primären Bedeutung des gesellschaftlichen Rahmens, in dem dies geschieht. Man redet von "Sozialisation".

Eine dritte Perspektive setzte sich in den darauf folgenden Jahren durch: das handelnde Subjekt wird in den Vordergrund gerückt und somit die Eigenbeteiligung und Eigenverantwortung des einzelnen betont. Dies kann als Versuch angesehen werden, weder die Perspektive "Entwicklung ohne Kontext" noch die Perspektive "Kontext ohne Entwicklung" (H. Fend) zu einer sich ausschließenden Alternative werden zu lassen. Der Mensch ist weder nur passiv von inneren Entwicklungskräften bestimmt, noch untätig äußeren Einflüssen ausgesetzt. Vielmehr setzten sie sich stets handelnd mit den verwobenen Bedingungen ihrer Entwicklung auseinander. Entwicklung ist ein vom Subjekt selbst getragener Prozeß, dessen Verlauf allerdings von den personalen und sozialen Ressourcen abhängig ist, die dem Einzelnen zur Verfügung stehen. Dazu gehört auch die stärkere Wahrnehmung der Zielperspektive von Entwicklung, die diese Betrachtungsweise unterstützt.

Wenn ich also von der Aufgabe, erwachsen zu werden, spreche, nehme ich mit meinen Überlegungen die dritte Perspektive ein. Allerdings tue ich es auf dem Hintergrund tiefenpsychologischer Überlegungen, die ja, wenn man Pestalozzi folgt, eher in den Bereich der Natur gehören.

Kinder im Übergang von der Kindheit zur Jugend haben die Aufgabe, erwachsen zu werden, in verschiedenen Lebensbereichen zu bewältigen: Zunächst auf der intrapersonalen Ebene. Gemeint sind die biologischen und psychischen Veränderungen, es geht um die Veränderung des Körpers und die neu erwachende Sexualität. Die zweite Ebene der Aufgabe, erwachsen zu werden, ist interpersonell zu verstehen. Hier ist über das sich ändernde soziale Beziehungsgefüge der Mädchen und Jungen zu sprechen. Die sozialen Beziehungen zum eigenen, zum anderen Geschlecht verändern sich, ebenso zu den Eltern und dem übrigen erwachsenen Lebensumfeld. Der dritte Bereich ist durch kulturelle Aufgaben bestimmt. Im Lebensumfeld von Schule und Bildung muß das

Kind nun immer selbstverantwortlicher handeln und ein Werte- und Normensystem entwickeln, mit dem es sich identifizieren kann. Was möchte ich so machen wie meine Eltern? Was möchte ich übernehmen und was nicht? Um die Beantwortung dieser Fragen kommt der Jugendliche nicht herum. Und nicht zuletzt muß der Jugendliche ein zu ihm passendes Maß für seinen Umgang mit Konsum und Freizeit herausfinden.

Diese Aufgaben, so meine These, bündeln sich in der Anforderung, eine eigene Identität zu entwickeln. Wobei ich, bei aller Problematik des Begriffs, unter Identität zunächst ganz unbestimmt das Empfinden meine, "im eigenen Körper zu Hause zu sein, ein Gefühl zu wissen, wohin man geht, und eine innere Überzeugung von der antizipierten Bestätigung durch die, auf die es ankommt." (E. H. Erikson, Jugend und Krise, 1972 S. 170) In der Zielperspektive geht es also bei der Aufgabe, erwachsen zu werden, im genaueren darum, eine Antwort auf die Frage zu finden: Wer bin ich? Affektiv bestimmt wird dieser Prozeß durch das Erleben von Trauer und Wut, denn Trennung und Abschied sind zu verarbeiten.

Der tiefenpsychologische Zugang zum Thema

In diesem Abschnitt meines Vortrages möchte ich einige tiefenpsychologische Überlegungen zum Thema vorstellen. Die besondere Bedeutung der tiefenpsychologischen Sichtweise sehe ich nach wie vor zum einen in der Annahme des Unbewußten, also in der Prämisse, Entwicklung vollziehe sich als Prozeß mit Konflikten, und zum anderen in der Wertfreiheit, mit der sie diese Prozesse verfolgt. Ihnen ist vielleicht der Satz Augustins bekannt: "Ich danke Gott, daß ich für meine Träume nichts kann." Der tiefenpsychologische Zugang zum Thema begrenzt m.E. die Versuche, menschliche Entwicklung "in den Griff" bekommen zu wollen. Bei allen pädagogischen Bemühungen bleibt die Aufgabe, erwachsen zu werden und die Aufgabe, beim Erwachsenwerden hilfreich zur Seite zu stehen, von dieser Unverfügbarkeit affiziert.

Bei meinen Überlegungen greife ich auf zentrale Vorstellungen von *Anna Freud*

und auf das Standardwerk von *Peter Blos* zurück und ergänze dies durch Anmerkungen zur Bedeutung der Geschlechterdifferenz.

Zunächst erinnere ich stichwortartig an die zentralen Topoi psychoanalytischen Denkens. Leitend ist die Vorstellung, daß aus der Entwicklungsgeschichte der Libido, ihren Konflikten mit den Normen der Umwelt und den tatsächlichen Möglichkeiten zur Triebbefriedigung, sich die Struktur der Psyche herausbildet.

Diese psychosexuelle Entwicklungsgeschichte verbindet sich mit den Stichworten orale – anale – ödipale Phase. Die Antriebskraft seelischer Bewegungen nannte Freud Libido. Diese bindet sich im Lauf der Entwicklung zunächst an den oralen und analen Bereich. Um das 5. Lebensjahr herum verschiebt sich die Libido auf soziale Objekte. Sie verquickt sich in der Weise mit den sozialen Beziehungen, daß sich die sexuellen Wünsche auf das gegengeschlechtliche Elternteil richten. Diese Wünsche lösen Eifersucht aus, Schuldgefühle und Angst. Um mit den Konflikten fertig zu werden, hilft sich die Seele mit einem Trick: sie übernimmt die elterlichen Wert- und Normvorstellungen, nimmt auf diese Weise die elterlichen Objekte in Besitz, und kann ihnen auf diese Weise eher standhalten. Eine neue regulative Instanz gegenüber den inneren Trieben hat sich entwickelt: das Über-Ich. Zwar ist die psychische Entwicklung damit noch nicht abgeschlossen, aber die Libido tritt für die nächste Phase in den Hintergrund und ist auf entsexualisierte Art an die Eltern gebunden; das ist die Latenzzeit.

Mit der Pubertät, der zweiten Geburt, ändert sich wieder alles, denn das Ineinander von Triebgeschichte, sozialen Beziehungen und psychischer Strukturbildung wird neu gestaltet. Drei Aspekte sind zu nennen: 1) Die Sexualerregung ist inzwischen eindeutig genital bestimmt. 2) Die libidinösen Objektbesetzungen orientieren sich um, lösen sich von den Eltern ab und beziehen sich außerhalb der Familie auf Gleichaltrige desselben oder des anderen Geschlechtes. 3) Als Konsequenz der Ablösung bildet sich eine neue psychische Instanz – das Ich-Ideal – welches das von den Eltern geprägte Über-Ich in den

Hintergrund treten läßt. Soweit die Rahmenvorstellung, die sich in der weiteren Theoriebildung besonders durch die weibliche Sichtweise differenzierte und weiterentwickelt wurde.

Anna Freuds Beitrag

Für Anna Freud ist der Schmerz wesentlicher Bestandteil von Veränderung; ein Gedanke, den ich nicht nur für das therapeutische Handeln zentral finde.

Entwicklung geschieht nicht gefühllos, sondern vollzieht sich als heftige affektive Reaktion. Gedanken muß man sich demzufolge eher machen, wenn sie harmonisch und auffällig ruhig verläuft. Die Pubertät ist "ihrem Wesen nach die Unterbrechung einer Periode friedlichen Wachstums", so daß "das Weiterbestehen von innerem Gleichgewicht und Harmonie ... eine abnorme, nicht eine normale Erscheinung ist." (Anna Freud, Probleme der Pubertät, Psyche 1960, S. 1ff) Das Kind muß das Gleichgewicht von Ich – Es und Über-Ich, das es in der Latenzzeit gefunden hat, aufgeben, damit sich eine neue, erwachsene Persönlichkeitsstruktur bilden kann. Der qualitative und quantitative Anstieg der Triebenergie läßt den Jugendliche ruhelos, leidenschaftlich und egoistisch werden. Er fühlt sich einsam, ist dann aber auch wieder extrem begeistert und idealistisch, sucht die Lebenssteigerung. "Während der Dauer der Pubertät kann der Jugendliche nicht anders: er wehrt seine Triebregungen ab, gibt ihnen aber auch nach; er vollbringt Wunder an Selbstbeherrschung, ist aber auch Spielball seiner Gefühle; er liebt seine Eltern und haßt sie zugleich; er ist gleichzeitig in voller Revolte und voller Abhängigkeit..." (a.a.O., S.22)

Anna Freud hebt zwei Aspekte hervor: Die Wiederbelebung der libidinösen Beziehung zum gegengeschlechtlichen Elternteil muß aufgegeben werden, das härteste Stück der Seelenarbeit, und die Intensivierung der Triebe muß verkräftet werden. Die Bedeutung ihres Beitrags zur psychoanalytischen Theoriebildung liegt u. a. in der Herausarbeitung der Abwehrmechanismen. Sie be-



Anna Freud

schreibt recht eindrücklich, welche Beziehungsmuster Jugendliche entwickeln, mit deren Hilfe sie sich gegen die infantilen Bindungen zur Wehr setzen. 1. Abwehr mit Hilfe von Libidoverschiebung: Unvermittelt ziehen sich diese Jugendlichen vom Elternhaus zurück. Um dem Gefühle der Isolierung zu entgehen, werden Ersatzpersonen gesucht, die den Eltern möglichst unähnlich sind. Oder sie suchen den Halt in einer sozialen oder dissozialen Ersatzfamilie. 2.

Abwehr durch Verkehrung der Affekte ins Gegenteil: Für die Entwicklung des Jugendlichen stellt diese typische Reaktion eine weniger günstige Variante dar. Die Affekte verkehren sich ins Gegenteil; aus Liebe wird Haß, aus Bewunderung wird Verachtung, aus Abhängigkeit wird Revol-

te. Die Libido bleibt aber negativ an die elterlichen Objekte gebunden, Angst und Schuldgefühle nehmen nicht ab, und die Entwicklung hin zu mehr Autonomie ist verstellt. Die Jugendlichen verleugnen ihre positiven Gefühle und verhalten sich demonstrativ feindselig. Die Aggression kann von den Objekten aber auch abgezogen werden, richtet sich dann gegen sich selbst und führt zu Depressionen bis hin zu Suizidversuchen. 3. Bei der dritten Möglichkeit handelt es sich um den Rückzug auf sich selbst, die Rückwendung der Libido auf die eigene Person. Die Betroffenen wenden sich von der Außenwelt ab, zentrieren ihre Aufmerksamkeit überwertig auf den eigenen Körper, Hypochondrie und Größenphantasien sind die Konsequenz. Im extremen Fall kann die Angst vor der Objektbindung so groß werden, daß der Jugendliche "auf die früheste Stufe der Beziehung zur Außenwelt" zurückgreift und "die Unterscheidung zwischen Innen- und Außenwelt (Realitätsprüfung) wird vorübergehend außer Kraft gesetzt" (a.a.O., S.19).

Wo die Abwehr gegen die Besetzung der infantilen Objekte mißlingt, kann es zu pathologischen Entwicklungen kommen, z. B. zur Entwicklung von Eßstörungen. A. Freud führt die jugendliche Askese und deren Variante, die Kompromißlosigkeit moralischer Prinzipien an. Sexuelle und aggressive Triebimpulse,

aber auch Nahrung und Schlaf werden leidenschaftlich bekämpft aus Angst, von den eigenen Triebimpulsen überwältigt zu werden; abgelehnt wird der Lustgewinn an sich. Oder die Wert- und Normenvorstellungen werden absolut gesetzt. "Solche Jugendlichen verfolgen das phantastische Ziel einer extremen Einseitigkeit, dürfen nur Geist sein oder nur Körper, nur aktiv oder nur passiv ... Unerreichtes Ideal (ist) eine Existenz, in der entweder das Triebleben sich ungestört durch die Ichinstanzen ausbreiten oder das Ich ungestört vom Es seine Ziele verfolgen kann." (a.a.O., S.20) Gegensätze bleiben unvermittelt nebeneinander stehen, die Welt ist schwarz oder weiß.

Die Adoleszenztheorie von Peter Blos

Peter Blos erweitert das Modell Anna Freuds vor allem durch die zeitliche Perspektive des Entwicklungsprozesses. Wie sie geht er von der Veränderung der Triebstruktur aus, bezieht aber neben der libidinösen Besetzung anderer Personen auch die des eigenen Selbst oder der von symbolischen Gestalten ein. Weiter spricht auch er von einer Reorganisation der psychischen Struktur mit dem neu entstehenden Ich-Ideal. Beim Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz sieht Blos idealtypisch folgende fünf Phasen: Die Präadoleszenz – die Frühadoleszenz – die eigentliche Adoleszenz – die Spätadoleszenz – die Postadoleszenz. Im Zusammenspiel von Natur, Gesellschaft und Individuum sieht Blos die Pubertät als Werk der Natur, die Adoleszenz aber als Werk des Menschen. (P. Blos, Adoleszenz, 5.Aufl. 1992, S.149)

Die Präadoleszenz. Nach der Latenzzeit, in der das Kind gelernt hat, zwischen Phantasie und Realität zu unterscheiden, logisch zu denken und sich weiter sein soziales Verständnis, Einfühlungsvermögen und altruistische Gefühle konsolidiert haben, treten die ersten Verunsicherungen im Alter von 10-12 Jahren auf. Bisher hatte sich das Kind in seinen Lebensvorstellungen an den Eltern orientiert und seinen Körper eingesetzt, um seelische Zustände auszudrücken. Die Stabilität der erreichten Ich-Funktionen beeinflusst nicht unerheblich den Fortgang der Entwicklung.

Im Anschluß an A. Freud unterstreicht Bloß die quantitative Triebzunahme als wesentliches Charakteristikum der neuen Entwicklungsstufe. "Was auch immer die Erziehung der vorhergehenden Jahre an Triebbeherrschung und sozialer Einordnung erreicht hat, scheint nun zur Auflösung verurteilt." (a.a.O. S.72)

Mädchen sind in dieser Zeit körperlich sehr stark, den Jungen oftmals sogar überlegen, sie wachsen eher und schneller als die Jungen und wollen sich mit ihnen messen; in dieser Phase erleben sie einen Aktivitätsschub. Die Jungen beginnen sich langsam affektiv von der Mutter zu lösen, sie zeigen eine mädchenfeindliche Einstellung, setzen diese herab, blasen sich auf und protzen. Sie können sich über die billigsten Blondinenwitze schlapp lachen, ihr Verhalten zeigt stark anale Züge. Ein Junge äußert sich so: "Mein Lieblingswort ist Scheiße... Je älter ich werde, desto schmutziger werde ich ..." (a.a.O. S. 74) In diesem Kontext ist sicher auch das zielbewußte Sammeln von Briefmarken, Stickers jeder Art, Münzen etc. zu verstehen. Die Phantasien sind von Größenvorstellungen besetzt und kreisen um Kampf, Sieg und Niederlage; die Ängstlichkeit wird sorgsam versteckt. Endgültig muß der Junge in diesem Stadium seinen Wunsch nach einem Baby (Brust, Passivität) aufgeben.

