

# Loccumer Pelikan

3/08

Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde



Religiöse Praxis in der  
Grundschule

Zwischen Arena  
und Tribüne:  
Im Religionsunterricht  
vom Leid reden

„Hey, Gott verlässt  
uns niemals!“

Wer glaubt denn heute  
noch an Wunder?

Wundergeschichten  
als intellektuelle  
Herausforderungen  
für Jugendliche

Gebabbel in Babel –  
Gesang auf dem Zion

Konfirmandenelternarbeit

Ein Nachruf auf  
Christoph Bizer



# inhalt

---

Friedhelm Kraft	editorial .....	51
	<b>grundsätzlich</b>	
Hanna Roose	Religiöse Praxis in der Grundschule. Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte zum performativen Ansatz .....	103
Dietmar Peter	Zwischen Arena und Tribüne. Im Religionsunterricht vom Leid reden .....	110
	<b>praktisch</b>	
Beate Peters	„Hey, Gott verlässt uns niemals!“ Mit Kindern anhand der Mosegeschichte über Gott nachdenken .....	118
Werner H. Ritter	Wer glaubt denn heute noch an Wunder? .....	124
Michaela Albrecht	Heute noch an Wunder glauben? Wundergeschichten als intellektuelle Herausforderungen für Jugendliche .....	126
	<b>schule und gemeinde</b>	
Almut Volkers und Marc Wischnowsky	Gebabbel in Babel – Gesang auf dem Zion. Ein Buß- und Bettagsprojekt in der Grundschule .....	132
Ute Beyer-Henneberger	Konfirmandenelternarbeit. Ansätze und Möglichkeiten der Konfirmandenelternarbeit und ihre Bedeutung für die Mitgliederbindung .....	137
	<b>informativ</b>	
Silke Leonhard	Ein Nachruf auf Christoph Bizer .....	140
	Die aktuelle Ausstellung im RPI .....	125
	Impressum .....	131
	Ausstellung in der Lernwerkstatt .....	138
	Abschied von Ute Beyer-Henneberger .....	141
	Neu im RPI Loccum: Rainer Merkel .....	141
	Buch- und Materialbesprechungen .....	142
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche .....	144
	Veranstaltungsprogramm .....	146



Vor kurzem erzählte mir eine befreundete Kollegin von den Schulsorgen ihrer Tochter. „Ich möchte nicht in die dritte Klasse versetzt werden. Da geht es ja nur um Noten“, so die Aussage der Tochter, die bis dahin mit Freude und Begeisterung die ersten beiden Schuljahre gemeistert hat. Eigentlich muss sich das Mädchen um ihre Noten keine Sorgen machen: Sie liest mit großer Begeisterung, sprachlicher Ausdruck und mathematisches Verständnis sind tadellos und erste Musikstücke werden bereits vom Blatt gespielt. Es stimmt der familiäre Hintergrund für eine Bildungskarriere und natürlich das Geschlecht.

Der Weg zum Abitur ist also vorprogrammiert. Vermutlich ist das dem Mädchen durchaus bewusst. Denn die World Vision Kinderstudie vom Herbst letzten Jahres hat eines in erschreckender Weise deutlich gemacht: Kinder haben bereits eine klare Vorstellung, ob sie zu den Bildungsverlierern bzw. Bildungsgewinnern gehören. Schon im Alter von zehn Jahren glauben in Deutschland viele Kinder nicht mehr an ihre Chance. Während Kinder aus der oberen Mittelschicht zu 68 Prozent und Kinder aus der Oberschicht sogar zu 81 Prozent das Gymnasium oder das Abitur als Bildungsziel benennen, können sich nur 20 Prozent der Kinder aus der Unterschicht vorstellen, mit Abitur die Schule zu verlassen. Die Studie bestätigt damit aus der Perspektive von Kindern nur das, was spätestens seit Pisa 2000 jeder weiß: Erfolgreiche Teilhabe an Bildung ist im deutschen Schulsystem im hohen Maße durch die soziale Herkunft bestimmt.

In keinem Land in Europa mit Ausnahme Österreichs werden Kinder so frühzeitig in verschiedene Bildungsgänge aufgeteilt mit der Folge, dass in einem überproportionalen Maße Bildungsverlierer entstehen. Man muss es leider drastisch formulieren: Bildungsarmut wird im deutschen Bildungssystem systematisch produziert. Die Schule verstärkt die Nachteile, die Kinder von zu Hause aus mitbringen. Während die Pädagogik von der Gemeinschaftsschule „träumt“ (Hilbert Meyer), hinkt die Schulpolitik hoffnungslos hinterher. Auch die geplante Revision des Ver-

bots zur Errichtung neuer Gesamtschulen in Niedersachsen ist kaum mehr als eine ideologische „Lockerungsübung“, das gegliederte Schulsystem darf auf keinen Fall vor Ort durch Gesamtschulgründungen „ersetzt“ werden.

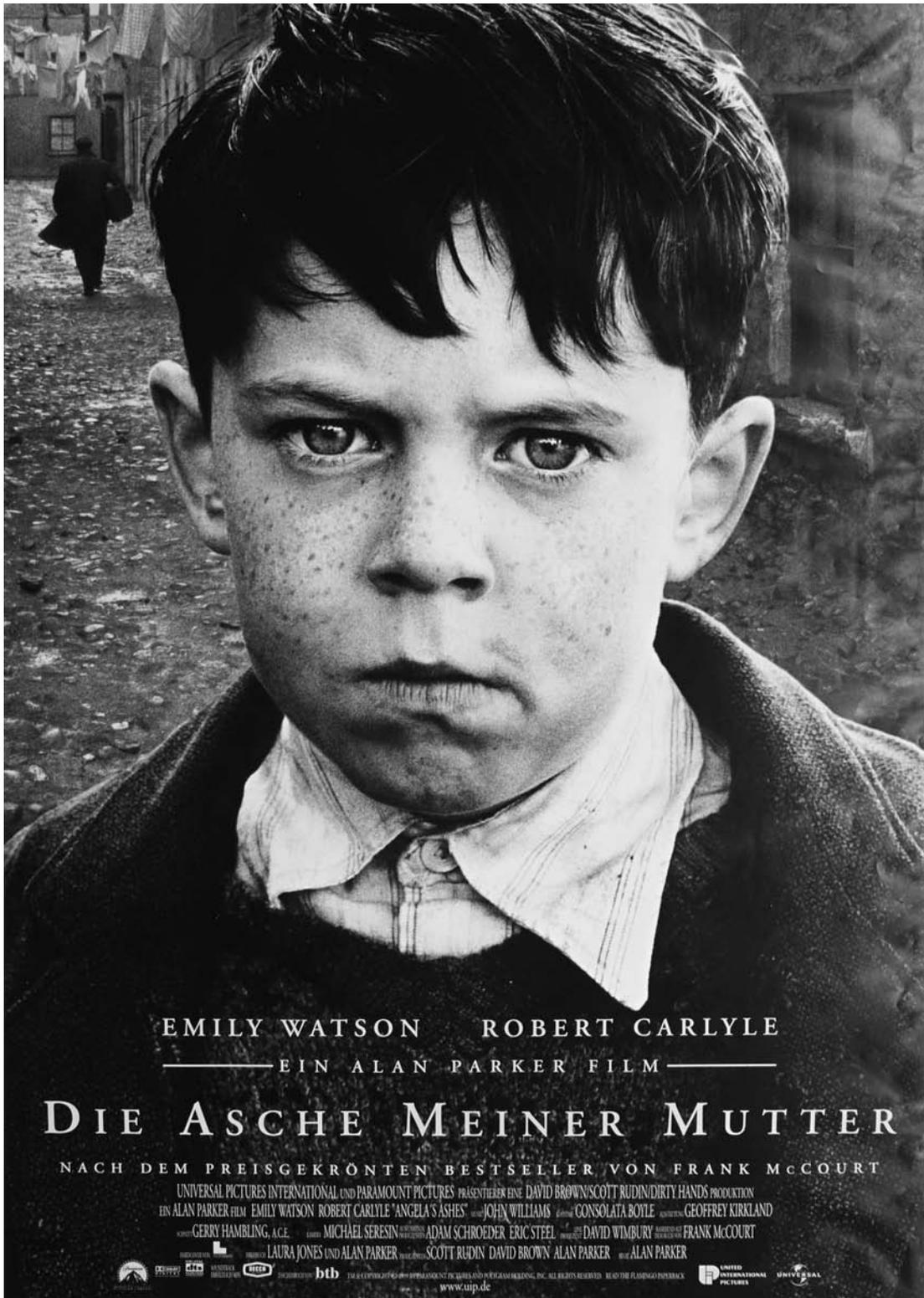
Die Hannoversche Landeskirche startet mit Beginn des neuen Schuljahres eine Kampagne unter dem Motto „Kinderarmut hat viele Gesichter“. Ein Gesicht von Armut ist Bildungsarmut. Bildungsarmut hat eine strukturelle Dimension. Wer an dieser Stelle für Veränderungen eintritt, darf sich an der Tabuisierung der Debatte um eine bildungsgerechte Schulstruktur nicht beteiligen. Die Initiative aus der westfälischen Landeskirche „Länger gemeinsam lernen“ sollte auch in Niedersachsen Beachtung finden.

Der Grundsatzartikel von Hanna Roose knüpft an den vielfach zitierten Pelikanartikel 3/06 zur Frage des performativen Religionsunterrichts an und diskutiert Chancen und Risiken einer „sinnvollen Transformation“ religiöser Praxis in den Raum der Grundschule. Mit der Methode der „geschützten Identifikation“ wird ein Weg angezeigt, der mögliche Vereinnahmungen der Kinder ausschließen soll. Dietmar Peter stellt in Aufnahme der Ergebnisse einer neueren empirischer Untersuchung dar, wie sich Fragestellungen zum Thema „Leid und Gott“ aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen verändert haben. In Anwendung didaktischer Folgerungen werden drei aktuelle Unterrichtswerke zur Thematik analysiert.

Ich wünsche Ihnen nach der Sommerpause für die anstehenden Aufgaben in Schule und Gemeinde neuen Schwung!

Ihr

Dr. Friedhelm Kraft  
Rektor



Die Asche meiner Mutter, USA 1999, Regie: Alan Parker

## Religiöse Praxis in der Grundschule

Eine Standortbestimmung im Rahmen der Debatte zum performativen Ansatz

Von Hanna Roose

„Religion [ist] eine Praxis, also mehr als ein kognitiver oder mentaler Gehalt, der durch einen verbalsprachlichen Ausdruck zu erfassen wäre.“<sup>1</sup> Religionsunterricht muss daher mehr sein als ein „Reden über Religion“.<sup>2</sup> Diese Einsicht hat im Moment in der religionspädagogischen Diskussion Konjunktur. Sie firmiert unter dem Begriff einer „performativen Religionsdidaktik“, die ihrerseits unterschiedliche Facetten zeigt. Die Debatte um einen performativen Ansatz in der Religionsdidaktik wird dabei im Blick auf die Sekundarstufen I und II geführt. Der Religionsunterricht an den Grundschulen taucht kaum auf. Ein erster Überblicksartikel zum Thema „Performativer Religionsunterricht?!“ erschien bezeichnenderweise in der Reihe „Religionsunterricht an höheren Schulen“<sup>3</sup>. Wie kommt es zu dieser Konzentration auf die Mittel- und Oberstufe? Performative Ansätze verfolgen das Ziel, „Religion als Praxis (gelebten Glaubens) [zu erschließen] und Religionsunterricht didaktisch so aufzubereiten, dass er sich nicht in ‚grauer Theorie‘ verzettelt.“<sup>4</sup> Nun konnte es sich der Religionsunterricht an der Grundschule noch nie „leisten“, das fotokopierte DIN A-4-Blatt „als die am häufigsten begegnende methodische Spielform im real existierenden Religionsunterricht“<sup>5</sup> einzusetzen – schon weil die Lese- und Schreibfähigkeit der Kinder – gerade in den unteren Grundschulklassen – noch stark eingeschränkt ist. So urteilen G. Büttner und V.-J. Dieterich über einen „performativen Religionsunterricht“: „Beim genaueren Hinsehen geht es dort darum, in welcher Weise grundschulorientierte Arbeitsweisen auch mit Jugendlichen praktiziert werden können.“<sup>6</sup> Aber die Vertreterinnen und Vertreter einer performativen Didaktik fühlen sich missverstanden, „wenn sie als methodisch-didaktisches Prinzip („Handlungsorientierung“) gilt, durch das Lernprozesse anschaulicher und deshalb nachhaltiger wer-

den“<sup>7</sup>. Insofern kann es lohnen, performative Religionsdidaktik auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Grundschule zu beleuchten. Ich werde daher in einem ersten Schritt die Anliegen und wesentliche Spielarten des performativen Ansatzes umreißen, danach Anfragen und Klärungsversuche formulieren und abschließend unter Berücksichtigung der spezifischen Lernvoraussetzungen im Religionsunterricht der Grundschule die Tragweite eines performativen Ansatzes für diesen Lernort diskutieren.

### Anliegen und Spielarten einer „performativen Religionsdidaktik“

#### Religionsunterricht braucht den Vollzug religiöser Praxis

Der performative Ansatz in der Religionsdidaktik reagiert u.a. auf den Traditionsabbruch und den zunehmenden Ausfall einer kirchlichen Sozialisation von Schülerinnen und Schülern, die den (konfessionellen) Religionsunterricht besuchen. Eine Aufgabenteilung nach dem Motto: „in der Schule wird nur über den Glauben nachgedacht, in der Gemeinde wird er praktiziert“<sup>8</sup>, ist damit überholt (wenn sie denn je so deutlich vollzogen worden ist). Solange die meisten Kinder in ihren Familien und in der Kirche Erfahrungen mit religiöser Praxis machten, konnte sich der schulische Religionsunterricht darauf konzentrieren, über den Glauben nachzudenken. Wenn die religiöse Sozialisation in Familie und Gemeinde jedoch ausfällt, muss der Religionsunterricht Elemente religiöser Praxis in das Unterrichtsgeschehen integrieren, wenn er nicht Gefahr laufen will, ein kognitiv verkürztes Verständnis des Christentums zu

fördern. Diese Überlegung lässt sich auch pädagogisch zuspitzen: Wenn den meisten Kindern die Kirche als primärer Ort gelebter religiöser Praxis seitens ihrer Familien kaum noch zugänglich gemacht wird, verliert ein Religionsunterricht, der religiöse Praxis ausklammert, seinen anschaulichen Gegenstand. Die Kinder sollen über etwas reden, über etwas nachdenken, was sie gar nicht kennen. Der Religionsunterricht droht damit zu einem Fach ohne Erfahrungsgrundlage zu werden. Hier will die performative Religionsdidaktik gegensteuern.

### **Keine Rückkehr zur Evangelischen Unterweisung – keine Vereinnahmung der Schülerinnen und Schüler**

Die Hereinnahme von Elementen religiöser Praxis in den Religionsunterricht ist nicht neu. Georg Gudelius beschreibt 1954 einen durchaus typischen Ablauf einer Religionsstunde wie folgt: Zu Beginn zündet der Lehrer eine Kerze auf dem Pult an. Danach singen die Kinder das Lied „Großer Gott, wir loben dich“, anschließend wird gemeinsam der Wochenspruch gesprochen und der Lehrer liest die Lesung aus der Kirchenjahreslese für den betreffenden Tag. Am Ende der Stunde spricht die Klasse ein Gebet, sie singt eine weitere Strophe von „Großer Gott, wir loben dich“, und der Lehrer entlässt die Kinder mit einem Segensspruch. Gudelius betont, „dass die Klasse bei einem solchen liturgischen Handeln aufhört, ‚bloß diese und diese Klasse zu sein‘. Sie vertritt damit ‚die ganze heilige Kirche‘, wird also zur Gemeinde.“<sup>9</sup>

Einig sind sich die Vertreterinnen und Vertreter eines performativen Ansatzes darin, dass die unterschiedlichen Spielarten eines performativen Religionsunterrichts keine Rückkehr zur Evangelischen Unterweisung mit ihren Elementen gelebten Glaubens bedeuten.<sup>10</sup> Mit dieser Abgrenzung wird einerseits den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, andererseits dem modernen Bildungsanspruch des Faches Religion Rechnung getragen: Während in den 50er Jahren – wohl zu Recht – vorausgesetzt werden konnte, dass die große Mehrheit der Kinder, die am evangelischen Religionsunterricht teilnehmen, evangelisch-christlich sozialisiert und ein „gegebenes Einverständnis im Glauben“ vorhanden ist, trifft genau diese Voraussetzung auf heutige Religionsklassen nicht mehr zu. Nipkow unterscheidet mehrere Grundtypen des Einverständnisses, die bei Schülerinnen und Schülern anzutreffen sind: gegebenes Einverständnis im Glauben, zu suchendes Einverständnis im Glauben, nie vorhanden gewesenes Einverständnis, religiöse Indifferenz, verloren gegangenes Einverständnis.<sup>11</sup> Unter diesen veränderten Bedingungen liefe ein Religionsunterricht nach dem Muster der Evangelischen Unterweisung Gefahr, die Schülerinnen und Schüler religiös zu vereinnahmen, sie – gegen ihren Willen (?) – „zur Gemeinde“ zu machen. Unumstritten ist, dass das persönliche Bekenntnis zum evangelisch-christlichen Glauben kein intendiertes Ziel des konfessionellen RU sein darf.<sup>12</sup>

Wie aber lässt sich eine mögliche Vereinnahmung verhindern, ohne auf den Nachvollzug religiöser Praxis zu verzichten? Einig sind sich die Vertreterinnen und Vertreter

performativer Ansätze darin, dass die Phasen religiöser Praxis reflektiert werden müssen. Durch diese Reflexion entsteht eine gewisse Distanz, die einer Vereinnahmung entgegenwirken soll. „Religiöse Bildung stellt sich damit in die Perspektive des Vollzugs einer Religion. Aber religiöse Bildung wäre nicht Bildung, ohne dass die als Vollzug erschlossene religiöse Praxis zugleich noch einmal in die Distanz reflektierenden Verstehens und Urteilens gerückt wird: ‚Religiöses Reden‘ verschränkt sich in Lernprozessen mit dem ‚Reden über Religion‘.“<sup>13</sup> Dieses Pendeln zwischen einer (performativen) Praxis-Ebene und einer (diskursiven) Reflexions-(Meta-) Ebene kommt einem Perspektivwechsel zwischen einer (fachinternen) Binnen- und einer Außenperspektive gleich. Hierin unterscheidet sich der Religionsunterricht nicht grundsätzlich von anderen Fächern: „Im naturwissenschaftlichen Unterricht wird nicht nur die natürliche Welt in einer naturwissenschaftlichen Fachperspektive wahrgenommen und erschlossen. Es wird nicht nur ‚naturwissenschaftlich kommuniziert‘, sondern dann wird auch ‚über Naturwissenschaft kommuniziert‘, über ihre Erkenntnisgrenzen, ihre Verwertungsbedingungen, ihre ethischen Implikationen – so wie im Religionsunterricht nicht nur ‚religiös kommuniziert‘ wird (das freilich hoffentlich auch), sondern ‚über Religion‘ reflektiert wird.“<sup>14</sup> Hier wird ein zweiter Unterschied zur Evangelischen Unterweisung formuliert: Religionsunterricht darf nach moderner Auffassung nicht mehr als „Kirche in der Schule“ (so das bekannte Schlagwort von Martin Rang) einen Sonderstatus beanspruchen, sondern muss voll in den Fächerkanon eingegliedert werden. Zu fragen ist also: Welchen (unverzichtbaren) Beitrag leistet der schulische Religionsunterricht zur schulischen Bildung? Hier lässt sich anführen, dass schulische Bildung die Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichen Modi der Welterschließung vertraut machen soll. Religion und Philosophie stellen nach dem Modell von Jürgen Baumert<sup>15</sup> einen spezifischen Modus der Welterschließung dar, der durch keinen anderen Modus zu ersetzen ist. Daher gilt: „Religion gehört an die Schule, weil sie ein unverzichtbarer Modus der Welterschließung ist.“<sup>16</sup> Wie in anderen Fächern auch sollen die Schülerinnen und Schüler in den spezifischen Modus der Welterschließung eingeführt werden, indem sie ihn ansatzweise nachvollziehen und über ihn reflektieren. „Im Unterricht wird die Welt aus einer bestimmten Perspektive beobachtet und zugleich wird diese Beobachtung beobachtet.“<sup>17</sup> Das heißt: die Elemente religiöser Praxis müssen im Unterricht nicht nur vollzogen, sondern auch reflektiert werden.

### **Transformation religiöser Praxis?**

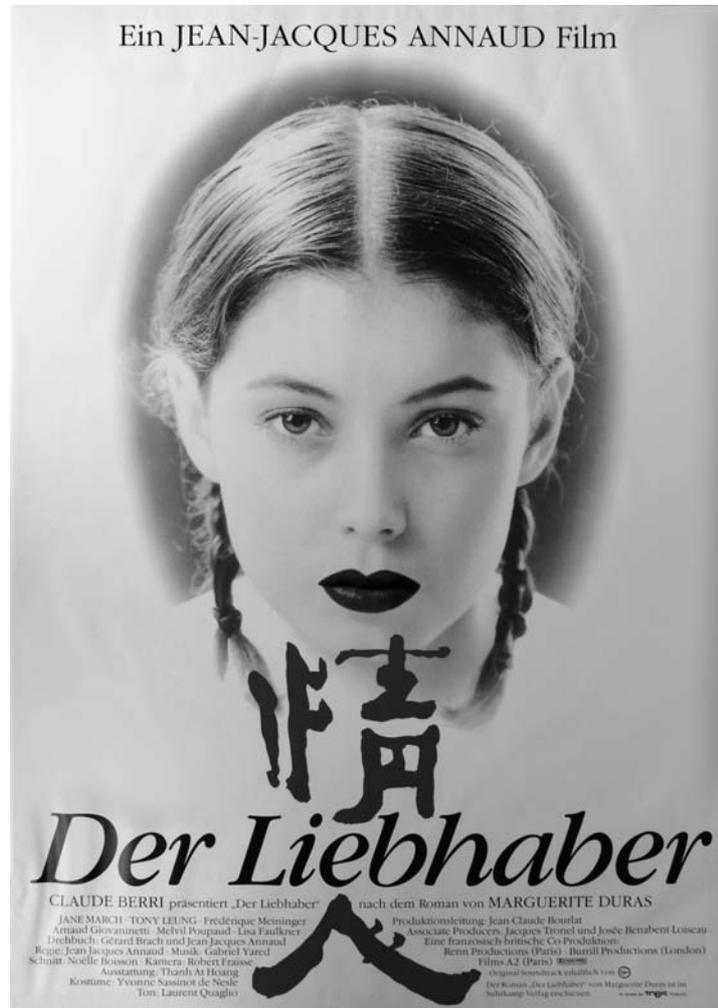
Umstritten ist unter den Vertreterinnen und Vertretern eines performativen Ansatzes, ob sich die religiöse Praxis dadurch, dass sie von der Gemeinde in die Schule „verlagert“ wird, (automatisch) verändert bzw. verändern sollte, um einer etwaigen Vereinnahmung entgegenzuwirken. Die Evangelische Unterweisung „importierte“ Elemente religiöser Praxis in den Unterricht, ohne eine etwaige Veränderung dieser Elemente samt ihrer Konsequenzen für den Lernpro-

zess zu reflektieren. In seiner neuesten Zwischenbilanz zu performativem Religionsunterricht unterscheidet R. Engler typisch zwei Varianten, die sich an genau diesem Punkt unterscheiden<sup>18</sup>: Einerseits gehe es um „authentische Selbstdarstellung der Religion im unterrichtlichen Kontext“. Die Schülerinnen und Schüler wechseln zwischen einer Teilnehmer- und einer Beobachterperspektive, der performative Ansatz ist Teil einer Kompensationsstrategie: „Auf katholischer Seite hat man die Erwartung, dass ein performativer Religionsunterricht die auf Schülerseite in den letzten Jahrzehnten eingetretene Distanz gegenüber gelebter und insbesondere auch gegenüber kirchlich gelebter Religion wenigstens ein kleines Stück weit reduzieren helfen könne.“<sup>19</sup> Andererseits wird – v.a. auf evangelischer Seite – geltend gemacht, „dass es im Umgang mit religiösen Dokumenten (Bibel, Kunst-Stücken, Kirchenräumen usw.) wie auch mit religiösen Vollzügen (Gebet, Liturgie, Sakramenten usw.) unterschiedliche Wahrnehmungen gibt, von denen keine anderen gegenüber von vornherein einen Authentizitäts- oder Wahrheitsvorsprung geltend machen kann“<sup>20</sup>.

Es geht also nicht um „die Teilhabe am Formenkanon kirchlicher Praxis . . . , sondern [um] eigenes In-Form-Bringen religiöser Tradita“<sup>21</sup>. Zwischen Teilnehmer- und Beobachterperspektive wird daher nicht unterschieden. Ein spezifischer Unterschied zwischen dem Vollzug religiöser Praxis in der Schule und in der Gemeinde ist kaum noch zu benennen.<sup>22</sup> Eine mittlere Position nimmt nach meiner Wahrnehmung B. Dressler ein. Er fordert einerseits, „den Lernraum so deutlich wie schulisch möglich von authentischer Religionspraxis zu unterscheiden“<sup>23</sup>. „Die Religion des Religionsunterrichts ist nur virtuell zu inszenieren, so sehr sie sich auch auf authentische Religionspraxis beziehen können soll.“<sup>24</sup> Andererseits bringt er die Unterscheidung von Teilnehmer- und Beobachterperspektive in Anschlag. Beide Unterscheidungen kombiniert Dressler in der Aussage, dass sich Teilnahme an religiöser Praxis im Raum der Schule als „Probe“ vollzieht und insofern von der Teilnahme an religiöser Praxis im Raum der Gemeinde zu unterscheiden ist.<sup>25</sup> Probehandeln kennzeichnet nach B. Dressler und T. Klie „die Bedingung der Möglichkeit von öffentlicher Schule“<sup>26</sup>. Es ist anzuerkennen, „dass sich Lernen als Spiel vom Lebensernst unterscheiden können muss“<sup>27</sup>. Diese Einsicht wird auch von der evolutionären Didaktik stark gemacht, wenn sie betont, dass es gerade die Imperative einer vom Leben „draußen“ abgetrennten Schule sind, die auf das Erwachsenenleben vorbereiten.<sup>28</sup> Die Schule stellt einen Schonraum dar, in dem Irrtümer nicht die gravierenden Auswirkungen haben wie im Leben „draußen“. Hier wird deutlich, inwiefern der Begriff des „Probehandelns“ den Vollzug religiöser Praxis jenseits der Gefahr der Vereinnahmung sichern soll.<sup>29</sup>

Dabei ist allerdings zu bedenken: Handlungen in der Schule bleiben natürlich nicht folgenlos. Sie haben nur

andere Folgen. Stellen wir uns z.B. vor, die Lehrkraft lässt im Religionsunterricht der 8. Klasse von Schülerinnen und Schülern das kirchliche Ritual zur Trauung darstellen. Diese Handlung bleibt insofern folgenlos, als die beiden Darsteller danach nicht tatsächlich verheiratet sind. Trotzdem hat diese „Probehandlung“ Folgen. Die Entscheidung etwa, wer bei dieser Darstellung die „Eheleute“ sein sollen, ist von einiger Tragweite: Es macht einen Unterschied, ob ich



*Der Liebhaber*, Frankreich/Großbritannien 1991, Regie: Jean-Jacques Annaud

als Lehrkraft zwei Jugendliche auswähle, die „tatsächlich“ liiert sind, oder zwei, die sich nicht gut leiden können, oder zwei männliche Schüler etc. Diese Entscheidung kann sich durchaus auf die Pausengespräche und u.U. noch weiter auswirken, sie betrifft also nicht nur die Welt der einzelnen „Probehandlung“. Mit anderen Worten: Es geht im unterrichtlichen Kontext darum, die möglichen, spezifischen Folgen einer schulischen „Probehandlung“ zu bedenken.<sup>30</sup>

Ich habe daher vorgeschlagen, in diesem Zusammenhang auf die Rahmenanalyse von Erving Goffman zurückzugreifen.<sup>31</sup> Er „deutet den von Austin festgestellten Sea-Change, durch den Äußerungen von der Lebenswelt in die Theaterwelt versetzt werden, nicht als Entkräftung, sondern als ‚modulierende Transformation‘ von einer Bedeutungsebene auf eine andere ... Austins Unterscheidung von

ernsthaften und nicht-ernsthaften Sprechakten wird von Goffman als Modulation in einen anderen Bedeutungsrahmen gefasst – somit eröffnet die Rahmenanalyse die Möglichkeit, auch ‚So-tun-als-ob-Verhalten‘, ‚Spiele‘, ‚Zeremonien‘, ‚Sonderausführungen‘ und andere Formen des ‚Szenenwechsels‘ als sinnvolle Transformationsprozesse zu interpretieren.“<sup>32</sup> Religiöse Praxis wird also, wenn sie in den schulischen Unterricht integriert wird, von einer Bedeutungsebene (Gemeinde) auf eine andere (Schule) transformiert. Damit ist keine Wertung impliziert. Ob es sich um eine *sinnvolle* Transformation handelt, muss der Einzelfall zeigen. Die Beschreibungskategorie der Transformation animiert jedoch dazu, schulisches Handeln nicht primär unter dem Aspekt des Wegfalls von Konsequenzen im Leben „draußen“ in den Blick zu nehmen, sondern nach möglichen Folgen zu fragen, die sich für die Schülerinnen und Schüler aus dem schulischen Rahmen der Handlung ergeben. Das heißt aber auch: Die virtuelle Inszenierung von religiöser Praxis in der Schule kann eine Vereinnahmung von Schülerinnen und Schülern nicht per se verhindern.

Schauen wir dazu auf eine Szene mit fünf- bis sechsjährigen Kindern im Kindergarten:<sup>33</sup> Die Fachkraft möchte mit den Kindern über Jesus Christus sprechen. Sie leitet die Sequenz mit der Taufe Jesu durch Johannes den Täufer am Jordan ein und spielt diese Szene mit den Kindern nach. Einzelne Kinder kommen nacheinander „an den Jordan“, wo sie von der Fachkraft – als „Johannes“ – „getauft“ werden. Die Fachkraft berichtet, dass einzelne der so „getauften“ Kinder nach dem anschließenden Gespräch mit dem Wunsch zu ihr kamen, sich „wirklich“ taufen zu lassen.

Die auf Video dokumentierte Szene ist beeindruckend – man kann nachvollziehen, warum einige Kinder sich danach taufen lassen wollen. Die Kinder werden dieses Spiel sicher nicht so schnell vergessen. Ich gehe an dieser Stelle darauf ein, weil sich anhand dieses Beispiels die Gratwanderung verdeutlichen lässt, mit der wir es beim Nachvollziehen religiöser Praxis in nicht-kirchlichen Erziehungskontexten zu tun haben.