Mit 13 beginnt die – **Frühadoleszenz (13-15)** – oder auch Pubertät (Pubes: Körperbehaarung). Die Triebimpulse nehmen zu; sowohl das Mädchen wie der Junge orientieren sich an extrafamiliären Objekten. Das Kind ist nun auf die Schwelle der Geschlechtsreifung getreten, es gibt keinen Weg mehr zurück. Das Charakteristikum dieser Phase liegt in der Absetzung von den inzeptuösen Liebesobjekten. Diese Entwicklung geht einher mit stark regressiven Zuständen. Besonders die Jungen lehnen es ab, sich zu waschen und konzentriert zu lernen. Stundenlang hängen sie vor dem TV, unbeobachtet schauen sie dann auch die Teletubbies, sonst gehört

GZSZ zum Standardprogramm. Zoff gibt es einfach um alles, besonders die Buben sind grob und laut miteinander. Die Distanzierung von Mutter und Vater wird immer deutlicher und setzt nicht nur den Kindern zu. Betroffene Eltern betiteln ihren Erfahrungsbericht mit dem



Photo: Michael Künne

Satz: "Und plötzlich sind sie 13 – oder die Kunst, einen Kaktus zu umarmen." Küsse sind "megaout" und werden demonstrativ weggewischt. Die Haare sind von besonderer Bedeutung. Mädchen äußern ihre Phantasien weniger im Verhalten, entwickeln stattdessen romantische Vorstellungen von der Liebe. Sie beginnen, sich einem Tagebuch anzuvertrauen, nehmen mit einer fiktiven Person das Gespräch auf. Erotische Phantasien werden an Objekte gebunden, die faktisch unerreichbar sind wie z.B. Popstars. Es gibt kaum ein Mädchen, das besonders in dieser Zeit nicht davon träumt, zu reiten oder gar ein Pferd zu besitzen, Symbol für Stärke und Schutz, das sich aber auch führen und kontrollieren läßt. Bloß weist darauf hin, daß diese Schwärmereien und raumgreifenden Phantasien der Mädchen eine wichtige Schutzfunktion vor vorzeitigem Geschlechtsverkehr darstellen. Sie sind sich ihrer Geschlechtsidentität noch weit unsicherer als die Jungen in dem Alter, mit dem Vorsprung – so meine ich – daß sie ihre Bisexualität weniger verdrängen müssen als diese.

Die mittlere – eigentliche – Adoleszenz vollzieht sich im Alter von **15-17 Jahren**. Die alten libidinösen Bindungen sind in den Hintergrund getreten, neue

psychische Strukturen bilden sich heraus. Übergangsweise konzentriert sich die Triebenergie auf die eigene Person, die großartig imaginiert wird. "Die geschlechtsgerechte Aufgabe dieser Phase liegt in der Ausarbeitung der Femininität und Maskulinität." (a.a.O., S. 148)

Noch sind die Jugendlichen stark auf die Gruppe der Gleichaltrigen angewiesen, die das schwankende Selbstwertgefühl stützen. Die Identität ist vor allem durch die Gruppe bestimmt, an die sich die Jugendlichen gebunden haben. Die Erfahrung, nützlich zu sein, stärkt das Selbstvertrauen. Im mentalen Bereich steht die Frage: Wer bin ich? im Vordergrund. In dieser Zeit zeigen die Jugendlichen durchaus einen Hang zum Extremen, der sich dem Gespräch widersetzt.

"Ganz oder gar nicht" – "wer nicht für mich ist, ist gegen mich", wird zur Grundhaltung der Welt gegenüber, die eng mit der positiven Besetzung der eigenen Person verbunden ist. Die unerwiderte Liebe zum anderen Geschlecht löst dramatische Gefühle aus, der Jugendliche fühlt sich in seiner psychischen Existenz bedroht. Die Abwehrstrategien gegen die neuen heftigen sexuellen Impulse können sich auch in einer kompromißlosen Abkehr von allem Lustvollen darstellen, das asketische Ideal gewinnt mit seinem Ausschließlichkeitsanspruch die Oberhand. Bei Mädchen kann es auf der Symptomebene zum Ausbruch von anorektischem oder bulimischem Verhalten kommen. Das Tagebuchschreiben stellt demgegenüber für viele Jugendliche eine hilfreiche Möglichkeit dar, Ordnung in die verworrene und schwankende Gefühlswelt zu bringen.

Späte Adoleszenz. Bloß gibt für diese Phase das Alter von **18 – 20 Jahren** an. Die Aufgabe dieser Zeit besteht darin, zu einem gewachsenen Selbstvertrauen zu kommen, so daß die beunruhigende Frage nach der eigenen Identität in den Hintergrund treten kann. Die libidinöse Beziehung zum anderen Geschlecht ist bei den allermeisten Jugendlichen ein-

deutig. Das Ich-Ideal wird nicht mehr so stark von den eigenen Größenvorstellungen gelenkt, Selbst- und Fremdwahrnehmung greifen besser ineinander über. Der Jugendliche kann sich selber realitätsangemessener einschätzen und gewinnt klarere Vorstellungen von seinem zukünftigen Leben. Gelingt dieser Prozeß nicht, dann wendet er sich destruktiv nach außen in Form von dissozialem Verhalten, oder aber nach innen in Form von Suizidalität, Depressionen oder selbstzerstörerischem Verhalten. Unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen hat sich der Prozeß der Identitätsentwicklung stetig prolongiert, so daß die Postadoleszenz (21-25) in ihrer Dauer variiert. Allerdings kann man davon ausgehen, daß sich die psychischen Strukturen, mittels derer der einzelne seine Lebenserfahrungen verarbeitet, in diesem Alter herausgebildet und gefunden haben. Berufseintritt und Familiengründung beschließen den Prozeß.

Aus der skizzierten Darstellung der Entwicklungsphasen läßt sich die Aufgabe der Adoleszenz aus tiefenpsychologischer Sicht thesenartig so zusammenfassen: Mädchen und Jungen müssen sich in dieser sehr sensiblen Zeit ihres Lebens von den inzestuösen Liebesobjekten ihrer Kindheit absetzen. Dazu verhilft ihnen die wachsende sexuelle und aggressive Triebenergie, die in die Persönlichkeit integriert werden muß. Es bildet sich ein Ich-Ideal, das mit dem Leben vereinbar sein muß. Auf diesem Weg wird die Loslösung aus der familiären Welt und ein eigenständiges Bewegen in der Öffentlichkeit möglich. Ziel dieser Entwicklung ist eine stabile Geschlechtsidentität und die Aneignung einer Lebensperspektive, die Sinn verspricht.

Die Entwicklung der Mädchen in der Pubertät oder: Die Auswirkungen der Geschlechterdifferenz

Die psychoanalytische Entwicklungstheorie wird seit jeher mit den Einwänden konfrontiert, zum einen die männliche Entwicklung zum Paradigma zu erheben, wobei die Entwicklung der Mädchen als Nebenform erscheine, zum anderen dem aus der Freudschen Tradition herkommenden Mißverständnis

nis zu unterliegen, bei der Frau handele es sich um ein Mangelwesen, das die Kränkung des fehlenden Penis erst mit der Geburt eines Kindes überwinde. In den letzten 30 Jahren hat es vielfältige Neuansätze für eine Weiblichkeitskonzeption in tiefenpsychologischer Perspektive gegeben. Luzid finde ich in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, daß Geschlechtsspezifität etwas ist, was für den anderen von Anfang sinnfällig ist, aus der Perspektive des Kindes sich aber erst entwickelt und mit Konflikten verbunden ist. *Eva S. Poluda* versteht die psychosexuelle Entwicklung als interaktionelles Geschehen, vergleichbar einer Ellipse mit zwei Brennpunkten. Geschlechtsrollen werden nicht nur zum Zwecke gesellschaftlicher Zuweisungen eingeübt, sondern die Entwicklung des Bewußtseins, Frau oder Mann zu sein, vollzieht sich als innerseelischer Vorgang, der nicht frei verfügbar ist und in dem Phantasien und Symbolen eine wichtige Funktion zukommt. (*Eva S. Poluda: Die psychosexuelle Entwicklung der Geschlechter im Vergleich, in: Forum der Psychoanalyse, Heft 2, 1999, S. 101ff*)

Als ein Gesichtspunkt in diesem Zusammenhang ist das unterschiedliche Bindungs- und Trennungverhalten von Jungen und Mädchen untersucht worden. Die Tatsache, daß die erste Beziehungsperson für beide Geschlechter nach wie vor – wie in anderen Kulturen auch – vorzugsweise eine Frau ist, wird für die weibliche und männliche Entwicklung der Geschlechtsidentität als folgenreich angesehen. Mädchen wachsen mit dem Identitätsgewinn auf, dasselbe Geschlecht wie die Mutter zu haben. Die Identifikation mit der gleichgeschlechtlichen Mutter ist die Basis ihrer weiblichen Geschlechtsidentitätsbildung und hängt nicht, wie bei den Jungen, von der Verarbeitung der Differenz zur Mutter ab. Mädchen erleben sich als kontinuierlicher und verbundener mit der äußeren Objektwelt und auch als anders auf ihre innere Objektwelt bezogen. Die Desidentifikation von der primären Liebesbeziehung geschieht beim Mädchen später. Trennungs- und Individuationsprozesse dauern bei Mädchen also deswegen länger, weil sie sich aus dem Gleichklang einer gleichgeschlechtlichen Beziehung heraus lösen

müssen. Sexuell anstößige Phantasien oder auch heftige aggressive Bestrebungen werden häufiger verleugnet, auf die Mutter projiziert und vor allem eher den Jungen zugestanden. "Je intensiver und enger die Bindung zwischen Mutter und Tochter ist, umso desexualisierter und ‚bindungsaffizierter‘ ist die Ich- und Identitätsentwicklung." (*Mechthild M. Jansen, Trennung und Bindung bei adoleszenten Mädchen aus psychoanalytischer Sicht, 1992, S.269*) Demzufolge fühlen sich Männer in ihrer Geschlechtsidentität eher durch Nähe, Intimität und Passivität bedroht, während Frauen eher Probleme mit offen geäußelter Aggressivität, Autonomie und Trennung haben. Die Herausbildung weiblicher Körperformen, primäre und sekundäre Geschlechtsmerkmale sowie die Menarche erlebt das Mädchen ambivalent. Zwar nähert es sich endlich dem Körper seiner Mutter an, andererseits entstehen starke Phantasien und Ängste. *Ruth Waldeck* weist der Menstruation eine zentrale Funktion für die weibliche Identitätsbildung zu, was durch die Beobachtung gestützt wird, daß sich bei spätem Auftreten der Menarche Mädchen benachteiligt vorkommen, zurückgesetzt fühlen. Das Mädchen muß sich dann aber mit seiner blutenden Vagina, seiner Fruchtbarkeit und dem Generationenauftrag auseinandersetzen. Wesentlich für die Verarbeitung sind gesellschaftlich bedingte Vorstellungen und Tabus, aber auch das weibliche Selbstverständnis der Mutter, wie sie selber zu sich als Frau steht. Negative Einstellungen erschweren eine adäquate libidinöse Besetzung und Integration der inneren Genitalität; Ängste und Phantasien über eine Verletzung, Beraubung oder Zerstörung des inneren Raumes werden wiederbelebt. Wichtig finde ich in diesem Kontext wahrzunehmen, daß die Menstruation heutzutage zwar den Stellenwert von Normalität genießt, sie aber in der Öffentlichkeit nach wie vor unter dem Aspekt der Reinheit/Hygiene verhandelt wird.

Die Menstruation ist von großer Bedeutung für den Prozeß der Individuation und Ablösung von Mädchen, weil sie zyklisch das Erleben von Trennung und Verlust – des Körpersekretes – ins Bewußtsein ruft. Ich hatte betont, daß das Mädchen seine Weiblichkeit durch eine

Identifizierung mit der Mutter erwirbt, was seinen Wunsch nach Bindung und Kontinuität im Beziehungsgeschehen ausgeprägt erscheinen läßt, aber auch die Ablösung von der Mutter erschwert: "Ich schaue in den Spiegel und sehe meine Mutter". Die entstehenden starken Ängste und Aggressionen erscheinen deswegen so bedrohlich, weil mit der Ablehnung der Mutter immer auch die eigene Weiblichkeit abgewertet wird. Das Mädchen ist zwar einerseits durch seine Menstruation endlich so wie die Mutter, andererseits werden die frühkindlichen Phantasien wiederbelebt, nach denen die Mutter dem Mädchen nicht alles gegeben hat, was ihm zusteht. Der Ablösungsprozeß von der Mutter als erstem Liebesobjekt ist für Mädchen also besonders konfliktuell. Da kann die größere Freiheit im Vergleich mit den Jungen, die ihnen gesellschaftlich für das Experimentieren mit ihrer Weiblichkeit zugestanden wird, nur ein schwacher Trost sein.

Die Bedeutung von außerfamiliären Entwicklungsräumen

In diesem Abschnitt sei kurz skizziert, wie Jugendlichen bei der Aufgabe, erwachsen zu werden, zur Seite gestanden werden kann. Wenn die Pubertät eine Übergangsphase ist, in der sich Jungen und Mädchen neu orientieren müssen, sich das Verhältnis zum Inneren und zum Äußeren anders ordnet, dann brauchen Jugendliche Übergangsräume zwischen Familie und Gesellschaft. Die Bereitstellung von Übergangsräumen durch die Erwachsenenwelt ist ein nicht unerheblicher Faktor, wenn es auf Seiten der Jugendlichen darum geht, der Aufgabe, erwachsen zu werden, auch entsprechen zu können. Aus diesem Bedürfnis heraus erklärt sich m.E. die Attraktivität z. B. von KU-Freizeiten oder auch von Aufhalten in Schulheimen etc.

Die Jugendlichen brauchen "familiäre Vorposten", die sowohl die Ungebundenheit der Familie, als auch die Sicherheit eines vertrauten Rahmens gewährleisten. Das Leben der Jugendlichen vollzieht sich als Existenzform des Exodus, als Lehr- und Wanderjahre. Aus dem Paradies des Ineinseins mit der

Mutter sind sie vertrieben worden, es ist verloren gegangen. Nun wird es in grandiosen Naturerlebnissen, Zeiten schier unendlich dauernder Computerspiele oder in der Disco gesucht. Übergangsräume, die den Jugendlichen in seiner Entwicklung fördern, müssen demnach Platz für seine regressiven Bedürfnisse bieten, dürfen aber auf die Herausforderung und die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit natürlicher Autorität nicht verzichten.