Werden die Kinder hier vereinnahmt? Zumindest kommt es zu einem Effekt, der nicht intendiert war. Die Kindergartenkinder wissen nicht, wofür sie sich mit der Taufe entscheiden, und da in diesem Fall keine Paten da sind, die diese Entscheidung für sie übernehmen, hat ihr Taufwunsch nichts mit einem protestantischen Taufverständnis zu tun. Wir können auch die „Gegenprobe“ machen und uns fragen, wie wir darauf reagieren würden, wenn Kinder nach dem „Spiel“ einer Bar-Mizwa-Feier den Wunsch äußern würden, „jüdisch zu werden“. Damit will ich nicht sagen, dass sich dieser ungewollte Effekt nicht auffangen lässt. Man könnte z.B. die Kinder fragen, was genau ihnen an dem Spiel gut gefallen hat, was daran sie gerne noch einmal erleben möchten. Mit anderen Worten: Nötig wäre eine

Phase der angeleiteten Reflexion. Interessant ist aber, dass die Markierung der „Probewelt“ allein nicht ausreicht, um eine Vereinnahmung auszuschließen. Die Kinder haben sehr wohl verstanden, dass es sich um ein Spiel handelt, dass sie also durch die Taufe „im Spiel“ nicht „wirklich“ getauft werden. Aber das Spiel bleibt nicht folgenlos, und für diese Folgen trägt die Fachkraft die pädagogische Verantwortung.



Marlene Dietrich – Porträt eines Mythos, Dokumentarfilm, Deutschland 1983, Regie: Maximilian Schell

## Anfragen und Klärungsversuche

### Drohende Vereinnahmung religiöser Traditionen?

Dass Schülerinnen und Schüler im (Religions-) Unterricht nicht vereinnahmt werden dürfen, ist unstrittig. Und ich stimme mit B. Husmann u.a. überein, dass das Risiko einer Vereinnahmung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II durch performative Religionsdidaktiken gering ist.<sup>34</sup> Wie aber steht es mit dem Risiko einer Vereinnahmung religiöser Praxis? Hat sie ein „Recht“ und wenn ja, wie sieht es aus, wie und durch wen ist es begründet? Gibt es auch *unangemessene* Neu-Inszenierungen religiöser Tradita – unangemessen z.B. aus Sicht der Vertreterinnen und Vertreter der betroffenen Religion? Sind diese Inszenierungen dann trotzdem – etwa aus pädagogischen Grün-

den – im Unterricht erlaubt? Ich habe in diesem Zusammenhang an anderer Stelle von einer Gefahr der Profanisierung religiöser Praxis gesprochen.<sup>35</sup> B. Dressler hat dagegen den Charakter von Religion als eines kulturellen Zeichensystems angeführt. „Zeichen *sind* nicht religiös oder nichtreligiös. Sie entziehen sich der Alternative profan-heilig. Sie werden religiös *im Gebrauch*.“<sup>36</sup> Es gehe also um „das Erlernen sachangemessener *Ingebrauchnahme* religiöser Zeichen“<sup>37</sup>. Es gehe darum, „etwas als etwas“ zu verstehen, also – mit einer Formulierung Schleiermachers – „alle Begebenheiten in der Welt als Handlungen eines Gottes“ zu verstehen.<sup>38</sup> Ich versuche einmal, mich auf diese semiotische Perspektive einzulassen, und formuliere meine Anfrage um: Wie ist es zu beurteilen, wenn Schülerinnen und Schüler Zeichen, die von Juden und Jüdinnen als „heilig“ verstanden und entsprechend gebraucht werden, in der Schule als „profan“ verstehen und gebrauchen? Wenn sie also etwa eine jüdische Sederfeier nachspielen, ohne über die Bedeutung ihrer Handlungen für das Judentum Bescheid zu wissen? Das wäre doch wahrscheinlich nicht „sachangemessen“. Wie verhält es sich, wenn Schülerinnen und Schüler zwar verstehen, dass bestimmte Zeichen von Christen als „heilig“ verstanden und gebraucht werden, sie selber diese Ansicht aber nicht teilen und dieselben Zeichen „profan“ in Gebrauch nehmen? Mir scheint, dass es hier auch eine graduelle – durch den Gebrauch hervorgebrachte – Stufung gibt. Beim Singen eines religiösen Liedes sind die „christlichen Insider“ vielleicht nicht so „empfindlich“ wie beim Segen oder gar beim Abendmahl. Die in manchen evangelischen Gemeinden derzeit diskutierte Frage, ob Kinder zur Feier des Abendmahls zugelassen werden sollen, ist hier erhellend. Dahinter stehen doch die Fragen, wie sich ein sachangemessener Gebrauch der entsprechenden Zeichen definiert, ob Kinder zum sachangemessenen Gebrauch der entsprechenden Zeichen fähig sind bzw. was gewährleistet sein muss, damit ihnen diese Fähigkeit zugesprochen werden kann.

Genau diese Fragen stellen sich m.E. – unter anderem Vorzeichen – in einem schulischen Religionsunterricht, der die Schülerinnen und Schüler dazu animiert, religiöse Praktiken nachzuvollziehen. Zum kognitiven Verstehen muss dabei ein Verstehen im Sinne von „Verständnis entwickeln für“ kommen, also eine Empathiefähigkeit und eine Haltung des Respekts gegenüber anders Denkenden und Glaubenden. Der Kompetenzbegriff, der explizit Einstellungen und Haltungen einschließt, ist an diesem Punkt anschlussfähig an die Debatte zu performativen Ansätzen in der Religionsdidaktik. Das niedersächsische Kerncurriculum benennt in diesem Zusammenhang explizit eine bestimmte Haltung, nämlich diejenige des Respekts. Inakzeptabel sind damit sicherlich Haltungen, die ein bestimmtes Element religiöser Praxis in irgendeiner Form lächerlich machen. Möglich sind Haltungen des Sich-völlig-Hineinbegebens, also letztlich des Bekenntnisses. Diese Haltung darf aber – anders als diejenige des Respekts – nicht eingefordert werden. Daher ist m.E. viel erreicht, wenn die Schülerinnen und Schüler verstehen und formulieren können, wie bestimmte Zeichen z.B. im kirchlichen Gottesdienst

gebraucht werden, und wenn sie Respekt für diese Form des Zeichengebrauchs entwickeln. Für mich hat insofern der von der jeweiligen Religionsgemeinschaft gepflegte Gebrauch religiöser Zeichen einen gewissen Vorrang vor dem je eigenen In-Form-Bringen religiöser Tradition. Die didaktische Frage lautet dann, wie sichergestellt werden kann, dass es im schulischen RU zu einer Ingebrauchnahme religiöser Zeichen kommt, die sachangemessen ist.

Der bei unterschiedlichen Vertreterinnen und Vertretern performativer Ansätze beliebte Begriff des „Probierens“ lässt sich insofern am ehesten als *Problemanzeige* verstehen: „Probe“ meint „nicht authentisch“ und damit – religiös gesprochen – die Gefahr der Profanisierung, „Handeln“ impliziert Unmittelbarkeit und damit die Gefahr der Missionierung. Der Begriff des „Probierens“ bietet also keine Lösung, sondern eher eine pointierte Problembeschreibung. Es bleibt die Frage: Lässt sich die Gefahr der unfreiwilligen Missionierung, die mit der Authentizität religiöser Handlungen rechnet, nur um den Preis einer drohenden Profanisierung ritueller oder liturgischer Handlungen abwenden, indem der experimentelle, unverbindliche Charakter betont wird, den diese Handlungen im unterrichtlichen Kontext annehmen?

### Zum Verhältnis von Erfahrung und Reflexion

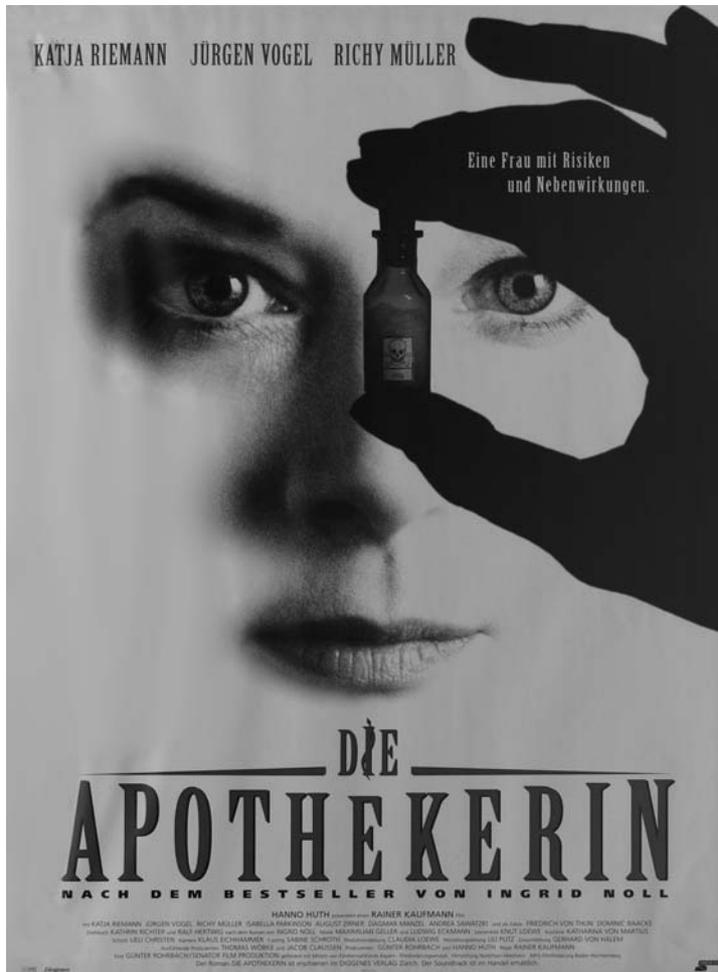
Im Rahmen performativer Ansätze soll der Vollzug religiöser Praxis die Erfahrungsgrundlage bereitstellen, die Schülerinnen und Schülern aufgrund der rückläufigen familiären und kirchlichen Sozialisation außerschulisch weitgehend fehlt. Diese Erfahrung gilt dann als eine Voraussetzung von Reflexion. Insofern leuchtet unmittelbar ein, dass die Erfahrung der Reflexion vorausgehen muss. Die Notwendigkeit, Phasen religiöser Praxis anschließend zu reflektieren, ist unbestritten. Wie viel Reflexion ist jedoch sinnvoll, *bevor* ich mit den Schülerinnen und Schülern in eine Phase religiöser Praxis eintrete?

Wenn Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht die sachangemessene Ingebrauchnahme religiöser Zeichen lernen sollen, dann müssen sie wissen, was diese Zeichen bestimmten Menschen bedeuten, *bevor* sie sie in Gebrauch nehmen. Insofern kann eine vorgängige Reflexion der Gefahr der Profanisierung religiöser Praxis im Sinne eines nicht angemessenen Gebrauchs religiöser Zeichen entgegenwirken.

Noch grundsätzlicher ist zu fragen, ob ich überhaupt religiöse Erfahrungen machen kann, indem ich Zeichen in Gebrauch nehme, deren religiöse Bedeutung im Rahmen einer bestimmten Tradition und damit eines bestimmten „Gebrauchskontextes“ mir zum Zeitpunkt der Ingebrauchnahme nicht bekannt ist. Gibt es hier eine zunächst unspezifische „Erlebnisqualität“, die ich nachträglich religiös „aufladen“ kann, oder nehme ich meine Umwelt immer schon unter dem Einfluss maßgeblicher (natürlich nicht nur religiöser) Deutungskategorien wahr? Zielen die Phasen religiöser Praxis auf „die Inszenierung von Erlebnissen“<sup>39</sup>, aus denen u.a. aufgrund der anschließenden Reflexion religiöse, u.U. christlich geprägte, Erfahrungen werden kön-

nen, oder zielen sie darauf, die Schülerinnen und Schüler dazu zu ermutigen, die Welt unter dem maßgeblichen Einfluss bestimmter religiöser Traditionen wahrzunehmen und diese Deutung in der anschließenden Reflexion (kritisch) in den Blick zu nehmen? „Sofern eine religiöse Erfahrung

## Die spezifischen Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern und ihre Konsequenzen für „performativen“ Religionsunterricht in der Grundschule



*Die Apothekerin*, Deutschland 1997, Regie: Rainer Kaufmann

angestrebt wird, die in irgendeiner Form christlich geprägt sein soll, scheint mir ein vorgängiges Wissen um grundlegende jüdisch-christliche Traditionen als unverzichtbar.“<sup>40</sup> Erfahrung und Reflexion bedingen sich insofern gegenseitig. Ich kann Erfahrungen reflektieren, diese Reflexionen verändern dann möglicherweise meine Wahrnehmung der Welt und beeinflussen damit zukünftige Erfahrungen.

Das heißt: Bei der religiösen Praxis gibt es keinen „neutralen“ Raum. „Denn die allgemein menschliche Praxis ‚Religion‘, also der Umgang mit der Endlichkeit, lässt sich differenzieren und dem mit ihr verbundenen Wahrheitsanspruch entsprechend nur in der Auslegung historisch begegnender Ausdrucksformen didaktisch erschließen.“<sup>41</sup> Religiöse Praxis ist also einerseits – als „Umgang mit der Endlichkeit“ – eine anthropologische Kategorie, didaktisch erschließen lässt sie sich aber nur, indem sie an eine spezifische religiöse Tradition gebunden wird. Für mich ergibt sich daraus, dass religiöse Praxis nicht ohne einen spezifischen, für die Kinder erkennbaren, Traditionsbezug in den Religionsunterricht integriert werden sollte.

Welche Fragen stellen sich, wenn wir den Ansatz einer „performativen Religionsdidaktik“ für die Grundschule beleuchten? Kinder im Grundschulalter sind bekanntlich in ihren reflexiven Fähigkeiten gegenüber älteren Schülerinnen und Schülern eingeschränkt. Das Einnehmen einer reflexiven Meta-Ebene (im Sinne eines Beobachters zweiter Ordnung) ist nur sehr bedingt möglich. Die Kinder sind meist begeisterungsfähig und empfänglich für stimmungsvolle Momente. Das heißt: Es ist zu erwarten, dass sich die Kinder sehr gern auf Phasen religiöser Praxis einlassen, diese aber nur begrenzt reflektieren können. Insofern ergeben sich aus einer „performativen Religionsdidaktik“ für die Grundschule besondere Herausforderungen.

Wichtig scheint mir zunächst die Differenzierung zwischen „stimmungsvollen Momenten“ und Phasen religiöser Praxis. Kerzenschein und meditative Phasen mit Klangschale sind nicht per se Phasen religiöser Praxis. Sie können rein pädagogisch motiviert sein, z.B. um Kinder zur Ruhe zu bringen. Religiöse Praxis braucht einen klaren, für die Kinder erkennbaren, religiösen Traditionsbezug.

Gerade in der Grundschule stellt sich die Frage, wie sich die geforderte Distanz zu dem in den Praxisphasen Erlebten aufbauen lässt. B. Husmann führt dazu ein ansprechendes Beispiel aus einer zweiten Grundschulklasse an<sup>42</sup>:

„Zu Beginn der Stunde lässt die Vikarin die Schülerinnen und Schüler die Augen schließen.

Als sie sie öffnen, sehen sie ein Plakat, das den Berg darstellen soll, auf dem die Arche Noah landet. Sie erzählt von der Taube, dem Zurückgehen des Wassers und der ersten Aktion Noahs an Land: dem Bau eines Altars. Dann fragt sie: ‚Was meint ihr, wofür hat Noah Gott gedankt?‘ Die Schülerinnen und Schüler können sich aus einem Körbchen mit leeren Karten bedienen (sie können ja noch nicht fließend schreiben!), sie auf den Altar legen und dazu ‚ihr‘ Dankgebet sprechen. Die anderen Schülerinnen und Schüler antworten im Chor mit ‚Danke, lieber Gott.‘ Dieses Prozedere hatte die Vikarin vorher erklärt und so nehmen etliche der Kinder die Gelegenheit wahr und sprechen individuelle und verschiedene, aber auf die Situation des Noah bezogene Dankgebete, die mit dem Chorspruch bekräftigt werden. Danach lässt die Vikarin die Kinder nochmals die Augen schließen, sie kommen dabei zur Ruhe und den Schluss der Stunde bildet die Aufforderung, die Augen zu öffnen und ‚sich mit Füßen und Armen frei zu schütteln.‘“

Husmann vermerkt positiv, dass die „Probewelt“<sup>43</sup> hier für die Kinder deutlich erkennbar markiert wird: „Augen-

schließen-Augenöffnen, am Ende dann wieder ein Augenschließen und Augenöffnen und dazu noch die Möglichkeit, dass man alles wieder von sich abschütteln kann.“ Wichtiger noch scheint mir: Die Kinder schlüpfen über die Methode der geschützten Identifikation in eine andere Rolle, nämlich diejenige des Noah, und können sich doch in dem Maß selber einbringen, in dem sie dies wünschen. Unklar bleibt allerdings – so weit dies aus der Beschreibung zu entnehmen ist – welche Rolle die Kinder in dem „Chor“ zugewiesen bekommen. Der Praxisphase geht ein gewisses Maß an Reflexion voran. Damit sind nicht nur Hinweise auf das methodische Vorgehen in der anschließenden Praxisphase gemeint. Denn es müsste ja auch geklärt werden – wenn dies nicht schon bekannt war – was ein Gebet überhaupt ist. Andernfalls werden die Kinder hier kaum religiöse Erfahrungen sammeln können. Die Kinder bewegen sich außerdem in der Noahgeschichte, die ihnen also zumindest bis zu diesem Punkt bekannt sein muss.

## Fazit

Religiöse Praxis gehörte und gehört in den (konfessionellen) Religionsunterricht an Grundschulen. Die aktuelle Debatte um performative Ansätze im Religionsunterricht der Sekundarstufen I und II kann dazu beitragen, die Art und Weise, wie und wozu Phasen religiöser Praxis gestaltet werden, differenzierter zu bedenken. Ich fasse diesbezüglich meine Ausführungen in vier Punkten zusammen:

(1) Religiöse Praxis braucht einen klaren Traditionsbezug, um einer verkapteten Vereinnahmung sowohl der Kinder als auch der religiösen Traditionen entgegenzuwirken. Stimmungsvoller Kerzenschein, Phasen der Stille, gelenkte Phantasie Reisen etc. können rein pädagogisch motiviert sein. Sofern es hier um *religiöse* Praxis gehen soll, ist den Kindern deutlich zu machen, worin der religiöse Gehalt jeweils besteht. Denn damit Kinder bestimmte Erlebnisse als „religiös“ konnotieren können – und damit religiöse Erfahrungen überhaupt erst machen können –, ist ein Wissen um religiöse Traditionen und Gehalte unabdingbar.

(2) Trotz der deutlich geringeren Reflexionsfähigkeit von Grundschulkindern gegenüber Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II gilt auch für diese Altersstufe, dass Phasen religiöser Praxis eingebettet sein müssen in Reflexionsphasen, die den Kindern ansatzweise verdeutlichen, was in den Praxisphasen passiert bzw. passieren könnte, in welchem Traditionsrahmen die sich bewegen, welche Rollen ihnen während dieser Phasen zur Verfügung stehen und wie sie diese Phasen für sich erlebt haben und deuten.

(3) Die Praxisphasen stellen eine Transformation religiöser Praxis in den Raum der Schule dar. Diese Transformation sollte für die Kinder erkennbar markiert werden. M.E. kommt hier der seit langem praktizierten Methode der geschützten Identifikation besondere Bedeutung zu: Die Kinder beten nicht „als sie selber“, sondern sie sprechen „als Noah“ Dankgebete. Wichtig scheint mir aber auch die Feststellung, dass die Markierung dieser Transforma-

tion nicht per se mögliche Vereinnahmungen ausschließt. Die möglichen Folgen der Transformation sind von der Lehrkraft zu bedenken und zu verantworten.

(4) Im schulischen Religionsunterricht der Grundschule geht es auch, aber nicht nur um ein Verstehen im kognitiven Sinn. Hinzukommen muss – im Sinne einer Anbahnung – ein Verstehen im Sinne von „Verständnis entwickeln für“, also eine Empathiefähigkeit und eine Haltung des Respekts gegenüber anders Denkenden und Glaubenden. Ausgeklammert bleibt die Frage des Einverständnisses, also des persönlichen Bekenntnisses, das Kinder in diesem Alter ohnehin kaum begründet formulieren können.

*Dr. Hanna Roose ist Professorin für Bibelwissenschaften, Schwerpunkt Neues Testament, und Religionspädagogik an der Universität Lüneburg.*

## Anmerkungen

- 1 Dressler, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens, Zeitschrift für Praktische Theologie (ZPT) 3/07, S. 269-286 (S. 281).
- 2 Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, ZPT 1/08, S. 3-16 (S. 3).
- 3 Englert, Rudolf: „Performativer Religionsunterricht!“, Religionsunterricht an höheren Schulen 45, 1/2002, S. 32-36.
- 4 Husmann, Bärbel: Experiment und Erfahrung. Zur Begründung liturgischen Lernens im Religionsunterricht, ZPT 1/08, S. 48-58 (S. 53).
- 5 So ein Vorwurf von Thomas Klie: Religion zu lernen geben: Das Wort in Form bringen, Loccumer Pelikan 3/06, S. 103-109 (S. 105).
- 6 Büttner, Gerhard / Dieterich, Veit-Jakobus: Religion als Unterricht. Ein Kompendium, Göttingen 2004, S. 171.
- 7 Dressler, Religion, S. 281.
- 8 Domsgen, Michael: Plädoyer für eine systemische Religionspädagogik, International Journal of Practical Theology 11/07, S. 1-18 (S. 16).
- 9 Referiert bei Büttner, Gerhard: Praxis Spuren, in: ders. (Hg.): Die Praxis der Evangelischen Unterweisung. Neue Zugänge zu einem „alten“ Konzept, Arbeiten zur historischen Religionspädagogik 3, Jena 2004, S. 153-168 (S. 160).
- 10 Vgl. u.a. Dressler, Bernhard / Klie, Thomas: Strittige Performanz. Zur Diskussion um den performativen Religionsunterricht, Pastoraltheologie 6/2007, S. 241-254 (S. 243), gegen den Vorwurf von G. Lämmermann.
- 11 Nipkow, Karl E.: Bildung in einer pluralen Welt, Gütersloh 1998, S. 223ff.
- 12 Vgl. auch die Stellungnahme der EKD: „Es ist nicht so, dass der Religionsunterricht zum Ort missionarischer Sendung von Kirche in der säkularen Schule und – abgehoben davon – die Kirche zur Nische lediglich für Sammlung und Geborgenheit erklärt wird.“ Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 52000, S. 47.
- 13 Dressler, Religion, S. 274.
- 14 Dressler, Bernhard: Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivwechsels, ZPT 1/08, S. 74-88 (S. 77).
- 15 Jürgen Baumert: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: N. Killius u.a. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M. 2002, S. 100-150 (S. 113).
- 16 Dressler, Religion, S. 272.
- 17 Dressler, Performanz, S. 88.
- 18 Englert, Performativer Religionsunterricht, S. 3.
- 19 Ebd., S. 6.
- 20 Ebd., S. 7.
- 21 Ebd.

- 22 Vgl. Husmann, Experiment, S. 55, die rhetorisch anfragt: „Es geht nicht um ‚Begegnung mit authentischer Religion‘. – Was ist schon authentisch? Sie? Ich? Wären wir authentisch? Wodurch? Durch unsere Kirchenmitgliedschaft etwa? Durch Bekenntnisakte?“ Vgl. auch Husmann, Bäbel / Klie, Thomas: Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in *Schule und Gemeinde* (eigene Hervorhebung), Göttingen 2005.
- 23 Dressler / Klie, Strittige Performanz, S. 253.
- 24 Dressler, Religion, S. 282.
- 25 Ebd., S. 282f.
- 26 Dressler / Klie, Strittige Performanz, S. 243.
- 27 Dressler, Religion, S. 283.
- 28 Tremel, Alfred K.: Die Ethik des heimlichen Lehrplans, in: Ethik und Unterricht, Heft 1/1999, S. 2-8 (S. 4f.).
- 29 Roose, Hanna: Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität, *Loccumer Pelikan*, 3/2006, S. 110-115 (S. 112).
- 30 In der Sache sehe ich an diesem Punkt keinen großen Dissens zu Dresslers Verwendung des Begriffs „Probe“, der in ähnlichem Sinn differenziert: „Auch der als Spiel zu verstehende Unterricht [hat] seine spezifischen Regeln und seinen spezifischen Ernst.“ Dressler, Religion, S. 283.
- 31 In: Roose, Performativer Religionsunterricht.
- 32 Wirth, Uwe: Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität, in: ders. (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/M. 2002, S. 9-62 (S. 37).
- 33 Vorgestellt von Angela Kunze-Beiküfner auf der Tagung „Netzwerk Kindertheologie“ vom 15.09.-17.09.2007.
- 34 Husmann, Experiment, S. 55f.
- 35 Roose, Performativer Religionsunterricht, S. 112.
- 36 Dressler, Religion, S. 280 (Hervorhebungen im Original).
- 37 Dressler / Klie, Strittige Performanz, S. 248.
- 38 Friedrich Schleiermacher: Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Göttingen 1791, S. 54.
- 39 Husmann, Experiment, S. 57.
- 40 Roose, Performativer Religionsunterricht, S. 113; vgl. die Kritik von Husmann, Experiment, S. 57.
- 41 Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005, S. 275.
- 42 Husmann, Experiment, S. 56.
- 43 Was für Husmann das Pendant zur „Probewelt“ darstellt, ist mir nicht recht klar. Die Kategorien „authentisch“ und „ernst“ werden abgelehnt (Experiment, S. 55f.).

# Zwischen Arena und Tribüne

## Im Religionsunterricht vom Leid reden

Von Dietmar Peter

Die Theodizeefrage ist älter als Auschwitz und Hiroshima. Wenn Gott ist, woher das Böse? Wenn Gott nicht ist, woher das Gute? So ähnlich stellte sich der römische Philosoph Boethius (480 - 524 n. Chr.) die Frage. Der griechische Philosoph Epikur (341 - 270 v. Chr.) sah folgende Alternativen: Gott will das Übel beseitigen, kann es aber nicht, oder er kann es beseitigen, will es aber nicht, oder er kann es nicht und will es nicht, oder er kann es und will es. Gott ist in hier entweder nicht allmächtig oder er ist nicht gütig oder er ist nicht verstehbar. Der kämpferische Atheismus im 19. Jahrhundert argumentierte: Wenn Gott allmächtig ist, kann er das Leid verhindern. Wenn Gott gütig ist, will er das Leid verhindern. Da es aber dennoch Leid in der Welt gibt, ist Gott entweder nicht allmächtig oder nicht gütig.

Angesichts der grauenhaften Erfahrungen der Menschen im letzten Jahrhundert ist die Frage nach dem Verhältnis von Leid und Gott nach Auschwitz unverzichtbar für den Religionsunterricht geworden. Ende der 80er Jahre hebt der Tübinger Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow hervor, dass die Theodizeefrage eine von vier „Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens“<sup>1</sup> bei Jugendlichen ist. Sie wird zu einer der Schlüsselfragen, die letztlich das Ver-

hältnis zu Religion und Glauben neu ordnet. Der Wunsch-erfüller-Gott der Kindheit trägt nicht mehr, die Suche nach neuen Identifikationen spiegelt adoleszenztypische Erwartungen. Enttäuschungen über den „lieben Gott“ angesichts des Elends und der Ungerechtigkeit in der Welt können zum Verlust des Glaubens beitragen. Die Allmacht und die Liebe Gottes lassen sich von Jugendlichen nur schwer zum Leid in Beziehung setzen. Die Theodizeefrage stellt für Nipkow die erste und immer wiederkehrende Schwierigkeit in der Gottesbeziehung dar. Bernhard Dressler merkt in diesem Zusammenhang an: „Eine Religionspädagogik, die sich dieser Frage nicht stellt, verurteilt sich selbst zur Bedeutungslosigkeit.“<sup>2</sup>

### Leid und Gott – Eine neue Untersuchung

Inzwischen sind Zweifel an der für viele Religionspädagoginnen und -pädagogen unterrichtlich handlungsleitenden These Nipkows aufgekommen. Ausgehend von der Frage, inwieweit sich die Weltsicht von Kindern und Jugendlichen im Blick auf die Thematik „Leid und Gott“ in den letzten zwanzig Jahren verändert hat, liefert eine Studie von Werner Ritter, Helmut Hanisch, Erich Nestler und Chris-

troph Gramzow<sup>3</sup> religionspädagogisch beachtenswerte Ergebnisse. Im Rahmen der Erhebung wurde 84 Kleingruppen<sup>4</sup> (in der Regel bestehend aus drei bis fünf Schülerinnen und Schülern) an Nürnberger und Leipziger Schulen in kirchlicher Trägerschaft eine „Leidgeschichte“<sup>5</sup> vorgelegt. Mit Hilfe eines Fragenrasters wurde diese anschließend entsprechend des von Ralf Bohnsack entwickelten Gruppendiskussionsverfahren<sup>6</sup> besprochen. Das Sample umfasste 392 Schülerinnen und Schüler aus den beiden Städten.<sup>7</sup>

Auffällig ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Theodizeefrage in den Diskussionen nicht von sich aus ansprechen und sie im Falle der Thematisierung nicht als Problem ansehen. *„Wir sind doch keine Paradies-Männer, die wir alle im Paradies leben, also ich denk mal, so 'ne Krankheit gehört schon dazu. Jeder Mensch muss mal sterben ... Das gehört einfach dazu, west du. Das Leben und der Tod.“*<sup>8</sup> Viele der Befragten lösen das Theodizeeproblem dahingehend auf, dass sie dem Leid in der Welt einen Sinn zusprechen. *„Ich glaube, wenn man, wenn man richtig krank ist, dann, oder irgendein Leid hat, dass man eher sich dessen bewusst wird, dass, was man für ein schönes Leben eigentlich hat. Und dann auch eher darauf kommt, dass das einem von Gott gegeben ist.“*<sup>9</sup> Dabei sehen sie die Möglichkeit, dass Menschen durch Leiderfahrungen ihren Glauben an Gott aufgeben. *„... Aber zum Beispiel die B, äh, die das hat, ich mein', die hat auch an Gott geglaubt und dann ist sie, durch die Krankheit ist dann einfach so. Für sie hat sich der Glaube zu Gott total verändert. Die glaubt halt nicht mehr wirklich an Gott. Weil sie fragt sich halt wirklich: Warum?“*<sup>10</sup> Letztlich scheinen den meisten Kindern und Jugendlichen andere Themen wichtiger als die Theodizeefrage.<sup>11</sup> In der Studie findet sich kein Beleg dafür, dass die befragten Schülerinnen und Schüler aufgrund der Theodizeeproblematik ihren Glauben an Gott verlieren. Dieses wird ausschließlich als Möglichkeit für andere beschrieben. Als Gründe hierfür lassen sich ausmachen, dass die Schülerinnen und Schüler keine persönliche Leiderfahrungen haben, dass sie nicht an Gott glauben oder dass sie über kein personales Gotteskonzept verfügen, das zu der Frage nach der Gerechtigkeit Gottes angesichts von Leid drängt. Die Frage nach dem Leid in der Welt bleibt. Sie zu erörtern ist den Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Anliegen. Dieses zeigt sich an den zum Teil sehr unterschiedlichen und tiefgehenden Ausführungen der Kinder und Jugendlichen.

Das Gesamtergebnis fassen die Autoren in acht Punkten zusammen:<sup>12</sup>

1. Aufgrund fehlender Leiderlebnisse hat das Thema „Theodizee“ für viele Schülerinnen und Schüler keine Relevanz.
2. Eine Verbindung zwischen Gott und dem Leid wird von den meisten Kindern und Jugendlichen nicht hergestellt.
3. Die Theodizeeproblematik wird nur vereinzelt als Ursache eines Verlustes des Gottesglaubens erkennbar.
4. An einer abstrakten philosophischen oder theologischen Auseinandersetzung mit der Theodizeefrage sind die Schülerinnen und Schüler nicht interessiert.

5. Die Befunde stehen insgesamt in Spannung zu der These Nipkows, dass die Theodizeefrage die erste Einbruchsstelle für den Verlust des Glaubens ist.
6. Viele Kinder und Jugendlichen haben einen eigenen Gottesglauben. Dieser wirft jedoch nicht notwendigerweise die Theodizeefrage auf (Gott greift nicht in das Geschehen auf der Erde ein. Gott ist eine Kraftquelle, die das Leid erträglich macht.)
7. Die Frage nach der Gerechtigkeit Gottes ist für einen Teil der Probanden irrelevant, da sie nicht an Gott glauben.
8. Die Schüler fragen nach dem Sinn des Leidens.

Als Ursache des Befundes kann eine starke lebensweltliche Veränderung in religiös-weltanschaulicher Sicht angenommen werden. Wissen über Glaubensinhalte ist bei Kindern und Jugendlichen immer weniger vorhanden. Religion und Gottesverständnis erscheinen stärker individualisiert und pluralisiert. Religion ist damit nicht aus der Gesellschaft ausgewandert – sie hat sich verändert. Dieser Wandel lässt sich besonders gut am Gottesverständnis von Jugendlichen aufzeigen. Hilfreich ist eine Untersuchung von H.-G. Ziebertz u.a., die das Gottesverständnis bei über 700 Probandinnen und Probanden empirisch erhoben hat.<sup>13</sup> Im Blick auf die hier interessante Zielgruppe der 15- bis 16-Jährigen ergibt sich nachstehendes Bild:

Gottesrepräsentationen treffen dann auf Zustimmung, wenn sie nachstehende Züge aufweisen:

- Gott ist ein Geheimnis und nicht definierbar,
- Gott bzw. das Göttliche ist anthropologisch-immanent erfahrbar,
- Gott ist eine höhere Macht im Kosmos, die Menschen sind Teil des Ganzen.<sup>14</sup>

Diese Ergebnisse korrespondieren mit der Studie Ritters u.a. darin, dass viele Kinder und Jugendlichen einen (sehr) individuellen, eher allgemeinen Gottesglauben haben. Christliche Anklänge sind zwar erkennbar, sind allerdings nicht mit dem biblischen Gottesverständnis deckungsgleich.<sup>15</sup>

## Die Theodizeefrage im Unterricht

Stellt sich die Frage, ob der Religionsunterricht das Thema „Leid und Gott“ unter diesen Voraussetzungen überhaupt noch aufgreifen soll. Der Grund, dass Kinder und Jugendliche ihren Glauben durch ein ungeklärtes Verhältnis von Leid und Gott verlieren, entfällt. Der Fokus kann folglich nicht mehr auf der Frage „Warum lässt Gott das Leid zu?“ liegen. Allerdings werden die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Lebens mit dem Leid anderer konfrontiert und selber Erfahrungen mit Leid machen. In diesem Bewusstsein ist ihnen die Auseinandersetzung mit der Thematik des Leidens in der Welt – und das hat die Studie von Ritter u.a. gezeigt – wichtig. Die Kinder und Jugendlichen suchen nach Erklärungen für das Leid und nach tragfähigen Möglichkeiten, mit Leid umzugehen. Der Religionsunterricht ist ein Ort, wo diese Suche aufgegriffen und gemeinsam produktiv weitergeführt werden kann. So geht

es im Religionsunterricht zunächst darum, geeignete Anlässe zur Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Leid in der Welt zu schaffen. Die sensible Wahrnehmung der Fragen und der Erklärungsversuche der Kinder und Jugendlichen steht hier im Mittelpunkt. Zum anderen ist aus fachwissenschaftlicher Sicht geboten, die Schülerinnen und Schüler im Religionsunterricht mit Erkenntnissen und Einsichten der Theologie zum Thema vertraut zu machen. Letztlich sollte im Unterricht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern nach tragfähigen Antworten angesichts von Leid in der Welt gesucht werden.

Dabei muss in Rechnung gestellt werden, dass die Gedanken über das Leid „meist nicht in der Arena des Leides, sondern auf den Tribünen (entstehen). In der Arena wird gelitten, wird vielfach geklagt und geschrien; es wird vielfach dennoch Gott gelobt; aber es wird nicht über das Leid reflektiert“<sup>16</sup>. Das Thema versetzt den Religionsunterricht in eine seltsame Zwischenposition. Einerseits ist ihm ein Platz auf der „Tribüne“ – allein um der Reflexion willen – sicher. Andererseits befinden sich die am Unterrichtsgeschehen Beteiligten mit ihren Erfahrungen und Gefühlen auch immer wieder in der „Arena“. Die Aufgabe der Religionslehrerinnen und Religionslehrer besteht dann darin, ihre Schülerinnen und Schüler zu begleiten und im Umgang mit dem Leid entstandene Glaubenszeugnisse ins Spiel zu bringen. Nicht fertige Antworten und Problemlösungen sind das Ziel, sondern Identifikationsangebote, die je nach Situation unterschiedlich brauchbar und hilfreich sind.

### Biblische Befunde<sup>17</sup>

Aus der biblischen Tradition lassen sich verschiedene Modelle benennen, die einen weiten Horizont zur Interpretation des Leids in der Welt liefern.

#### Exodus:

Das Exodus-Motiv ist ältestes biblisches Traditionsgut. Im Elend und in der Rechtlosigkeit Ägyptens hat Israel seinen Gott kennen gelernt: „Da schrien wir zu dem HERRN, dem Gott unserer Väter. Und der HERR erhörte unser Schreien und sah unser Elend, unsere Angst und Not und führte uns aus Ägypten mit mächtiger Hand und ausgerecktem Arm und mit großem Schrecken, durch Zeichen und Wunder, und brachte uns an diese Stätte und gab uns dies Land, darin Milch und Honig fließt.“ (Dt 26, 7-9)

Die hier beschriebene Stärke Gottes ist eng verknüpft mit seiner Ermutigung zum Aufbruch. Jahweh ermutigt und unterstützt sein Volk auf seinem Weg aus der Gefangenschaft.

#### Schöpfung:

In den Erzählungen von der Schöpfung wird das Leid nicht explizit thematisiert. Sieht man genau hin, gibt es keine direkte Erklärung für die Herkunft des Leids. Festgehalten wird, dass Gottes Schöpferhandeln gut ist („Und Gott sah an alles, was er gemacht hatte, und siehe, es war sehr gut.“ Gen 1,31) und dass das Leid nicht von ihm herrührt. Viel-

mehr gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Leid und der menschlichen Schuld. Dabei darf man allerdings kein Schuld-Strafe-Verhältnis unterstellen, in der Gott als Richter auf die Sünde reagiert und eine Strafe verhängt. Die Strafe ist vielmehr eine Folge der verfahrenen Situation, die sich aus falschem Verhalten ergibt.

#### Hiob:

Mit Hiob wird die fromme Überzeugung, dass Leiden ursächlich mit persönlicher Schuld verbunden ist und auf den strafenden Gott verweist, durchbrochen. Die Freunde Hiobs vertreten eine eindeutige Theologie: Leid ist Strafe. Im Rahmen dieser Theologie wird Gott zum Feind, denn er setzt Hiob bewusst ins Unrecht. Gottes Macht und Größe helfen Hiob nicht, sondern machen im Gegenteil die Sache für ihn noch aussichtsloser. Erlöst wird Hiob schließlich durch die persönliche Begegnung mit Jahweh. Hier erfährt Hiob einen ganz anderen Gott als den, den die Freunde annehmen: Dabei erhält er von Gott keine Erklärungen. Vielmehr stellt Gott Hiob überraschenderweise eine Reihe rhetorischer Fragen, die Hiob die Wunder der Schöpfung vor Augen führen. In seiner Offenbarung wendet sich der Schöpfer seinem Geschöpf Hiob in tiefster Not zu. Durch die Theophanie wird Hiob ein anderer. Die Fragen Gottes verwandeln die vertrauten, gewohnten Dinge in ein unvertrautes Fremdes. In dieser Atmosphäre des Fremden wird es dem Menschen Hiob anders.<sup>18</sup> Hiob erkennt Gott, bekennt sich zu ihm und bereut.

#### Evangelien:

Jesu kündigt die Herrschaft Gottes an, wozu wesentlich die Befreiung vom Leid gehört. Damit sind alle Formen menschlicher Entfremdung gemeint, physisches und psychisches Elend, lähmende Schuld und letztlich der Tod. Mit der Verkündigung der Gottesherrschaft stellt Jesus dem Leid etwas entgegen, das die Knechtschaft des Menschen aufhebt: „Und Jesus ging ringsum in alle Städte und Dörfer, lehrte in ihren Synagogen und predigte das Evangelium von dem Reich und heilte alle Krankheiten und alle Gebrechen“ (Mt 9,35). Gleichzeitig ermutigt er zum Kampf gegen das Leid: „Ich sage dir, steh auf, nimm dein Bett und geh heim!“ (Mk 2,11); „Und trat hinzu und berührte den Sarg, und die Träger blieben stehen. Und er sprach: Jüngling, ich sage dir, steh auf!“ (Lk 7, 14).

In der Begegnung Jesu mit Krankheit und Tod wird allerdings immer wieder deutlich, dass Jesus darin eine feindliche Macht sieht, die auch ihn leiden macht bzw. seinen Zorn herausfordert: Als er vor dem Taubstummen seufzt, sieht er zum Himmel auf und spricht „Hefata!, das heißt: Tu dich auf!“ (Mk 7, 34). „Als Jesus sah, dass die Freunde Lazarus über seinen Tod weinten, da packte Jesus der Zorn.“ (Joh 11,33). Betrachtet man in diesem Licht das Kreuz Jesu, so erhält es eine andere Gestalt: Jesus starb an der frohen Botschaft vom Reich Gottes und an der damit verbundenen Solidarität für die Entrechteten und Leidenden. So ist der sich in Jesus offenbarende Gott ein engagierter Gott, der in „Zorn“ und „Schmerz“ mitbetroffen ist vom Leid der Menschen.

Durch die Ostererfahrung der ersten Glaubenszeugen erhält der Umgang mit dem Leid eine weitere Perspektive. Gott ist derjenige, der durch das Leiden hindurch rettet. Diese grundlegende Aussage christlichen Glaubens steht in einer nicht restlos aufzulösenden Spannung zu dem vorher Gesagten. Dennoch darf weder die Aussage von Gottes Engagement und seiner Betroffenheit durch die von seiner Macht abgelöst werden, noch umgekehrt. Das Leid ist (noch) nicht aufgehoben, aber ihm ist sein „Stachel“ genommen (vgl. 1. Kor 15,55).

Die angeführten biblischen Befunde eignen sich, die Perspektive im Blick auf die aufgeworfenen Fragen zum Thema „Leid“ im Unterricht zu erweitern, Antwortmöglichkeiten zu diskutieren und auf ihre Tragfähigkeit zu überprüfen.

### Didaktische Perspektiven

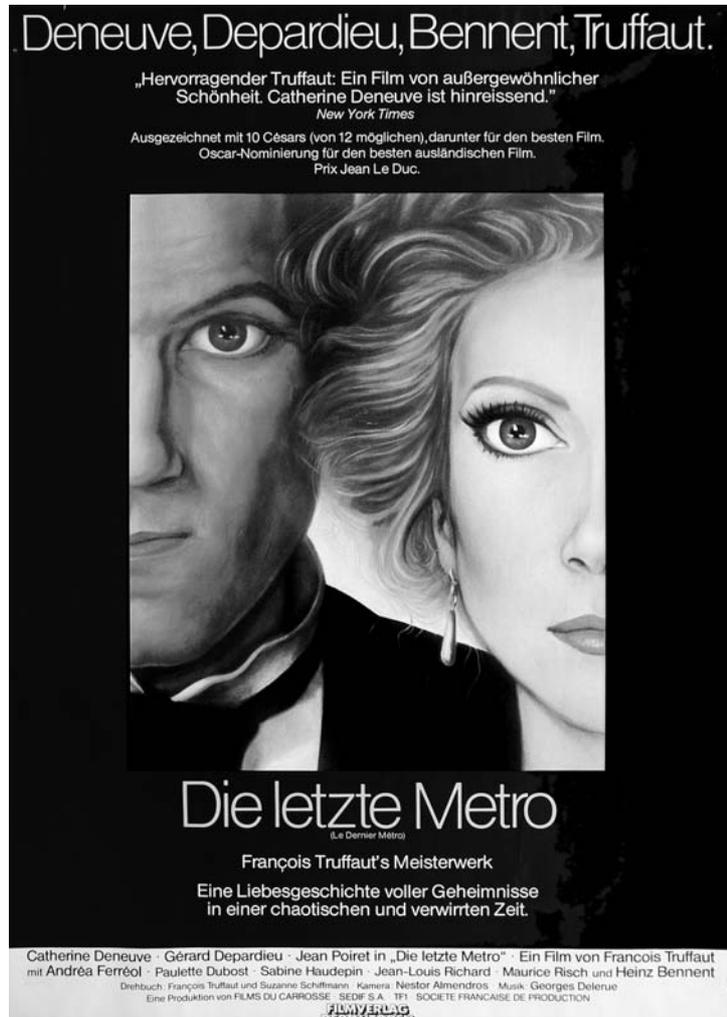
Zur unterrichtlichen Bearbeitung des Themas schlagen Ritter u.a. drei Dimensionen vor:

- „a. die subjektiven Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen selbst,
- b. entsprechende elementare Erkenntnisse und Einsichten seitens der theologischen Fachwissenschaft,
- c. entsprechende Fragen und Antworten, die im Unterricht gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen gesucht und gefunden werden.“<sup>19</sup>

Damit stehen die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihrer Lebens- und Glaubenserfahrungen im Mittelpunkt des Unterrichts. Der Unterricht sollte so geplant werden, dass die Kinder und Jugendlichen ihre eigenen Deutungen zum Thema „Leid und Gott“ in den Unterricht einbringen. Für die Unterrichtenden ist es in dieser Phase bedeutsam, welche nicht religiösen bzw. religiösen Deutungen die Schülerinnen und Schüler dem Leid geben. Interessant scheint mir hier der von Hans von Foerster Hinweis auf die Unterscheidung zwischen Fragen, die entscheidbar sind und Fragen, die nicht entscheidbar sind.<sup>20</sup> Auf dem Hintergrund der Kenntnisse der wichtigsten Theorien zum Thema Theodizee wissen die Unterrichtenden, dass eine endgültige Klärung nicht erfolgen kann. Diese Nichtlösbarkeit der Frage stellt die Gedanken der Schülerinnen und Schüler zum Thema gleichwertig neben die Gedanken der Unterrichtenden. Eine verbindliche Stellungnahme kann nur der einzelne für sich z.B. als Glaubensaussage formulieren. Damit erhält das Gespräch das Verhältnis von „Gott und Leid“ einen zentralen Stellenwert. Unter religionspädagogischen Aspekten ist hier allerdings Zurückhaltung gegenüber der ungeheuren Gewalt des Leidens geboten. So darf das Thema in seiner Tiefe nicht didaktisch verzweckt werden, um ein vermeintliches Schülerinteresse zu bedienen.

Gleichzeitig hat der Religionsunterricht die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen bedeutsame Gesichtspunkte aus

Tradition und Gegenwart zu erschließen. Das Einbringen theologischer Perspektiven in den Unterricht hat die Aufgabe, das Denken der Jugendlichen in Zusammenhänge zu stellen, die die eigene Lebenswelt übersteigen. Wesentlich ist, ob es gelingt, diesen Prozess methodisch so zu inszenieren, dass eigenes Denken und biblische Geschichten sich im Vollzug des unterrichtlichen Handelns miteinander verknüpfen lassen. Als ein Beispiel hierfür sei das Texttheater genannt:



*Die letzte Metro*, Drama, Frankreich 1980, Regie: Francois Truffaut

Ausgehend von einem biblischen Text erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, alle *ihnen* wichtigen und/oder problematischen Formulierungen zu benennen und gemeinsam in einer Kleingruppe zu einem ‚dramatischen‘ Text umzuarbeiten. Im Gegensatz etwa zum Schreiben eigener, freier Texte sind die Schülerinnen und Schüler zunächst in der Rolle der Bearbeiter des vorliegenden Materials. Ziel ist, den vorgegebenen Text zu einem ‚dramatischen‘ Text umzugestalten/ändern. So werden Sinnzusammenhänge aufgelöst, und neue zusammengefügt. Wiederholungen und Betonungen oder der Einsatz eines Chores verdeutlichen den kritischen Kommentar und die eigene Einstellung zu den Textaussagen. Durch die Montage wird ihre scheinbar selbstverständliche Gültigkeit hinterfragt. Interessant ist die Inszenierung einer Kontrastierung

der Textauszüge durch eigene Aussagen der Jugendlichen. So kommen die Erfahrungen der Jugendlichen in zweierlei Hinsicht ins Spiel: Zum einen im Prozess der Gestaltung des Texttheaterstückes und zum anderen in der Konfrontation der Textes mit eigenen Aussagen zum Thema. In einem solchen Prozess wird eine „fremde Welt“ anschlussfähig zum eigenen Denken und Fühlen.

Bei der Auswahl der zu inszenierenden Texte (z. B. in verschiedenen Gruppen) sollte darauf geachtet werden, dass darin Gottes Ferne, seine Nähe und Zugewandtheit sowie seine Rätselhaftigkeit zum Tragen kommen.

Ferner sollte im Unterricht danach gefragt werden, „wie Menschen in Geschichte und Gegenwart mit Leiderfahrungen umgegangen sind bzw. umgehen.“<sup>21</sup> A. Banduras Gedanke des Lernens am Modell steht dabei im Vordergrund.<sup>22</sup> Auf diesen Grundlagen könnten für den einzelnen tragfähige Modelle zum Umgang mit Leid entwickelt werden.

Weitere Hinweise auf die Gestaltung des Unterrichts liefern die von Ritter u.a. beschriebenen Erkenntnisse der Religionspsychologie<sup>23</sup>, wonach angesichts von Leiderfahrungen drei Grundbedürfnisse aufbrechen. Es sind die Bedürfnisse nach Sinn, Kontrolle und Selbstachtung.

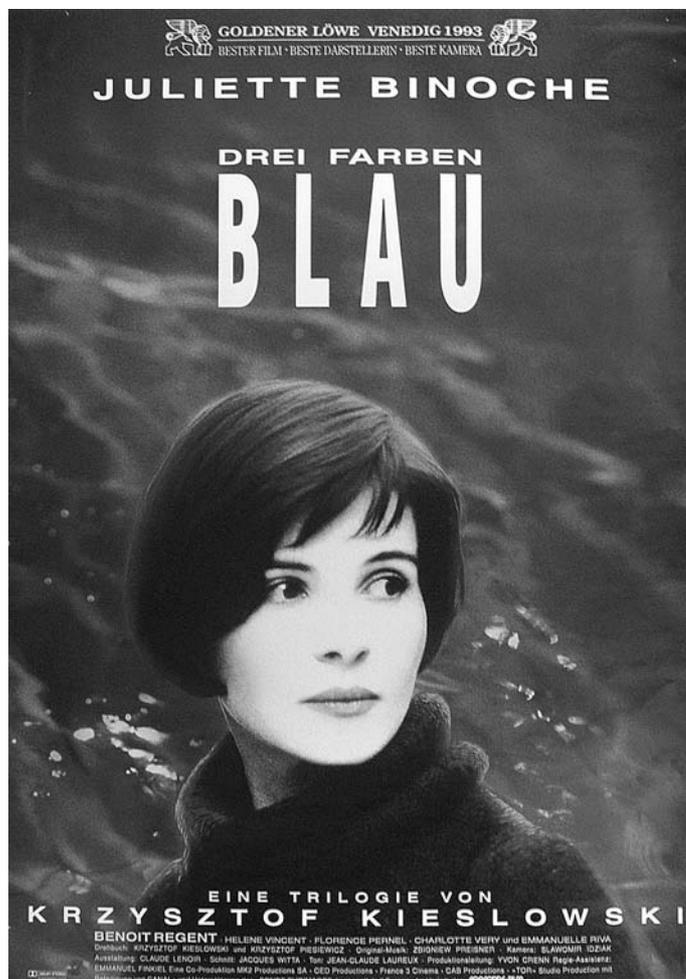
Im Hinblick auf die Frage nach dem Sinn haben Menschen ein existenzielles Bedürfnis, Erfahrungen und Deutungen zu finden, die ihnen ermöglichen, Leid zu verstehen. Nun liegt der Sinn nicht in den Dingen und Sachverhalten, sondern wir müssen ihn auf deutende Weise produzieren. Die Schülerinnen und Schüler haben in der Untersuchung an vielen Stellen Leiden im Horizont von Sinn gedeutet. Der christliche Glaube stellt Deutungsmuster zur Verfügung, die eine andere Einstellung zum Leiden ermöglichen.<sup>24</sup> Dabei geht es nicht um die Bejahung des Leidens sondern die Bejahung des Lebens trotz allen Leids. Der Unterricht hat an dieser Stelle die Aufgabe, Gott als einen leidenschaftlich mitleidenden Gott ins Spiel zu bringen. „Das Mitleid Gottes, seine tröstende Gegenwart im Leid, lebensdienlich mitzuteilen, nicht Leiderfahrungen mit Erklärungsgründen zu traktieren – darum sollte es im Religionsunterricht gehen.“<sup>25</sup>

Oftmals sind Leidsituationen deshalb schwer zu ertragen, weil die Angst mitschwingt, die Kontrolle über alltägliche Aufgaben zu verlieren. Hier kann der Glaube dazu beitragen, existenziell bedrückende Probleme zu überwinden und dem Menschen zu helfen, sein Leben wieder in den Griff zu bekommen. In aussichtslosen Situationen – etwa bei einer tödlichen Krankheit – kann das Gebet dazu helfen, den Lebensmut zu erhalten.

Die Voraussetzung, in ausweglosen Lagen der Hoffungslosigkeit entgegenzutreten, ist die Selbstachtung. Gelingt es, Selbstachtung in ausweglosen Lagen zu behaupten, wird Handlungsfähigkeit zurück gewonnen. Die Gewissheit, dass Gott den Menschen bedingungslos liebt und annimmt, kann zu neuer Stärkung führen. Alle drei Grundbedürfnisse liefern wichtige Hinweise auf mögliche Unterrichtsschritte.

## Das Thema in einzelnen Unterrichtswerken

Ob sich die didaktischen Prämissen im Unterricht umsetzen lassen, entscheidet sich nicht zuletzt an der Verfügbarkeit geeigneter Materialien. Im Folgenden werden drei neuere Unterrichtswerke im Blick auf die dargestellten Schwerpunkte betrachtet.



*Drei Farben – Blau*, Frankreich/Polen 1993, Regie: Krzysztof Kieslowski

### Kursbuch elementar 9/10

Das Kursbuch elementar 9/10 widmet sich dem Thema im Kapitel „Nach Gott fragen“<sup>26</sup>. Ausgehend von einer Dilemma-Geschichte und verschiedenen Handlungsmöglichkeiten werden unterschiedliche Stufen der Vorstellungen vom Wirken Gottes in der Welt skizziert. Im Anschluss wird anhand des Beispiels Hiob die Frage nach möglichen Deutungen des Sinns menschlichen Leidens thematisiert. Die Frage „Warum lässt Gott das Leid zu?“ schließt sich an. Antworten von Menschen, die vom Leid betroffen waren, werden dargestellt. Schülerantworten und die Bonhoeffersche Zusammenfassung einer christlichen Antwort auf die Frage nach dem Leid in der Welt dienen als Grundlage einer unterrichtlichen Weiterarbeit. In der Geschichte vom Handeln des Kinderarztes Janusz Korczak wird eine weitere mögliche Antwort auf das Leid dargestellt. In der sich anschließenden Frage wird der Text unter dem Blickwin-

kel der Anklage gegen Gott oder eines Beispiels für das Handeln Gottes betrachtet. Abschließend wird anhand von zwei kurzen Texten zu der Frage „Hat Gott geholfen?“ die Möglichkeit des Handelns Gottes durch andere Menschen herausgestellt.

Insgesamt fällt auf, dass das Kapitel den Schülerinnen und Schülern wenig Raum lässt, um eigene Vorstellungen zum Thema zu äußern. An mehreren Stellen wird mit bereits ausformulierten Äußerungen gearbeitet, die den Horizont eines Nachdenkens zum Thema einengen. Das Beispiel Hiob ist gut gewählt. Hier wird es darauf ankommen, inwieweit es im Unterricht gelingt, Hiobs Deutungen mit den Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler in Beziehung zu setzen bzw. die Schülersicht weiterzuführen. Die Materialien zur Erschließung der Frage nach „Leid und Gott“ sind gut geeignet, um über das eigene Gottesbild vertiefend nachzudenken. Die Geschichte von Janusz Korczak kann aufgrund des hier beschriebenen außergewöhnlichen Handelns nicht als Modell dienen. Hier wäre es hilfreich, alltäglichere Beispiele anzuführen. Die das Kapitel abschließenden Materialien (Hat Gott geholfen?) erweitern die Perspektive auf das Thema. Die Frage nach dem Sinn des Leids kommt allerdings nicht ausreichend in den Blick. Unterrichtende, die mit diesem Buch arbeiten, sollten die Schülerinnen und Schüler als Subjekte sehr viel stärker in den Mittelpunkt stellen und geeignetere Modelle christlicher Antworten auf das Leid einbringen. Auf dieser Grundlage gilt es, gemeinsam Handlungsoptionen zum Umgang mit dem Leid zu erarbeiten.

### Kursbuch 9/10

Das Kursbuch 9/10 stellt die Frage nach Gott und dem Leid im Kapitel „Von Gott verlassen?“<sup>27</sup>. Ausgehend von dem Tagebucheintrag eines Vikars und einem Bild von Francis Gruber (Hiob) wird gleich zu Beginn des Kapitels die Frage „Warum lässt Gott das Leid zu?“ gestellt. Im Anschluss folgt eine ausführliche Klärung des Begriffes „Theodizee“, wobei die Frage nach dem Ursprung des Bösen mit bedacht wird. Die in einem Arbeitsauftrag formulierte Aufforderung, Nachrichten in Tageszeitungen zu sammeln, in denen das Böse oder das Leid begegnet, wird auf die Frage zugespielt, ob Gott damit in Verbindung zu bringen ist.

Im Folgenden werden biblische Befunde zum Thema Leid am Beispiel Hiob ausführlich thematisiert (die Wette des Satans, Hiobs Leiden, die Reaktion der Freunde und Gottes Antworten). Im sich anschließenden Beispiel eines an Progerie (schnelles Altern) leidenden Jungen, nimmt sein Vaters Bezug zur Theodizeefrage. Die Auseinandersetzung schließt auch die Frage nach dem Sinn des Leidens ein. Ergänzt wird die Aussage durch einen kurzen Text eines an Kehlkopfkrebs erkrankten dänischen Theologen. Die Aufgabe, Zeitungsartikel zum Thema Leid zusammenzustellen und Verhaltensmöglichkeiten vor dem Hintergrund der dargelegten Aussagen zur Theodizeefrage zu sammeln, schließt sich an. Auf der nächsten Seite kommt das Kreuz als Antwort des Neuen Testaments auf das Leiden in den Blick. Dass Gott mit den Menschen leidet, wird am Bei-

spiel Bonhoeffers verdeutlicht. Unter der Überschrift „Nach Gott suchen“ folgen Texte über die Schoa. Einleitende Informationen über Auschwitz werden durch Texte (von C. Kaplan, L. Langfuss und J. Wiernik), die vom Grauen in den deutschen Konzentrationslagern berichten, konkretisiert. Das Bild „Das Tor zur Tiefe“ von Paul Klee verstärkt die in den Texten wiedergegebenen Stimmungen. Eine Kurzbiographie Paul Celans, sein Gedicht „Psalm“ und das Bild „Opfer des Faschismus“ von Hans Grundig stehen im Mittelpunkt der folgenden Doppelseite. Konsequenter folgt auf der nächsten Doppelseite die Frage, ob die Existenz Gottes nach Auschwitz noch denkbar ist. Antworten von Eli Wiesel und Dorothe Sölle stellen Gott als den Mitleidenden heraus.

Betrachtet man das Unterrichtswerk unter dem Blickwinkel der vorstehenden didaktischen Überlegungen so wird deutlich, dass den Schülerinnen und Schülern kein Angebot zur eigenen Deutung von Leid gemacht wird. Der Fokus des Kapitels liegt insbesondere auf der Theodizeefrage. Das gewählte Beispiel (Vater eines Jungen mit Progerie) lässt sich gut als Modell für den Umgang mit Leid einsetzen. Die Frage nach dem Sinn des Leidens kommt in den Blick. Die sich anschließende Aufgabe, Zeitungsartikel unter dem Blick der Theodizeefrage zu betrachten, eröffnet eine Möglichkeit, weitere Modelle zur Interpretation und zum Umgang mit Leid zu entwickeln. Die biblischen Bezüge werden durch die Hiobgeschichte und einen kurzen Bezug zum Kreuz hergestellt. Die Frage, ob Gott nach Auschwitz noch denkbar sei, gibt wichtige Impulse für die Arbeit am eigenen Gottesbild. Insgesamt stellt das Buch eine große Zahl gut geeigneter Materialien zur Verfügung, um das Themenfeld Leid und Gott im Unterricht zu bearbeiten. Auffallend ist, dass die Theodizeefrage im Kapitel eine sehr zentrale Rolle einnimmt. Diese gilt es im Fokus der vorgestellten Untersuchung zunächst weniger in den Mittelpunkt des Unterrichts zu stellen. Als wesentlich erachte ich die breite Aufmerksamkeit, die der Frage „Gott nach Auschwitz“ gewidmet wird. Insgesamt sind die Materialien zu ergänzen, so dass den Jugendlichen ausreichend Raum zur Verbalisierung eigener Vorstellungen zum Thema eingeräumt werden.