Helm Stierlin stellt seinem Buch "Eltern und Kinder" die Geschichte vom verlorenen Sohn als Motto voran. Aufgrund empirischer Untersuchungen befaßt er sich mit der Frage, warum Jugendliche sich abrupt von ihrem Elternhaus abwenden. Ins Zentrum seiner Aufmerksamkeit rückt er die elterliche Beteiligung am Beziehungsgeschehen. Stierlin unterscheidet drei Beziehungsmodi: die Bindung, die Delegation und die Ausstoßung. Überwiegt der Bindungsmodus, bleiben die Kinder in der elterlichen Fürsorge gefangen, leben unter der Käseglocke ihrer Fürsorge. Herrscht der Beziehungsmodus der Delegation vor, ist es den Kindern zwar eher möglich, sich aus dem unmittelbaren elterlichen Gesichtskreis zu entfernen, aber sie bleiben an die "lange Leine der Loyalität" gebunden und führen unbewußt die Aufträge und Wünsche der Eltern aus. Wo der Ausstoßungsmodus bestimmend wirkt, verzerren die Eltern den Ablösungsprozeß, indem die Kinder vernachlässigt werden und ihnen die nötige Fürsorge vorenthalten bleibt. Dies geschieht deshalb, weil die Eltern auf diese Weise versuchen, ihre eigenen Lebenskonflikte zu lösen. Auf diese Weise wird es Jugendlichen aber sehr schwer gemacht, vorhandene Übergangsräume zu nutzen oder neue zu entdecken.

Die Eltern haben weiter, so Stierlin – und ich weite dies auf alle aus, die mit Jugendlichen in der Zeit der Adoleszenz zu tun haben – mit über vierzig den Höhepunkt ihres Lebens erreicht. Der Platz in der Gesellschaft ist im allgemeinen gefunden. Nun erleben sie, daß die libidinösen und aggressiven Triebwünsche ihrer Kinder anwachsen, während ihre eigenen abnehmen; dasselbe gilt für die kognitive und moralische Entwicklung. Der alternde Professor Rath im Film "Der blaue Engel" ist dafür ein an-

schauliches Beispiel. Während die Jugendlichen die Aufgabe haben, ihre Loyalitätsbindungen zu überprüfen, neu zu gestalten oder wenigstens zu modifizieren, stehen Erwachsene vor der Aufgabe, diese zu bestätigen. Obwohl die traditionellen Glaubensvorstellungen für viele fragwürdig geworden sind, gewinnt, so Stierlin, "das religiöse Bedürfnis an Stärke; in diesem Bedürfnis spiegelt sich die ursprüngliche Bedeutung des Wortes re-ligare ... fest binden, mit seinen Wurzeln verbinden, treu sein. Zusätzlich zur Bestätigung bestehender Loyalitäten und Bindungen scheint eine kontemplative Haltung in bezug auf das Leben und die Welt nötig zu sein, sobald man sich auf den Tod hinbewegt." (H. Stierlin, Eltern und Kinder, 1980, S.40) Günstig für die Entwicklung der Jugendlichen ist es demnach, wenn ihnen Erwachsene emotional zur Seite stehen, die selber stabil sind und ihnen jene äußere Stütze bieten, die ihrem Inneren noch fehlt. Weiter, wenn sie ihre Position als vorangehende Generation ernst nehmen und akzeptieren lernen, daß sie aller Voraussicht nach vor ihren Kindern sterben werden. Erwachsene helfen den Jugendlichen am ehesten damit, wenn sie zu sich selber und zu ihrem Leben stehen.

"Alles, was man seinen Kindern mitgeben kann, sind Wurzeln und Flügel" (Mark Twain)

Verwendete Literatur:

- Peter Blos: Adoleszenz, Stuttgart 1992
- Francoise Dolto: Von den Schwierigkeiten, erwachsen zu werden, Stuttgart 1999
- Erik H. Erikson: Jugend und Krise, Frankfurt am Main 1972
- Helmut Fend: Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen 2000
- Karin Flaake, Vera King: Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen, Frankfurt am Main 1992
- Anna Freud: Probleme der Pubertät, in: Psyche 14, 1960, S.1-24
- Mechthild M. Jansen, Annemarie Jockenhövel-Poth: Trennung und Bindung bei adolescenten Mädchen aus psychoanalytischer Sicht, in: K. Flaake, V. King, Weibliche Adoleszenz, 1992, S.266 ff
- Louise Kaplan: Abschied von der Kindheit. Eine Studie über die Adoleszenz, Stuttgart 1988
- Moses Laufer/M. Egle Laufer: Adoleszenz und Entwicklungskrise, Stuttgart 1989
- Eva S. Poluda: Die psychosexuelle Entwicklung der Geschlechter im Vergleich, in: Forum für Psychoanalyse Bd. 15, Juni 1999, S. 101 – 119
- Jean-Jacques Rousseau, Emile oder über die Erziehung, Reclam Stuttgart 1980
- Die verletzlichen Jahre, hrsg. v. Richard Riess
- Helm Stierlin: Eltern und Kinder, Frankfurt am Main 1980
- Ruth Waldeck: Die Frau ohne Hände. Über Sexualität und Selbständigkeit, in: K. Flaake, V. King, Weibliche Adoleszenz 1992, S. 186 ff

Michael Wermke

Die Profioberstufe und der Religionsunterricht in Niedersachsen

In der niedersächsischen Schullandschaft ist einiges in Bewegung geraten. Vor drei Jahren hat das MK begonnen, eine Pilotphase zur Entwicklung und Evaluation von Schulprogrammen durchzuführen, die am Ende dieses Schuljahres 2000/01 zum Abschluss kommen soll. Es ist damit zu rechnen, dass die Entwicklung von Schulprogrammen in dem novellierten NSchG für alle Schulen verbindlich erklärt wird. Dieser schulpädagogische Innovationsschub wird von einer strukturellen Reform begleitet. Die sog. verlässliche Grundschule ist zwischenzeitlich nahezu flächendeckend eingeführt worden. Die Zukunft der in Niedersachsen unabhängigen Schulform der Orientierungsstufe wird auch in der Öffentlichkeit intensiv diskutiert. Die Zusammenlegung der Haupt- und Realschule zur Sekundarschule wie die Verkürzung des Gymnasiums auf 12 oder 12,5 Schuljahre und die Einführung der Profioberstufe stehen ebenso auf der Tagesordnung.

Die anstehenden politischen Entscheidungen zur Schulstruktur werden durch eine im März 2001 begonnene und zum 31. Oktober d.J. abzuschließende repräsentative Erhebung vorbereitet. Mit dem Landesparteitag der SPD Anfang 2002 wird die Novellierung des NSchG eingeleitet. Bis dahin soll dann auch die Zukunft der Orientierungsstufe geklärt sein. Hier zeichnen sich zwei alternative Lösungsmodelle ab: entweder die Umwandlung der Orientierungsstufe in eine mehr oder weniger eigenständige Förderstufe (dies entspräche vermutlich dem Interesse der Schulträger) oder die Anbindung an die weiterführenden Schulen. Eine Erweiterung der Grundschule auf sechs Schuljahre steht nicht zu erwarten.

Bis 2002 wird die Frage, ob das Abitur nach 13 oder dann nach 12 resp. 12,5 Schuljahren abgelegt werden kann, noch nicht geklärt sein. Welche Strukturmodelle dann auch immer politisch mehr-

heitsfähig sein werden, ist derzeit noch nicht abschätzbar; allerdings ist der bundesweite Trend einer Kürzung der Schulzeit („G8“) unübersehbar. Neue Modelle würden sich in unterschiedlicher Weise auf die Sekundarstufe I auswirken (Jahrgang 10 als ‚Brücke‘ in eine verkürzte Oberstufe; Wahlpflichtunterricht bereits ab Klasse 8 etc.) Eine Reduzierung der Unterrichtsstunden ist in keinem Fall beabsichtigt.

Die endgültige Entscheidung hängt nicht zuletzt von der für die Schuljahre 5/6 zu findenden Lösung ab.

Für die Implementierung der Entscheidungen ist mit einem zeitlich bestimmten Verfahren von 5 bis 10 Jahren zu rechnen.

Der Presseinformation vom 8. Dezember 2000 zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Fachgymnasien zufolge sollen ab 1. August 2002 alle allgemein bildenden Schulen mit gymnasialer Oberstufe verpflichtet werden, in der Kursstufe Fachkombinationen (Profile) zur Wahl für die Schüler anzubieten. Von einer terminlichen Verschiebung in das Jahr 2003 ist auszugehen. Für das Fachgymnasium, für das künftig eine eigene Oberstufenverordnung gilt, sind wesentliche Entscheidungen bereits jetzt gefallen. Ab dem 1. August 2001 hat es drei neu gestaltete Profile anzubieten, deren Fachrichtung (Wirtschaft, Technik sowie Gesundheit) fest geschrieben sind. Das Fach Religion dürfte hier bereits seine Abiturprüfungsrelevanz verloren haben.

Die Einführung der ‚Profioberstufe‘ am Gymnasium ist nahezu unumstritten. Die Kontroversen bleiben innerhalb der im Abschlussbericht des ‚Runden Tisches‘ vom 31. Juli 2000 markierten Spielräume: Zum einen zwischen Option I und Option II zur Gestaltung der Profioberstufe und zum anderen zwischen Modell I (obligatorische Einführung der Profioberstufe) und Modell II (fakultative Einführung mit ‚Anreiz‘).

Zur Zielsetzung der Entwicklung von Profioberstufen

Die o.g. Presseinformation, die als Essenz des Abschlussberichtes des ‚Runden Tisches‘ vom Juli 2000 zu verstehen ist, hebt für die Bildung von Profioberstufen vier Zielsetzungen besonders hervor:

- Fächerverbindendes und fächerübergreifendes Lernen zu fördern, um bei den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zum Erkennen und Bearbeiten komplexer Zusammenhänge zu stärken. Dahinter steht auch der Aufwertung der bisher randständigen, aus der Sicht des MK aber wichtigen Fächer wie Physik und Chemie.
 - die Kooperationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer stabilen sozialen Gruppe auszubilden. So sollen die Schülerinnen und Schüler zu sog. ‚Profilgruppen‘ zusammengefasst werden, in denen sie gemeinsam den Unterricht ihrer Profilfächer erhalten.
 - die Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern in der Planung und Gestaltung themen- und problemorientierten Unterrichts über die fachspezifischen Methoden und Fragestellungen hinaus zu entwickeln. Das bedeutet, dass zwischen den zu einem Profil zusammengefassten Fächern Formen fächerverbindenden und –übergreifenden Lernens zu entwickeln sind.
 - von einem eher von der Schülerschaft bestimmten Unterrichtsangebot hin zu einem eher durch die curriculare Entscheidung der Schule bestimmten Unterrichtsangebot zu gelangen. Dieses dann ‚profilierter‘ Unterrichtsangebot in der Oberstufe bildet damit einen Teil des gesamten Schulprofils. Ohne dass dies in der Presseinformation deutlich betont wurde, besteht eine weitere Zielsetzung in der Stärkung des naturwissenschaftlich-mathematischen Unterrichts.
- a) Die Einrichtung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Profils soll für jede Oberstufe verpflichtend sein.

- b) In der Vorstufe soll keine der drei Naturwissenschaften abgewählt werden können.
- c) Eine Stärkung der Naturwissenschaften (insb. Chemie/Physik) bereits in der Sekundarstufe I ist ebenfalls beabsichtigt.

Zu den zwei Optionen und den zwei Modellen der Profileroberstufe

Es können vier Profile gebildet werden, denen sog. ‚Dimensionen des Lernens‘ zugeordnet sind.

- „Sprache und Kommunikation – Internationalisierung und Verständigung“: Sprachlich-literarisches Profil
- „Kultur und Ästhetik – Gestaltung und Wahrnehmung“: Musisch-künstlerisches Profil
- „Individuum und Gesellschaft – Lebensformen und Gestaltung von Wirklichkeit“: Gesellschaftswissenschaftliches Profil
- „Mensch und Natur – Erkenntnis und Verantwortung“: Mathematisch-naturwissenschaftlich-technisches Profil (möglicherweise Pflichtprofil in allen Oberstufen)

Den Dimensionen sind wiederum inhaltliche Aspekte (s.u.) zugeordnet. Ohne dies hier im Einzelnen darlegen zu können, ist darauf hinzuweisen, dass durch den Systemzwang, eindeutige und selbstständige Profile bilden zu müssen, die Profile einen merkwürdigen monolithischen Eindruck erwecken, der sachlich nicht gedeckt ist. So ist z.B. zu fragen, warum ein Aspekt wie ‚virtuelle Welten‘ allein im musisch-künstlerischen Profil auftaucht. Andererseits wird bei der Dimension „Mensch und Natur – Erkenntnis und Verantwortung“ auf philosophische, ethische und religiöse Aspekte weitgehend verzichtet. So generiert das Profil – wahrscheinlich ungewollt – ein rein scientistisches Menschenbild und Naturverständnis und lässt im Unklaren, wie die Teildimension ‚Erkenntnis und Verantwortung‘ eingelöst werden kann.

Ein Profil wird durch drei Profilfächer gekennzeichnet; mindestens eines der vorgehenden Profilfächer ist Leistungskursfach, mindestens ein weiteres Profilfach ist Abiturprüfungsfach.

Wichtig ist daher Unterscheidung zwischen Profil- und Prüfungsfach: Die drei Profilfächer sind nicht identisch mit Prüfungsfächern.

Dies bedeutet, dass trotz der mit der Profileroberstufe verbundenen Absicht, das Unterrichtsangebot stärker durch die

Schule steuern zu lassen, eine moderater Kompromiss zwischen der Wahlfreiheit der Schülerinnen und Schüler und Steuerungsmöglichkeiten der Schule gefunden wurde. Aus Sicht der Schüler legen sie sich bei der Wahl des Profils auf einen bestimmtem Leistungskurs fest, dem ein Prüfungskurs und ein weiterer Grundkurs, der durchgängig bis zum Abitur zu belegen ist, zugeordnet ist. Die Wahlfreiheit wäre wesentlich empfindlicher eingeschränkt worden, wenn die alle Profilfächer mit den Prüfungsfächern identisch zu sein haben. Diese Lösung wäre gewiss auch auf Kosten ‚kleinerer‘ Fächer gegangen.

Hinsichtlich des Einführungsmodus werden zwei Modelle unterschieden:

Modell I:

Die Profileroberstufe wird zu einem bestimmten Zeitpunkt an allen Schulen eingeführt.