### Religion entdecken – verstehen – gestalten

Die Frage nach dem Verhältnis von Leid und Gott wird im Unterrichtswerk „Religion entdecken – verstehen – gestalten“ im Kapitel „Warum? – Menschen im Leid“<sup>28</sup> gestellt. Das Kapitel wird mit dem Bild „Der Mönch am Meer“ von Caspar David Friedrich eröffnet. Ein Text von Jean-Dominique Bauby mit dem Titel „Schmetterling und Taucherglocke“ schließt sich an. Darin berichtet der Autor, der nach einem Hirnschlag zwanzig Tage ins Koma gefallen war, von seiner Situation. Diese wird durch eine vollständige Lähmung geprägt. Eine normale Kommunikation mit der Umwelt ist ihm nicht mehr möglich. Die Frage nach Gott und dem Leid kommt durch den folgenden Predigt-auszug in den Blick. Er ist der Predigt des Altbischofs Horst Hirschler anlässlich des Flugzeugabsturzes der Concorde

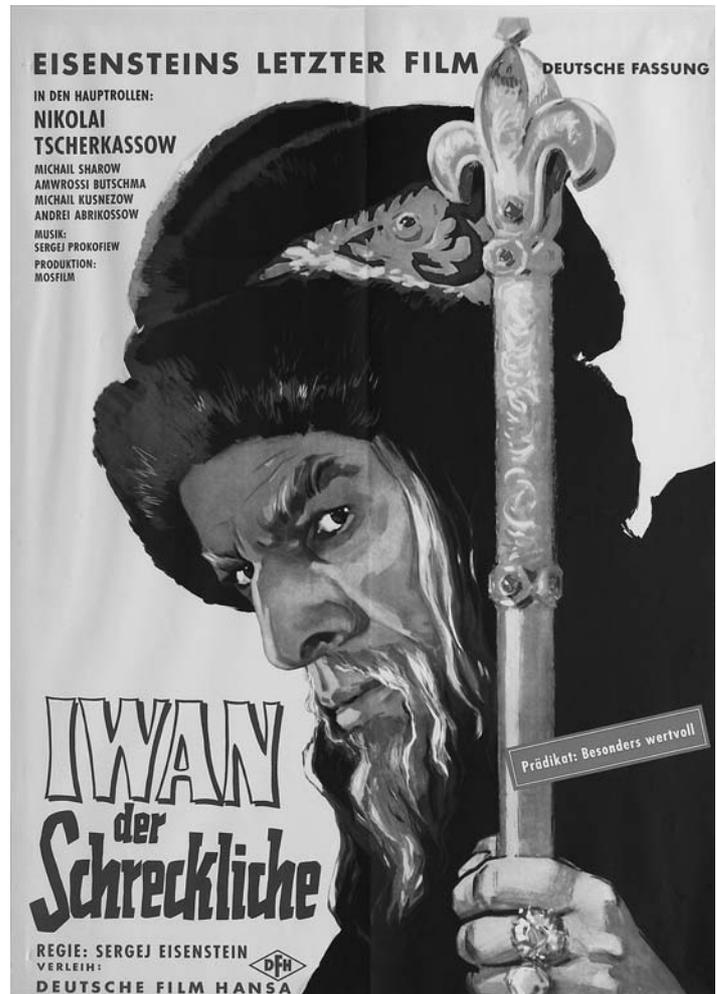
im Juli 2000 entnommen. Die angesichts des Leids an Gott gerichtete Klage ist Thema des Psalms 22.

Es folgen zwei Texte, die Ausdruck von großer Hoffnungslosigkeit angesichts des Leides (Verlust der Kinder, Krebs) sind. Anhand der Prüfung Hiobs und der Erklärungen der Freunde wird die Auseinandersetzung mit dem Leid um weitere biblische Perspektiven ergänzt. In einem Text von Harold Krushner wird die Frage nach der göttlichen Absicht des Leides zugespitzt. Das sich anschließende Gedicht „Menschen ohne Leid“ von Norbert Mussbacher eröffnet die Möglichkeit, über die Bedeutung von Leid nachzudenken. Die Frage nach dem Sinn des Leids wird am Beispiel des Auszugs aus Thornton Wilders Roman „Der achte Schöpfungstag“ angesprochen. Ein darunter abgebildetes Holzrelief von Marianne Haas zeigt einen klagenden Menschen. Mit der Auflehnung Hiobs gegen das Leid und seine Antworten auf das Leid werden weitere biblische Dokumente eingebracht.

Abschließend wird anhand eines Textes über die Begegnung eines todkranken Studenten mit einem 13-Jährigen erblindeten Jungen verdeutlicht, dass die Liebe dem Leben entgegen allen Unglücks Sinn geben kann. Die Frage der Solidarität mit den Leidenden wird in dem kurzen Text „Mit-Leid“ von Stefan Zweig angesprochen. Der das Kapitel abschließende Text von Bärbel Wartenberg-Potter beschreibt, dass das Leid nur mit Gottes Hilfe überwunden werden kann. Dabei verwendet sie Bilder und Worte der sich in der Auferstehung gründenden Hoffnung.

Betrachtet man die didaktischen Ausgangsüberlegungen, so liefert das Unterrichtswerk umfassende Materialien zur Thematisierung der Frage des Leids in der Welt. Mit dem Bild von Caspar David Friedrich wird den Schülerinnen und Schülern ein breiter Interpretationshorizont eröffnet, der erste Annäherungen an die Frage des Leids eröffnet. Dabei bleibt den Jugendlichen ausreichend Raum, um eigene Gedanken zum Thema einzubringen. Eine erste Distanzierung bzw. Konkretion gelingt mit dem sich anschließenden Text „Schmetterling und Taucherglocke“. Die Frage nach Gott und dem Leid kommt durch die Predigt Horst Hirschlers in den Blick. Theologische Perspektiven können über Psalm 22, die Hiobtexte oder auch über den abschließenden Text von Bärbel Wartenberg-Potter erschlossen werden. Ein Nachdenken über das eigene Gottesbild wird im Buch nicht explizit thematisiert, lässt sich aber mit Hilfe verschiedener Textpassagen initiieren. Einzelne Materialien nehmen die Frage nach dem Sinn des Leids in den Blick und tragen dem religionspsychologisch angeführten Bedürfnis des Sinns Rechnung. Die Bedürfnisse nach Kontrolle und Selbstachtung lassen sich mit Hilfe des Textes „Behalt das Leben lieb“ und dem Text von Bärbel Wartenberg-Potter bearbeiten. Anhand des Textauszugs von Stefan Zweig lassen sich Modelle des Handelns angesichts des Leids entwickeln. Zusammenfassend ist anzumerken, dass das Unterrichtswerk den vorangestellten didaktischen Überlegungen

in umfassender Weise gerecht wird. Nahezu alle genannten didaktischen Prämissen können in der Unterrichtspraxis abgedeckt werden. Die Materialien sind anspruchsvoll und vielfältig.



*Iwan der Schreckliche*, UDSSR 1943, Regie und Buch: Sergej Eisenstein

## Religionsunterricht als Kommunikation und Suche

Geht man von der Annahme aus, dass die Frage der Theozie bei der Mehrzahl der Jugendlichen nicht mit dem Verlust des Glaubens korrespondiert, sind biblische Befunde zur Frage nach Gott und dem Leid didaktisch zukünftig anders zu bedenken. Gleichzeitig muss es darum gehen, Modelle zu einem angemessenen Umgang mit Leid zu finden. Dieser Herausforderung stellen sich die genannten Unterrichtswerke in unterschiedlich Weise. Für die Unterrichtenden bedeutet das, die beschriebenen Defizite durch zusätzliche Materialien auszugleichen.

Insgesamt wird es unter den veränderten Bedingungen im Blick auf die Frage nach Leid und Gott im Fach Religion darauf ankommen, dass die Unterrichtenden stärker als bisher dazu bereit sind, einen Prozess zu initiieren, der unter der Überschrift Kommunikation und Suche steht. Das bedeutet, eine offenere Gestaltung der Unterrichtsplanung und -durchführung. Die Schülerinnen und Schüler bilden

den Ausgangspunkt für den Lernprozess. Lehren und Lernen findet im kommunikativen Austausch statt. Ein solcher Unterricht ist anspruchsvoller, denn er verläuft nicht linear-kausal, sondern muss sowohl die fachwissenschaftlichen Grundlagen als auch die Perspektiven der Jugendlichen auf das Thema zulassen, aufnehmen und in folgenden Planungsprozessen berücksichtigen. Das bedeutet auch, dass den Schülerinnen und Schülern eine größere Verantwortung für gelingende Diskurse zur Frage nach Leid und Gott zugesprochen wird. Am Ende eines solchen Such- und Kommunikationsprozesses sollte jede Schülerin und jeder Schüler für sich sowohl über vorläufige und tragfähige Deutungen zum Thema Leid und Gott als auch über ein Mehr an Unsicherheitstoleranz verfügen.

*Dietmar Peter ist Dozent am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Haupt- und Realschulen.*

## Anmerkungen

- 1 Nipkow, Karl Ernst: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. (München 1987) Gütersloh 20005, 49
  - 2 Vgl.: Dressler, Bernhard.: Über die Sinnlosigkeit des Leidens. In: Loccum Pelikan 1/1996, 11
  - 3 Ritter, Werner H. / Hanisch, Helmut / Nestler, Erich / Gramzow, Christoph: Leid und Gott – Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Göttingen 2006
  - 4 Die Studie wurde an der Grundschule im vierten Schuljahr, an der Mittelschule in den Schuljahren 6, 8 und 10 und am Gymnasium an den Klassenstufen 6, 8, 10 und 12 durchgeführt.
  - 5 Die Geschichte berichtet von einem Jungen namens Peter, der an einem Gehirntumor erkrankt. Er wendet sich im Gebet mehrfach an Gott. Doch zeichnet sich in seinem Krankheitsverlauf keine Besserung ab. Dem Jungen wird bewusst, dass er sterben muss. Die Familienmitglieder erleben, wie hilflos sie angesichts dieser Situation sind. Als Gesprächsanstoß sollten die Schülerinnen und Schüler zu folgenden Fragen Stellung nehmen:
1. Über die Familie kommt unsägliches Leid. Kennst du Menschen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben?
  2. Peter hat eine besondere Beziehung zu Gott. Worin drückt sie sich aus?
  3. Hast du einen ähnlichen Glauben wie Peter?
  4. Kannst du deine Beziehung zu Gott mit der von Peter vergleichen?
  5. Welche Erfahrungen hast du in leidvollen Lebenssituationen mit deinem Glauben/mit deiner Beziehung zu Gott gemacht?
- 6 Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen 2003
  - 7 Ritter, Werner H., u.a., a.a.O.; 80
  - 8 Ebd., 114
  - 9 Ebd., 122
  - 10 Ebd., 132
  - 11 Vgl.: Hanisch, Helmut: Leid und Gott aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Vortrag in Leipzig am 3. November 2006. <http://www.uni-leipzig.de/~rlt/rlt05/hanisch05.html>
  - 12 Vgl.: Ritter, Werner H. u.a., a.a.O., 159 ff.
  - 13 Zeibert, Hans-Georg / Kalbheim, Boris / Riegel, Ulrich: Religiöse Signaturen heute, Gütersloh / Freiburg i. Br. 2003
  - 14 Zeibert, Hans-Georg, a.a.O.; 327 f.
  - 15 Vgl.: Ritter, Werner H.: a.a.O., 169
  - 16 Zenger, Erich / Böswald, Rupert: Durchkreuztes Leben – Besinnung auf Hiob. Freiburg i. Br. 1976, 25
  - 17 Vgl.: Berger, Klaus: Wie kann Gott Leid und Katastrophen zulassen? Stuttgart 1996
  - 18 Vgl.: Exeler, Adolf: Ijob rechnet mit Gott. KatBl 101 (1976) 736-740.
  - 19 Ritter u.a.; a.a.O., 181
  - 20 Foerster, Heinz von / Glasersfeld, Ernst von: Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus. Heidelberg 1999, 28 f.
  - 21 Ritter, u.a.; a.a.O., 189
  - 22 Bandura, Albert: Lernen am Modell. Stuttgart 1976
  - 23 Ritter, u.a.; a.a.O., 194 ff.
  - 24 Dalferth, Ingolf U.: Leiden und Böses. Vom schwierigen Umgang mit Widersinnigem. Leipzig 2006. 175
  - 25 Dressler, a.a.O., 16
  - 26 Eilerts, Wolfram, Kübler, Heinz-Günter: Kursbuch elementar 9/10. Stuttgart und Braunschweig 2006
  - 27 Kraft, Gerhard / Petri, Dieter / Rupp, Hartmut / Schmidt, Heinz / Thierfelder, Jörg (hg.): Das Kursbuch Religion 3. Stuttgart und Braunschweig 2007
  - 28 Koretzki, Gerd-Rüdiger / Tammes, Rudolf: Religion entdecken – verstehen – gestalten. Göttingen 2002

## Neuerscheinung

erscheint im September 2008

Arbeitshilfen BBS

27

Dirk Bischoff  
Evelyn Schneider

### Methoden-Steinbruch

Themenbezogene Einstiege, Spiele und Lernformen für den Religionsunterricht

inklusive Folien  
und CD-ROM

Texte und Materialien für den Evangelischen  
Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen  
Herausgegeben von Evelyn Schneider  
Religionspädagogisches Institut Loccum  
Rehburg-Loccum 2008



Dirk Bischoff und Evelyn Schneider

### Methoden-Steinbruch

Themenbezogene Einstiege, Spiele und Lernformen  
für den Religionsunterricht

### Inklusive drei Folien und CD-ROM

Texte und Materialien für den Evangelischen Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen, hrsg. von Evelyn Schneider, Rehburg-Loccum 2008, ISBN 978-3-936420-29-6, 120 Seiten, Folien und CD-ROM, 10,00 Euro.

Mit dem Angebot themenorientierter Methoden und Lernformen für verschiedene Unterrichtsphasen oder -vorhaben wird ein Beitrag zu einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung geleistet und ein positives, Freude am Lernen weckendes Klima gefördert.

## „Hey, Gott verlässt uns niemals!“

Mit Kindern anhand der Mosegeschichte über Gott nachdenken

Von Beate Peters

Wenn im Religionsunterricht Gottesvorstellungen thematisiert werden, zeigen viele Kinder großes Interesse an der Umsetzung eigener Ideen. Gerade die Behandlung alttestamentlicher Geschichten ermöglicht es, verschiedene Aspekte der Frage nach Gott zu thematisieren. So lädt die Dornbusch-Szene der Mosegeschichte (Ex 3,1-22) dazu ein, im Rahmen der bildhaften Rede von Gott darüber nachzudenken, wie Gott sich den Menschen zeigt. Gottes Gegenwart wird im brennenden Dornbusch vor Augen geführt und durch die Ansprache an Mose bedeutungsvoll. Gott gibt Mose den Auftrag, sein Volk in die Freiheit zu führen und er sagt zu, ihn auf dem Weg dorthin zu begleiten. Die Reaktion Moses auf die Gottesbegegnung spiegelt verschiedene Facetten möglicher menschlicher Reaktionen wider und ist insofern auch von Kindern gut nachvollziehbar: Mose fürchtet den Anblick Gottes, lässt sich dennoch von ihm ansprechen, wehrt den an ihn gerichteten Auftrag anfangs ab und stellt sich selbst in Frage, äußert aber auch Fragen an Gott? er zweifelt an seinen eigenen Fähigkeiten und fragt schließlich nach dem Namen Gottes (Ex 3, 14). Gott stellt sich als der „Ich werde sein, der ich sein werde“ vor. Dadurch entzieht er sich einerseits der Verfügung und Festlegung, verstärkt aber andererseits die Zusage der Begleitung. Diese zeigt sich im weiteren Verlauf der Mosegeschichte immer wieder auf dem Weg in die Freiheit. Der Gottesname kann in der Übertragung auf unsere Zeit ebenso als Zusage Gottes für unser Leben („Ich-bin-da“) verstanden werden.

Gerade die Dornbusch-Szene kann deshalb zu einem eindrücklichen Bild für die Begleitung Gottes werden, in das die Kinder zunächst im Rahmen einer Geschichte eintauchen, über das sie aber auch in Bezug auf ihr eigenes Leben nachdenken können. Durch die Auseinandersetzung

mit Mose als dem Protagonisten der Geschichte und das Hineinschlüpfen in seine Perspektive können Kinder angeregt werden, auch eigene Fragen, Einstellungen und Vorstellungen zu Gott zu assoziieren und auszudrücken. Dadurch können sie im Sinne des Kerncurriculums die Kompetenz erwerben, ihre Fragen nach Gott und ihre Gottesvorstellungen zu bestimmten Geschichten und zu eigenen Erfahrungen in Beziehung zu setzen.

### Möglicher Ablauf einer Unterrichtssequenz

#### Was Mose Mut macht: Zusagen Gottes

Zur Einführung wird Ex 3, 1-22 nach einer textnahen Bearbeitung, z.B. nach der Kinderbibel von Irmgard Weth, erzählt. Wenn Fragen und Gedanken der Kinder aufgegriffen worden sind, wird herausgearbeitet, was Mose nach anfänglichem Zweifel Mut macht, zurück nach Ägypten zu gehen. Benannt werden sollten insbesondere die Zusagen Gottes im Gespräch mit Mose. Entsprechende Gedanken werden auf Feuerflammen aus Papier festgehalten und finden in einem gemeinsam gestalteten Mitte-Bild ihren Platz.

Die Kinder werden im Anschluss angeregt, die Szene kreativ umzusetzen und eigene Deutungen der Geschichte einzubringen. Mögliche Aufgaben sind:

1. Zu Hause stellt sich Mose noch einmal vor, was er gerade mit Gott erlebt hat. Gestalte ein Bild dazu.
2. Mose erzählt seiner Familie, was er am Dornbusch erlebt hat. Schreibe auf, was er erzählt.
3. Auf seinem Weg zurück nach Hause denkt Mose über Gott nach. Er überlegt, was er am Dornbusch über Gott erfahren hat. Schreibe Gedanken von Mose über Gott auf.



Mose am Dornbusch (Egli-Figuren)

- Am Anfang der Dornbusch-Geschichte hat Mose viele Fragen und spricht mit Gott. Am Ende geht er zurück nach Ägypten. Schreibe einen kleinen Text dazu, den du mit Instrumenten verklängen kannst. Man soll dabei merken, wie es Mose am Anfang und am Ende geht. (Partnerarbeit)

#### „Ich bin da für dich, wenn...“ – Zuspruch Gottes im Unterricht?

Zu überlegen ist, ob im Rahmen des Religionsunterrichtes die Zusage Gottes an Mose „Ich bin da für dich“ als Zuspruch direkt an die Kinder angeboten werden soll. Ein derartiges Vorgehen hätte performativen Charakter und würde die Kinder direkt in die Rolle der von Gott Angesprochenen mit hineinnehmen. Der Einsatz eines solchen Unterrichtselementes erfordert einen bewussten Umgang von Seiten des Lehrenden, die Akzeptanz bei den Kindern und nach Möglichkeit eine kindgerechte Reflexion im Unterricht. Entsprechend kann gemeinsam überlegt werden, wann Gott für Kinder heute da ist. In Anlehnung an die Beschriftung der Flammen mit dem, was Mose Mut macht, können die Kinder Flammen beschriften mit „Gott sagt: Ich bin da für dich, wenn ...“<sup>1</sup> Evtl. können diese Sätze am Ende als Zuspruch vorgelesen oder auch für einen gottesdienstlichen Rahmen genutzt werden.

#### Ein Lied als methodischer Zugang zu Gottesvorstellungen der Kinder

In einer Folgestunde geht es um Gottesvorstellungen der Kinder. Methodisch wäre möglich, als Impuls direkt die Frage nach eigenen Vorstellungen der Kinder zu stellen. Um den Zusammenhang mit Motiven der Dornbusch-Szene deutlicher zu machen und implizit eine Verbindung zu Moses Frage nach Gott herzustellen, kann an dieser Stelle auch ein Liedtext als Herausforderung zum Nachdenken eingesetzt werden: Das Erzähl lied „Hey, Gott verlässt uns niemals!“ (M 1) und das Lied zur Dornbusch-Geschichte „Vergiss es nie“ (M 2) benutzen als Refrain eine inhaltlich

weiter gedeutete Aussage über Gottes Gegenwart im Leben. Beide Lieder haben bekannte Melodien und sind leicht erlernbar. Beim ersten kann das Einüben durch einige Bewegungen, die auch die inhaltliche Aussage unterstreichen, zusätzlich erleichtert werden. Jeder der Refrains kann sowohl auf die Geschichte als auch auf das Leben heute hin gedeutet werden und kann als Bindeglied zwischen der Mosegeschichte und den Kindern hilfreich sein: Eines der beiden Lieder kann eingesetzt werden, um die Kinder anzuregen, über dessen Inhalt nachzudenken.

Zunächst wird ein Mitte-Bild gestaltet, in dem der gewählte Text, auf eine Sprechblase geschrieben, einer Mose-Figur in den Mund gelegt wird. So erhalten die Kinder Gelegenheit, die Geschichte zu wiederholen und den Liedtext in Bezug auf die Zusage Gottes an Mose zu deuten. In einem nächsten Schritt wird die Mose-Figur durch ein Klassenfoto ersetzt

und kann in der Kombination mit der verbleibenden Sprechblase zu neuen Schüleräußerungen führen (z.B.: „Gott verlässt auch uns nicht.“ „So wie bei Mose ist Gott auch bei uns.“ „Ich fall ja auch manchmal. Aber ist Mose gefallen?“) Erfahrungsgemäß lädt in diesem Zusammenhang gerade das Lied „Hey, Gott verlässt uns niemals“ dazu ein, nachzudenken und Verbindungen zum eigenen Leben herzustellen. In einer entsprechenden Gesprächsphase sollte die Lehrerin oder der Lehrer zurückhaltend leiten und gezielt Fragen verstärken oder Äußerungen in Frage stellen. Anschließend werden die Kinder direkt gefragt, wie sie sich Gott vorstellen: „Mose hat vielleicht noch lange Zeit das Bild von Gott am Dornbusch im Kopf. Er geht nach Ägypten und glaubt: Gott ist da und verlässt ihn nicht. – Welches Bild von Gott hast du im Kopf? Was denkst du über Gott?“ Zur Bearbeitung können verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten angeboten werden:

- Verschiedene Farben und Papiere zur großflächigen Gestaltung eines Bildes
- Arbeitsblätter mit Sprechblasen aus dem Mund eines Kindes (M 3, M 4, M 5)
- Legematerialien (eine Unterlage pro Kind; Naturmaterialien; evtl. Kett-Materialien) (Aufgabe: Lege etwas, das dich an Gott erinnert und das du hinterher den anderen Kindern erklären kannst.)
- Instrumente (wenn vorhanden und der Umgang den Kindern vertraut ist) (Aufgabe: Wie ist Gott? Zeige mit Tönen und Geräuschen, welche Ideen du zu Gott hast. Übe das Spiel auf Instrumenten so ein, dass du es hinterher den anderen vorspielen kannst.)

Als Grundlage für eigene Überlegungen stehen den Kindern somit sowohl Erinnerungen an Motive der bisher behandelten Mosegeschichte und Gespräche darüber als auch eine Glaubensaussage („Hey, Gott verlässt uns niemals!“ oder „...Gott ist da bei dir...“) zur Verfügung. Um Aufrichtigkeit zu unterstützen und ggf. nicht religiös sozialisierten Kindern gerecht zu werden, sollte in der Arbeitsphase auch die Möglichkeit angeboten werden, Fragen an Gott zu stellen bzw. grundsätzlich Gottes Existenz in Fra-

ge zu stellen (s. M 4, M 5). Zur Differenzierung könnten die Hilfsangebote (s. M 3, M 4, M 5) entweder im Zusammenhang mit den Arbeitsblättern oder auch als Anregung für die verschiedenen Aufgaben eingesetzt werden. Für eine sich anschließende Präsentation sollte ausreichend Zeit eingeplant werden.

### Ein Lesetext als Rollenspielvorlage für einen Gottesdienst

Im Rahmen der Mose-Einheit könnte ein Gottesdienst mit der Klasse vorbereitet und gemeinsam mit anderen Klassen gefeiert werden. Der Lesetext zur Dornbusch-Szene (M 6) eignet sich als Rollenspiel-Element für einen Gottesdienst. Moses Frage nach dem Namen Gottes wurde dafür erweitert um „Gott, wo bist du? Gott, wer bist du? Gott, wie bist du?“ Diese Interpretation nimmt konkrete Kinderfragen nach Gott auf und legt sie Mose in den Mund. Im Verlauf des Gottesdienstes könnten auch Unterrichtsergebnisse von Kindern in Bezug auf ihre Gottesvorstellungen vorgetragen werden. Die Lieder „Hey, Gott verlässt uns niemals“ und „Vergiss es nie“ sowie das bekannte Lied „Du bist da, wo Menschen leben“ könnten den Bezug zwischen der Mosegeschichte und dem Leben der Kinder unterstützen. In einer kurzen Ansprache könnte der Aspekt der Zusage Gottes „Ich bin da“ aufgegriffen und als Zuspruch für die Kinder in ihrer Lebenssituation gedeutet werden. Gemeinsam mit den Kindern könnte in Anlehnung an Motive der Mosegeschichte (z.B.: sich einer Aufgabe nicht gewachsen fühlen; nach Gott fragen; von Gott begleitet werden) ein Gebet vorbereitet und vorgetragen werden.

### Anhaltspunkte für eine Einschätzung der entwickelten Kompetenz

Um Anhaltspunkte für eine Einschätzung der bereits entwickelten Kompetenz zu gewinnen, kann am Ende der Dornbusch-Sequenz folgende Aufgabenzusammenstellung genutzt werden (*Voraussetzung ist dabei, dass eine Perspektivübernahme durch häufig eingesetzte entsprechende Methoden wie Szenisches Spiel, Doppeln und das Schreiben in Perspektiven hinein geübt wurde*):

1. Am Dornbusch erlebte Mose etwas Beeindruckendes mit Gott. Beschreibe:  
Was erlebte Mose dort? (*Wiederholung*)  
Was war an dieser Begegnung wichtig für Mose? (*Transfer*)
2. Auf dem Weg zurück nach Ägypten denkt Mose noch einmal über Gott nach. Schreibe einige seiner möglichen Gedanken auf. (*Transfer*)
3. Stell dir vor, du bist ein israelitisches Mädchen oder ein israelitischer Junge und lebst zur Zeit des Mose als Sklave in Ägypten. Du siehst die Götter der Ägypter und glaubst selbst an den Gott Moses. Was denkst du über Gott? Hast du Fragen an ihn? (*Transfer*)

4. Arbeite mit einem Partner zusammen. Jeder von euch soll am Ende die Aufgabe schriftlich beantwortet haben.  
– Die Geschichte von Mose wird seit Tausenden von Jahren erzählt. Überlegt euch Gründe dafür, dass die Geschichte immer noch Menschen interessiert. Was könnte die Geschichte mit Menschen von heute zu tun haben? (*Deutung*)



Mose im Rollenspiel

### Möglichkeit zur Weiterarbeit an Gottesvorstellungen im Rahmen der Mosegeschichte

Bis zum Ende der Geschichte kann immer wieder kontrastiert werden, was in diesem Beispiel durch Moses Ringen vor Augen geführt wird: Wenn Mose mit seinem Volk unterwegs ist, dann schwanken die Israeliten zwischen dem (fiktiven) Ausruf: „Hey, Gott verlässt uns niemals!“ und der bangen Frage: „Gott, wer bist du?“ Aspekte wie das Hoffen auf Gottes Hilfe (z.B.: Plagen; Auszug), das Zweifeln an seinen Zusagen (Wüstenerfahrungen) und an seiner Existenz (Das goldene Kalb), das Wundern über die erfahrene Zuwendung (z.B.: Rettung am Schilfmeer; Manna und Wachteln) können anhand der Geschichte aufgegriffen und je nach Möglichkeit mit den Erfahrungen der Kinder in Beziehung gebracht werden.

*Beate Peters ist Dozentin am Religionspädagogischen Institut Loccum für den Bereich Grundschulen.*

### Anmerkung

- <sup>1</sup> Diese und weitere Ideen zur Umsetzung der Mosegeschichte sind zu finden in: Beate Peters, Gott mit uns! – Mose und der Ich-bin-da, Göttingen 2008

## M 1: Lied Hey, Gott verlässt uns niemals

### Hey, Gott verlässt uns niemals ...

(Mel.: Komm, sag es allen weiter; Text: Beate Peters)<sup>1</sup>

Refrain:

**Hey, Gott, verlässt uns niemals,  
lässt uns nicht fallen, bleibt uns nah!  
Hey, Gott verlässt uns niemals,  
ist immer für uns da!**

Als Mose bei den Schafen  
'nen Dornbusch brennen sieht,  
weiß er nicht sogleich wirklich,  
wie ihm dabei geschieht.

Denn Gott spricht zu ihm selber:  
„Nun, Mose, geh zurück!  
Sag Pharao, so geht's nicht!  
Zieht weg ein ganzes Stück!