Modell II:

Den Schulen wird empfohlen, die Profileroberstufe einzuführen. Die Schulen erhalten hierfür besondere Anreize:

- zusätzliche Unterrichtszeiten für die SchILf zur curricularen und organisatorischen Planung der Profileroberstufe
- zwei zusätzliche Wochenstunden als ‚Profilstunden‘ je Profilgruppe
- Zertifizierung als ‚Schule mit Profileroberstufe‘

Die Mehrheit des Runden Tisches empfiehlt, auf Grundlage von Option II in Kombination mit Modell I, um mit dem Konzept der Profileroberstufe die gymnasiale Oberstufe in allen Schulen weiterzuentwickeln. Warum jedoch Modell I auf die ‚Anreize‘ von Modell II verzichten kann, bleibt allerdings offen.

Das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Profil ist lt. Pressemitteilung ‚Pflichtprofil‘ für alle Oberstufen. Vermutlich werden (kleinere) Gymnasien eher auf das musisch-künstlerische und das gesellschaftswissenschaftliche Profil als auf das sprachlich-literarische verzichten wollen. Ebenso ist zu vermuten, dass sich i.d.R. Oberstufen mit drei Profilen entwickeln werden, wobei dann die Entscheidung zwischen dem musisch-künstlerischen und dem gesellschaftswissenschaftlichen Profil fallen wird. Welche Konsequenzen die Profileroberstufe für kleinere und größere

Oberstufensysteme haben wird, wird derzeit geprüft. Folgendes lässt sich bereits jetzt vermuten: An größeren Oberstufen dürfte die Profileroberstufe mit geringem administrativen Aufwand eingeführt werden können. Hier ließe sich wahrscheinlich das Gros der Schüler jetzt schon relativ unaufwändig einem der Profile zuordnen.

Eine zu klärende Frage wird sein, welchen Stellenwert die ‚Profilgruppen‘ im Verhältnis zu den Belegungs- bzw. Wahlmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler haben sollen. Nach den bisherigen Überlegungen ist davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler des profilbestimmenden Leistungskurses ‚Profilgruppen‘ bilden und dann gemeinsam den Unterricht in den ihnen vorgegebenen Fächern ihres ‚Profils‘ besuchen. Dürfen jedoch Schülerinnen und Schüler, die zu einem anderen ‚Profil‘ gehören, an diesem Leistungskurs teilnehmen? Bei Leistungskursen, die nur einmal angeboten werden, müsste dies der Fall sein. Dies würde jedoch zugleich die Homogenität der ‚Profilgruppen‘ in Frage stellen.

Am Beispiel des ‚Sprachlich-literarischen Profils‘ lässt sich zeigen, dass die Bildung von stabilen ‚Profilgruppen‘ in der Praxis vor erheblichen Problem stehen wird, deren Konsequenzen hier zumindest angedeutet werden sollen: Würde bspw. eine ‚Profilgruppe‘ durch den Leistungskurs Englisch gebildet, müsste sie bei der Belegung der weiteren Fremdsprache (in diesem Fall Französisch oder Latein) sehr wahrscheinlich wieder getrennt werden und käme dann erst wieder im dritten Profilfach zusammen. Wie kann aber bei dieser Aufsplitterung der ‚Profilgruppe‘ resp. bei der Aufstockung der auf Fremdsprachen bezogenen Profilfächer von zwei auf drei die beabsichtigte Profilgruppenorientierte und auch fächerübergreifende Zusammenarbeit gewährleistet werden?

Was passiert mit dem zweiten Profilfach, wenn Schülerinnen und Schüler zwei Fächer eines Profils als Leistungskurse belegen wollen? Sind künftig z.B. (die als anspruchsvoll geltenden) Leistungskurskombinationen aus den Fächern Englisch, Latein und Französisch oder Mathematik und einer Naturwissenschaft unmöglich, weil die Schülerinnen und Schüler als zweites ‚Profilfach‘ einen Grundkurs in einer ‚weiteren Fremdsprache‘ resp. einer ‚weiteren Naturwissenschaft‘ zu belegen hätten?

Ähnliches gilt auch für die Belegung des dritten Profilfaches: Kann eine Schülerin bzw. ein Schüler den zweiten Leistungskurs in dem Fach belegen, das von der Schule als drittes Profilfach festgelegt wurde?

Die Frage nach dem Stellenwert der ‚Profilgruppe‘ als systemsteuernde Größe ist auch hinsichtlich des konfessionellen Religionsunterrichts als Profilfach wichtig (s.u.).

Vergleich der beiden Optionen mit Blick auf das mögliche Profilfach Religion im ‚gesellschaftswissenschaftliche Profil‘ Das Gesellschaftswissenschaftliche Profil steht unter dem Profilthema „Individuum und Gesellschaft – Lebensformen und Gestaltung von Wirklichkeit“. Nach dem Abschlussbericht des Runden Tisches gehören zu dieser Dimension des

Lernens u.a. die Aspekte: erinnerndes Verstehen, Identität, Weltdeutungen und Menschenbilder, Weltanschauung und Religionen, Wertbildung und Sinndeutung. Das Fach Religion ist in diesem Profil also gut aufgehoben; grundsätzlich stellt sich jedoch die Frage, warum Religion nicht auch mindestens dem ‚Künstlerisch-musischen Profil‘ angehört (s.u.).

Die beiden Optionen sind wie folgt zusammengesetzt:

Option I:

1. Profilmfach: Geschichte *oder* Politik *oder* Erdkunde *oder* Religion
2. Profilmfach: ein weiteres gesellschaftswissenschaftliches Fach

Die Fächer werden durch die Verordnung festgelegt, die beiden Profilmfächer werden durch die Entscheidung der Schule bestimmt. Ob also Religion Profilmfach bzw. profilmbestimmender Leistungskurs im ‚Gesellschaftswissenschaftlichen Profil‘ sein wird, hängt von der Entscheidung der Schule ab.

1.) Mindestens eins der o.g. durch Verordnung festgelegten Fächer ist profilmbestimmendes Leistungsfach. (Folglich kann Religion das zweite Leistungskursfach sein.)

3.) Ein 3. Profilmfach, das nicht dem Aufgabenfeld B (aus dem die o.g. Fächer stammen) angehören sollte, wird von der Schule bestimmt. In den anderen drei Profilen kann daher Religion zum 3. Profilmfach bestimmt werden.

4.) Die Abiturprüfung besteht nach wie vor aus vier Prüfungsfächern; die drei Aufgabenfelder sind durch die Prüfungsfächer abzudecken.

Option II:

Zunächst entspricht Option II hinsichtlich der drei Profilmfächer der Option I, wobei jedoch zusätzlich Deutsch, Mathematik *oder* Fremdsprache als weiteres Prüfungsfach gewählt wird, wobei es nicht unbedingt (drittes) Profilmfach sein muss. Die Abiturprüfung wird dann in fünf Prüfungsfächern (2 LK, 3 GK) abgelegt. Wobei auch hier durch die Besondere Lernleistung ein Aufgabenfeld abgedeckt werden kann.

Beide Optionen sehen vor, dass die drei Profilmfächer durchgängig belegt werden. Das bedeutet, dass zwei Kurse in den Fächern, die nun zu Profilmfächern ernannt

worden sind und deren Belegungsverpflichtung bislang durch zwei Kurse abgegolten war und, zusätzlich belegt, jedoch anscheinend nicht in die Gesamtqualifikation eingebracht werden müssen. Dadurch schränkt sich die Belegungsfreiheit der Schülerinnen und Schüler nur unwesentlich ein. Allerdings steht zu vermuten, dass viele Schülerinnen und Schüler ihre vier Profilmfächer auch als Prüfungsfächer wählen werden. In der Regel werden zwei der drei ‚basalen‘ Fächer Deutsch, Fremdsprache, Mathematik als Abiturprüfungsfächer auftreten. Grundsätzlich gilt: Religion kann in allen Profilen – ob als Profilmfach oder nicht – schriftliches und mündliches Abiturprüfungsfach sein.

Die Belegungsfreiheit der Schülerinnen und Schüler wird nur unwesentlich eingeschränkt. Allerdings steht zu vermuten, dass viele Schülerinnen und Schüler ihre vier Profilmfächer auch als Prüfungsfächer wählen werden. In der Regel werden zwei der drei ‚basalen‘ Fächer Deutsch, Fremdsprache, Mathematik als Abiturprüfungsfächer auftreten. Grundsätzlich gilt: Religion kann in allen Profilen – ob als Profilmfach oder nicht – schriftliches und mündliches Abiturprüfungsfach – als Leistungs- oder als P3- bzw. P4-Fach – sein.

Option I (in Verbindung mit Modell II) verändert das bisherige Oberstufenmodell weniger stark (nach der AVO-GOFAK sind bereits jetzt Profilmbildungen möglich; allerdings wird diese Möglichkeit bislang lediglich von wenigen Schulen genutzt). Option I lässt aufgrund der geringeren Obligatorik eher aufgabenfeld-übergreifende bzw. themenbezogene Profile zu.

Ein interessantes Beispiel für eine themenbezogene Profileroberstufe liefert die Matthias-Claudius-Schule in Bochum (www.mcs-bochum.de). Die Oberstufe bietet drei Profile an: ‚Identität und Kultur‘ (LK: Deutsch, Geschichte), ‚Zukunft gestalten‘ (Lk: Mathematik, Biologie) und ‚Interkulturelle Erziehung‘ (Lk: Englisch, Erdkunde). In jedem dieser Profile ist Religion vertreten, das im fächerübergreifenden Verbund mit den Leistungskursen und zwei weiteren Grundkursen unterrichtet wird. Ein weiteres Beispiel für eine themenbezogene Profileroberstufe bietet die IGS Franzisches Feld in Braunschweig; allerdings ist Religion in keinem der vier Profile vertreten.

Option I erweitert die Gefahr der Konkurrenz zwischen den Schulen: Wanderungs-

ströme zu Schulen mit bestimmten Profilen sind zu befürchten.

Option II beinhaltet eine größere Obligatorik und ist von daher eher geeignet, die Qualitätsansprüche des Gymnasiums und des Abiturs vergleichbar zu halten und zu sichern.

Für die Stellung des Faches Religion im ‚Gesellschaftswissenschaftlichen Profil‘ lässt sich hinsichtlich der beiden Optionen folgendes sagen:

1. Sowohl in Option I als auch in Option II kann Religion ‚erstes‘ oder ‚zweites‘ Profilmfach sein, es steht dann in Konkurrenz mit zwei weiteren Fächern. Wenn möglicherweise das Fach Geschichte als erstes Profilmfach vorgegeben wird, wäre Religion noch als ‚zweites‘ Profilmfach möglich.
2. Selbst wenn das Gesellschaftswissenschaftliche Profil ohne Religion angeboten wird, könnte es als Prüfungsfach noch in Frage kommen. Ohnehin steht Religion in allen Profilen grundsätzlich als Prüfungsfach zur Verfügung (s.o.).
3. Beide Optionen geben bezogen auf alle Profile letztlich keine Prüfungsfachkombinationen vor; sie präferieren lediglich bestimmte profilmbestimmende Leistungskurse und Fächerkombinationen (und das auch nur auf Ebene der Belegungsverpflichtungen). Insofern richten sich beide Optionen nicht gegen die Abiturfähigkeit ‚kleiner‘ Fächer wie Religion.
4. Grundsätzlich ist zu fragen, warum das Fach Religion allein dem ‚Gesellschaftswissenschaftlichen Profil‘ zugeordnet ist und nicht bspw. dem ‚Musisch-künstlerischen Profil‘. „Die Zuordnung von Religion zum Aufgabenfeld B erfolgte in den 70er Jahren mit einem gewissen dezisionistischen Pragmatismus. Mit guten Gründen ließe sich die Religion auch dem Aufgabenfeld A zuordnen. So lange die Aufgabenfelder weniger als Rahmen für fachliche Kooperationen, sondern eher als Lenkungsmittel für die Belegungsverpflichtung funktionierten, blieb die Zuordnung zum B-Feld relativ unproblematisch. Wenn nun aber den Aufgabenfeldern eine verstärkte Funktion bei Profilmbildungen zuwächst, entsteht ein Problem: Es ist aus fachlicher Sicht nicht begründbar, dass Religion Profilmfach nur beim ‚Gesell-

schaftswissenschaftlichen‘ Profil, nicht aber ebenso sinnvoll beim ‚Musisch-künstlerischen‘ oder ‚Sprachlich-literarischen‘ Profil sein kann. Dieser Gesichtspunkt wird noch verschärft durch die Verschiebungen bei dem Religionsunterricht zugrunde liegenden Religionsbegriff seit den 70er Jahren: Von der politisch-sozialen Relevanz und ‚Problemlösungskapazität‘ der Religion hin zu ihrer Wahrnehmung als einer *auch* ästhetisch-expressiven Lebensform.“ (B.Dressler) Grundsätzlich kann das Fach Religion von seiner fachwissenschaftlich-didaktischen Eignung her allen vier Profilen zugeordnet werden und bietet sich daher als das 3., von den Schulen zu bestimmende Profilmfach geradezu an.

Aus dem Vorangegangenen ergeben sich folgende Überlegungen:

1. Durch welches Optionsmodell bleibt das Fach Religion als mündliches und schriftliches Abiturfach besser bewahrt? Zwar ist Option II durch eine stärkere Obligatorik geprägt, die sich jedoch nicht zwingend auf das Wahlverhalten der Schülerinnen und Schüler auswirken muss. Da fünf statt vier Prüfungsfächer vorgesehen sind, kann dies Religion als ein mögliches Prüfungsfach zugute kommen.
2. Die Profilstufe soll erklärmaßen das fächerverbindende und fächerübergreifende Lernen sowie die Methodenkompetenz fördern. Wie kann sich hier das Fach Religion methodisch-didaktisch verorten?
3. Nach der gültigen Oberstufenverordnung müssen Schülerinnen und Schüler, die Religion oder Erdkunde als Prüfungsfach wählen, zwei zusätzliche Kurse aus dem Aufgabenfeld B belegen. Diese ‚Malus‘-Regelung ist nicht mehr haltbar, wenn doch Religion bzw. Erdkunde als Prüfungsfach zugleich Profilmfach sein kann.
4. Das Fach Religion ist nicht zwingend allein dem Gesellschaftswissenschaftlichen Profil zuzuordnen. Eine Zuordnung zu den anderen Profilen ließe sich aus dem Selbstverständnis des Faches Religion ebenfalls rechtfertigen. Wie soll das Fach Religion mit der Zuordnung zum Gesellschaftswissenschaftlichen Profil umgehen?
5. Wenn Religion Profilmfach werden kann

– wogegen allein schon aus fachpolitischen Gründen nichts einzuwenden ist –, stellt sich die Frage, ob und wie ein konfessionell erteilter Religionsunterricht in ‚stabilen Profilverhalten‘ (s.o.) allein schon schulorganisatorisch erhalten bleiben kann. Die Größe und Zusammensetzung der Profilverhalten wird offenbar durch die ‚profilbestimmenden Leistungskurse‘ definiert. Lassen sich mono-konfessionelle Profilverhalten denken? Was passiert, wenn sich Schülerinnen und Schüler von ihrem Religionsunterricht, d.h. von einem ihrer Profilmfächer abmelden wollen? Welche Auswirkungen wird das für die konfessionelle Kooperation zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht, aber auch für die Zusammenarbeit mit dem Fach Werte und Normen in der Sek II haben?