Ich will dich wohl begleiten,  
und zeig dir deinen Weg,  
auch Aaron wird dir helfen,  
die Worte ich euch geb!“

### Mögliche Bewegungen:

Klatschen, Arme nach vorn öffnen,  
Hände ein Stück fallen lassen, über Brust kreuzen  
Klatschen, Arme nach vorn öffnen,  
Hände der Nachbarn anfassen, gemeinsam Arme nach  
oben strecken

### Anmerkung

- <sup>1</sup> Gesamt-Text des Liedes in: Beate Peters, Gott mit uns! – Mose und der Ich-bin-da, Göttingen 2008

## M 2: Lied „Vergiss es nie“

*In der bearbeiteten Fassung dieses bekannten Liedes wird, anders als im Original, der Teil „Vergiss es nie“ zum Refrain. Die Melodie der ersten drei Refrain-Zeilen wird in den unteren drei Zeilen wiederholt und ändert sich nicht dem Original von Jürgen Werth entsprechend.*

### Vergiss es nie ...

(Mel.: J. Werth; Text-Bearbeitung: Beate Peters)

**Vergiss es nie: Gott ist nah und sagt dir:  
„Ich bin da für dich!“,  
wenn du dich freust und auch,  
wenn du mal weinst.  
Vergiss es nie: Gott ist da und sagt dir:  
„Ich bin da für dich!“,  
wenn ganz alleine du zu sein nur scheinst.**

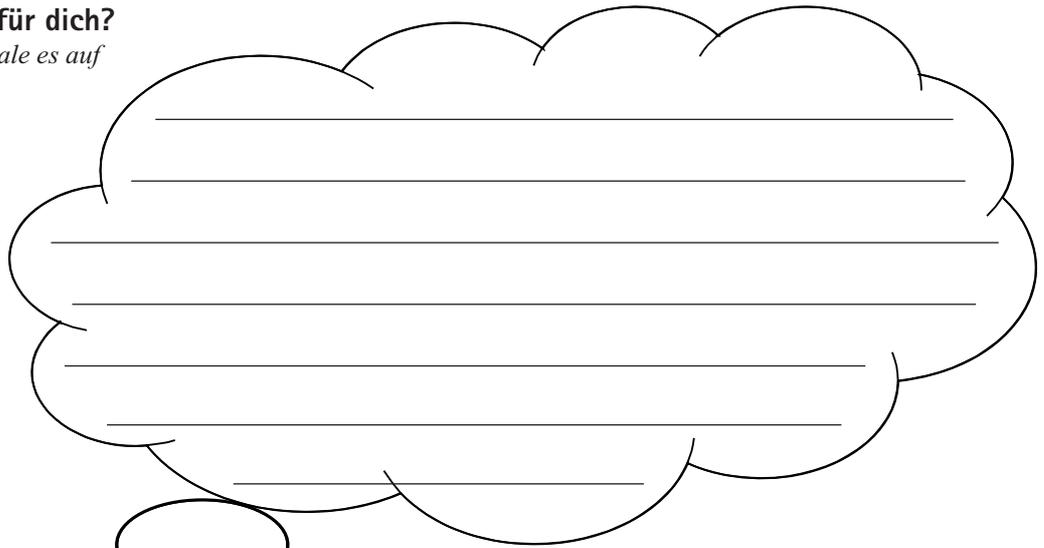
Auch wenn das Leben furchtbar hart ist,  
und die Freiheit nicht in Sicht,  
so wie's früher einmal in Ägypten war,  
als Pharao die Menschen quälte,  
er sich selbst als Gott ansah  
und tatsächlich glaubte, dann sei alles klar ...

Mit Mose sprach Gott an dem Dornbusch,  
sagte: „Ihr zieht nun hinaus,  
sollt nicht länger unterdrückt im Lande sein!  
Ein Land, wo Milch und Honig fließen,  
will ich zeigen euch sodann.  
Also, geh – und stimm mein Volk zum Auszug ein!“

## M 3: Aufgaben für ein Arbeitsblatt

### Wie ist Gott für dich?

Schreibe oder male es auf



### Liedtexte als Hilfsangebot zu M 3

Gottes Liebe ist wie die Sonne,  
sie ist immer und überall da.

Gott ist da, wo Menschen leben.  
Gott ist da, wo Menschen hoffen.  
Gott ist da, wo Menschen zweifeln.

Gott ist da, wo Menschen leben.  
Gott ist da, wo Menschen hoffen.  
Gott ist da, wo Menschen zweifeln.

Gott hält die ganze Welt in seiner Hand.  
Gott hält auch dich und mich in seiner Hand.  
Gott hält die Pflanzen und die Tiere in seiner Hand.

## M 4: Aufgaben für ein Arbeitsblatt

### Mose stellte in unserer Geschichte Fragen an Gott.

#### Hast du selbst auch Fragen an Gott über Gott?

Schreibe einige Fragen auf.

#### Fragen als Hilfsangebot zu M 4

- Gott, bist du wie ein Hirte, der seine Herde hütet?
- Gott, bist du wie die Sonne, die immer und überall da ist?
- Gott, hast du die Welt erschaffen?
- Gott hältst du deine Hand über mir?
- Gott, behütetest du mich?
- Gott, bist du wirklich da, auch wenn ich dich nicht sehe?

## M 5: Aufgaben für ein Arbeitsblatt

### Manche Menschen glauben, dass es Gott gibt, andere glauben, dass es ihn nicht gibt.

#### Was denkst du über Gott?

Schreibe deine Gedanken auf.

#### Texte als Hilfsangebot zu M 5

##### Ein Mädchen in der vierten Klasse erzählt:

„Mein Papa sagt: „Gott gibt es nicht. Den sieht man nicht, den hört man nicht. Menschen, die an Gott glauben, kommen einfach nur nicht allein klar.“

Meine Mama sagt: „Doch, ich glaube, dass es Gott gibt. Wer soll sich denn alles ausgedacht haben? Es ist doch kein Zufall, dass die Welt existiert.“

Ich weiß nicht, was ich glauben soll!“

##### Ein Junge in der vierten Klasse erzählt:

„Meine Oma erzählt mir immer Geschichten aus der Bibel. Ich finde sie sehr spannend! Besonders die Geschichte von David und Goliath. Manchmal betet Oma auch mit mir. Dann glaube ich, dass Gott mich beschützt.“

## M 6: Rollenspiel-Text für einen Gottesdienst

**Erzähler:** Als herauskam, dass Mose einen Sklavenaufseher getötet hatte, floh er in die Wüste. Dort blieb er jahrelang.

Eines Tages erlebte er etwas, das sein ganzes Leben veränderte: In der Nähe eines Dornbusches hütete er gerade die Schafe.

Auf einmal sah Mose: Der Dornbusch brennt, aber er verbrennt nicht. Wie konnte das sein? Da hörte er die Stimme Gottes:

**Gott:** *Mose! Zieh deine Schuhe aus, denn du stehst auf heiligem Land.*

*Ich, der Gott deines Vaters und deiner Mutter, habe gesehen, dass die Menschen unterdrückt werden. Ich habe gesehen, dass ihr Leben aus harter Arbeit besteht. Ich weiß, dass die Ägypter mir nicht vertrauen. Sie glauben an andere Götter.*

*Ich will mein Volk aus der Sklaverei befreien.*

*Nun höre, Mose: Geh du zum Pharao! Sag ihm, dass er die Sklaven frei lassen soll. Du sollst sie hinausführen aus Ägypten. Du sollst ihnen den Weg zeigen. Dieser Weg wird euch in ein Land führen, in dem Milch und Honig fließen.*

**Erzähler:** Mose zuckte zusammen. Er sollte zum Pharao gehen? Zum mächtigsten Mann Ägyptens? Das konnte er nicht! Er antwortete:

**Mose:** Gott! Ich kann doch nicht zum Pharao gehen! Ich kann gar nicht gut reden!

**Gott:** *Mose, vertrau mir! Ich werde dir sagen, was du reden sollst. Außerdem wird dein Bruder Aaron mit dir gehen.*

**Mose:** Aber Gott, woher soll ich wissen, dass du da bist? Woher soll ich wissen, dass ich wirklich die Sklaven in die Freiheit führen soll?

**Gott:** *Mose! Ich bin da für dich!*

*Ich bin da für dich, wenn du Angst hast!*

*Ich bin da für dich, wenn du nicht weiter weißt!*

*Ich bin da für dich, wenn du mich brauchst!*

**Mose:** Gott, bist du da, wo Menschen leben?  
Gott, bist du da, wo Menschen Angst haben?  
Gott, bist du da, wo Menschen unterdrückt werden?  
Gott, wo bist du?  
Gott, wer bist du?  
Gott, wie bist du?

**Gott:** *Ich bin immer da. Mein Name ist: Ich werde sein, der ich sein werde. Ich bin für dich da!*

*Und nun: Mach dich auf nach Ägypten! Sag dem Pharao: Lass mein Volk doch ziehn!*

**Erzähler:** Mose merkte: Gott hatte mit ihm gesprochen. Mitten ins Herz hatten ihn die Worte getroffen. „Ich bin für dich da!“ – Dieser Satz ging ihm nicht mehr aus dem Kopf. Mit diesem Satz im Kopf ging Mose tatsächlich zurück nach Ägypten zum Pharao. „Ich bin für dich da!“

# Wer glaubt denn heute noch an Wunder?

Von Werner H. Ritter

Wer glaubt denn heute noch an Wunder? Niemand? Zwar konnte Goethe sagen, das Wunder sei des Glaubens liebtes Kind. Doch neuzeitlich-aufgeklärte Menschen standen Wundern lange Zeit im 19. und 20. Jahrhundert ablehnend, zumindest skeptisch gegenüber, sei es aus naturwissenschaftlichen, Historizitäts- oder sonstigen Gründen. Bekannt geworden ist das Wort des bedeutenden Theologieprofessors Rudolf Bultmann (1884-1976), der in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts formulierte: „Man kann nicht elektrisches Licht und Radioapparat benutzen und gleichzeitig an die Geister- und Wunderwelt des Neuen Testaments glauben.“

Wirft man einen Blick in entsprechende Meinungsumfragen zum Stichwort Wunder ergibt sich Folgendes: Im Jahr 1974 befragte das Institut für Demoskopie Allensbach 1000 Auskunftspersonen danach, ob diese glaubten, „daß es Wunder gibt“. Die vorgegebenen drei Antwortmöglichkeiten wurden so verbeschrieben: 29 Prozent äußerten „glaube ich“, 31 Prozent „könnte sein“ und 41 Prozent „glaube ich nicht“. Die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts waren – nebenbei gesagt – Zeiten technischer und wissenschaftlicher Machbarkeit, Planbarkeit und Fortschrittsgläubigkeit. Im Jahre 1997, also gut 20 Jahre später, fragte das gleiche Institut, woran Menschen heute glauben. Eine Vorgabe neben anderen lautete „Daß es Wunder, z. B. Wunderheilungen gibt“. Die Frage wurde von 31 Prozent der deutschen Bevölkerung bejaht.<sup>1</sup> Umso erstaunlicher erscheint auf diesem eher negativen Hintergrund was sich in Sachen Wunder im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts tut. Es sieht derzeit nämlich danach aus, dass sich hier jüngst doch beachtliche religiöse Mentalitätsveränderungen anbahnen. Waren es bei einer Befragung im Jahr 2000 in Deutschland 29 Prozent der Bevölkerung, die sich als wundergläubig bezeichneten, so beantworteten die Frage „Glauben Sie an Wunder?“ bei einer Repräsentativumfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach 2006 im Auftrag der Frankfurter Allgemeinen Zeitung 56 Prozent der Befragten mit „ja“. Und das Personen mit höherer Schulbildung ziemlich gleich auf mit Personen einfacher Schulbildung. Im Osten übrigens 45 Prozent, im Westen 59 Prozent<sup>2</sup>. Das kann zu denken geben.

Erklären lässt sich das zum einen sicher damit, dass das Wort Wunder nicht eindeutig an den christlichen Glauben gebunden ist, sondern zur Alltagssprache gehört und oft sehr unspezifisch gebraucht wird.

Zum anderen ist es heute so, dass viele Menschen gegen Rudolf Bultmanns Vorbehalt – „Man kann nicht elektrisches Licht und Radioapparat benutzen und gleichzeitig an die Geister- und Wunderwelt des Neuen Testaments glauben“ – lebenspraktisch längst beides tun: Moderne Technik nutzen und gleichzeitig für Religion und die Geister- und Wunderwelt nicht nur des Neuen Testaments offen sein. Glaube und Wissen erscheinen heute eher als zwei verschiedene, einander nicht ausschließende Zugänge zur Wirklichkeit.

Dass Wunder auch zum christlichen Glauben gehören, hat maßgeblich mit Jesus Christus zu tun. Wunder begegnen schon im Alten Testament – wie auch in anderen Religionen – dann aber vor allem im Neuen Testament, besonders den Evangelien. Genauer müssen sie, vom griechischen Urtext des Neuen Testaments her, als Zeichentaten und Krafterweise bezeichnet werden. Im Unterschied zum Alltagsgebrauch des Wortes meint der christliche Glaube damit etwas Bestimmtes, nämlich: Schalom-Zeichen des Erbarmens und Herbeikommens Gottes, in dessen kommandierender Welt alle Begrenzungen, Leid, Not und Tod nicht mehr sein sollen.

Nach dem Zeugnis der Evangelien heilt, rettet und bewahrt Jesus Menschen in Lebensbegrenzungen unterschiedlicher Art. Näherhin kann man zwischen zwei Formen von Wunder-Erzählungen in den Evangelien unterscheiden. Da sind zum einen Texte, in denen es darum geht, dass Jesus Kranke heilt. Diese gelten als „jesuanisches“ Urgestein, zählen zu den ältesten und sichersten Bestandteilen der Jesusüberlieferung und können auf den „historischen“ Jesus zurückgeführt werden: Jesus- oder Heilungsgeschichten.

Zum anderen finden sich aber auch Texte, die von Taten Jesu erzählen, die weit über Menschen Mögliches hinausreichen: Jesus stillt Stürme (Mk 4,35ff.), weckt Tote auf (Mk 5,38ff.) und speist riesige Menschenmengen (Mk 6,32ff.).

Als Glaubens- oder Christusgeschichten verstanden spiegeln diese Texte in verdichteter Gestalt und weit über das „Historische“ hinausgreifend den nachösterlichen Glauben an Jesus Christus. Sie zeugen davon, wie Menschen in Extremsituationen des Lebens bewahrt und gerettet wurden und stellen ein fortgeschrittenes Stadium frühchristlicher Theologie dar: Glaubens- oder Christusgeschichten.

Für Menschen der Antike sind Wunder ungewöhnliche Ereignisse, in denen sie die Wirksamkeit göttlicher Kräfte besonders intensiv erfahren. Fragen wie die, ob sich die in der Bibel überlieferten Wundergeschichten tatsächlich historisch ereignet haben und naturwissenschaftlich möglich erscheinen, stellen sich heute stärker und anders als in der Antike und im Mittelalter.

Die Verfasser der Evangelien dürften damit kaum Probleme gehabt haben. Sie wollten verkündigen und eine Botschaft weitergeben. Ihnen ging es nicht um historische Verlaufsprotokolle oder exakte Rekonstruktion von „Fakten“, sondern darum, im Erinnern bestimmte Begebenheiten

für die Gegenwart bedeutsam und „groß“ zu machen, von Gottes Erbarmen zu erzählen und die damit einhergehenden Erfahrungen weiter zu geben.

Wir Heutigen neigen von unserem Realitätsempfinden her dazu, Historizität wie naturwissenschaftliche Möglichkeit vor allem der Glaubens- oder Christusgeschichten – die in der Tat unwahrscheinlicher sind als die Heilungsgeschichten – zu verneinen. Wer allerdings diese Geschichten im Lichte der Auferstehung Jesu sieht, mag auf den zweiten Blick – den Blick des Glaubens – entdecken: Ihm, dem Sohn Gottes, ist alles möglich: Jesus Christus kann in der Sicht des Glaubens Begrenzungen des Lebens und der Wirklichkeit überwinden, indem er sein in der Auferstehung begründetes Herr-Sein über Mächte (z.B. Naturgewalten) und Elemente (Brot und Fische) offenbart.

Im Übrigen können wir nicht ausschließen, dass das, was die Bibel hier erzählt, sich auch tatsächlich so zugegetragen hat. Entscheidend an den Glaubens- bzw. Christusgeschichten ist: Die Macht Jesu Christi hat im Lichte von

## „Kinogesichter“ – eine Filmplakat-Ausstellung

**Vom 7. Juli bis 10. Oktober zeigt das RPI Loccum „Kinogesichter“ – eine Auswahl bekannter und weniger bekannter Kino-Plakate. Der »Pelikan« stellt einige dieser Plakate vor.**

Der Kino-Film gilt mit Recht als die modernste und gleichzeitig volkstümlichste Form des Erzählens. In persönlicher Begegnung und später mittels des Buchs stand im Mittelpunkt des Interesses immer schon das Berichten von anderen Menschen. Die Neugier darauf galt und gilt letztlich dem Interesse am Gedeihen der eigenen Person. Wie geht es anderen, und wie geht es mir, wenn ich Vergleiche anstelle?

Auf diese Neugier hat das Kino von Anfang an spekuliert. Alle Mittel, auf diese reizvolle Möglichkeit aufmerksam zu machen, wurden herangezogen. Dazu gehörte auch und vor allem das Plakat. Kaum ein anderes „Produkt“ gibt es, das so verlässlich wie der Kino-Film am Plakat als Werbe-Mittel festgehalten hat, auch nach der Einführung von Werbung im Fernsehen.

In allen klassischen Kino-Nationen wie zum Beispiel Frankreich, USA, Italien oder Deutschland wirbt die Branche mit weithin standardisierten Plakat-Formaten für den Kino-Film. Diese formale Beschränkung führte häufig zur geradezu grenzenlosen Verwendung von Klischees bei der Plakatgestaltung. Das ist eben die Norm: Ein populäres Produkt soll möglichst augenfällig und schnörkellos-direkt bekannt gemacht werden und schnellstens zum Erfolg – sprich: dem Erwerb einer Kino-Karte – geführt werden.

Interessant ist, dass die Normalität trivialer Bildgestaltung im Kino-Plakat bei bestimmten Filmen oder Verleihfirmen verlassen wird. Dann stellt sich gestal-

terischer Ehrgeiz ein. Natürlich soll in jedem Fall geworben werden. Und das Plakat ist „nur“ Hilfsmittel dazu. Aber da es sich um einen ganz besonderen Film handelt, soll dies auch in der Werbung schon zum Ausdruck kommen. Was läge näher, als sich dabei auf Gesichter zu konzentrieren und diese ins besondere werbliche Licht zu rücken. Menschen und ihre Gesichter gewissermaßen als ihre Fenster sind eben des Kinos wichtigstes „Lebensmittel“. Nicht anders erklärt sich die immer virulente Neigung des Publikums, in Filmschauspielerinnen und -schauspielern Stars zu sehen, von denen man träumt, die man „anhimmelt“, von denen man schwärmt.

Die vergleichsweise kleine Auswahl von neueren Film-Plakaten, hiermit zum Ausstellen angeboten, konzentriert sich auf Kinogesichter. So erreicht manches der hier ausgesuchten Plakate einen unerwartet eigenartigen Rang und Eigenwert, der es mit den graphischen Künsten durchaus vergleichbar macht und es loslöst von seinem ursprünglichen Zweck, für etwas ganz anderes lediglich zu werben.

Sie sind eingeladen zu einem Versuch der Grenzüberschreitung von trivialer Wegwerfware zu eigenwertiger Druckgrafik. Und dann gibt es immer noch den Film selbst ...



(Text: [www.erzbistum-koeln.de/medien/zentrale/ausstellungen/ausstellungsbereich/kinogesichter](http://www.erzbistum-koeln.de/medien/zentrale/ausstellungen/ausstellungsbereich/kinogesichter))

Das RPI dankt der Medienzentrale des Erzbistums Köln für die kostenlose Leihgabe der Ausstellung.

Ostern keinerlei Grenzen. Oder sollte Gott nicht Dinge geschehen lassen können, die den Gesetzmäßigkeiten des Weltverlaufs widersprechen? Nachdem es ein exaktes Weltbild der Naturwissenschaft nicht gibt (so W. Heisenberg, C. F. v. Weizsäcker u. a.), lassen sich Wunder auch nicht definitiv ausschließen.

Theologisch haben Wundergeschichten fundamental mit der Wirklichkeit zu tun: Das, was wir für Realität halten, ist nicht die ganze Wirklichkeit. Thema der Wundergeschichten ist die Überwindung von Lebensbegrenzungen und Wirklichkeitsbegrenzungen unterschiedlicher Art und damit gutes und gelingendes Leben in einer gottgewollten und schalomförmigen Wirklichkeit. Als sinnliche Liebes- und Kräfteweise eines lebensfreundlichen Gottes betreffen sie unseren Leib, Geist, Seele und die ganze Schöpfung (Röm 8,18ff).

Letztlich geht es bei den Wundern darum, wie bzw. welchen Gott wir „haben“ (Martin Luther): Gott begegnet uns auch schwach, klein und ohnmächtig (Phil 2,5ff.); aber wir glauben und erfahren ihn in den Wundern auch als stark und mächtig. Gerade die Opfer des Lebens, Leid, Not und Tod lassen uns nach dem starken Gott rufen und nach einer Wirklichkeit ohne Entbehrungen und Begrenzungen.

Zeichen und Wunder erfahren Menschen immer wieder, meist eher unscheinbar und im Verborgenen, manchmal nicht übersehbar: Geschehene, geschehende und noch ausstehende, erhoffte Zeichen der Vollendung. Sie begegnen, wie es aussieht, nicht massenhaft, sondern da und dort und dann und wann in der Geschichte Gottes mit den Menschen bis heute. Und die hat noch kein Ende. Genau genommen glauben Christen freilich nicht „an“ Wunder, sondern

an Gott und Jesus Christus, denen sie solche Zeichen und Kräfteweise zutrauen. Freilich können diese auch ausbleiben; auch das gehört zum christlichen Glauben, dass Gott nicht heilt, rettet und eingreift...

Kann man also „an“ Wunder glauben? Ja, Menschen können und tun es. Vielleicht muss man angesichts des Zustandes unserer Welt mit Opfern, Leid, Not und Tod geradezu auf Wunder hoffen? Wunder als Machterweise Gottes halten nämlich den Glauben daran wach, dass noch nicht heraus ist, was sein wird bzw. was wir sein werden (vgl. 1. Joh 3,2), und dass am Ende Gott alles in allem sein wird (1. Kor 15,28).

*Dr. theol. Werner H. Ritter ist Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Universität Bayreuth.*

### Anmerkungen

- <sup>1</sup> Quelle: Allensbacher Archiv, IfD-Umfrage 6047, August/September 1997.
- <sup>2</sup> Vgl. dazu U. Popp-Baier, „Mir ist alles Wunder...“ Psychologische Studien zu Wundern und zum Wundern, in: W.H. Ritter/ M. Albrecht (Hg.), Zeichen und Wunder. Interdisziplinäre Zugänge, Göttingen 2007, S. 108-129, hier S. 114f.

### Literaturhinweise

- Ritter**, Werner H. / Wolf, Bernhard (Hg.): Glaube, Heilung, Energie, Göttingen 2005.
- Ritter**, Werner H. / Albrecht, Michaela (Hg.): Zeichen und Wunder, Göttingen 2007.

# Heute noch an Wunder glauben?

## Wundergeschichten als intellektuelle Herausforderungen für Jugendliche

Von Michaela Albrecht

### Vorüberlegungen

„Man kann nicht elektrisches Licht und Radioapparate benutzen, in Krankheitsfällen moderne medizinische und klinische Mittel in Anspruch nehmen und gleichzeitig an die Geister- und Wunderwelt des Neuen Testaments glauben.“<sup>1</sup> Diesem Diktum des evangelischen Theologieprofessors Rudolf Bultmann, das aus den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts stammt, scheint bis heute eine Mehrheit der Menschen zuzustimmen. An Wunder zu glauben, so meinen viele Zeitgenossen, ist für einen aufgeklärten Menschen nicht

möglich. Da die meisten Menschen und insbesondere die Oberstufenschüler unser Gymnasien nicht als weltabgewandte Fundamentalisten gesehen werden wollen, betrachten sie die biblischen Wundergeschichten als Texte, die, weil sie dem Weltbild der modernen Naturwissenschaften widersprechen, als fiktiv angesehen werden müssen. Worum es in diesen Texten geht, nehmen die Jugendlichen meist überhaupt nicht wahr, da sie meinen, den biblischen Autoren durch ihr physikalisches, biochemisches und medizinisches Grundwissen überlegen zu sein. So ist es nicht verwunderlich, dass empirische Studien der jüngeren Zeit

gezeigt haben, dass die Vorstellung eines wundertätigen, machtvoll in die Welt eingreifenden Gottes für Heranwachsende an Relevanz verliert.<sup>2</sup>

Ich meine, dass Jugendlichen, wenn sie der biblischen Überlieferung mit einer solchen Haltung begegnen, der Zugang zu wesentlichen Glaubenseinsichten verwehrt bleibt. Der christliche Glaube ist ganz fundamental von der Hoffnung bestimmt, dass Gott seine Welt anders haben möchte, als sie ist, und dass er verheißt, die leidvollen Zustände in der Welt ändern zu können (vgl. Röm 8,19-23) – auch gegen das, was Menschen aufgrund ihrer Alltagserfahrung erwarten. Den Heranwachsenden müssten daher im Religionsunterricht Denkansätze aufgezeigt werden, durch die ihnen einsichtig wird, dass die biblischen Wundererzählungen keine obsoleten Texte sind, sondern auch für Christen heute Brisanz und Bedeutung haben.

Im Folgenden werden einige Schritte eines Lernwegs vorgestellt, der dies ermöglichen soll. Im Blick sind dabei insbesondere Oberstufenschüler – junge Erwachsene, die ganz genau wissen, dass das Leben naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten gehorcht und von denen daher viele der Idee zuneigen, die biblischen Wundergeschichten als Märchen abzutun.

Es geht bei den didaktischen Anregungen, die ich vorstellen möchte, nicht darum, das Phänomen „Wunder“ kognitiv handhabbar zu machen – dazu sehe ich mich nicht imstande. Das bescheidene Ziel besteht hingegen darin, dazu beizutragen, dass die Frage nach der Aussage und der Relevanz der biblischen Wundergeschichten bei den Jugendlichen offen gehalten wird, und Schritte auf dieses Ziel hin zu bedenken.

## Schritt 1: Neugierde wecken

Das zentrale Problem im Umgang Jugendlicher mit den biblischen Wundergeschichten, das Religionslehrkräfte angehen müssen, ist, dass die Heranwachsenden den Texten in der Regel ohne jedes Interesse begegnen. Denn während die Beispielgeschichten Jesu, zumindest dann, wenn sie entsprechend präsentiert werden, durch ihren ethischen Aufforderungscharakter zu provozieren vermögen, während die Gleichnisse durch ihre Bildersprache ästhetisch involvieren können, während die Geschichten des Alten Testaments durch ihre anschauliche äußere Handlung Spannung erzeugen, sind die Wundergeschichten, die in der Bibel erzählt werden, für viele Jugendliche nur ein für sie inzwischen uninteressantes Relikt aus der Kindheit. Längst nämlich haben sie gelernt, dass Menschen nicht auf dem Wasser gehen können, dass sich Wasser nie und nimmer in Wein verwandeln kann und dass Blinde nicht sehend, Lahme nicht gehend und Tote nicht lebendig werden können. Die Texte der Bibel, in denen solches erzählt wird, werden daher von den meisten Jugendlichen entweder als bewusste Manipulationsversuche von Jesus-Anhängern oder naive Augenzeugenberichte ohne Realitätsbezug abgetan.

Wer die Texte angemessen begreifen will, muss sich jedoch von einem grundsätzlichen Missverständnis frei

machen, das spätestens seit der Aufklärung die Gemüter zu beherrschen droht: der Ansicht, dass der moderne und postmoderne Mensch dem antiken an Einsichten grundlegend überlegen sei. In der Tat hat die Menschheit in den Jahrhunderten und Jahrtausenden seit der Entstehung der biblischen Wundertexte entscheidende neue wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen. Doch wäre es nicht naiv von uns Heutigen anzunehmen, dass die antiken Autoren und ihre Leser bzw. Zuhörer nicht gewusst hätten, dass es unmöglich ist, auf dem Wasser zu gehen, dass die unbezwingbar scheinenden Mauern Jerichos nicht durch Trompeten zum Einsturz gebracht werden können, dass nicht drei Millionen Israeliten durch ein plötzlich trockenes Meer marschieren können? „Spannend und auch für uns weiterführend wird es,“ so der Alttestamentler Ernst Otto, „wenn wir den Autoren die gleiche Vernunft unterstellen, die wir für uns in Anspruch nehmen.“<sup>3</sup>

Erst wenn man den Jugendlichen dies einsichtig gemacht hat, werden sie den Antrieb verspüren herauszufinden, was die Intention der antiken Autoren war, als sie solche Geschichten aufschrieben.

### Vorschlag zur Methodik

*(geeignet zum Einstieg in eine Unterrichtsstunde)*

Die Lehrkraft zeigt den Schülerinnen und Schülern Bilder von berühmten Wissenschaftlern, Autoren, Denkern, Staatsmännern und Entdeckern – und zwar in umgekehrter chronologischer Reihenfolge ihrer Lebenszeit. Dabei ist das Unterrichtsgespräch auf die kognitiven Leistungen der Personen zu lenken. Den Jugendlichen soll im Zuge des Gesprächs deutlich werden, dass auch Personen, die schon vor hunderten von Jahren lebten, großartige gedankliche Leistungen vollbracht haben.

Die Jugendlichen dürfen anschließend ein Ranking bezüglich der Intelligenz der gezeigten Berühmtheiten bilden. Dabei werden auch Menschen, die vor langer Zeit lebten, auf den ersten Plätzen landen, etwa Platon, Leonardo da Vinci oder Leibniz.

Das Unterrichtsgespräch sollte nun darauf zugespitzt werden, dass die Menschen früher offensichtlich nicht dümmer waren als wir heute. Provokativ kann die Lehrkraft nun eines der genannten Beispiele für naiv scheinende Texte aus der Bibel heranziehen und die Klasse darüber diskutieren lassen, wie es sein kann, dass solche Texte aufgeschrieben und überliefert wurden.

Am Ende dieses Unterrichtsbausteins muss keine Antwort stehen, sondern es sollte eine Fragehaltung entstanden sein.

## Schritt 2:

### Neue Sichtweisen auf die Realität eröffnen

Menschen heute wenden gegen die biblischen Wundergeschichten ein, dass sie im Widerspruch zur empirisch erfahrbaren Realität stehen. Alles, was als wirklich gelten soll, muss sich vor dem modernen Menschen als empiriekon-

form ausweisen, auch abstrakte religiöse Ideen. Diese Vorstellung ist jedoch jüngeren Datums. Für die antiken Autoren stellt sich das Verhältnis genau umgekehrt dar: Nicht die empirische Erfahrbarkeit, sondern die theologische Richtigkeit einer Idee verbürgt deren Wahrheit; und sollte die empirische Erfahrung auf anderes hindeuten, zieht dies nicht die Idee, sondern unsere empirische Wahrnehmung in Zweifel.

Eine solche Denkart ist uns Heutigen fremd. Und doch ist es eine spannende Herausforderung, die hier an uns gestellt wird: Vielleicht müssen wir, um der eigentlichen Realität ansichtig zu werden, tiefer schauen, als die empirische Wahrnehmung unserer Augen es zulässt. Vielleicht müssen wir den Mut haben, darauf zu vertrauen, dass unsere religiösen Ansichten richtig sein können, auch wenn sie empirischen Erfahrungen widerstreiten, dass die empirischen Erfahrungen vielleicht erst irgendwann in naher oder ferner Zukunft der religiösen Idee folgen werden. Vielleicht bleibt uns nichts als die Hoffnung, dass die Empirie zwar manchmal trostlos scheint, aber Gott gegen allen Augenschein irgendwann einmal neue empirische Realitäten schaffen wird, die mit der jetzt bereits richtigen religiösen Idee übereinstimmen.<sup>4</sup>

#### **Vorschlag zur Methodik** (*eine Unterrichtsstunde*)

Für diese Gedanken könnten die Schülerinnen und Schüler anhand einer an Bilder anknüpfenden Reflexion abgeschlossen werden. So könnte beispielsweise zunächst eine Zeichnung oder eine Landkarte betrachtet werden, auf der der Zion, aber auch der Ölberg Jerusalems zu sehen ist. Schon auf den ersten Blick werden die Schülerinnen und Schüler feststellen, dass der Ölberg höher ist als der Gottesberg. Auch die Information, dass für die Menschen der Antike der Zion als der höchste Berg galt, da er der Gottesberg war, wird sie nicht von ihrem empiriegeleiteten Urteil abbringen. Sehr bewusst sollte die Lehrkraft den Gegensatz zwischen empirisch erfahrener Realität und Idee kontrastieren und möglichst an der Tafel festhalten.