6. Beide Optionen zielen darauf ab, die Wahlfreiheit der Schülerinnen und

Schüler zugunsten einer kanalisierten fachlichen Profilbildung einzuschränken und dabei gleichzeitig die Naturwissenschaften zu stärken. Der Erfolg des Faches Religion als Prüfungsfach (stabile Anwahlzahlen bei ca. 11% für den evangelischen Religionsunterricht) beruht auf dem alten, ‚wahlfreien‘ System: Schülerinnen und Schüler wurden von engagierten Lehrkräften für das Fach geworben. Wird sich das nun ändern?

7. Nach welchen Kriterien entscheiden die jeweiligen Schulleitungen die Auswahl der Fächerkombination? Welche ‚Vorleistungen‘ sind in den jeweiligen Fachkonferenzen Religion zu erbringen, damit auch Religion drittes Profilmfach in den drei anderen Profilmfächern sein kann? Es muss Aufgabe sein, die besondere Profilmfähigkeit des Faches Religion fachdidaktisch auszuweisen. Diese Verpflichtung gilt jedoch allen Fächern, die sich für profilmfähig erachten.

Aus dem Schnabel gefallen



Religionsunterricht im Wandel

Volksschule 1960 (evangelische Unterweisung):

Dr. Martin Luther setzte die evangeliumsgemäße Erkenntnis der gnädigen Gerechtigkeit Gottes wieder auf den Leuchter. Nenne dazu einige Belege aus der Heiligen Schrift und Luthers Geburtstag!

Realschule 1970 (hermeneutischer Religionsunterricht):

Martin Luther nahm wichtige Lebens- und Verständnisfragen seiner Zeitgenossen auf und revolutionierte damit Kirche und Welt in Theorie und Praxis. Nenne den kirchlichen Anlass von Luthers Aktivitäten und politische Konsequenzen für heute!

Gymnasium 1980 (korrelativer Religionsunterricht):

Martin Luther (1483-1546) stellte sich Fragen, die die ihn bis dahin prägende Tradition nicht beantworten konnte. Antworten meinte er dagegen in der Bibel – insbesondere im Römerbrief – zu finden. Auf dem Arbeitsblatt finden Sie eine Bibelstelle. Diskutieren Sie in Vierergruppen, ob dieser Slogan für Ihr Leben wichtig ist – dies nicht zuletzt im Hinblick auf das mitabgedruckte Bild eines hungernden Kindes aus der Sahelzone!

Gesamtschule 1990 (Symboldidaktik):

Ein gewisser Martin Luther (15./16. Jh.) war immer auf dem Weg. Auch religiös-theologisch-kirchlich. Trage die Dir wichtig erscheinenden Sachverhalte aus der Materialsammlung in das Wegeschema der Unterrichtseinheit ein. Überlege, an welchen Punkten Luther an Weggabelungen und Kreuzungen stand und wie er sich dort orientierte!

Primarstufe 2000:

Als Kind hatte der kleine Martin häufig Angst. Auch als er groß war. Getröstet wurde er durch einfache Worte aus der Bibel. Nimm einmal eine Bibel in die Hand. man kann darin herumblättern! Du fühlst die Luftbewegung auf Deinem Gesicht! Es ist schön, das zu fühlen. Du kannst Schönes empfinden, weil Gott Dich gut gemacht hat. Wir wollen dazu gleich ein Bild malen und das Lied von letzter Woche wiederholen.

Karl Friedrich Ulrichs

Dietmar Peter

Wer richtig sucht ... – Suchstrategien im Netz

Im World Wide Web begegnet den Nutzerinnen und Nutzern eine gigantische Informationsfülle, die sich auf mehrere hundert Millionen Seiten verteilt. Manches im Angebot ist hilfreich zur Unterrichtsvorbereitung, muss allerdings zunächst gefunden werden. Viele Kolleginnen und Kollegen klagen, dass die Internetrecherche nur selten zum Erfolg führt und die Trefferlisten der Suchmaschinen eher verwirren, als dass sie hilfreiche Informationen liefern. Im Folgenden sollen mehrere Anwendungsbeispiele verdeutlichen, wie die Suche im Internet effektiv gestaltet werden kann.

Um ein WWW-Suchsystem sinnvoll nutzen zu können, sind folgende Voraussetzungen unerlässlich. Die Nutzerinnen und Nutzer eines Suchsystems sollten

- sich bereits einen groben Überblick über das Wissensgebiet verschafft haben,
- sicher sein, was sie eigentlich suchen,
- die Möglichkeiten der gewählten Suchmaschine kennen,
- für die „Abfrage“ die richtigen Begriffen formulieren können.

Die Wahl einer Suchmaschine zur Internetrecherche hängt in erster Linie von persönlichen Präferenzen ab. Zur beispielhaften Erläuterung effektiver Recherchen wurde die Suchmaschine Altavista ausgewählt. Die Anwendungsbeispiele sind allerdings auch auf viele andere Suchmaschinen übertragbar. Genauere Informationen zur Spezifikation der Suche können im Eingangsmenü der einzelnen Anbieter aufgerufen werden.

Die Suchmaschine Altavista (,www.altavista.com' oder kurz: ,www.av.com') verfügt über ein erweitertes Suchmenü, das über den Link "advanced search" aufgerufen wird. In der erweiterten Eingabemaske (Bild) können nun eine Reihe von Suchoptionen eingestellt werden. Über den Suchparameter **Sprache** lässt sich der Suchraum näher definieren. Die Suche beschränkt sich dabei auf Server im deutschsprachigen Raum. Gleichzeitig lassen sich die gesuchten Seiten nach (Erstellungs-)Datum sortieren und die **Anzahl der angezeigten Suchergebnisse begrenzen**.

Ein weiterer Unterschied zur einfachen Suche besteht darin, dass im erweiterten Suchmenü die sogenannten "Booleschen Operatoren"¹ (OR, AND und NOT) und Klammern () zur logischen Verknüpfung der Suchbegriffe zur Verfügung stehen. Sie werden wie folgt genutzt:

Verknüpfung durch AND

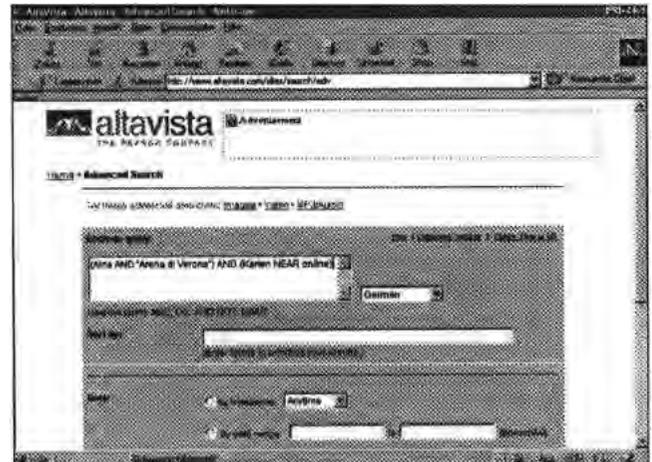
Beispiel: **Religionsunterricht AND Gentechnologie**

Bei dieser Anfrage sucht Altavista alle Dokumente, in denen die Wörter ‚Religionsunterricht‘ und ‚Gentechnologie‘ vorkommen.

Verknüpfung durch AND NOT

Beispiel: **Verona AND NOT Feldbusch**

Werden zum Beispiel Informationen zur Stadt Verona gesucht, ist es sinnvoll, durch die Verwendung der Verknüpfung **AND NOT** den Begriff ‚Feldbusch‘ von der Suche auszuschließen.



Verknüpfung durch OR

Beispiel: **RPI OR Institut**

Wird das Schlüsselwort **OR** hinzugefügt, werden Seiten gesucht, in denen entweder das eine oder das andere Worte oder beide Suchbegriffe zu finden sind.

Verknüpfung durch NEAR

Beispiel: **Verona NEAR Aida**

Mit dem Abstandsoperator **NEAR** wird angegeben, dass ein Suchwort in den Trefferdokumenten relativ nahe bei einem zweiten Suchwort steht. Die im Beispiel gewählte Abfrage führt zu Seiten, auf denen die Suchbegriffe ‚Verona‘ und ‚Aida‘ relativ nah beieinander und damit wahrscheinlich in einem Zusammenhang stehen.

Eine weitere Möglichkeit zur Effektivierung der Suchergebnisse ist die sogenannte **Phrasensuche**. Sie bietet sich an, wenn das Gesuchte aus mehreren zusammenhängenden Suchbegriffen besteht. Zur Phrasensuche wird die gesuchte Wortfolge in Anführungszeichen gesetzt. Die Trefferliste zeigt Dokumente an, in denen die exakte Wortfolge vorkommt.

Beispiele: **„Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg“**; **„Fachbezogene Leistungsüberprüfungen für die Realschule“**; **„Altes Testament“**.

Durch die Nutzung von **Klammern** kann eine Abfrage noch zielgerichteter gestaltet werden.

Beispiel: **(Aida AND „Arena di Verona“) AND (Karten NEAR online)**.

Der **Einsatz von Jokern** (Trunkierung) empfiehlt sich zur Berücksichtigung unterschiedlicher linguistischer Varianten bei der Recherche. Die Sucheingabe **Bibliothek*** findet Dokumente, in denen Begriffe wie „Bibliothek“, „Bibliotheken“, „Bibliothekarinnen“, „Bibliothekskatalog“ etc. enthalten sind.

Erwähnenswert ist, dass Suchbegriffe, die in **Kleinbuchstaben** in die Suchmaske eingegeben werden, zu Treffern führen, in denen das Wort klein oder groß geschrieben wurde. Bei der Eingabe eines Suchbegriffes in **Großbuchstaben** werden nur Treffer angezeigt, in denen das Wort in Großbuchstaben geschrieben wurde.

¹ Benannt nach dem englischen Mathematiker und Logiker George Boole (1815-1864). Die „Boolesche Algebra“ und die daraus abgeleitete formale Logik bilden die Grundlage der abstrakten wissenschaftlichen Beweisführung. Sie sind heute eine wesentliche Grundlage der Computerprogrammierung

Realschule beliebteste Schulform

(rb) Hannover. Die CDU-Landtagsfraktion setzt zur Rettung der Realschulen an. In Niedersachsen sei diese Schulform mit einer Bildungsbeteiligung von fast 40 Prozent im 7. Schuljahr die beliebteste. Mit der von der Landesregierung geplanten Verschmelzung von Haupt- und Realschule zur Sekundarschule drohe ihr jetzt das Ende, fürchtet Fraktionsvize Bernd Busemann. Die Oppositionsfraktion ist mit ihrem Widerstand gegen die Einführung einer solchen "Einheitsschule", die dann 70 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I zusammenführen soll, nicht allein. Busemann verwies auf die einhellige Ablehnungsfront in der Wirtschaft, insbesondere im Handwerk. Dort werde ebenso wie in der CDU sowohl für die Haupt- als auch für die Realschule ein eigenständiges pädagogisches Konzept gefordert. (11.05.01)

Evangelische Jugend startet Ideenwettbewerb gegen Rechts

Bremen (epd). Die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in Deutschland (aej) hat einen Ideenwettbewerb gegen Rechtsradikalismus und Gewalt gestartet. „Auf Dich kommt es an“ lautet der Titel der Initiative, mit der lokale Aktionen in Städten und Dörfern gefördert werden sollen. „Jugendliche sollen in ihrem Lebensumfeld für ein friedliches und demokratisches Zusammenleben eintreten“, sagte der Sprecher der Arbeitsgemeinschaft evangelischer Landesjugendvertretungen, Karsten Dörjes (Bremen), dem epd. Es komme auf jeden Einzelnen an, wenn rechte Gesinnung zurückgedrängt werden solle, betonte Dörjes. Im Mittelpunkt der Kampagne stünden unspektakuläre aber wirkungsvolle Initiativen. Bis zum 31. Oktober sollen Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbstständig eine Aktion gegen Rechts-Extremismus und Gewalt planen, umsetzen und auswerten. Auf einer CD-ROM gibt es dazu Hilfen wie ein Logo, Bausteine für die Pressearbeit, Adressen sowie Flugblätter und Plakate. Eine zehnköpfige Jury aus Politikern, Medienvertretern und Künstlern entscheidet über die drei besten Arbeiten, die mit Sach- und Geldpreisen prämiert werden sollen. Für die vom Bundesjugendministerium geförderte aej-Kampagne sind ein Wettbewerbsbüro (Postfach 670243, 10207 Berlin, Telefax 030/42088115) und eine kostenlose Telefon-Hotline (0800/3858436) eingerichtet worden. Auf der Internet-Seite „www.auf-dich-kommt-es-an.de“ gibt es weitere Informationen. (epd Niedersachsen-Bremen/b1215/23.05.01)

Käßmann für Embryonenschutz von Anfang an

Hannover (epd). Die hannoversche Landesbischöfin Margot Käßmann hat sich für den Schutz des Lebens „vom frühesten Stadium an“ eingesetzt. In einem Interview mit der Neuen Presse in Hannover äußerte sie die Hoffnung auf ein klares Votum des Bundestages, dass das Embryonenschutzgesetz nicht aufgeweicht wird. Das Leben beginne, wenn mit der Verschmelzung von Samen- und Eizelle das Potenzial eines ganzen Menschen angelegt sei.

Die Kirche sei nicht forschungsfeindlich, wies Käßmann Vorwürfe zurück. Mit Stammzellen von Erwachsenen könne ethisch unbedenklich geforscht werden, auch wenn die Verheißungen der Biomedizin bislang unbewiesen seien. Den Import von Embryonen zu Forschungszwecken lehnte sie ab. Hier müsse eine Gesetzeslücke geschlossen werden, forderte die Bischöfin. Der Wert des Le-

bens stehe über der Forschungsfreiheit.

Die Bischöfin ist auch gegen eine Freigabe der Präimplantationsdiagnostik. Auch wenn damit vor der Einpflanzung einer befruchteten Zelle in den Mutterleib Gendefekte erkannt werden könnten, sei das keine Garantie gegen Behinderungen. Es drohe aber der „gefährliche Einstieg in einen viel größeren Selektionsmechanismus bis hin zur Entwicklung von so genannten Designer-Babys“. Käßmann sprach sich auch gegen Spätabtreibungen nach der 12. Schwangerschaftswoche aus. (epd Niedersachsen-Bremen/b1267/30.05.01)

Bremen: Kongress zum Bildungsauftrag von Kindergärten

Bremen (epd). Expertinnen und Experten aus Norddeutschland diskutieren vom 6. bis 8. Juni in Bremen praxisnah über den Bildungsauftrag von Kindergärten. Veranstalter des Kongresses sind das Münchner Staatsinstitut für Frühpädagogik und die Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder. „Die Bundesvereinigung möchte mit sechs Bildungsforen bundesweit die Diskussion um neue, der gesellschaftlichen Situation angemessene Bildungsinhalte beginnen“, sagte Bundesvorsitzende Ilse Wehrmann (Bremen) dem epd. (epd Niedersachsen-Bremen/b1292/01.06.01)

Elektronisches Handbuch berät bei Erziehungsfragen

Bremen (epd). Experten bauen im Internet eine interaktive elektronische Beratung für Familien auf. Eltern, Erzieher, Familien- und Erziehungswissenschaftler können unter der Adresse „www.familienhandbuch.de“ per Mausclick Informationen zu Familienbildung, Erziehung und Partnerschaft abrufen. In den nächsten fünf Jahren seien 500 Expertenbeiträge zu den drängendsten Fragen geplant, sagte der Erziehungswissenschaftler Wassilios Fthenakis (München) am Donnerstag in Bremen am Rande eines Forums zum Bildungsauftrag von Kindergärten.

Fthenakis hat das Modellprojekt als Leiter des Münchner Staatsinstituts für Frühpädagogik und mit Unterstützung der Bundesregierung, der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder und der Wirtschaft initiiert. Die Bundesländer Bremen und Bayern haben sich der Initiative angeschlossen. Rubriken wie das „Thema des Monats“ und „Familienforum“ können von den Eltern mit gestaltet werden. Hebammen, Frauenärzte und Institutionen der Jugendhilfe sollen die Internetadresse bekannt machen.

Das Handbuch sei Teil eines übergreifenden Bildungskonzepts für den Vorschulbereich, erläuterte Fthenakis. Kinder von heute müssten für die Welt von morgen ein gesundes Selbstwertgefühl entwickeln und lernen, wie man lernt. Übergänge beispielsweise vom Kindergarten in die Schule oder Verluste wie bei einer Scheidung der Eltern müssten kreativ gemeistert werden. Um diese Ziele zu erreichen, wolle das Internet-Handbuch Väter und Mütter genauso wie Fachleute schulen. Erzieherinnen sollen zusätzlich in Seminaren auf diese Aufgabe vorbereitet werden. (epd Niedersachsen-Bremen/b1325/07.06.01)

Käßmann: Religionsunterricht ist unverzichtbar

Lüneburg (epd). Die hannoversche Landesbischöfin Margot Käßmann hält den Religionsunterricht an staatlichen Schulen für unverzichtbar. Er sei wichtig für die Orientierung und das Zusammenleben in der Gesellschaft. „Ich bin überzeugt, dass es Bildung ohne den Glauben nicht gibt“, sagte

Käßmann am Montag in Lüneburg.

Die aktuellen Verhandlungen über das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER), vor dem Verfassungsgericht in Karlsruhe bezögen sich zwar nur auf das Land Brandenburg, sagte Käßmann. Doch auch in anderen Bundesländern werde dadurch das Meinungsklima beeinflusst. Sie trat dem Vorurteil entgegen, dass der Schutz der Verfassung für den Religionsunterricht ein Privileg der christlichen Kirchen sei. Er gelte für alle Religionsgemeinschaften.

Für den Erhalt des Religionsunterrichtes gebe es viele Gründe, sagte die Bischöfin. Im christlichen Religionsunterricht werde Kindern und Jugendlichen die Kultur vermittelt, in der sie leben. Ohne diesen Hintergrund seien nicht nur die klassische Literatur und Kunst, sondern auch Alltagsgewohnheiten und Elemente der populären Kultur nicht zu verstehen.

Nirgendwo begegneten sich Menschen in so großer kultureller Vielfalt auf engem Raum wie in der Schule. Für das Miteinander der Kulturen sei es wichtig, dass die Schüler ihren eigenen Standpunkt kennen, erläuterte sie weiter. Grundüberzeugungen wie Menschenwürde, Toleranz, Solidarität und Rücksicht sollten nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt werden. Hier seien neben der Schule auch Eltern, Bildungseinrichtungen und die Kirche gefragt.

Käßmann plädierte für eine engere Zusammenarbeit zwischen den Religionslehrern und der Kirche. Ihr Vortrag in Lüneburg war Teil einer Aktion „Schule begegnet Kirche“, mit der der Schulausschuss des evangelischen-lutherischen Kirchenkreises Lüneburg Schulen und Kirche zur engeren Zusammenarbeit anregen will. (epd Niedersachsen-Bremen/b1508/26.06.01)

Gabriel will am Religionsunterricht festhalten

Hannover (epd). Der niedersächsische Ministerpräsident Sigmar Gabriel (SPD) hat sich nachdrücklich für den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach ausgesprochen. An seinem Stellenwert an niedersächsischen Schulen sollte sich auch nach einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts nichts ändern, sagte er bei einem Empfang des evangelisch-lutherischen Sprengels Hannover am Montag.

Das Fach „Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde“ (LER) in Brandenburg, über das von Dienstag an in Karlsruhe verhandelt wird, vernachlässige „das Grundrecht auf die aktiv wahrgenommene Religionsfreiheit in der Schule“, sagte Gabriel. Der Religionsunterricht bilde einen gemeinsamen Vorrat an Wertsetzungen und Orientierungsmustern als „soziales Kapital“, das die Gesellschaft brauche und das der Staat nicht von sich aus vorgeben könne. Der Religionsunterricht stärke in der Auseinandersetzung mit Gott und der Bibel die Heranwachsenden bei der Suche nach ihrer eigenen Identität. Dies sei nötig, um tolerant mit anderen Menschen umzugehen und für die Balance zwischen individuellem Freiheitsstreben und Verantwortung für andere und das Gemeinwohl, sagte Gabriel.

Neue Impulse erhofft sich der Ministerpräsident von den gemeinsamen Schritten der Kirchen in Niedersachsen zu einem konfessionell-kooperativen Unterricht. Wünschenswert sei die Einladung an alle Schülerinnen und Schüler, am Unterricht der anderen Konfession teilzunehmen. Von den Grundschullehrern sei ein deutliches Votum für den „Religionsunterricht im Klassenverband“ zu hören. Die Einrichtung von islamischem Religionsunterricht sei überfällig, sagte Gabriel. (epd Niedersachsen-Bremen/b1503/25.06.01)

Buch- und Materialbesprechungen

Thomas Klie (Hg.): Darstellung und Wahrnehmung. Religion im medialen Crossover. Grundlegungen 7, Münster (Lit) 2000. 264 S., 39,80 DM

Dieses Buch hat uns gerade noch gefehlt, werden manche sagen. Alle reden und schreiben zur Zeit von Darstellung und Wahrnehmung, von Religion und Kultur, von Crossover und von Neuen Medien – ich auch! Das Thema ist in, auch wenn es die klassische theologische Bücherszene erst langsam erobert. Das Thema ist in – und zwar schon seit mehr als einem Jahrzehnt. So wurde es Zeit, dass endlich einmal ein Buch herauskam, welches sich den theologischen Herausforderungen durch die Neuen Medien und die Popkultur im Rahmen der ästhetischen Wendung in der Praktischen Theologie ohne Angst stellt. Dies geschieht in diesem Sammelband auf eindrückliche Weise. So würde sehr wohl etwas fehlen, wenn es dieses Buch nicht geben würde. Hier ist weitgehend die neue Generation der Kulturtheologinnen und -theologen versammelt. Diese Generation hat keine Angst mehr vor ihrer alltäglichen Lebenswelt, wie sie etwa noch im sog. EKD-Impulspapier zum Verhältnis von Protestantismus und Kultur in dem Bemühen kirchlich-theologischer Beurteilung als Abgrenzung allerorten zum Vorschein kommt. Die meisten Beiträge dieses Bandes stellen sich der gegenwärtigen theologischen Herausforderung durch die Neuen Medien und deren Verknüpfung etwa mit Biotechnologien: dass nämlich Realität und Virtualität nicht mehr deutlich zu unterscheiden sind. Dies läuft ja u.a. darauf hinaus, dass auch Ästhetik und Ethik so eng miteinander zusammenhängen, dass das eine ohne das andere gar nicht mehr gedacht werden kann. Darstellung und Wahrnehmung – wer will das noch unterscheiden können? In seine Einführung weist Klie darauf hin, dass diese Fragen ein alter Hut sind, denn der Philosoph Eugen Mach hat sie schon 1886 in aller Deutlichkeit gestellt.

In diesem Band kommt es zu einem Crossover in verschiedener Hinsicht: 1. Keines der hier vorgestellten Medien, in denen sich die Autorinnen und Autoren auf die Suche nach Religion begeben, ist nur auf ein Medium beschränkt. Jedes dieser Neuen Medien arbeitet mit einer Vielzahl anderer Medien. 2. Die meisten dieser Beiträge haben fragmentarischen Charakter und versuchen Religion oder Kultur nicht als Abstraktum zu definieren, sondern innerhalb konkreter Religionen bzw. Kulturen so wahrzunehmen, dass ein Hin und Her in Worten und Werken möglich wird – crossover eben. Sich nicht um Religion, sondern um konkrete Religionen zu kümmern, hatte seinerzeit schon Carl-Heinz Ratschow systematisch-theologisch gefordert, der aber wenig Gehör fand. Und auch Victor Turner, der mittlerweile breit rezipiert wird, kam es immer darauf an, konkrete Kulturen zu beschreiben, statt sich in den narzißtischen Abgründigkeiten abstrakter Kultur- oder auch Symsthemtheorien zu verlieren. Prozessanalyse statt Zustandsberichte. Wer sich mit konkreten Kulturen und Religionen in actu beschäftigt, geht aber das Risiko ein, an Klarheit zu wünschen üb-

rig zu lassen. Es zeichnet diesen Sammelband aus, dass er an Klarheit zu wünschen übrig läßt – ein Kompliment eingedenk des Bonmots Victor Turners: "Klarheit ist die letzte Zuflucht der Spießbürger." In diesem Sinne ist dieses Buch christlich, denn es wagt den Cross-Over.

Das wichtigste Aktionsmedium dieses Crossover aber ist das Spiel. Wenn wir zwischen realen und virtuellen Welten nicht mehr sicher unterscheiden können, rückt das Spiel ins Zentrum menschlicher Aktivität. "Der homo faber wird zum homo ludens." (256)

Welches Spiel aber wird hier gespielt? Während sich die ersten sechs Beiträge mit grundlegenden Wahrnehmungsfragen von Religion durch die neuen technischen Entwicklungen befassen, arbeiten die 12 weiteren Beiträge diese Fragen an einem konkreten Medium durch, bevor Thomas Klie in seinem abschließenden Artikel "Auf der Oberfläche tanzen! Von Oszillationen und Reinszenierungen" so etwas wie eine erkenntnistheoretische und pädagogische Zusammenfassung versucht.

Nach einer lesenswerten Einführung von Thomas Klie in die folgenden Beiträge, die als Klie's (sic!) Kompendium in Sachen Medientheologie gelten kann, setzt Susanne Heine Virtualität, Imagination und Epiphanie phänomenologisch-theologisch in Beziehung, indem sie sich mit Vilem Flusser (bisher theologisch kaum rezipiert), Richard Sennett und Donald Winnicott kritisch auseinandersetzt. Jochen Hörisch gibt sodann auf 7 Seiten ein Kompendium seiner medientheologischen tour d'horizon, die die bestürzenden und erhellenden Verwicklungen von Theologie als Mediologie und umgekehrt aufdeckt. In ebenso aufregender Weise zeigt Bernd Beuscher die (nicht nur religions-)pädagogischen Horizonte auf, die sich aus solcher Medientheologie ergeben. Hier geraten Anthropologie, Theologie, Mediologie, Pädagogik, Ästhetik und Ethik auf wenigen Seiten so eng aneinander, dass deutlich wird, redliche Wissenschaft ist heutzutage nicht mehr möglich ohne verwirrenden Crossover. Die Anstrengung des Gedankens im Prozess lässt sich nur durch den Widerstand verdrängen, immer alles schön in Ordnung halten zu wollen. Michael Künne zeigt diese Dialektik zwischen: "Ich kann doch sehen, was ich will" und: "Ich sehe nicht, was ich will, ich sehe, was ich soll." Erkenntnistheorie als Bildbetrachtung – so sieht die Wissenschaft der Zukunft aus! Gegenüber den bisherigen Beiträgen, die die unhintergehbare Vermischung von Realität und Virtualität bis hin zu ihrer Ununterscheidbarkeit eindrücklich aufweisen, versucht Hans Weder die Differenz zwischen Realität und Virtualität aufrechtzuerhalten. Dabei erfahren wir viel Lesens- und Bedenkenswertes über Gleichnisse als Fiktion, aber die Fixierung auf die als notwendig gedachte Differenz zwischen Realität und Virtualität verstellt m.E. den Blick auf die Realitäten – aber aus diesem Dilemma, dass unser Blick auf die Wirklichkeit eben verstellt ist, kommen wir nicht heraus. Deswegen ist Weders Beitrag ein notwendiger!

Auch die folgenden 12 Beiträge sind allesamt lesenswert. Mit unterschiedlichen Kriterien und Ergebnissen widmen sie sich der konkreten Phänomenanalyse verschiedener Neuer Medien. Jörg

Herrmann und Frank Uhlhorn fragen nach den Herausforderungen und Chancen des Internet für Kirche, Theologie und Religionspädagogik. Matthias Schröder und Ulrike Pagel-Hollenbach zeigen die religiösen Dimensionen von Popmusik und Techno als Struktur und nicht nur als Inhalt auf. Bernd Abesser widmet sich dem bisher noch unerforschten Gebiet der PD-Spiele. Olaf Ideker-Harr, Stefan Wolf, Michael Kranzsch und Helmut Abmann beschäftigen sich mit Filmen und zeigen dabei das breite Spektrum religionspädagogischen Interesses an diesem Medium: von *The Matrix* über die *Analyse* von Kinos, Science-Fiction-Filme, die Heldenreise als Monomythos zeitgenössischer Filmkonzeption bis hin zu einer Film-Homilie zu *Pretty Woman*. Olaf Stegmann und Alexandra Riebe finden theologische Zugänge zu Fernsehserien, von der Lindenstraße bis zu *Star Trek The Next Generation* und *Deep Space Nine*. Schließlich analysiert Martin Küsell CD-ROMs mit explizit religionspädagogischen Inhalten. Alle diese Beiträge sind auf sehr hohem Niveau geschrieben – medienphänomenologisch ebenso wie popkulturell und religionspädagogisch – und kennen die Phänomene, von denen sie schreiben, aus langjähriger Beschäftigung mit ihnen. Auch dies ein wesentlicher Unterschied zum EKD-Impulspapier, welches in Sachen Popkultur von Unkenntnis bzw. von Außen-Beurteilung (dort euphemistisch "kritische Begleitung" genannt) nur so strotzt.