Ins Nachdenken werden die Jugendlichen aber dann kommen, wenn man ihnen andere Bilder aus ihrer eigenen Erfahrungswelt zeigt, in denen empirisch erfahrene Realität und Idee auseinanderklaffen. Denkbar wäre beispielsweise eine Fotografie von zwei Menschen, die gleichgültig nebeneinander sitzen. Zunächst sollten die Schülerinnen und Schüler das Bild beschreiben, damit sichergestellt werden kann, dass sie die nach außen hin erkennbaren Gefühle der beiden abgebildeten Personen richtig erfassen. Nun gibt der Lehrer der Klasse die Information, dass es sich um ein Pärchen handelt, das sich von Herzen liebt. Die Schüler werden irritiert sein, werden aber schnell einsehen, dass sie diese Behauptung des Lehrers aus der Fotografie heraus nicht widerlegen können. Damit ist der Boden bereitet für die Erkenntnis, dass empirische Erfahrung nicht das Maß aller Dinge sein kann, wenn es darum geht, die Wahrheit zu erfassen.

Auch andere Beispiele könnten herangezogen werden. Den Schülern leicht einsichtig zu machen ist beispielswei-

se die Subjektivität bei der Zeitempfung. Die Uhr mag immer eine Zeitdauer von fünf Sekunden angeben – aber ist der lebensgefährliche Absturz eines Menschen aus schwindelnder Höhe nicht länger als beispielsweise ein Moment des Lachens? Oder scheint er nur länger? Was ist der richtige Maßstab? Unser persönlicher Eindruck oder die Zeiteinheiten der Uhr?

In Klassen, die im philosophischen Denken geübt sind, sollte man das Beispiel der Mathematik heranziehen, um den Schülern deutlich zu machen, dass es sich bei der Präferenz für den Wissensgehalt der Idee nicht um einen vorwissenschaftlichen und insofern geringerwertigen Erkenntnisweg handelt. Die Mathematik arbeitet völlig empiriefrei. Dies kann man den Schülern ganz einfach damit verdeutlichen, dass man die Rechnung  $1+1=2$  an die Tafel schreibt. 1 und 1 ist in empirischer Hinsicht niemals 2, sondern allenfalls 11. Als Ergebnis die 2 anzunehmen, setzt voraus, dass ich von der empirischen Erfahrung abstrahiere und die beiden addierten Gegenstände nicht mehr jeweils für sich wahrnehme. Damit aber stelle ich die Idee über die Empirie.

Nach solchen Überlegungen sollte man im Unterricht auf das Eingangsbeispiel, die unterschiedlich hohen Berge, zurückkommen. Nach wie vor ist der Ölberg der empirisch höhere; dies wird und soll keiner der Schülerinnen und Schüler bezweifeln. Doch sie sollten an diesem Punkt des Unterrichts begriffen haben, dass den biblischen Autoren der empirische Eindruck aus guten Gründen nicht das Maß aller Dinge war. Für uns heute ist die Empirie der oberste Maßstab; auch religiöse Vorstellungen lassen wir nur dann als richtig gelten, wenn sie mit unseren empirischen Erfahrungen übereinstimmen. Die Menschen der Antike gehen umgekehrt von religiösen Erfahrungen aus und rechnen damit, dass die empirischen Erfahrungen diesen folgen und sich ihnen unterordnen werden.<sup>5</sup> Die neuzeitlich-moderne Frage, ob denn Wunder mit Naturgesetzen überhaupt vereinbar seien, ist für biblische antike Autoren daher kein wirklich bedrängendes Problem, nicht zuletzt deswegen, weil der Antike die Vorstellung von „Naturgesetzen“ unbekannt ist. Wenn eine theologische Erkenntnis zutreffend ist, hat dies Vorrang vor unserer empirischen Weltwahrnehmung.

Diese Sicht der Dinge kann uns veranlassen, die starr dichotomische Einteilung von potentiellen Geschehnissen in die Kategorien „möglich“ und „unmöglich“ zu überdenken. Freilich ist es nach dem Analogieprinzip unwahrscheinlich, dass Jesus wirklich Wasser in Wein verwandelt haben, auf dem Wasser gewandelt sein, ja Tote auferweckt haben soll. Aber sollte das Analogieprinzip wirklich über möglich und unmöglich entscheiden dürfen? Kann Gott nicht auch Dinge geschehen lassen, die den von Menschen beschriebenen Gesetzmäßigkeiten des Weltverlaufs widersprechen? Sollten unsere empirischen Erfahrungen in Sachen Gott das letzte Wort sein? Oder kann ab und an auch etwas geschehen, was dem (vielleicht nur vermeintlich) naturgesetzlich-regelhaften Weltverlauf widerspricht, weil Gott will, dass es geschieht?

### Schritt 3: Die Bibel als Erfahrungsbericht lesen

Die Abneigung mancher Heranwachsender gegen ein Ernstnehmen biblischer Texte resultiert auch daraus, dass sie bei den Rezeptionsmöglichkeiten von einer falschen Alternative ausgehen: Die Erzählungen müssen entweder buchstäblich wahr sein, nämlich exakt so geschehen, wie es geschrieben steht, oder es handelt sich um wertlose Erfindungen.

Den Jugendlichen fehlt die Einsicht, dass es sich bei der Bibel um eine Sammlung von von Menschen geschriebenen Texten handelt, in denen sie etwas von ihrem persönlichen Glauben erzählen. Natürlich ist dieser Glaube durch konkrete Erlebnisse geprägt. Und doch werden diese Erlebnisse niemals neutral berichtet, sondern sind durch die subjektive Wahrnehmung des Erzählers geprägt.

#### Vorschlag zur Methodik (zwei Unterrichtsstunden)

Damit die Schülerinnen und Schüler dies begreifen – und diese Erkenntnis ist für den Umgang mit jedweden biblischen Text wichtig – könnte beispielsweise exemplarisch mit synoptischen Bibeltexten gearbeitet werden, in denen gleiche oder ähnliche Ereignisse erzählt werden, die sich aber in wichtigen Details voneinander unterscheiden. Man denke hier beispielsweise an die verschiedenen Speisungswunder, an einen Vergleich unterschiedlicher Seewandlungsgeschichten, eventuell sogar an die verschiedenen Auferstehungsgeschichten.

Wenn im Unterricht solche scheinbar widersprüchliche Bibeltexte gelesen werden, kommt die Religionslehrkraft regelmäßig in Legitimationszwänge: Lügt der biblische Autor uns hier an? An diesem Punkt sollten die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert werden, dass Ereignisse nie neutral berichtet werden können, sondern jede Erzählung ein deutendes Subjekt voraussetzt. Die Differenz zwischen bloßer Faktenschilderung und persönlicher Darstellung von Ereignissen, die in ihrem eigenen Leben von Bedeutung sind, könnte ihnen auch einen neuen Zugang zu biblischen Texten ermöglichen.

Beim Vergleich der unterschiedlichen synoptischen Darstellung des gleichen Wunders können die Schülerinnen und Schüler überlegen, welche Ereignisse den unterschiedlichen Erzählungen zugrunde liegen könnten. Hierdurch wird ihnen die Differenz zwischen faktischem Ereignis und menschlicher Deutung deutlich bewusst werden. Im Unterrichtsgespräch sollten nun die Gedanken der Lernenden auf die Frage gelenkt werden, ob eine solche Deutung der Ereignisse legitim ist.

Gewinnbringend dürfte im Besonderen sein, wenn die Erkenntnisse des letzten Lernschritts auch für diesen fruchtbar gemacht werden können. Bei den biblischen Wundergeschichten lässt sich die empirische von der religiösen Wirklichkeit oftmals gut trennen.

Bei der Geschichte von der Errettung der Israeliten am Schilfmeer besteht die dahinter stehende religiöse Idee, die in der Erzählung ihren Ausdruck findet, darin, dass Gott so mächtig ist, dass er die Israeliten aus der Sklaverei befrei-

en kann. Was aber ist die dahinter stehende empirische Wahrheit? Mithilfe einfacher wissenschaftlicher Literatur können die Schülerinnen und Schüler sich die empirische Realität leicht selbst erschließen. Sie sah wohl so aus, dass einige wenige Menschen unter unwahrscheinlichen Bedingungen tatsächlich aus der Knechtschaft frei kamen. Mit Gott hat dies aus dieser Sicht – wenn man in empirischen Kategorien denkt – nichts zu tun.

Die Aufgabe besteht nun darin, darüber nachzudenken, was die Wahrheit ist. Die nüchterne empirische Bestandsaufnahme oder die deutende Darstellung der biblischen Autoren?

### Schritt 4: Für Ungewöhnliches offen werden

Nach heutigem Stand der wissenschaftlichen Forschung bestehen wenig Zweifel daran, dass Jesus tatsächlich heilerische Fähigkeiten hatte.<sup>6</sup> Den aufgeklärten Gymnasialisten ist dieser Gedanke in der Regel äußerst sperrig. Sie haben – erfreulicherweise! – zumeist begriffen, dass man mit Berichten von angeblichen wundersamen Kräften, wie sie in den Medien immer wieder begegnen, kritisch umgehen muss. Zu oft werden Menschen aus finanziellen Interessen falsche Hoffnungen und haltlose Versprechungen gemacht. Einen kritischen Umgang mit solchen Phänomenen zu pflegen, bedeutet aber – so der ursprüngliche Wort-sinn des Adjektivs kritisch – die Möglichkeit von Wunderheilungen nicht pauschal auszuschließen, sondern sorgfältig zwischen Scharlatanerie und echten Fähigkeiten zu unterscheiden.

#### Vorschlag zur Methodik (zwei Unterrichtsstunden)

Über die Möglichkeit von Wunderheilungen nachzudenken, kann in der Unterrichtspraxis am besten anhand aktueller Berichte von medizinischen Sensationen geschehen – ein Unterrichtsgegenstand, an dem in der Regel auch Schülerinnen und Schüler Interesse zeigen, die biblischen Themen mit Desinteresse begegnen. Sie sollen sich, am besten in Form selbsttätiger Arbeit, auch über mögliche wissenschaftliche Erklärungen solcher Heilungswunder informieren. Meist werden sie auf psychologische Mechanismen zurückgeführt, die an den Einfluss bestimmter Personen gebunden sind, sodass die Rede von einem Heilungsscharisma nicht unangebracht ist.

Als nächster Schritt wäre ein Vergleich mit der Heilungstätigkeit Jesu anzustellen. Auch hier halte ich die eigenständige Textarbeit der Schülerinnen und Schüler mit anschließenden Impulsreferaten für die am besten geeignete Methode. So nämlich haben sie nicht das Gefühl, eine subjektive Meinung vorgegeben zu bekommen, sondern können sich aus wissenschaftlichen Fakten selbst ein Bild machen.<sup>7</sup> Wenn auf die sich anschließenden Impulsreferate zu den Arbeitsergebnissen eine Diskussion folgt, werden verbleibende Zweifel zudem offener angesprochen werden, als wenn die Lehrkraft den Unterricht leitet. Am Ende die-

ser Unterrichtseinheit sollte die Erkenntnis stehen, dass nicht nur das unkritische Für-wahr-Halten von Sensationsmeldungen, sondern auch eine euphorische Überhöhung des derzeitigen medizinischen Wissensstands naiv wäre.

### Schritt 5: Sich auf die Aussagen der Wundertexte einlassen

Durch die bisher vorgestellten Lernschritte kann erreicht werden, dass die Jugendlichen die in der Bibel überlieferten Wunder überhaupt erst mit Aufmerksamkeit lesen und nicht sofort als bedeutungslos abtun. Der entscheidende Schritt aber fehlt noch: aus der neutralen Akzeptanz soll persönliche Involviertheit entstehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen entdecken, dass die Texte mit ihnen persönlich zu tun haben. Aber haben sie das? Die biblischen Wundergeschichten erzählen von Menschen in höchster Bedrängnis, in Krankheit, Angst und Entbehrung; sie sind von Einsamkeit und Tod bedroht.

Dennoch aber können diese Texte nicht nur den Blinden und Lahmen der Antike etwas sagen, sondern auch Jugendlichen der Gegenwart.

Alle jungen Menschen müssen in ihrem Leben Begrenzungen erfahren. Ich denke hierbei an Heranwachsende, denen die soziale Anerkennung fehlt, an die vielen Schülerinnen und Schüler, die für sich keine Zukunftsperspektiven sehen, an die, die an Lebensproblemen im schulischen oder privaten Bereich schier zu verzweifeln drohen. Im Zuge des Älterwerdens stoßen alle Kinder und Jugendlichen immer wieder – viel mehr, als es den Erwachsenen zumeist bewusst ist – an die Grenzen dessen, was sie selbst leisten können. Immer wieder kommen sie an Punkte, wo sie aus eigener Kraft nicht weiterkommen können. Sie nehmen an sich selbst – und an anderen Menschen im Nah- (oder medial vermittelten) Fernbereich – vielfach Erfahrungen von Begrenzungen und Verengungen des Lebens, der Lebensmöglichkeiten und der Wirklichkeit wahr: Da sind die Erfahrungen des Nicht-Könnens, der Ohnmacht, des Zu-kurz-Kommens, da sind Behinderungen psychischer Art, da ist das Sterben vor der Zeit. Wir können dies alles als eine Grunderfahrung prinzipiell jeden menschlichen Lebens, vor allem aber auch kindlichen und jugendlichen Lebens und Erlebens bezeichnen.

In dieser Situation kann Heranwachsenden der Glaube helfen, dass es einen Gott gibt, dem ihr Schicksal nicht gleichgültig ist und der ihrem Leben eine Wendung geben kann. Für Wundergeschichten ist es unter diesem Blickwinkel entscheidend, dass sie gegen die Angst angehen und Hoffnung stiften. Material erzählen sie von Lebensfülle und von einer Wirklichkeit, die zeichenhaft-symbolisch schon jetzt spürbar ist und dann in Gottes Zukunft vollendet wird. Hier wird eine Zukunft verheißen, die nicht mehr unter Entbehrungen, Entstellungen, Dekonstruktionen und Bedrohungen leidet. Thematisch geht es in den Wundergeschichten um die Überwindung von Lebens- und Wirklichkeitsbegrenzungen bzw. -einschränkungen unterschiedlicher Art und damit um gutes, gelingendes Leben in einer gottge-

mäßen, schalomförmigen Wirklichkeit. Indem sie zeigen, wie kranke, gefährdete und kaputte Existenzen heil werden und Menschen ihr Leben wieder leben können, verheißen und inszenieren sie „Lebensgewinn“.<sup>8</sup> Sie machen Gottes Schalom-Willen sinnfällig erfahrbar und zeigen seine Welt-, Lebens- und Menschenfreundlichkeit. Diese betrifft die ganze Schöpfung und alle Facetten des Menschen, seinen Leib wie seinen Geist. Die Wundergeschichten zeigen und formulieren so Wirklichkeitsvorstellungen und Dimensionen guten und gelingenden Lebens, die wir brauchen, wenn und weil wir uns nicht abfinden wollen mit den gegebenen Einschränkungen des Lebens und der Wirklichkeit.

In den Wundergeschichten wird unsere unheile Welt als heilbar vorgestellt. Sie zeigen, dass die Wirklichkeit „über die Grenzen des Menschenmöglichen“ hinaus<sup>9</sup> veränderbar ist.

#### Vorschlag zur Methodik

*(eine bis zwei Unterrichtsstunden)*

Das Potential der Wundergeschichten liegt darin, dass die Jugendlichen durch sie erahnen können, wie groß die Macht und der Liebeswille Gottes ist. Um dies zu entdecken, müssen sie sich voll und ganz auf die Texte einlassen. Lehrkräfte können (und werden) nicht verlangen, dass alle ihre Schülerinnen und Schüler ihre naturwissenschaftlichen Denkkategorien ein für alle Mal ablegen und die Wundergeschichten kritiklos für geschehen halten. Aber sie können die Jugendlichen vielleicht motivieren, sich auf ein Gedankenexperiment einzulassen: nämlich einfach einmal auszuprobieren, wie es denn wäre, wenn die Texte wahr sein sollten.

Sehr gut erreichbar ist dies durch Spielszenen, insbesondere deshalb, weil der gezeichnete Lernweg zu den Wundern – ganz so wie der Religionsunterricht in der Oberstufe wohl generell – eher kognitiv ausgerichtet war.

Für das Spiel verbinden sich die Schüler gegenseitig die Augen, um ein Gespür dafür zu bekommen, was es heißt, blind zu sein. Wichtig ist, dass diese Erfahrung nicht vor schnell abgebrochen wird, da die Schwierigkeiten, die ohne die Fähigkeit zu sehen entstehen, erst nach geraumer Zeit und beim Ausüben verschiedener Tätigkeiten deutlich spürbar werden. Ideal wäre es, wenn die Schüler im blinden Zustand gewöhnlichen Alltagstätigkeiten nachgehen könnten (beispielsweise in die Pause gehen; sich etwas zu essen kaufen; wieder zum Klassenzimmer finden), wofür aber eine hohe Bereitschaft der Klasse und der helfenden Aufpasser erforderlich ist. Ein Wechsel der Rollen von Blinden und Führern ist sinnvoll.

Nach Abschluss dieses Experiments, wenn beide Gruppen die Augenbinden abgelegt haben, sollten die Schüler keine Möglichkeit bekommen, sich auszutauschen, sondern sollten möglichst vereinzelt bleiben (auseinandersetzen). Es beginnt eine Phase des kreativen Schreibens. Hierfür bekommen die Schülerinnen und Schüler einzeln Arbeitsaufträge in einem Umschlag überreicht. Dass es sich um unterschiedliche Arbeitsaufträge handelt, weiß zu diesem Zeitpunkt nur die Lehrkraft:

- „Du bist blind geworden. Du wirst lebenslänglich blind bleiben. Die Ärzte haben dir gesagt, dass es keine Heilung gibt.“ Beschreibe, wie du dich fühlst und wie du dein Leben gestalten willst!
- „Du bist blind geworden. Aber du bist überzeugt, dass Gott nicht will, dass du blind bist.“ Beschreibe, wie du dich fühlst und wie du dein Leben gestalten willst!
- „Du bist blind geworden. Aber du hast gehört, dass es jemanden gibt, der dich heilen kann.“ Beschreibe, wie du dich fühlst und wie du dein Leben gestalten willst!

Die Schülerinnen und Schüler lesen anschließend ihre Texte vor. Die Lehrkraft muss hierbei darauf achten, dass Texte zu unterschiedlichen Arbeitsaufträgen gelesen werden – was den Schülerinnen und Schülern aber noch immer nicht bekannt ist. Sie werden beim Zuhören bemerken, dass manche ihrer Klassenkameraden ganz anders mit der Blindheit umgehen als sie selbst. Erst im Austausch über die Texte entdecken die Schüler, dass sie unterschiedliche Arbeitsaufträge haben. Sie erkennen so, wie viel der Glaube an Gott und an seine Fähigkeit, Wunder zu tun, am Leben verändern kann.

Eine „Blitzlichtrunde“ (jeder Schüler sagt einen Satz) darüber, welcher Blinde das beste Leben führen wird und warum, kann die Unterrichtseinheit abschließen.

Dr. phil. Michaela Albrecht ist als Referendarin mit dem Unterrichtsfach Ev. Religionslehre am Maria-Theresia-Gymnasium und am Wittelsbacher-Gymnasium in München beschäftigt.

## Anmerkungen

- 1 Rudolf Bultmann: Neues Testament und Mythologie. Das Problem der Entmythologisierung der neutestamentlichen Verkündigung. Nachdruck der 1941 erschienenen Fassung, hg. v. Eberhard Jüngel, München 1985, S. 16.
- 2 Vgl. beispielsweise Werner Heinz Ritter / Helmut Hanisch / Erich Nestler / Christoph Gramzow: Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2006; Hans-Georg Ziebertz / Boris Kalbheim / Ulrich Riegel: Religiöse Signaturen heute, Gütersloh / Freiburg i. Br. 2003, S. 325–380.
- 3 Eckhardt Otto: Eine Theologie der Wundergeschichten im Alten Testament, in: Werner Heinz Ritter / Michaela Albrecht (Hg.): Zeichen und Wunder. Interdisziplinäre Zugänge, Göttingen 2007, S. 17-29, hier S. 18.
- 4 Vgl. zu diesem Gedankengang ebd., S. 26ff.
- 5 Vgl. ebd., S. 29.
- 6 Vgl. Gerd Theißen: Die Wunder Jesu. Historische, psychologische und theologische Aspekte, in: Werner Heinz Ritter / Michaela Albrecht (Hg.): Zeichen und Wunder. Interdisziplinäre Zugänge, Göttingen 2007, S. 30-52.
- 7 Geeignete Texte finden sich beispielsweise ebd., S. 38-48.
- 8 Gerd Theißen: Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums, Gütersloh 2000, 28ff.
- 9 Vgl. Gerd Theißen: Urchristliche Wundergeschichten, Gütersloh, 7. Aufl. 1998, 287.

## Impressum

Der »Loccumer Pelikan« wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum. Er berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Instituts und beteiligt sich an der religionspädagogischen Grundsatzdiskussion. Er informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Schulen und Kirchenkreise erhalten den »Loccumer Pelikan« regelmäßig, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum kostenlos. Eine Spende zur Deckung der Produktions- und Versandkosten ist erwünscht.

Redaktion: Dr. Melanie Beiner, Ute Beyer-Henneberger, Felix Emrich (verantwortlich), Prof. Dr. Friedhelm Kraft, Christine Labusch, Anne Sator (Layout)

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion behält sich Kürzungen vor. Die Rechte an den Artikeln liegen bei den jeweiligen Autorinnen und Autoren.

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Auflage: 11.000

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Religionspädagogisches Institut Loccum

Uhlhornweg 10-12,

31547 Rehburg-Loccum

Telefon: 0 57 66 / 81 - 1 36

Telefax: 0 57 66 / 81 - 184

E-Mail: rpi.loccum@evlka.de

Internet: www.rpi-loccum.de

Bankverbindungen:

Volksbank Steyerberg, BLZ 256 625 40, Kto.-Nr. 37 000 200

Sparkasse Nienburg, BLZ 256 501 06, Kto.-Nr. 222 000

## Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter dieses Heftes

Michaela Albrecht, Hesselohler Str. 20,  
80802 München

Ute Beyer-Henneberger, Arbeitsstelle für evangelische  
Religionspädagogik Ostfriesland (ARO),  
Georgswall 7, 26603 Aurich

Prof. Dr. Friedhelm Kraft, RPI Loccum,  
Uhlhornweg 10-12, 31547 Rehburg-Loccum

Dr. Gerald Kruhöffner, Pastorenkamp 7,  
31547 Rehburg-Loccum

Dr. Silke Leonhard, Johann Wolfgang Goethe-Universität,  
Fachbereich 6 – Ev. Theologie, Grüneburgplatz 1,  
60629 Frankfurt am Main

Dietmar Peter, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Beate Peters, RPI Loccum, Uhlhornweg 10-12,  
31547 Rehburg-Loccum

Prof. Dr. Werner H. Ritter, Universität Bayreuth,  
Fachbereich Evangelische Theologie II,  
95440 Bayreuth

Prof. Dr. Hanna Roose, Leuphana Universität Lüneburg,  
Scharnhorst Str. 1, 21335 Lüneburg

Almut Volkers, Wilhelm-Henneberg-Schule,  
Petrikirchstraße 21, 37077 Göttingen

Dr. Marc Wischnowsky, Schulpfarramt BBS 1,  
Leipziger Straße 4, 37085 Göttingen

## Gebabbel in Babel – Gesang auf dem Zion

Ein Buß- und Bettagsprojekt in der Grundschule

Von Almut Volkers und Marc Wischnowsky

Wir wollen hier einen Projekttag anregen, der die Erzählung des Turmbaus zu Babel für Grundschüler fruchtbar macht.<sup>1</sup> Wir schlagen vor und haben gute Erfahrungen damit gemacht, dem Symbol der „bösen“ Stadt Babel ein hoffnungsvolles Symbol gegenüber zu stellen: das des himmlischen Jerusalem.

Dieser Projekttag wurde in der beschriebenen Form am Buß- und Bettag 2005 in Zusammenarbeit zwischen der Wilhelm-Henneberg-Grundschule in Göttingen und dem Göttinger Schulpfarramt veranstaltet. 200 Kinder in acht Klassen waren beteiligt und die gesamte Lehrerschaft. Bewusst wurde dem eigentlichen Projekttag eine Fortbildung mit den Lehrkräften vorangestellt, in der ausführlich die sachlichen und didaktischen Grundlagen erarbeitet wurden, bevor wir uns der eigentlichen Organisation des Tages zuwandten. Eine entsprechende inhaltliche Kooperation zwischen Lehrenden und Pastoren hat an der Schule eine lange Tradition und das Buß- und Bettagsprojekt ist als jährlicher „Kirchtag“ institutionalisiert.

Das Gelingen dieses Projekttages hing wesentlich von einer intensiven Vorbereitung der Lehrerschaft ab. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten auf Grundlage der inhaltlichen Erarbeitung zusammen mit dem Vorbereitungsteam (in unserem Falle der Fachgruppenleiterin Religion und dem beteiligten Pastor des Schulpfarramtes) eigenständig zu einer methodischen Ausgestaltung des Projektes in Form passender Gruppenarbeiten kommen. Dieser Vorbereitung diente die folgende Sachdarstellung, die in Form einer Power-Point-Präsentation eingebracht wurde.

### Zur Sache

Die wohl berühmteste Darstellung des Babel'schen Turmbaus stammt von Pieter Bruegel. Man sieht sehr schön den riesigen Turm vor den winzigen Häusern der Stadt im Hintergrund, hoch, bis in den Himmel. Die Bauarbeiter sind im Vergleich winzig. Links vorne sehen wir den babylonischen König, vor ihm kniend in Verehrung Untergebene, seine Ingenieure vielleicht. Im Grunde eine wenig deutende, „realistische“ Darstellung im Sinne der Renaissance. Dieses und vergleichbare Bilder zeigen, welche Kreativität die Erzählung vom Turmbau zu Babel zu allen Zeiten freizusetzen vermochte – eine Stärke, die in der Konkretion der Textbilder und der Konzentration der Geschichte begründet liegt.

Wie der Turm wirklich aussah, zeigen diese Darstellungen natürlich nicht, sie spiegeln jeweils architektonische Vorstellungen ihres Entstehungskontextes.

Was wissen wir über den Turm zu Babel? Dank archäologischer Forschungen gilt die Existenz eines (oder mehrerer) großer Turmbauwerke im altorientalischen Babel als sicher. Der Turm, von dem Gen 11 erzählt, dürfte ein babylonischer Tempel zu Ehren des Hauptgottes Marduk gewesen sein. Er wurde im 7. Jh. v. Chr. begonnen und zunächst nicht fertig gestellt, dann aber unter dem großen König Nebukadnezar im 6. Jh. tatsächlich zum Abschluss gebracht. Ein deutscher Archäologe (Robert Koldewey) hat 1913 bei Grabungen an der Stätte Babylons (in der Nähe des heutigen Bagdad) die Fundamente freigelegt. Es han-



Der Turmbau zu Babel, Pieter Bruegel d. Ä., 1563

delte sich um einen Tempelturm, eine Zikkurat, und wie wir uns ein solches Bauwerk vorzustellen haben, das lässt sich aus dem Vergleich mit anderen historischen Stätten erschließen, an denen wie etwa in Ur im heutigen Iran noch Reste entsprechender Bauten erhalten sind. Der Turm von Babel dürfte 90 Meter hoch gewesen sein, bei einer Grundfläche von ca. 200 Meter im Quadrat. Entsprechende Rekonstruktionen zeigen oben auf der eigentlichen Zikkurat ein Tempelgebäude, das nur die Priester betreten durften. Der babylonische Turm ist vermutlich in Backsteinziegeln gebaut worden, die außen noch farbig (blau vielleicht) lasiert waren. Alles in allem sicher ein beeindruckendes Bauwerk, insbesondere für damalige Verhältnisse. Es hatte den sprechenden Namen Etemenanki, übersetzt: „Haus des Himmelsfundamentes auf der Erde“.

### 1. Buch Mose (Genesis), Kapitel 11,1-9

Es hatte aber alle Welt einerlei Zunge und Sprache. Als sie nun nach Osten zogen, fanden sie eine Ebene im Lande Schinar und wohnten daselbst. Und sie sprachen untereinander: Wohlauf, lasst uns Ziegel streichen und brennen! – und nahmen Ziegel als Stein und Erdharz als Mörtel und sprachen: Wohlauf, lasst uns eine Stadt und einen Turm bauen, dessen Spitze bis an den Himmel reiche, damit wir uns einen Namen machen; denn wir werden sonst zerstreut in alle Länder.

Da fuhr der HERR hernieder, dass er sähe die Stadt und den Turm, die die Menschenkinder bauten. Und der HERR sprach: Siehe, es ist einerlei Volk und einerlei Sprache unter ihnen allen, und dies ist der Anfang ihres Tuns; nun wird ihnen nichts mehr verwehrt werden können von allem, was sie sich vorgenommen haben zu tun. Wohlauf, lasst uns herniederfahren und dort ihre Sprache verwirren, dass keiner des andern Sprache verstehe! So zerstreute sie der HERR von dort in alle Länder, dass sie aufhören mussten, die Stadt zu bauen. Daher heißt ihr Name Babel, weil der HERR daselbst verwirrt hat aller Länder Sprache und sie von dort zerstreut hat in alle Länder.