Abschließend noch zwei Beobachtungen, die das Gemeinsame der Beiträge in den Vordergrund stellen: 1. Mit welcher Lust hier allerorten Entdeckungen mit der Bibel gemacht, vorgestellt und dargestellt werden, ist eine Freude. Kein Beitrag kommt aus ohne solche Entdeckerlust. 2. Und auch ohne Inszenierungen und/oder Spielen kommt keiner dieser Beiträge aus. Und genau deshalb machen diese Lehr-Gänge zur Religion im medialen Crossover – bei aller Ab-Gründlichkeit – soviel Spaß.

PD Dr. Harald Schroeter-Wütke

Evangelischer Taschenkatechismus, hrsg. v. Winrich C.-W. Clasen, Michael Meyer-Blanck und Günter Ruddat, CMZ Verlag und Verlag am Birnbach, kartoniert 24,80 DM, gebunden 34,80 DM

Der Kirchenvorstand trifft sich zu einem Vormittag, um über die Diakonie in der Kirchengemeinde zu sprechen. Damit alle den gleichen Informationsstand haben, wird gemeinsam zur Grundinformation der nur vierseitige Artikel "Diakonie" im "Evangelischen Taschenkatechismus" (ETK) gelesen. Nach einer Worterklärung finden sich die Abschnitte *Alltägliche Diakonie – Kennzeichen von Menschen*, *Diakonische Motivation – Kennzeichen von Christen*, und *Wohlfahrtsverband und diakonische Unternehmen – Kennzeichen von Christentum* sowie unter dem Artikel weiterführende Literaturhinweise. Leicht kommt so ein

Gespräch über die kompakte Darstellung des Themas in Gang. Einhellig ist man in der Gruppe der Meinung, dass der ETK in Zukunft zum "häufig benutzten Handwerkszeug" gehören wird. Auf jeweils etwa vier Seiten werden 79 Stichworte über *Gemeinde, Glauben, Bibel, Gottesdienst, Kirchenjahr, Religionen, Alltag und Gesellschaft* von Lehrerinnen und Lehrern aus der Hochschul- und Gemeindepraxis in acht Kapiteln behandelt. Zusätzliche Bibelstellen – und Sachregister im Anhang mit ihren Querverweisen zu den einzelnen Artikeln machen den Katechismus sowohl für Einzelne als auch Gruppen zu einem zeitgemäßen Arbeitsbuch und Nachschlagewerk. Ob in der Gymnasialen Oberstufe, in Gemeindekreisen, für Lektorenkreise oder als Geschenk für ehren- wie hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eignet sich der ETK gut. Die Kürze der Artikel, unter der jedoch keineswegs die nötige Informationsdichte leidet, lässt mich wünschen, dass der Katechismus eine weite Verbreitung findet. Zwar sind die Artikel aus evangelischer Sicht geschrieben, jedoch in ökumenischer Weite. Selbst ein so schwieriges Stichwort wie Rechtfertigung ist verständlich aufbereitet und gibt den aktuellen ökumenischen Dialog darüber wieder. Ich kann dem Geleitwort von Manfred Koch nur zustimmen, wenn er schreibt: "Mit dem evangelischen Taschen Katechismus liegt eine aktuelle Bestandsaufnahme des protestantischen Glaubens in der Sprache von heute vor. "Der ETK ist sowohl in kartonierter wie gebundener Ausgabe erschienen.

Heinz-Dieter Wittenborn

Wolfgang Bergmann, Die Welt der neuen Kinder. Erziehen im Informationszeitalter. Düsseldorf 2000. 195 S., DM 29,80

Der Familienpsychologe und Publizist Wolfgang Bergmann bleibt thematisch am Ball. Der Vater dreier Kinder macht Erfahrungen aus der ther-

apeutischen Arbeit wie aus den eigenen Erziehungsbemühungen der Leserschaft zugänglich. In verständlicher Diktion und immer wieder mit (selbst) ironischem Unterton wirft er einen genauen Blick auf die Nöte Heranwachsender und ihrer Eltern. Dabei geht es ihm stets um den Zusammenhang zwischen den Einflüssen einer von multi-medialer Kommunikation bestimmten Gesellschaft und bei Kindern und Jugendlichen zu beobachtenden Verhaltensweisen. Bergmanns Ziel ist dabei ein doppeltes: er sucht zu verstehen, was eigentlich in den "neuen" Kindern und Jugendlichen vor sich geht, und er will Eltern bei ihren Erziehungsversuchen Hilfestellung geben.

Wolfgang Bergmanns Sicht der Dinge speist sich aus familientherapeutischer Praxis (spannend zu lesen sind seine Fallbeispiele und von hohem Wiedererkennungswert) und aus seiner Rolle als Familienvater. Der bekennende Computerspieler (Favoriten: die Spiele "Myst" und "Riven") macht bei den 10- bis 14-jährigen Jungen, auf die er sich vornehmlich in seinen Ausführungen bezieht, etliche Defizite aus: mangelnde Fähigkeit zum Verzicht. Egozentrismus gepaart mit Trägheit, Rast- und Orientierungslosigkeit sind seine Stichworte. Zugleich beobachtet er bei ihnen aber auch Cleverness und kreative Intelligenz. Auch wenn immer wieder erfahrungsgesättigt und an den Fallbeispielen konturiert hat seine Diagnose allerdings den Hang zum Klischee. Es ist doch ein spezifischer Ausschnitt unserer Kinder und Jugendlichen, der hier in den Blick genommen und von dem ausgehend mitunter sehr verallgemeinert wird. Andererseits sind es nicht zuletzt diese Kinder, die heutzutage Eltern wie Lehrerinnen und Lehrer oft ratlos machen.

Was tun? Wolfgang Bergmann plädiert für bewusst übernommene Väter- und Mütterrollen. Erstere vor allem liegt ihm am Herzen, da es ihm (er verhehlt da sein eigenes Involviert-Sein nicht) um die Jungen geht, die nach seiner Meinung vielfach darunter leiden, dass sie von ihren Vätern keine klaren Ansagen mehr bekommen. Einfordern von Regeln und Ordnung, Orientierung, Mut zu Konfrontation und Autorität sind die in der zweiten Buchhälfte sich wiederholenden Stichworte. wobei Bergmann immer wieder betont, dass er kei-

nenswegs zurück will zu den gar nicht so guten alten Zeiten. Dennoch haftet ihm zuweilen etwas arg Retrospektives. Zwar gibt er zu, sich in Widersprüchen zu bewegen, wenn er von den Vätern fordert, was sie eigentlich kaum noch leisten können und wenn er die Familie – begriffen als kontinuierliche Lebensgemeinschaft von Erwachsenen mit ihren Kindern – hoch hält. Aber letztlich bleibt es bei einem sehr konservativen (deshalb noch nicht grundfalschen) Familienbild, in dem die Mutter vorrangig für die Beziehungsarbeit und der Vater für das Durchsetzen von Regeln und die Konfliktfähigkeit steht. Dieses Bild aber kann nicht mehr aufgrund von Konventionen gelebt werden, sondern muss (unter Anstrengungen!) gegen den multimedialen Mainstream durchgesetzt werden. Bergmann sieht dieses durchaus scharf, mutet die Anstrengungen aber allein der einzelnen Familie zu. Dies liegt u.a. an seinem tiefen Misstrauen allen Institutionen gegenüber – voran Schule und Politik. Insbesondere seine pauschale und undifferenzierte Schulkritik ist dabei eher ärgertlich als hilfreich. Doch auch wenn für viele Eltern vielleicht nachvollziehbar, bleibt sie i.w. populistisch.

Bergmanns praktische Erziehungshinweise in den hinteren Kapiteln lassen seine erklärte Präferenz für Lernpsychologie und Verhaltenstherapie durchscheinen, sind von unaufgeregter Pragmatik und sicherlich alltagstauglich.

Insgesamt ein lesenswertes Buch, weil es Kinder und Jugendliche in ihren vielfach schwer nachvollziehbaren Verhaltensmustern zu verstehen sucht und Hinweise für deren Ursache gibt. Lesenswert zudem in seinen verhaltenstherapeutisch orientierten Erziehungsvorschlägen, wenn man genug von jener Gelassenheit besitzt, die Bergmann selbst wiederholt einfordert. Lesenswert schließlich auch vor allem für Väter 10- bis 14-jähriger Jungen, weil Wolfgang Bergmann anzumerken ist, dass er selbst mit Engagement aus dieser Perspektive schreibt. Vielleicht ist ja der Grund für das Buch, dass er selbst sich einiges sagen muss. Das macht das Werk nicht schlechter und verbindet den Rezensenten mit dem Autor.

Bernd Abesser

Impressum:

Der „Loccum 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 „Loccum Pelikan“ informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Schulen und Kirchenkreise erhalten den „Loccum 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. Bernhard Dressler, Lena Kuhl, Dr. Michael Künne, Carsten Mork
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: Volksbank Loccum, BLZ 256 625 40, Kto.Nr. 37 000 200

Auflage: 12.000

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes:

- Bernd Abesser, Goldener Winkel 12, 30159 Hannover
- Gerhard Glombik, Scheffelstr. 25, 21337 Lüneburg
- Reinhard Hahn, Eichenstraße 31, 34346 Hann.-Münden
- Silke Leonhard, Flüggestr 23, 30161 Hannover
- Dietmar Peter, Krumme Str. 5a, 31547 Rehburg-Loccum
- Peter Noß-Kolbe, Bismarckstr. 16, 31582 Nienburg/Weser
- Evelyn Schneider, Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum
- Dr. Bernd Schröder, Privatdozent für Praktische Theologie (Religionspädagogik) an der Evangelischen Fakultät der Universität Münster, privat: Wilhelmstr. 61, 48 149 Münster
- Dr. Harald Schroeter-Witke, Borsigallee 7, 53125 Bonn
- Dr. Stephan Vasel, Dorfstr. 16, 31226 Peine-Handorf
- Dr. Michael Wermke, Am Walzwerk 13, 31226 Peine
- Heinz-Dieter Wittenborn, St. Aegidien-Str. 10, 31867 Hülsede
- Ute Zöllner, Haspelstr. 4, 35037 Marburg

Veranstaltungen (September bis Dezember 2001)

TREFFPUNKTE

Treffpunkt Schule Herbst 2001

Thema: Theodizee

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

28. bis 29. September 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Treffpunkt Referendarinnen und Referendare

Thema: Religion als Beruf. Zur Rolle der ReligionslehrerInnen

9. bis 10. November 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

RELIGIONSPÄDAGOGISCHE TAGE IN DER REGION

Religionspädagogischer Tag in der Grafschaft Bentheim

(Veranstaltungen in Kooperation mit der Arbeitsstelle Religionspädagogik der Grafschaft Bentheim)

Leitung: Heinz-Hermann Nordholt/Dietmar Peter

4. November 2001

Tagungsort: Kloster Frenswegen

KONFERENZEN

Themen und Inhalte werden mit gesonderten Einladungen bekannt gegeben.

Jahreskonferenz Berufsbildende Schulen

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschul-pastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die evangelischen Religionsunterricht erteilen

31. August bis 1. September 2001

Leitung: Evelyn Schneider

Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaften

Thema: Lernort Neue Medien

Für Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen, Orientierungsstufen, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone

3. bis 5. September 2001

Leitung: Lena Kuhl, Dietmar Peter

Konferenz für Gymnasialdirektorinnen und Gymnasialdirektoren

18. bis 19. Oktober 2001

Leitung: Bärbel Husmann

Tagung der Schulausschüßvorsitzenden der Kirchenkreise der ev.-luth. Landeskirche Hannovers

8. bis 9. November 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Dr. Gerald Kruhöffner

Jahreskonferenz Gymnasien

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Gymnasien evangelischen Religionsunterricht erteilen

22. bis 23. November 2001

Leitung: Bärbel Husmann

Konferenz für Fachleiterinnen und Fachleiter und Fachberaterinnen und Fachberater für das Fach evangelische und katholische Religion an Gymnasien

26. bis 28. November 2001

Leitung: Bärbel Husmann

Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz

Für Berufsschuldirektorinnen und Berufsschuldirektoren, Dezernentinnen und Dezernenten aus den Bezirksregierungen

13. bis 14. November 2001

ab 10.00 Uhr

Leitung: Evelyn Schneider

Konferenz der Schulleiterinnen und Schulleiter an Sonderschulen

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

29. bis 30. November 2001

ab 10.00 Uhr

Leitung: Susanne Drewniok

Fortbildung für Fachberater/innen

Schuld und Vergebung als Thema des Religionsunterrichts

Für Fachberaterinnen und Fachberater für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht im Bereich der Bezirksregierung Weser-Ems

17. bis 19. September 2001

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner, Lena Kuhl

SCHULFORM- UND BEREICHSUBERGREIFENDE KURSE

Regionaltagung

Brauchtum, Rituale und Symbole für den Religionsunterricht neu entdecken

Für Erzieherinnen und Erzieher, Diakoninnen und Diakone, Pastorinnen und Pastoren, Religionslehrerinnen und -lehrer aller Schulstufen aus den Kirchenkreisen Garbsen und Stolzenau-Loccum

5. bis 6. September

Leitung: Susanne Drewniok

Kreative Woche – "Da nahm Mirjam ... eine Pauke in ihre Hand..." (Ex.15,20)

NLI-Nr. 01.37.29

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

13. bis 15. September 2001

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach

Kord Lampe

Gemeinde und Schule: Religion im "System Schule" – Der Beitrag der Religion zur Schulentwicklung

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

25. bis 27. Oktober 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Surfen in die virtuelle Ver(w)irrung – Religionsunterricht und Internet

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

26. bis 27. Oktober 2001

Leitung: Dietmar Peter

Theologische Grundfragen:

Das Gebet – zwischen Skepsis und religiöser Sehnsucht

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

1. bis 3. November 2001

Leitung: Dr. Gerald Kruhöffner

STUDENTTAGUNGEN, SYMPOSIEN UND EXPERTEN-TAGUNGEN

Pädagogische Studienkommission

30. November bis 1. Dezember 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

ELEMENTARPÄDAGOGIK

Göttliche Wesen oder böse Wilde?

Das Bild vom Kind und die pädagogische Praxis

10. bis 14. September 2001

Leitung: Martin Küsell/Bianca Degenhard

Biblische Geschichten und was man damit machen kann

Religionspädagogik für Kinderpflegerinnen, Spielkreismitarbeiter/innen, Sozialassistent/innen

15. bis 17. Oktober 2001

Leitung: Marianne Schmidt/N.N.

Einführung in die Religionspädagogik

5. bis 9. November 2001

Leitung: Martin Küsell/N.N.

Die Sache mit dem Gott

Gottesbilder bei Kindern

19. bis 21. November 2001

Leitung: Marianne Schmidt/N.N.

FORTBILDUNGEN ZENTRALE IN EINER REGION (ZieR)

Kaum zu glauben – aber wahr?