Der biblische Text in Gen 11,1-9 erzählt in knapper Form, wie Menschen „aus aller Welt“, die dieselbe Sprache hatten, nach Osten zogen, um dort eine Stadt und Turm zu bauen, der bis an den Himmel reichen sollte. Gott sieht ihr Tun, verurteilt es, verwirrt ihre Sprache und zerstreut sie „in alle Länder“. Damit macht er wahr, was die Menschen eigentlich vermeiden wollten (V. 4). Wegen der Sprachverwirrung wird diese Stadt Babel genannt.<sup>2</sup>

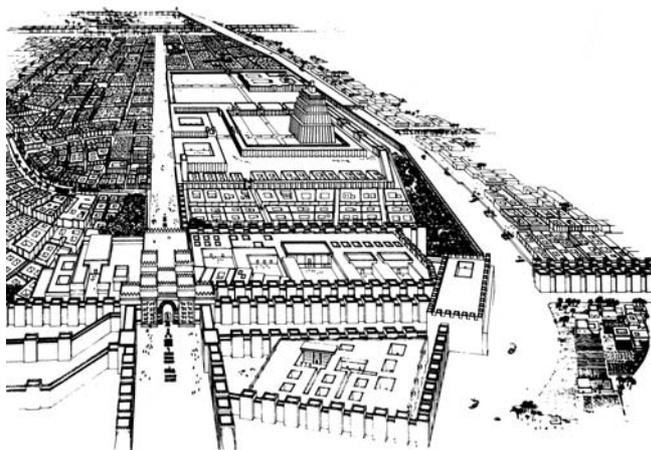
Traditionell ist die Erzählung zunächst ätiologisch gedeutet worden. Der Text erklärt ja nicht nur, warum das antike Babel so heißt, sondern vielmehr, warum Menschen verschiedene Sprachen benutzen und die des anderen nicht verstehen. Umfassender ist seine Deutung als eines großen Mythos, der von der Selbstüberschätzung des Menschen erzählt („damit wir uns einen Namen machen!“) und davon, wie Gott diese erkennt und die Gefahr, die darin lauert („nun wird ihnen nichts mehr verwehrt werden können!“). Er bestraft den Hochmut der Menschen, indem er das Instrument zerstört, das Menschen zu so einem Plan befähigen konnte: die gemeinsame Sprache.<sup>3</sup>

Wir vermuten, dass der ursprüngliche Sinn der Erzählung, der dieser enthistorisierenden Überarbeitung vorausging, sehr viel konkreter gewesen sein dürfte. Das jüdische Volk, Israel war zur Zeit des Turmbaus im 7. und 6. Jh. v. Chr. einem erheblichen Druck von Seiten des babylonischen Reiches ausgesetzt. Die Babylonier hatten die Assyrer als mächtigstes Volk des Alten Orients abgelöst, Babel war eine ihrer wichtigsten Hauptstädte. Die babylonische Vorherrschaft bezog sich nicht nur auf das Militärische, sondern auch auf Wirtschaft, Kultur, Religion.<sup>4</sup> Vielleicht ist es legitim, so wie wir heute manchmal von einer „Amerikanisierung“ der Welt sprechen, für die damalige Zeit von einer „Babylonisierung“ des Nahen Orients zu sprechen. Und wie heute das Englische, so mag von Menschen damals die Verbreitung des babylonischen Assyrisch als Ausdruck dieser kulturellen Hegemonie empfunden worden sein.

Im Jahr 587 belagerte und eroberte der babylonische König Nebukadnezar Jerusalem, die Hauptstadt des jüdischen Reiches und deportierte die Königsfamilie und die Oberschicht in die Stadt Babel. Anhand rekonstruierter Stadtpläne<sup>5</sup> erkennt man deutlich die zentrale Stellung des Marduk-Tempels mitten in der Stadt an der Prozessionsstraße: Etemenanki – Haus des Himmelsfundamentes, Sitz des Weltenherrschers Marduk.

Dieser Turm musste der exilierten jüdischen Gemeinschaft geradezu als Verkörperung der gottlosen Anmaßung der babylonischen Herrschaft erscheinen. Vielleicht waren sie als Sklaven sogar selbst am Turmbau beteiligt, mussten Ziegel brennen, auf denen der Name des verhassten Königs Nebukadnezar gestempelt war, der ihre eigene Hauptstadt, Sitz des Tempels ihres Gottes Jahwe gnadenlos niedergebrannt hatte.<sup>6</sup>

Zeichnet man die Turmbau-Erzählung in diesen historischen Kontext ein, so gewinnt sie eine eigene Schärfe als Zeugnis der Auseinandersetzung Israels mit der kulturellen Vorherrschaft Babels.<sup>7</sup> Der Turm zu Babel wurde Isra-



Rekonstruktion der Stadt Babel zur Zeit Nebukadnezars  
Aus: Alan Millard, Schätze aus biblischer Zeit, Brunnen-Verlag Gießen

el zu einem Symbol für die Überheblichkeit und Gottlosigkeit des Königs Nebukadnezars und des babylonischen Herrschaftssystems überhaupt.

Gottes Eingreifen gilt in dieser Deutung nicht dem Hochmut des Menschen an sich, sondern dem Hochmut des babylonischen Herrschers, dessen mit Gewalt durchgesetztes kulturelles Monopol von Gott aufgebrochen wird in die Vielfalt der Kulturen und Sprachen, die solche Einheitspläne verhindern. Im Gefälle dieser Deutung erscheint Gottes Handeln nicht als Strafe an der Menschheit an sich, sondern als Bestrafung eines bestimmten politischen und religiösen Weges – und zugleich als Chance für einen Neuanfang jenseits des „babylonischen Systems“.<sup>8</sup>

Diese Chance allerdings führt, wenn sie nicht ergriffen und gestaltet wird, zunächst in die Konkurrenz der verschiedenen sprachigen Völker und Kulturen. Von Kampf und Krieg blieb historisch auch Israels Welt geprägt – so wie unsere Welt heute.

Biblische Texte, die zeitgleich entstanden, zeugen aber auch von einer Sehnsucht, die diese Realität überwindet. Die Propheten Israels nährten einen Traum von der Wiederherstellung der Stadt Jerusalem. Wurde Babel zum zeitübergreifenden Symbol für Gottesferne und Selbstüberschätzung des Menschen, so wurde das endzeitliche Zion zum Hoffnungssymbol für eine friedliche Zukunft jenseits der *pax babylonica*.

Gott würde in Zion erscheinen, es tausendmal schöner wieder aufzubauen und dort seinen Thron einzunehmen. – Und dann würden alle Völker, auch die des babylonischen Reiches zum Zion wandern, um dort in den einen, wahren Gott anzubeten. Von dieser universalen Hoffnung zeugt ein Text wie Jesaja 2, 2-4.<sup>9</sup>

Er macht deutlich: die Zerstörung der sprachlichen Einheit ist nicht Gottes letztes Wort in dieser Sache. Sie war notwendig, so erzählt es der Genesis-Text, um der Selbstvergottung des Menschen Einhalt gebieten: Babel steht für dieses Der Mensch will Gott sein. Er kennt seine Grenzen nicht, keine Demut. Da ist dann kein Platz mehr für andere Sprachen, Religionen und Einstellungen. Diese Vereinheitlichung verhindert Gott durch die Spaltung der Menschen in verschiedene Kulturen, die sich dann allerdings

bekämpfen und bekriegen. So ist die Welt nach Babel.

Demgegenüber steht Gottes Versprechen einer neuen Stadt, in der Menschen sich nicht mehr bekriegen, sondern trotz ihrer kulturellen und natürlich auch sprachlichen Verschiedenheit verständnisvoll zusammenleben. Und zwar so, dass Völker aus aller Welt hier zusammenkommen, das Kriegswerkzeug umzuschmelzen in Handwerkszeug, nun nicht aus Zwang, sondern aus Überzeugung und Einsicht. So wird die Welt eines Tages sein.

#### Jesaja 2,2-4

Es wird zur letzten Zeit der Berg, da des HERRN Haus ist, fest stehen, höher als alle Berge und über alle Hügel erhaben, und alle Heiden werden herzulaufen, und viele Völker werden hingehen und sagen: Kommt, laßt uns auf den Berg des HERRN gehen, zum Hause des Gottes Jakobs, daß er uns lehre seine Wege und wir wandeln auf seinen Steigen! Denn von Zion wird Weisung ausgehen und des HERRN Wort von Jerusalem. Und er wird richten unter den Heiden und zurechtweisen viele Völker. Da werden sie ihre Schwerter zu Pflugscharen und ihre Spieße zu Sicheln machen. Denn es wird kein Volk wider das andere das Schwert erheben, und sie werden hinfort nicht mehr lernen, Krieg zu führen.

#### Didaktische Präzisierungen

Für Schüler der Grundschule ergeben sich in einem so charakterisierten theologischen Feld vielfältige Anknüpfungspunkte. Auch sie erleben die Welt so, dass Sprachen und verschiedene Kulturen Menschen und Völker trennen. Sie machen die Erfahrung, dass das Nichtverstehen der Sprache, aber eben auch der Weltsicht des Anderen dazu führt, ihn als „Fremden“ zu betrachten. Das schürt Vorurteile und Ängste, mit der Konsequenz, dass Menschen sich bekämpfen, sogar bekriegen.

Folgt man der oben vorgeschlagenen Deutung der Turmbau-Erzählung liegt der Grund hierfür in der „babylonischen“ Selbstüberschätzung von Menschen, die sich an die Stelle von Gott setzen, den eigenen Standpunkt, die eigene Weltsicht verabsolutieren und anderen das Recht auf kulturelle und religiöse Selbstbestimmung streitig machen. Zwar mag diese herrschaftliche Tendenz in der Natur des Menschen liegen, sie ist aber nicht – wie es die mythologische Deutung der Erzählung nahe legt – unabänderliches Schicksal des Menschen, dem nach Gottes Eingreifen nur Scham oder die Revolte gegen Gott bliebe. Die biblischen Prophetentexte weisen einen anderen Weg, indem sie dem falschen „babylonischen“ Weg den hoffnungsvollen Weg zum Zion gegenüberstellen. Dies scheint uns als Botschaft für die Kinder ungemein wichtig. Zion als Symbol nimmt Hoffnungen und Sehnsüchte der Kinder auf, die an der „babylonischen“ Wirklichkeit leiden und sich eine andere, friedlichere, von Einigkeit geprägte Welt wünschen.<sup>10</sup> Die Zions-Hoffnung nimmt diese Sehnsucht auf, aber nicht im

Sinne eine Rückkehr in den Urzustand einer kulturellen Einheit aller Menschheit. Zum einen lag ja hierin, wie die Turmbau-Erzählung zeigte, gerade die Verführung zur Selbstüberschätzung. Zum anderen aber wäre das aus der Lebenswelt der Kinder heraus auch naiv. Wir leben als Menschen ja kulturell, sprachlich und religiös verschieden. Einheit ist hier nicht zu gewinnen und auch gar nicht zu wünschen – weil sich natürlich sofort wieder die Machtfrage stellte. Zu gewinnen aber ist ein friedliches, faires, von gegenseitiger Anerkennung und Verständnis geprägtes Miteinander in aller sprachlichen und kulturellen Vielfalt. Dafür steht das biblische Symbol des Zion, zu dem alle Völker am Ende gerufen sind – nicht, um ein Volk zu werden, sondern um gemeinsam, aber in ihrer jeweiligen Eigenart vor Gott zu leben.<sup>11</sup> Kinder können so lernen, nicht Verschiedenheit als „Übel“ zu sehen, sondern unseren Umgang mit ihr. Hoffnung findet ihren Grund in Gottes Verheißung, durch seine Herrschaft jede „babylonische“ Herrschaft des Menschen abzulösen und so dem Hass und der Entfremdung der Menschen untereinander den Nährboden zu entziehen.

Turm zu Babel – Auslegung	
Babel	Zion
Der Mensch will <u>wie</u> Gott sein	Der Mensch will <u>bei</u> Gott sein
Nebukadnezar beherrscht die Welt.	Gott beherrscht die Welt.
Mit Gewalt setzt er die Kultur, Sprache und Religion Babels monopolistisch durch.	Er überzeugt die Menschen durch sein Wort von Frieden und Gerechtigkeit
Völker werden in das babylonische System gezwungen.	Völker ziehen zum Zion, weil sie Gott anerkennen.
Gott straft die Menschen mit Sprachverwirrung und gegenseitigem Unverständnis.	Gott belohnt die Menschen mit Verständigung und Einigkeit trotz verschiedener Kulturen und Religionen.
Streit und Krieg prägen die Welt des Menschen.	Ruhe und Frieden prägen die Welt des Menschen
So ist die Welt jetzt.	So wird die Welt eines Tages sein.

## Ablauf des Projekttages und Methodik

(Materialien im Internet unter [www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.rpi-loccum.de/pelikan))

Der Projekttag gliedert sich in die drei Teile Gottesdienst, Gruppenphase und Abschlussfeier. Teil 1 und 3 finden in der Kirche statt und rahmen den gesamten Tag in liturgischer Form. Zur Abschlussfeier sind die Eltern mit eingeladen. Nach unserer Erfahrung stören sich muslimische Kinder und auch nicht religiös geprägte Elternhäuser nicht am Ort Kirche und am liturgischen Rahmen, wenn ihre Kinder im Verlauf der Veranstaltung nicht zu religiösen Handlungen gezwungen sind. Im Gegenteil wird der Raum Kirche als besonders feierlich und angemessen empfunden. Den Auftakt haben wir daher bewusst als Gottesdienst gestaltet. Der Abschlussteil ist eine Feier mit liturgischen Anteilen (Gebet).

## Übersicht: Ablauf des Projekttages

08.15	<b>1. Gottesdienst in der Kirche</b> Begrüßung Lied: Kommt alle her Gebet Das Lied vom Anderssein I Geschichte: Gebabbel in Babel Das Lied vom Anderssein II Lied: Viele kleine Leute Sendung in den Tag Lied: Bewahre uns Gott, 1. Strophe
09.00	Pause
09.20	<b>2. Gruppenarbeiten</b>
11.40	Pause
12.00	<b>3. Abschlussfeier in der Kirche</b> Lied: Viele kleine Leute Vortrag der Gruppenergebnisse: Gebabbel in Babel – Gesang auf dem Zion gemeinsam erzählt, gespielt, betrachtet und gesungen Lied: Singt dem Herrn Gebet Lied: Bewahre uns, Gott
13.00	Ende

Zentrales Gestaltungsmittel des Gottesdienstes ist die Verlesung eines fiktiven Tagebuches eines Jungen, der in Babel zur exilierten jüdischen Gemeinschaft gehörte. Dieses Tagebuch wurde in (entsprechend vermoderten und zerrissenen) Fragmenten „gefunden“ und wird nun im Gottesdienst verlesen. Ein Vorschlag für eine entsprechende „Erzählpredigt“ findet sich unter der genannten Internetadresse. Die Predigt knüpft an ein vorher gehaltenes Anspiel an, in dem das Lied „Das Lied vom Anderssein“ szenisch umgesetzt wurde. Die weitere Auswahl der Lieder sollte berücksichtigen, was den Kindern möglicherweise schon aus Musik- oder Religionsunterricht bekannt ist. Zur Sendung gehört in diesem Gottesdienst konkret die Entsendung in die Arbeitsgruppen. Die Einführung der Gruppen haben wir im Konzept der Gottesdiensterzählung gehalten. Auch das Lied und dieser Text wird im Internetanhang zur Verfügung gestellt.

Die Pausen dienen natürlich auch dem Ortswechsel, denn die Gruppenarbeiten finden in den dafür besser geeigneten Schulräumen statt. Sie werden vorbereitet und durchgeführt von den Lehrerinnen und Lehrern, die sich in der Vorbereitung mit dem Pastor und der Fachgruppenleiterin Religion inhaltlich orientiert und eingearbeitet haben. Die Themen und Inhalte wurden mit den jeweiligen Lehrerinnen

nen und Lehrern gemeinsam entwickelt, sie wurden bewusst nicht vorher festgelegt. Sie können hier also nur als Beispiel dienen. Auf Wunsch der Lehrkräfte entsprachen in diesem Fall die Gruppen den Klassen – alternativ wäre eine Aufteilung der Kinder nach Interesse denkbar und vielleicht auch wünschenswert. Folgende Gruppen haben sich gebildet:

- 1a Wie Menschen Tiere bedrohen – wie Menschen Tiere beschützen können
- 1b Türme bauen
- 1a Wie eine Stadt aussieht, in der Menschen gut miteinander leben können
- 2b Unser Berg Zion
- 3a Sprachenvielfalt in unserer Umwelt
- 3b Verständigung ohne Worte
- 4a Gebabbel in Babel – musikalische Umsetzung
- 4b Vom Umgang mit der Macht

Allen Gruppen wird angeboten, sich im Rahmen der Abschlussfeier zu präsentieren. Ob sie davon Gebrauch machen will, entscheidet die gruppenleitende Lehrkraft im Vorhinein. Die Vorabmeldung ist nötig, damit die Präsentationen, für die eine maximale Länge von drei bis fünf Minuten vorgegeben wird, von der Moderatorin der Abschlussfeier in ein erzählerisches Gerüst eingebunden werden können. Es erschien uns wichtig, dass die Präsentationen nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern die Relevanz ihrer Themenstellung und ihre Ergebnisse jeweils mit dem biblischen Gesamtthema verbunden wird. So wird den zuschauenden Kindern und Eltern hoffentlich ein thematischer Gesamteindruck vermittelt, der die Symbolik der Städte Babel und Zion noch einmal durchscheinen lässt.

Der beispielhafte Moderationstext im Anhang muss natürlich an die Themen der tatsächlich gebildeten Arbeitsgruppen angepasst werden. Unser Text nimmt hier den Faden der eingangs im Gottesdienst erzählten Geschichte vom gefundenen Tagebuch aus Babel wieder auf.

## Reflexion

Nach dem Projekttag scheint uns in zeitlicher Nähe etwa im Rahmen einer Gesamtkonferenz ein Rückblick auf das Projekt wünschenswert. Gerade weil das Kollegium so stark in die Vorbereitung eingebunden wird, muss die Gelegenheit bestehen, Vorbereitung und Verlauf noch einmal zu reflektieren. Der begleitende Pastor oder die begleitende Pastorin sollte dazu anwesend sein.

Bei uns wurde festgehalten, dass der liturgische Rahmen den Tag deutlich zusammengehalten habe, dass die musikalische Gestaltung wesentlich zum Gelingen beigetragen habe und sich das Kollegium durch die intensive Vorbereitung und Nachbereitung auch durch den Pastor sehr ernst genommen gefühlt habe. Kritisiert wurde von manchen Kolleginnen andererseits, dass man sich in der Durchführung als „religiös zu wenig kompetent“ gefühlt habe und dass der Zeitaufwand beträchtlich gewesen sei.

Von den Kindern wissen wir, dass sie gerne mitgemacht haben, dass sie den kirchlichen Rahmen als „feierlich“ genossen und als Aufwertung erlebt haben („dass man sowas in der Kirche aufführen durfte“). Noch wochenlang haben sich Kinder im Unterricht eben nicht nur der Religionslehrerin auf Erfahrungen des Projektes bezogen, so dass auch wir den Aufwand als lohnenswert erlebt haben.

*Almut Volkens ist Religionslehrerin an der Wilhelm-Henneberg-Schule in Göttingen.*

*Dr. Marc Wischnowsky ist Schulpastor in Göttingen*

## Anmerkungen

- 1 Die Turmbau-Erzählung gehört nicht in den üblichen Unterrichtskanon der Grundschule, vgl. aber die positiven Erfahrungen bei R. Oberthür, Kinder begegnen der Geschichte von Babelturm und Sprachverwirrung, in den Katechetischen Blättern 4/2002, 260-268. In diesem Themenheft findet sich auch eine Übersicht zu „Annäherungen an die Turmbau-Geschichte in der Sekundarstufe I“ von Agnes Wuckel, ebd., 269-273
- 2 Die Stadtbezeichnung „Babel“ ist in der hebräischen Fassung ein Wortspiel, das „Geplapper“ oder „Gebrabbel“ bedeutet. Da ist vermutlich eine Volksetymologie, denn die griechische Form des Namens, Babylon, leitet sich vom Akkadischen *ba-b-ilim* ab, was „Tor Gottes“ bedeutet.
- 3 In der neueren exegetischen Literatur wird betont, dass die in Gen 11 beschriebene „sprachliche Einheit“ eine intentionale Einheit beschreibt, die Gott durch sein Eingreifen so vollkommen durchbricht, dass Verstehensdifferenzen fortan die Kommunikation prägen; vgl. zusammenfassend mit ausführlichen Literaturhinweisen jetzt den Online-Artikel von N.C. Baumgart, Turmbauerzählung, in: [www.wibilex.de](http://www.wibilex.de), hg. von der Deutschen Bibelgesellschaft, Stuttgart; zu möglichen Deutungen auch der Kommentar zur Stelle von H. Seebass, Genesis I. Urgeschichte (1,1-11,26), NeukirchenVluyn, 1996.
- 4 Belege bei U. Sals, Die Biographie der „Hure Babylon“. Studien zur Intertextualität der Babylon-Texte in der Bibel (FAT 26), Tübingen 2004
- 5 Die hier gezeigte Illustration entstammt dem Band: Alan Millard, Schätze aus biblischer Zeit. Ihre Entdeckungsgeschichte – ihre Bedeutung, Gießen, 41994, S.135.
- 6 Ein Foto des Ziegelstempels findet sich in Millard, a.a.O., S.133.
- 7 Zur Literarkritik und historischen Einordnung von Gen 11,1-9 vgl. C. Uehlinger, Weltreich und „eine Rede“. Eine Deutung der so genannten Turmbauerzählung (OBO 101), Freiburg (Schweiz)/Göttingen, 1990
- 8 Eine ähnliche Interpretation schlägt U. Berges vor: Die befreiende Gabe der Vielfalt. Eine exegetische Analyse der Erzählung vom Baustopp, im schon erwähnten Themenheft der KatBl 4/2002, 248253.
- 9 Parallel überliefert in Mi 4,1-4; vgl. auch Jes 62.
- 10 Lena Kuhl hat Ergebnisse eines Malwettbewerbs auf Zukunftswünsche von Grundschulkindern untersucht und hält fest, dass neben konkreten privaten Wünschen „nahezu immer der Wunsch nach Frieden, Wohlstand für alle Menschen und Gesundheit“ vorkomme; L. Kuhl, „Unsere Zukunft – ein Paradies?“ Vorstellungen und Wünsche von Grundschulkindern, Grundschule Religion 2/2003, S.18-20.
- 11 Auch hier stellt sich natürlich die ‚Wahrheitsfrage‘, ob nicht die Anerkennung dieses Gottes und dieser Endzeitvision Voraussetzung ist für diesen Völkerfrieden. Das ist eine spannende Frage, deren Thematisierung jedoch außerhalb der religiösen Kompetenz von Grundschulern liegen dürfte.



Weitere Materialien finden Sie im Internet unter [www.www.rpi-loccum.de/pelikan](http://www.www.rpi-loccum.de/pelikan)

# Konfirmandenelternarbeit

## Ansätze und Möglichkeiten der Konfirmandenelternarbeit und ihre Bedeutung für die Mitgliederbindung

Von Ute Beyer-Henneberger

In den Leitlinien für den Konfirmandenunterricht der Nordelbischen Ev.-luth. Kirche von 1980 ist in etwas sprödem Stil, der solchen Verlautbarungen oft eigen ist, Folgendes zur Konfirmandenarbeit zu lesen: „Ein wesentlicher Bestandteil des Konfirmandenunterrichts ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Ziel der Zusammenarbeit mit den Eltern ist es, die Beziehung von Unterricht und Familiensituation zu klären und gegenseitige Hilfen in der Begleitung der Jugendlichen anzubieten. Die Eltern sollen dabei Verständnis für den Konfirmandenunterricht gewinnen, ihre Verantwortung erkennen und zur Mitarbeit eingeladen werden.“<sup>1</sup>

Ob solch ein vor allem die Eltern forderndes Unternehmen wirklich Erfolg hat, sei dahingestellt. Interessant ist an diesen Leitsätzen Zweierlei: So deutlich wie hier wird in keinen landeskirchlichen Rahmenrichtlinien Konfirmandenelternarbeit als konstitutiver Teil der Konfirmandenarbeit gesehen und eingefordert. In unseren hannoverschen Rahmenrichtlinien findet sich lediglich der Hinweis, die Eltern und Familien der Kinder und Jugendlichen nicht aus dem Blick zu verlieren und auch für sie eine einladende Gemeinde zu sein. Zum zweiten wird deutlich: Mitnichten ist die Konfirmandenzeit mit der eigenen Konfirmation zu Ende. KU ist eine lebenslange Aufgabe! So schnell wird man mit dem Thema nicht fertig! Spätestens mit dem Beginn der Konfirmandenzeit der eigenen Kinder geht es erneut los! Aber das muss ja nicht schlecht sein – weder für die Eltern noch für die Kirchengemeinde und Kirche insgesamt. Es entspricht dem Wesen von Glaubensfragen, dass man sie nicht in einer bestimmten Lebensphase behandeln und dann da acta legen kann. Aber wie sinnvoll ist diese Investition angesichts immer verdichteter Arbeitszusammenhänge? Wer hat eigentlich einen Nutzen davon? Und: Was soll am Ende dabei herauspringen?<sup>2</sup>

### Warum ist Konfirmandenelternarbeit wichtig? Wer hat einen Nutzen davon?

Peter Henning, der in der Braunschweigischen Kirche für die Fortbildung im Bereich Konfirmandenarbeit zustän-

dig war und sich als Pionier mit dem Thema „Konfirmandenelternarbeit“ wissenschaftlich auseinandersetzte, sieht folgenden Nutzen dieses gemeindlichen Arbeitsfeldes und beschreibt ihn aus verschiedenen Perspektiven:<sup>3</sup>

Konfirmandenelternarbeit ist erstens wichtig um der Konfirmandinnen und Konfirmanden willen: Religion und Glaube sind noch immer das Tabuthema Nummer Eins in unserer Gesellschaft. Vielfach sind Eltern in religiösen Fragen sprachlos, haben sich seit ihrer eigenen Konfirmation kaum über Glaubensfragen mit anderen ausgetauscht. Sie sind unsicher, haben keine eigene religiöse Alltagspraxis. Kinder erleben ihre Eltern in Glaubensfragen nicht als Vorbilder. Bei allen gelungenen Arbeits- und Gestaltungsformen in der Konfirmandenzeit bleibt aber zu bedenken: Das Elternhaus predigt immer mit. So ist viel vom Traditionsabbruch die Rede und der Blick auf die Familie in religiösen Fragen ist eher ernüchternd, auch wenn dabei zu bedenken ist, dass über Generationen vermittelte Grundverständnisse des Lebens und Glaubens von Kindern und Jugendlichen erspürt, wenn auch nicht explizit thematisiert oder gelebt werden. Es ist also mehr an religiösen Überzeugungen präsent als gelebt wird. Aber es bleibt eine wichtige Aufgabe, Eltern Reflexionsmöglichkeiten ihres eigenen Glaubens zu eröffnen und Sprachhilfen anzubieten.

Konfirmandenelternarbeit ist zweitens wichtig um der Familien willen: Religiöse Einstellungen der Familie prägen bewusst oder unbewusst die Kinder und Jugendlichen. Die Rahmenbedingungen kirchlichen Lebens und die Arbeit in der Kirche selbst haben sich in den letzten 20 Jahren grundlegend geändert. Viele Menschen haben aber diesen Wandel nicht mitvollzogen, haben veraltete Bilder mit positiven oder negativen Konnotationen im Kopf. Die Plausibilität von Glaube und Kirche ist nicht mehr einfach voraussetzen, sondern muss erst erwiesen und für die Einzelnen plausibel werden. Die Auseinandersetzung muss erst geführt werden. Information, Aufklärung und Überzeugungsarbeit sind auf Seiten der Kirchengemeinden gefragt, damit Kinder, Jugendliche und ihre Eltern ein aktuelles Bild von Kirche und der Weite des Glaubens gewinnen und in Gespräche eintreten können.

Konfirmandenelternarbeit ist drittens wichtig um der Eltern willen: Es gibt spezifische Fragen und Probleme dieser Altersgruppe. Lebens- und Sinnfragen treten in den Vordergrund. Die Ahnung der Begrenztheit des eigenen Lebens lässt sich nicht mehr verdrängen. Zudem spiegeln die eigenen Kinder, dass sie in nicht allzu ferner Zukunft die Regie übernehmen werden und auch ihre Eltern sterblich sind. Manch enttäuschte Hoffnung der mittleren Generation meldet sich schmerzlich (Midlife-Crisis). In einer von Frank Zelinsky<sup>4</sup> durchgeführten Befragung bei Eltern, was sie für ihre Kinder und auch für sich selbst von der Kirche und ihren Angeboten erwarten, wurde an erster Stelle Gemeinschaftserleben genannt. Die Kirche kann für sie zu einem Ort werden, wo bedeutsame Erfahrungen von Gemeinschaft gemacht werden können. In dem Wunsch für die Kinder spiegelt sich zugleich ein eigener Wunsch nach Beheimatung. An zweiter Stelle wurde Unterstützung bei der religiösen Erziehung ihrer Kinder erwartet. Offenbar wird der Kirche in Fragen ethischer und religiöser Bildung noch immer eine hohe Kompetenz zugetraut. Auch hier gibt es die doppelte Perspektive: Die Kinder sollen religiös sozialisiert werden, aber auch die Eltern wünschen sich Vorträge etc., um dieser Aufgabe besser gerecht zu werden. Ein weiterer Wunsch war der der Annäherung:

Über die Kinder wünschten die Eltern, selber wieder einen neuen Zugang zur Kirche zu bekommen. Entlastung war für Eltern mit Kindern in der Pubertät ein wichtiges Stichwort: Wenn ihr Einfluss und ihre Möglichkeiten, die Kinder zu begleiten schwinden, sollen andere vertrauensvolle Personen in der zweiten Reihe stehen. Und schließlich wünschten sich Eltern Inspiration für ihren Familienalltag. Über die Kinder werden Rituale aufgenommen, die sie selber zu initiieren sich nicht in der Lage sahen. Konfirmandenelternarbeit kann sicher nicht alle Wünsche abdecken, aber an verschiedenen Stellen Impulse setzen und Eltern in ihren verschiedenen Rollen und Aufgaben unterstützen.

Konfirmandenelternarbeit ist viertens wichtig um der Gemeinde willen: Es ist für die Kirchengemeinde wichtig, sich nicht nur auf die Binnenperspektive der kirchlich engagierten Mitglieder zu beschränken. Gerade der Kontakt zu

den Randständigen ist wichtig, um nicht die Erwartungen der anderen in ihrer Lebenssituation aus den Augen zu verlieren. Dies ist und bleibt von Bedeutung, auch wenn die Begegnung mit Konfirmandeneltern oft deutlich macht, wie randständig Religion und Kirche in ihrem Leben geworden sind. Diese Erkenntnis ist für kirchliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus ihrer Perspektive sicher auch kränkend. Sie auszuhalten und produktiv umzusetzen, kann eine lohnende Herausforderung sein.

Konfirmandenelternarbeit ist schließlich fünftens wichtig um der Kirche als real existierende Institution willen, die als gesellschaftliche Größe wahrgenommen wird und für die Weitergabe des Glaubens steht. Um diese Aufgaben wahrnehmen zu können, braucht sie einen stabilen Mitgliederbestand und stabile Finanzen. Hier die mittlere Generation ihrer Mitglieder anzusprechen und ihnen Begegnungsangebote zu machen, ist sinnvoll und wichtig. Zumal es sich bei dieser Zielgruppe in der Regel um die zahlenden Mitglieder handelt. Drei Formen von Mitgliederbindung können dabei in den Blick genommen werden: die Beteiligungsbindung, die auf punktuellen oder langfristiges Engagement abzielt; die finanzielle Bindung durch Spenden und Kirchensteuern; Kommunikationsbindung, die an Informationen interessiert ist, aber auf der Ebene der Konsumenten bleibt und schließlich die emotionale Verbundenheit, die innere Einstellungen und Nähe beinhaltet.