Wundergeschichten des Neuen Testaments in der Kindertagesstätte

Sprengel Göttingen

23. bis 24. Oktober 2001

Leitung: *Martin Kusell*

Tagungsort: *Ev. Studienhaus am Kreuzberg, Göttingen*

(ohne Übernachtung)

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SONDERSCHULE

Damals in Palästina – spielerische Zugänge zum Leben der Menschen in neutestamentlicher Zeit

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

30. August bis 1. September 2001

Leitung: *Susanne DREWNIOK*

„Das Leben feiern“ – lebenszyklische Feste und Rituale in der religionspädagogischen Arbeit an Sonderschulen

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

6. bis 8. September 2001

Leitung: *Susanne DREWNIOK*

Franz Thalmann; BGV Hildesheim

Im Religionsunterricht über Gott und das Leben nachdenken

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

1. bis 3. November 2001

Leitung: *Susanne DREWNIOK*

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER GRUNDSCHULE

Kursreihe: Kirche zum Anfassen

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

(Fester Teilnehmerkreis für die gesamte Kursfolge)

Leitung: *Lena Kuhl, Christiane Kürschner*

Kurs 2: 24. bis 26. Oktober 2001 in Hannover

- Hospitation bei einem Projekttag mit einer Schülergruppe in der Marktkirche Hannover
- Reflexion des Projekttag auf dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen aus dem 1. Kurs
- Die „Technik des Erzählens“ als neuer inhaltlicher Schwerpunkt in der Kirchenpädagogik
- Erschließung eines modernen Kirchenraums unter kirchenpädagogischen Gesichtspunkten

Tod – Trauer – neues Leben

Modelle für die konfessionelle Kooperation

NLI-Nr. 01.09.26

Für Religionslehrer/innen, die katholischen oder evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule erteilen

31. Oktober bis 2. November 2001

Leitung: *Aloys Lögering/Lena Kuhl*

Tagungsort: *Haus Ohrbeck, Georgsmarienhütte*

Projektgruppe Lernwerkstatt

(geschlossener Teilnehmerkreis)

16. bis 17. November 2001

Leitung: *Lena Kuhl*

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER ORIENTIERUNGSSTUFE, HAUPT- UND REALSCHULE

Projektgruppe Orientierungsstufe

(geschlossener Teilnehmerkreis)

10. September 2001

Leitung: *Dietmar Peter*

Surfen in die virtuelle Ver(w)irrung – Religionsunterricht und Internet
Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten aller Schulformen, die evangelischen Religionsunterricht erteilen oder erteilen möchten

26. bis 27. Oktober 2001

Leitung: *Dietmar Peter*

Diskurse gestalten – Moderationstraining für Leiterinnen und Leiter der Fachkonferenz Religion

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

15. bis 17. November 2001

Leitung: *Dietmar Peter*

RELIGIONSUNTERRICHT IN DER BERUFSBILDENDEN SCHULE

Konfliktregelung und Mediation im schulischen Alltag

- Streiten mit Würde und Fairness -

Für Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer, Berufsschulpastorinnen und Berufsschulpastoren, Berufsschuldiakoninnen und Berufsschuldiakone, die Evangelische Religion an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien unterrichten

20. bis 22. September 2001

Leitung: *Evelyn Schneider; Hans-Jürgen Bollmann*

„UFOS, Aliens und Mystery“

Von der Sehnsucht nach einer Botschaft von oben

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

29. bis 31. Oktober 2001

Leitung: *Evelyn Schneider*

Treffpunkt für Referendarinnen und Referendare LBS

8. bis 9. November 2001

(anschließend 9. bis 10. November 2001 allgmein)

RELIGIONSUNTERRICHT IN GYMNASIEN UND GESAMTSCHULEN

Antijudaismus und die Kirche im Nationalsozialismus

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an Fachgymnasien, Gesamtschulen und Gymnasien die Fächer evangelische Religion, Deutsch, Geschichte oder Politik unterrichten

20. bis 22. September 2001

Leitung: *Gottfried Kößler*

Uta Knolle-Tiesler; Fritz Bauer Institut

N.N.

Religionspädagogisches Institut Loccum in Kooperation mit dem Fritz-Bauer-Institut Frankfurt

„Am Anfang war die Hoffnung“ – alttestamentliche Geschichten im Unterricht

Für Religionslehrer/innen an Gesamtschulen, insbesondere fachfremd unterrichtende Kolleginnen und Kollegen

Termin: 29. bis 31. Oktober 2001

Leitung: *Wilhelm Behrendt, Fachmoderator, IGS Göttingen*

Referentin: *Dr. Frauke Büchner, Dozentin, PTI Drübeck*

Das Klatschen der einen Hand

Buddhismus als Thema des Religionsunterrichts

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

1. bis 3. November 2001

Leitung: *Ewald Wirth, StD/N.N.*

VIKARIATSKURSE

Leitung: *Bernd Abesser*

61/1 Predigerseminar Loccum/Hermannsburg 24. bis 28. 09.01

60/3 Predigerseminar Celle

8. bis 12.10.01

KONFIRMANDENARBEIT

Religionspädagogisch-pastorale Weiterbildung

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen /Diakone

Weiterbildungskurs 2001

(geschlossener Teilnehmerkreis)

Weiterbildungskurs Durchgang III: Neuer Kurs

Teil III (2)

17. bis 19. September 2001

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Teil III (3)

22. bis 25. Oktober 2001

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Teil III (4)

26. bis 28. November 2001

Leitung: Ute Beyer-Henneberger, Michael Albe

Weiterbildung im Biblischen Rollenspiel/Bibliodrama in der Konfirmandenarbeit

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

geschlossene Teilnehmergruppe:

Kurs I: 17. bis 19. September 2001

Kurs II: 12. bis 14. November 2001

Leitung: Carsten Mork

FEA-Kurs: "Mein Kopf ist beileibe nicht alles" – kreative Zugänge zur Bibel in der Gemeinde

Für Pastorinnen/Pastoren, Diakoninnen/Diakone Sozialpädagoginnen/ Sozialpädagogen

22. bis 26. Oktober 2001

Leitung: Carsten Mork

KU-KONGRESSE IN DER REGION

KU-Kongress KK Bramsche, Georgsmarienhütte, Osnabrück in Wis-singen

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

4. September 2001

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

KU-Kongress KK Emden, Norden und reform. Kirche in Emden

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

26. September 2001

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

KU-Kongress KK Nienburg/Stolzenau-Loccum

Für Pastorinnen und Pastoren/Diakoninnen und Diakone

27. September 2001

Leitung: Ute Beyer-Henneberger

MEDIENPÄDAGOGISCHE FORTBILDUNGEN

"Das Leben ist eine Baustelle": Medien zum Thema Identität

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

13. bis 15. September 2001

Leitung: Ulrike Pagel-Hollenbach/N.N.

SCHULE UND GEMEINDE

Gemeinde und Schule: Religion im "System Schule" – Der Beitrag der Religion zur Schulentwicklung

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

25. bis 27. Oktober 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler

Meditatives Tanzen in Kirche, Schule und Gemeinde

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

3. bis 4. November 2001

Leitung: Silke Deyda/Ulrike Pagel-Hollenbach

Tagung der Schulausschufvorsitzenden der Kirchenkreise der ev.-luth. Landeskirche Hannovers

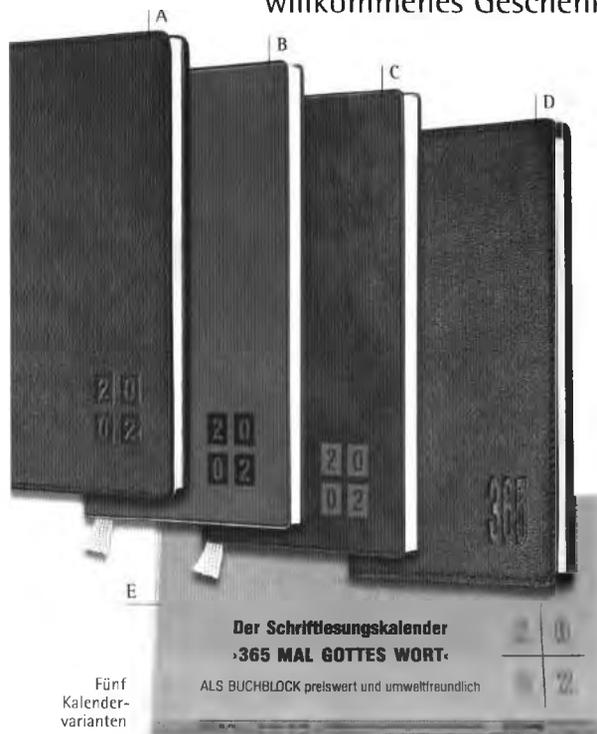
8. bis 9. November 2001

Leitung: Dr. Bernhard Dressler/Dr. Gerald Kruhöffner

Loccumer Pelikan 3/01

365mal Gottes Wort

Ihr Begleiter
durch das Jahr
und ein
willkommenes Geschenk



Schriftlesungskalender 2002 »365mal Gottes Wort«

- ___ Expl. A im Ledereinband m. Goldschnitt DM 15,00/Euro 7,67
- ___ Expl. B im dunkelgrauen Plastikeinband DM 8,50/Euro 4,35
- ___ Expl. C im weinroten Plastikeinband DM 8,50/Euro 4,35
- ___ Expl. D in Lederhülle zum Auswechseln DM 15,00/Euro 7,67
- ___ Expl. E ohne Einband (Kalenderbuchblock)
für bereits vorhandene Lederhülle DM 5,00/Euro 2,56

Der Schriftlesungskalender der action 365 enthält:

- Bibeltex-te für den Tag
- Gebete
- farbige Bildmotive
- monatlicher Terminplaner für 2002 und 2003

Der Kalender ist bereits ab 6. August 2001 lieferbar.

Fordern Sie unseren neuen Kalenderprospekt an.

VERLAG DER
ACTION
365

Christliche Öffentlichkeitsarbeit
Kennedyallee 111a · 60596 Frankfurt/Main
Tel. 0 69-68 09 12-33 · Fax 0 69-68 09 12-12
eMail: verlag@action365.de

www.action365.de

H 7407

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

Kirche, Kunst und Kult auf der Medus@2001

Das Programm der evangelischen Kirche bei den 4. Niedersächsischen Medientagen in Nienburg

Die neuen Medien sind Kult. Darum beteiligt sich die Evangelische Kirche an den 4. Niedersächsischen Medientagen vom 5.-8. September 2001 in Nienburg mit einem großen Angebot. Sie öffnet ihre Türen und sucht den Dialog mit den Menschen, die sich für Medien, Kunst und Kultur interessieren.

Das Konzept für das Programm steht auf mehreren Füßen. Ein Standbein ist mit der Innenstadtkirche St. Martin verbunden. An der Außenwand der 560 Jahre alten Kirche wird eine Klanginstallation mit dem Namen **“Mauerflüstern”** angebracht, die der Braunschweiger Künstler Hans Wesker gestalten wird. In der Kirche ist eine Figuren-Ausstellung zur biblischen Geschichte von Ruth zu sehen, um Kindern und ihren Eltern wirklichkeitsnahe Zugänge zur biblischen Geschichte zu vermitteln.

Ein zweiter Schwerpunkt des kirchlichen Programms wird die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema sein. Die Medientage haben sich das Motto **“Medus@2001 – Gender in der Mediengesellschaft”** gegeben. Gender kommt aus dem Englischen und bezeichnet den Blickwinkel aus der Geschlechterperspektive. Das bedeutet, Frauen und Männer nehmen Wirklichkeit unterschiedlich wahr. Am Donnerstag wird ein Bibliodrama-Workshop zu Ruth, einer der starken Frauen in der Bibel, stattfinden, der mit einer Performance in der Kirche endet. Am Samstag findet ein Workshop zu den neuen geschlechtsspezifischen Richtlinien in der evangelischen Jugendarbeit statt. In Zusammenarbeit mit dem Kreisjugenddienst wird im Internetcafé der evangelischen Jugend der Kirchengemeinde St. Martin die **Internetdokumentation** der gesamten Medientage erstellt.

Die Medien sind vielfältig. Ein drittes Standbein ist schließlich ein Aktionstag, der kirchliche Beiträge mit verschiedenen Zugängen zu Medien über den ganzen Freitag bündeln soll und vermutlich bis in den Abschlußtag am Sonnabend hineingeht. Am Freitag sind weitere Workshops geplant: Als religionspädagogisches Angebot wird das RPI-Loccum am Vormittag ausrichten: **“Gibt’s im Himmel Schokolade?” – Bilderbücher zum Thema “Tod und Sterben”**. Der Kirchliche Entwicklungsdienst macht ein Angebot zu **Entwicklungspolitischen Fragen im Sudan**.

Um 20.00 Uhr wird mit Teilnehmer/innen der Medientage und weiteren Interessierten ein **Gottesdienst** in der St. Martin Kirche gefeiert werden, in dem die Landesbischöfin Frau Dr. Käbmann predigen wird. In diesem Gottesdienst wird eine Werkstatt **“Rituelles Spiel”** eine Aufführung zur Medusa inszenieren. In den Samstag hinüber geht eine **RAP-Werkstatt** mit der Gruppe **“RAP for Courage”**, die gezielt Jugendliche vor Ort ansprechen soll. Den Schlußpunkt setzt ein Gastspiel der Gruppe **“commedia futura”** aus Hannover im Theater am Samstagabend. **“Lovers & Killers”** heißt ihr Stück, in dem Sampler von Quentin Tarantino aufgeführt werden.

Das Zentrum für Medien Kunst Kultur der hannoverschen Landeskirche gehört zu den Veranstaltern der Medientage. Es organisiert einen Medienstand mit Informationen und Publikationen, Fortbildungen und Studiengängen sowie Fragen zu Kirche und Internet. Hauptveranstaltungsort der Medientage ist das Theater in Nienburg, das kirchliche Programm findet in der Kirche und im Gemeindehaus der Gemeinde St. Martin statt.

Peter Noß-Kolbe

Zusatzinfo zu den Medientagen

Das Motto **“Gender in der Mediengesellschaft”** hat für die Veranstalter besondere Bedeutung für die Zukunft. Mit diesem Thema verknüpfen sich zwei zentrale Aspekte für die gesellschaftspolitischen Entwicklungen. Die Genderperspektive ist die Grundlage für die aktive Durchsetzung von Chancengleichheit. Der Ansatz will die geschlechterbezogene Perspektive von Anfang an in allen Prozessen sicher stellen und nicht nur bestehende Ungleichgewichte kompensieren. Zweitens wird Medienkompetenz als Schlüsselqualifikation für die Teilhabe in einer wesentlich durch Medien bestimmten Gesellschaft gesehen. Sie ist unverzichtbar für die berufliche Qualifikation und für Entscheidungsprozesse. Die Genderperspektive ist bei diesen Medientagen der hermeneutische Schlüssel, an dem die Mediengesellschaft entdeckt und aufgeschlossen werden soll.

Zielgruppe sind Schüler/innen und deren Eltern, Lehrkräfte aller Schulformen, Filmproduzent/innen, Journalist/innen, Frauenbeauftragte und Medieninteressierte.

Wenn Sie Lust haben, schauen Sie doch mal vorbei.

Peter Noß-Kolbe