### Welche Ziele sind mit dem Engagement und den Angeboten für Konfirmandeneltern verbunden?

Gerhard Strunk hat mehrere Zielfelder für die Arbeit mit Konfirmandeneltern ausgemacht, die ein Raster anbieten, um Initiativen zu planen:

#### „Zielfeld I

umfasst die Motive für eine Zusammenarbeit mit den Eltern, die eine genauere Information über Ziele, Inhalte, Organisationsformen und Gestaltungsmöglichkeiten heutiger Konfirmandenarbeit anstreben.

## Ausstellung in der Lernwerkstatt

Das aktuelle Thema:

### Arbeiten mit dem neuen Kerncurriculum: Nach Jesus Christus fragen

von Anfang Juni 2008 bis Anfang November 2008

Erarbeitet von Petra Buschatz, Bettina Focke, Tanja Holtz, Ingrid Illig, Susanne Klein, Christine Labusch, Beate Peters, Imke Rode-Wagner, Jutta Sydow und Tanja Voss

**Zielfeld II**

umfasst die Motive, die Konfirmandeneltern aus Anlass des Konfirmationsunterrichtes ansprechen wollen, um Hemmungen und Ängste und die daraus entstandene Distanz zur Gemeinde abzubauen und neue Kontakte zu schließen oder an alte Beziehungen anzuknüpfen.

**Zielfeld III**

umfasst die Motive, die eine Mitarbeit und Mitverantwortung anstreben, um die Konfirmandenarbeit lebendiger zu gestalten.

**Zielfeld IV**

umfasst die Motive, die die Konfirmandeneltern in ihrer eigenen lebensgeschichtlichen Situation in den Blick nehmen, um ihnen Möglichkeiten des Gesprächs, der Beratung und neue Erfahrungen für ihr Glaubensleben anzubieten. (Erwachsenenbildung in der Konfirmandenelternarbeit)<sup>5</sup>

## Mögliche Angebot und zeitliche Verortung für die Konfirmandenelternarbeit?

Peter Henning sieht folgende Möglichkeiten für die Begegnung mit den Eltern während der Konfirmandenzeit und strukturiert sie nach folgendem Muster:

„Schon in der *Anfangsphase* kann man

- einen Anmeldenachmittag für Konfirmandinnen und Konfirmanden und Eltern durchführen, um Erwartungen zu klären,
- zu einem Begrüßungsgottesdienst mit anschließender Einladung einladen,
- im Rahmen der Begegnung mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen und Mitgliedern des Kirchenvorstandes Arbeitsergebnisse der voran gegangenen Konfirmandengruppe vorstellen
- ein gemeinsames Wochenende für Eltern und Kinder durchführen, an dem man sich kennen lernt und Erwartungen austauscht

Um die *Mitte* der Konfirmandenzeit kann man

- das erste Abendmahl gemeinsam vorbereiten und feiern,
- die Eltern zu einem Taufgottesdienst und -fest einladen
- einen oder mehrere Elternabende zu Fragen des Familienlebens oder zu Themen des Konfirmandenunterrichtes anbieten,
- eine Wochenende für Konfirmandinnen und Konfirmanden und Eltern durchführen. Themen können sein: Leid und Hoffnung etc.
- Ein gemeinsames Fest vorbereiten und feiern

Gegen *Schluss* der Konfirmandenzeit können die Eltern

- den Ertrag der Konfirmandenzeit bedenken
- bei der Gestaltung des Konfirmationsgottesdienstes beteiligt werden,
- Gestaltungselemente für die häusliche Feier kennen lernen und erarbeiten

- bei Interesse ein Thema ihrer Lebenssituation bearbeiten: z.B. Die Kinder lieben und loslassen; Meine Zeit – begrenzt und kostbar.“<sup>6</sup>

Ihm ist dabei klar, dass Konfirmandenelternarbeit für die Hauptamtlichen in den Gemeinden nicht zum Arbeitsschwerpunkt werden kann. Er ist allerdings davon überzeugt, dass Begegnungen, die eh stattfinden, sich ausbauen und vertiefen lassen. Vielleicht – so die Hoffnung – entwickelt sich dann mehr als erwartet.

## Welche Bindungsmöglichkeiten bieten die unterschiedlichen Angebote im Rahmen der Konfirmandenelternarbeit?

Blickt man jetzt auf die Palette der Angebote für die Konfirmandeneltern, so zeigt sich, dass sie in unterschiedlicher Weise und Intensität die verschiedenen Ebenen die Bindung der Eltern an die Kirche ansprechen und dies verstärken.

Wenn ich auf die breite Palette der Möglichkeiten schaue, mit Eltern ins Gespräch zu kommen, sie einzuladen und ein Forum für ihre Anliegen und die der Gemeinden zu bieten, legt sich der Schluss nahe, dass hier ausgezeichnete Möglichkeiten liegen, uns als einladende, offene Kirche zu zeigen, die die Liebe Gottes in Wort und Tat Gestalt werden lässt. Konfirmandenarbeit und Konfirmandenelternarbeit können so zu einem Schlüssel für den Gemeindeaufbau werden, indem die Kontaktflächen genutzt und liebevoll gestaltet werden. Man kann es sich nur wünschen – für die Kinder und Jugendlichen, die Eltern und die Kirche.

*Ute Beyer-Henneberger war Dozentin am RPI Loccum für den Bereich Konfirmandenarbeit und leitet seit August die Arbeitsstelle für evangelische Religionspädagogik Ostfriesland (ARO) in Aurich.*

## Anmerkungen

- 1 Leitlinien für den Konfirmandenunterricht der Nordelbischen Ev.-Luth. Kirche vom 8.7.80, veröffentlicht in: Gesetz- und Verordnungsblatt der Nordelbisch-Ev.-Luth. Kirche, Nr. 16, Kiel 15.8.1980, zit. nach: G. Strunk, Ziele und Formen der Konfirmandenelternarbeit, in: Handbuch für die Konfirmandenarbeit, hrsg. vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis, Gütersloh 1984, S. 245-255, hier, S. 245
- 2 Nicht nur im kirchlichen Bereich wird über die Sinnhaftigkeit von Elternarbeit nachgedacht, sondern auch in der Schule. Hier gibt es sogar erste Forschungsergebnisse im internationalen Rahmen, die die Effektivität und Akzeptanz erfragt haben. Vgl. Sacher, W.: Elternarbeit – vergeblicher Aufwand oder sinnvolle Investition? Zum Stand der internationalen Forschung, in: SchVwNI 1/2008 S.6f.
- 3 vgl. Henning, P.: Konfirmandenelternarbeit, in: Handbuch für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden, hrsg. vom Comenius-Institut in Verbindung mit dem Verein KU-Praxis, S. 327-341
- 4 Zelinsky, F.: Eltern zuhören und Eltern verstehen, in: Kooperationspartner 56 (2003) S. 4-10.
- 5 Strunk, G.: a.a.O., S. 247
- 6 Henning, P.: a.a.O., S. 340f.

# Wahrnehmen und gestalten

Ein Nachruf auf Christoph Bizer

Von Silke Leonhard

Prof. Dr. Christoph Bizer, ehemaliger Rektor des RPI Loccum und Professor em. für Praktische Theologie an der Universität Göttingen, ist am 12. April 2008 im Alter von 72 Jahren plötzlich verstorben.

Bizer wurde am 18. Juli 1935 in Tailfingen auf der Schwäbischen Alb als Sohn des Pfarrers und späteren Bonner Professors für Kirchengeschichte Ernst Bizer geboren. Auf seine Schulzeit am humanistischen Gymnasium in Bonn folgte das Studium: zunächst vier Semester Klassische Philologie, dann wechselte er zur Theologie, erst in Göttingen und dann in Bonn.

Von Martin Tetz wurde seine kirchengeschichtliche Dissertation über pseudathanasianische Dialoge angeregt. Der Religionspädagoge Hans-Werner Surkau nahm Bizer aus Bonn mit an die Kölner Lehrerbildung und anschließend als Assistenten an die Marburger theologische Fakultät; so kam Bizer zur Religionspädagogik. In der bewegten Marburger Zeit der 60er/Anfang 70er Jahre arbeitete der Assistent sich in die Praktische Theologie ein und engagierte sich hochschulpolitisch wie hochschuldidaktisch. Er absolvierte sein zweites theologisches Examen und wurde zum Pfarrer ordiniert. In seiner Habilitation von 1970 arbeitete er das Verhältnis von Unterricht und Predigt aus. 1972 wurde Bizer in Marburg zum Professor ernannt.

Von 1973 an folgten sechs Jahre als Rektor am RPI Loccum, die er selbst als seine „religionspädagogischen Gesellenjahre“ skizzierte: „Die Arbeit am Institut für konzeptionelle und unterrichtspraktische Entwicklung des Religionsunterrichts in Schule und Kirche war auf allen Ebenen von Schul- und Kirchenverwaltungen bis zu Lehrerfortbildung und Verbandspolitik, nicht zuletzt auch akademisch-wissenschaftlich plausibel zu machen und zu verantworten.“ Dies führte dazu, dass er nachhaltig „theologische Wissenschaft als Dienstleistung für Praktiker“ zu verstehen lernte und seinen „Wissenschaftsstil entsprechend umformte“. Form wurde einer der entscheidenden Begriffe. Als ein wichtiger Ort theologischer Vermittlung im religionspädagogischen Kontext stellte sich für ihn die Morgenandacht in der Kapelle der Akademie heraus: „Die Aufgabe, innerhalb einer Viertelstunde einem kulturbewussten

kritischen ‚Publikum‘ ‚Christentum‘ zum Mitvollzug aufzuschließen, wurde zu einem Modell situationsbezogenen religionsdidaktischen Handelns.“

1979/80 wurde Christoph Bizer an die Theologische Fakultät der Universi-

tät Göttingen berufen. Hier war er bis zu seiner Emeritierung 2000 in besonderer Weise für die Ausbildung der zukünftigen Religionslehrer und Religionslehrerinnen mitverantwortlich und prägend. Er gründete eine religionspädagogische Sozietät und betreute wissenschaftlichen Nachwuchs. Eine sinnvolle Verzahnung der unterschiedlichen religionspädagogischen Ausbildungsphasen war ihm und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein entscheidendes Anliegen. Dazu trug zum einen der Aufbau der regionalen Lehrerfortbildung bei, zum anderen initiierte er schulkundliche Exkursionen. Akademische Lehre bereitete ihm sichtbare Freude. Im universitären Kollegium kämpfte er unermüdlich um die Achtsamkeit auf die Aufgabe der Ausbildung für den Lehrerberuf. Mehrere Herzinfarkte gefährdeten sein Leben und Tun in dieser Zeit, aber er setzte – durchaus streitbar – seinen Weg frohsinnig fort und vertiefte das theologische Ineinander von Liturgie und Religionspädagogik.

Nach seinem Ruhestand zog Christoph Bizer nach Heidelberg, wo er seine letzten Lebensjahre verbrachte, nicht ohne Genuss von Kult und Kultur. Als erfahrenen Theologen bedachte man ihn auch im Süden mit neuen Aufgaben; so wirkte er in bewährter Eigensinnigkeit und Kreativität in der Ausbildung und religionspädagogischen Sozietät der Heidelberger theologischen Fakultät, der Mainzer Theologie und der PH Freiburg mit. Die Begehung von Kirchenbauten und –räumen fand zunehmend sein Interesse. Er verstarb auf einer Kirchbauexkursion in der Eifel und



wurde unter großer Anteilnahme auf dem Bergfriedhof in Heidelberg begraben.

Die Religionspädagogik verdankt Christoph Bizer die Inspiration für die gegenwärtig viel diskutierte performative Religionsdidaktik. Seine Berufung sah er darin, christliche Religion nicht nur zu erklären, sondern ihren Verheißungscharakter in ihren Formen für-wahr-zunehmen und zum gestaltenden Mitvollzug aufzuschließen. Dies gestaltete er dialektisch und in einladender Narrativität. Um diesen theologisch-pädagogischen Zusammenhang zirkulieren seine literarischen Arbeiten als langjähriger Mitherausgeber der Reihe „Wege des Lernens“ sowie des „Jahrbuchs der Religionspädagogik“, in kontinuierlicher Mitarbeit an

Periodika wie den „Predigtstudien“ sowie an der Zeitschrift „das baugerüst“. Nun ist unter dem Titel „Christuspredigten entlang der Heiligen Schrift“ eine Sammlung von Universitätspredigten der letzten zwanzig Jahre erschienen.

Als Rektor des RPI Loccum hat er im Krisenmanagement zum Erhalt des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen beigetragen. Die Verbundenheit des RPI zum Leben und Wirken von Christoph Bizer bleibt heute und über seinen Tod hinaus lebendig.

*Dr. phil. Silke Leonhard ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Praktische Theologie an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.*

## Abschied von Ute Beyer-Henneberger

Ute Beyer-Henneberger verlässt nach zehn Jahren das RPI. Zur Freude des Kollegiums ist dieser Abschied nur ein „halber“, denn als zukünftige Leiterin der Arbeitsstelle Religionspädagogik Ostfriesland (ARO) in Aurich wird Ute Beyer-Henneberger in Zukunft unter anderem für den Kontakt zwischen den beiden Partnerinstituten stehen.

Ute Beyer-Henneberger begann ihre Arbeit im RPI mit einer Projektstelle, die eine Stärkung der Konfirmandenarbeit in der Region zum Ziel hatte. Später wechselte sie auf die KU-Stelle im RPI, die sie vor allem durch ihre Kreativität und ihre Begeisterungsfähigkeit prägte. Nach und nach baute sie Kontakte zu unterschiedlichsten Personen und Gruppen auf, die sich um die oft anspruchsvollen Belange eines guten Konfirmandenunterrichts bemühten. Der große Beratungsbedarf bei Unterrichtenden im KU weckte in ihr die Idee, eine Fortbildungsreihe zur Ausbildung von KU-Beraterinnen und -beratern zu initiieren und durchzuführen. Der Einsatz für eine – auch institutionell abge-

sicherte – Form, in der diese fachlich versierten Kolleginnen und Kollegen nun tätig werden können, ist einer der wichtigsten Meilensteine in Ute Beyer-Hennebergers Engagement. Nicht nur im Kollegium dürfte dabei erkennbar geworden sein, dass so manches graue Haar wohl auch auf diese Rechnung gegangen ist.



Das Kollegium des RPI dankt Ute Beyer-Henneberger für ihre engagierte Arbeit und für die fröhliche und offene Weise, in der sie die Kontakte im Haus und nach außen gestaltet hat und freut sich auf kommende Begegnungen zwischen Klosterwald und ostfriesischer Nordseeküste.

## Neu im RPI Loccum: Rainer Merkel

Da ich ab August auf die Dozentenstelle für den Bereich Gymnasium und Gesamtschule am RPI berufen worden bin, möchte ich mich Ihnen vorstellen.

Mein bisheriges Engagement im Bereich Schule bezieht sich im Wesentlichen auf zwei Tätigkeitsbereiche. Ich war Lehrer am Göttinger Theodor-Heuss Gymnasium und seit 2007 Ausbilder am Studienseminar Göttingen im Bereich Pädagogik. Die pädagogische Wirksamkeit im Berufsfeld Schule war in meinem beruflichen Werdegang ein besonderes Anliegen. Desgleichen verfolgte ich mit Interesse den religionspädagogischen Diskurs und wirkte an Fortbildungen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit.

Ursprünglich komme ich aus dem Raum Lüneburg. Nach dem Abitur absolvierte ich meine Zivildienstzeit von 1994 bis 1995 in einer diakonischen Einrichtung in Hannover. Anschließend wechselte ich zum Studium in die Uni-

versitätsstadt Göttingen. Den Lehramtsstudiengang schloss ich in den Fächern Ev. Religion, Latein sowie im Erweiterungsfach Philosophie ab. Bevor ich die Stelle am Theodor-Heuss-Gymnasium antrat, unterrichtete ich in Herzberg am Harz im Rahmen des Vorbereitungsdienstes.



Ich bin verheiratet und Vater von drei Söhnen.

Auf meine neue Funktion am RPI freue ich mich sehr, denn auch wenn ich der Religionsdidaktik gern neue Impulse geben möchte, ist es mir wichtig, zugleich praxiswirksame Angebote zu entwickeln.

# Buch- und Materialbesprechungen

Karin Finsterbusch (Hg.)

## Bibel nach Plan?

Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2007, ISBN 978-3-525-61033-6, 1 94 S., 39,90 Euro



Zu dem Thema „Biblische Theologie und schulischer Religionsunterricht“ fand im November 2005 eine Tagung an der Universität Koblenz-Landau mit Vertreterinnen und Vertretern aus Bibelwissenschaft und Religionspädagogik statt. Die dort gehaltenen Vorträge sind fast vollständig in dem jetzt erschienenen Band veröffentlicht. Gehören interdisziplinäre Gespräche als ein unverzicht-

bares Element zur wissenschaftlichen Diskussion, so hat die Begegnung von Bibelwissenschaft und Religionspädagogik für die Konzeption und die Praxis des Religionsunterrichts besondere Bedeutung. Dies wird an den Beiträgen des vorliegenden Bandes in vielfältiger Weise deutlich.

Bemerkenswert ist, dass in mehreren Referaten bewusst „schwierige“ Texte bzw. Themen ausgewählt werden. So behandelt Karin Finsterbusch den Propheten Elia – die ihm zuteil gewordene Offenbarung („Gottes Stimme leisen Schweigens“) und den ihm erteilten Auftrag, mit dem sich das Problem religiös motivierter Gewalt stellt. Dies ist allerdings „kein Text, der ‚historische Tatsachen‘ berichten, sondern der Geschichte deuten will“ (S. 26). Der Erzähler deutet im Nachhinein die Katastrophen, die das Nordreich Israel ereilten. Wichtig erscheint mir, dass Karin Finsterbusch hervorhebt: „Der Erzähler (...) will JHWH nicht als ‚gewalttätigen Gott‘ festlegen, es geht ihm vielmehr darum, (...) bestimmte Ereignisse als Handeln Gottes zu deuten...“ (S. 27). Mit dieser Sicht ist die Möglichkeit eröffnet, dass Menschen Ereignisse (selbstkritisch) als gerechtes Gericht Gottes verstehen und so zur Umkehr bewegt werden (vgl. S. 28).

Eine andere Facette dieses Problems eröffnet Beate Ego mit ihrem Beitrag „Die Gewaltthematik im Esterbuch“. Sie setzt sich mit der christlichen und liberal-jüdischen Kritik auseinander, reflektiert neuere exegetische Versuche, die Erzählung inhaltlich zu „entlasten“, und daran anknüpfende Ansätze für den Religionsunterricht, die allerdings die Gewaltproblematik des Esterbuches durchweg verharmlosen. Auf Grund der neueren exegetischen Einsichten arbei-

tet Beate Ego die „Offenheit des biblischen Textes und sein Interpretationspotential“ nachdrücklich heraus und betont: „Die Gewalt, mit denen sich die Juden gegen ihre Feinde richten, wird freilich in der Erzählung in keiner Weise... religiös legitimiert, sondern erscheint als Ausdruck menschlichen, selbstbestimmten Handelns“ (S. 71). Wichtig ist es deshalb, die Estergeschichte zu anderen biblischen Überlieferungen in Beziehung zu setzen, die deutlich zur Überwindung von Gewalt ermutigen. Da der hier dargestellte Umgang mit biblischen Texten „hohe Anforderungen an die Rezipienten stellt“ (S. 71f), sind m. E. – für die Ester wie für die Eliageschichte – im Blick auf den Religionsunterricht weitere differenzierte religionspädagogische Überlegungen und Ideen für die praktische Umsetzung zu entwickeln.

Ein Schwerpunkt des Bandes liegt in der Thematisierung metaphorischer Rede. Grundlegend ist in diesem Zusammenhang der Beitrag von Bernd Janowski über „Tod und Leben in der Bildsprache der Psalmen“ („Aus tiefer Not schrei ich zu dir!“). Im Unterschied zur informationsorientierten Alltags- und der begriffsorientierten Wissenschaftssprache liegt die metaphorische Sprache auf einer anderen Ebene. Sie gründet „in der Verwandlung von Gewohntem“ (S. 32) „Mit ihren Vergleichen und Metaphern leuchten die Psalmen den dunklen Raum des Todes aus und entwerfen immer neue Bilder der Hoffnung und des Lebens“ (S. 32). Dies wird an zentralen Texten mit eindrucksvollen Interpretationen vorgestellt. Im Blick auf die Erfahrung von Tod und Leben „nimmt die Bildsprache (...) Zusammenhänge in den Blick, die eine neue Sicht auf die Grundfragen des Lebens eröffnen“ (S. 50).

Interessant ist nun, dass Erkenntnisse zu den Psalmen für das Verständnis neutestamentlicher Wundergeschichten Bedeutung gewinnen. Dies führt Christina Hoegen-Rohls in ihrem Beitrag aus („Im Gespräch mit Gott“), die Einsichten Baldermanns aufnimmt und seinen exegetisch-didaktischen Ansatz weiterführt. Die Heilungsgeschichten versteht sie als eine literarische Gattung, die das poetische Sprechen der Psalmen in Erzählung umsetzt. In ihnen geht es um die dialogische Beziehung zwischen Jesus und den notleidenden Menschen. Daraus ergibt sich das Gespräch als Grundparadigma Biblischer Theologie und des schulischen Religionsunterrichts, der performative Methoden – Lautlesen, Texttheater, Sprechmotette – einbeziehen sollte, um durch eine „Didaktik der kreativen Textarbeit“ (S. 115) entdeckendes und selbstbestimmtes Lernen zu fördern.

Metaphorische Sprache ist auch für die Gleichnisse charakteristisch, die Peter Müller in seinem Beitrag behandelt („Da mussten die Leute erst nachdenken“). „Gleichnisse greifen die vorfindliche Realität auf und gehen zugleich über sie hinaus, indem sie Gott ins Spiel bringen“ (S. 80); damit regen sie einen Deutungsprozess an. Die exegetisch-

hermeneutischen Erkenntnisse arbeitet Müller dann mit vielen Details in ihrer religionspädagogischen Bedeutung heraus und er zeigt auf, dass Gleichnisse auf unterschiedlichen Verstehensniveaus zugänglich sind.

Gegenüber der Tendenz, sich im Religionsunterricht auf den „historischen Jesus“ zu beschränken, beschäftigen sich zwei Beiträge explizit mit der Christologie – zunächst Hanna Roose in ihrem Aufsatz zum Johannesevangelium („Vielleicht ein Bote von Gott“). Da es nach einer empirischen Studie Büttners Kindern und Jugendlichen vor allem darum geht, wer Jesus für sie heute sein kann, fragt Hanna Roose danach, inwiefern die johanneische Christologie an die Verstehensweisen der Kinder anschlussfähig ist. Sie zeigt auf, dass viele Texte Interpretationsspielräume und damit vielfältige didaktische Chancen eröffnen.

Dem Projekt einer „Biblischen Theologie“ ist der Beitrag von Florian Wilk verpflichtet („Die paulinische Rede vom ‚Christus‘ [...]“). „Die Einheit der Heiligen Schrift Alten und Neuen Testaments ist ja nicht nur aus bibelwissenschaftlicher Sicht bedeutsam, sondern zugleich bildungsrelevant“ (S. 135). Am Beispiel der paulinischen Rede von Jesus als dem „Christus“ soll daher im Religionsunterricht die grundlegende Orientierung über den Zusammenhang von Altem und Neuen Testament erschlossen werden.

An vielen Stellen zeigt sich, dass die Verfasser der alt- und neutestamentlichen Beiträge bereits die religionspädagogische Perspektive im Blick haben und oft sehr deutlich die exegetisch-hermeneutischen Erkenntnisse mit religionspädagogischen Überlegungen verbinden. Die Intention, das Gespräch zwischen Biblischer Theologie und Religionspädagogik zu fördern, kommt damit in überzeugender Weise zur Geltung. Wichtig wäre es allerdings, auch die Systematische Theologie an diesem Gespräch zu beteiligen, zumal systematisch-theologische Aspekte in einigen Aufsätzen angesprochen werden (z.B. S. 123, 133).

Die speziell religionspädagogischen Beiträge im dritten Teil des Sammelbandes wenden sich verschiedenen Aspekten der aktuellen Diskussion zu. Michael Landgraf

(„Biblische Inhalte im Religionsunterricht“) entwickelt nach einem Überblick über die gegenwärtige Situation Thesen zu einer klareren Orientierung an biblischen Inhalten und stellt in diesem Zusammenhang ein bibeldidaktisches Interdependenzmodell vor. „Ein solcher Ansatz geht von der Wirkmacht biblischer Texte aus: Wo die Bibel genügend Raum bekommt, wird sie selbst Gesprächspartnerin, also Subjekt“ (S. 170).

Martina Steinkühler („Zu einer Fremdsprachendidaktik der Ganzschrift Bibel“) hebt angesichts der gegenwärtigen Lebenswelt hervor, „dass es im schulischen RU heute zunehmend zu einem Erstkontakt mit der Bibel und mit Gott kommt“ (S. 176). Ziel ist – vergleichbar mit dem Fremdsprachenunterricht – die Aneignung der religiösen Sprache der Bibel. „Jede einzelne Geschichte (...) sollte von dem Subjekt ‚Gott‘ / ‚Gottes Sohn‘ ausgehen und zu ihm zurückführen“ (S. 182).

Hartmut Rupp („Die Bibel im kompetenzorientierten Religionsunterricht“) geht auf die aktuelle Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen ein. In diesem Zusammenhang lautet die grundlegende Frage: Wie können biblische Texte so erschlossen werden, „dass zentrale Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit erworben werden können?“ (S. 185). Rupp plädiert für den Aufbau einer eigenständigen und sachgemäßen Auslegungskompetenz. Er schlägt dazu eine Reihe von Auslegungsmethoden vor, die Schülerinnen und Schüler kennen und selbständig anwenden können, ein Konzept, das sicher die weitere Diskussion anregen wird.

Insgesamt wird in den Beiträgen durch die Interpretation biblischer Schriften oder einzelner zentraler Texte eine Vielzahl wichtiger Einsichten erschlossen. Ihre Verbindung mit religionspädagogischen Überlegungen der gegenwärtigen Diskussion eröffnet neue Perspektiven und gibt viele anregende Impulse für den Religionsunterricht.

*Gerald Kruhöffner*

Petra Freudenberger-Lötz

## Theologische Gespräche mit Kindern

Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht, Calwer Verlag, Stuttgart 2007, ISBN 978-3766839381, 367 S., 29,90 Euro

Mit der Habilitationsschrift von Petra Freudenberger-Lötz ist der Verfasserin ein wesentlicher Baustein zu einer „Didaktik der Kindertheologie“ gelungen. Ausgehend von der These, dass theologische Gespräche mit Kindern den „Kern des Religionsunterrichts aus(machen), weil Kinder in ihnen zur Sprache bringen, was sie existentiell angeht und was ihr Denken sowie ihren Glauben herausfordert“ (16), werden

Ergebnisse und Folgerungen der Karlsruher Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Kindern“ systematisiert vorgestellt.

Das Besondere des Forschungsansatzes von Petra Freudenberger-Lötz ist, dass hier die Frage einer Didaktik theologischer Gespräche mit der Frage der Professionalisierung von Studierenden bzw. Lehrenden verbunden wird. Daher enthält die Veröffentlichung wesentliche

Anstöße nicht nur für angehende und „etablierte“ Religionslehrkräfte, sondern ebenso für Lehrende und Forschende



de in der Lehrerbildung. Zugleich ist diese Arbeit ein weiterer Beitrag für eine empirische Erforschung der Praxis des Religionsunterrichts, insofern die Qualitätsmerkmale theologischer Gespräche bzw. die grundlegenden Kategorien des Lehrerhandelns in theologischen Gesprächen mit Hilfe der Grounded Theory erhoben worden sind.

In den ersten Kapiteln werden der kindertheologische Forschungsstand fokussiert auf die Fragestellung und die Voraussetzungen bzw. konzeptionellen Grundlagen der Karlsruher Forschungswerkstatt ausgeführt. In Aufnahme konstruktivistischer Perspektiven wird ein Begriff von Unterricht entwickelt, in dem Intentionalität und Offenheit in der Ausgestaltung von „Lernlandschaften“ den Lernprozess bestimmt. Die dokumentierten Unterrichtsbeispiele zum Gleichnis vom verlorenen Schaf und zur Christologie zeigen in exemplarischer Weise, wie eine Vernetzung von Kindertheologie und konstruktivistischer Religionspädagogik in der Praxis des Religionsunterrichts nicht nur möglich ist, sondern zu beeindruckenden Ergebnissen führt. Auch an dieser Stelle erweist sich die Arbeit der Verfasserin als eine wahre Fundgrube nicht nur für die wissenschaftliche Religionspädagogik, sondern ebenso für Praktiker des Religionsunterrichts in der beispielhaften Verzahnung von reli-

gionsdidaktischer Theoriebildung und unterrichtspraktischer Gestaltung. Im Blick auf die Rolle der Lehrkraft in theologischen Gesprächen mit Kindern wird die situationsgemäße „Rollenmodulation“ im Wechsel der Rollen als aufmerksame Beobachterin, stimulierende Gesprächspartnerin und begleitende Expertin herausgearbeitet. Mit dieser „Kernkategorie“ wird ein Ansatz markiert, der den Professionalisierungsprozess von Studierenden (und Lehrkräften) als Zielhorizont beschreibt. Die dokumentierten Unterrichtsgespräche zeigen in großer Anschaulichkeit, wie im Rahmen der Forschungswerkstatt Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler und Kompetenzentwicklung bzw. der Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte im wechselseitigen Bezug stehen. Auch an dieser Stelle wird der doppelte Gewinn dieser Arbeit deutlich: sie liefert Anstöße für Veränderungen in der Lehrerbildung und zeigt die zentrale Bedeutung theologischer Gespräche für den Kompetenzerwerb im Religionsunterricht auf.

Zu wünschen ist dieser Arbeit ein breiter Leserkreis von Lehrenden in Schule sowie Hochschule.

*Friedhelm Kraft*

## Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

### **Neue Vokationsregelung für Referendare**

Ab dem 1.3.2008 gilt eine neue Regelung für Referendare und Referendarinnen: Für die Dauer Ihrer praktischen Ausbildungsphase ist eine befristete Unterrichtsbestätigung im Vorbereitungsdienst erforderlich. Die entsprechenden Antragsformulare finden sich im Internet unter [www.evka.de/schuleundkirche/content.php?contentTypeID=983&id=8673](http://www.evka.de/schuleundkirche/content.php?contentTypeID=983&id=8673)

### **Selbstverständnis der Schulen in evangelischer Trägerschaft – Handreichung zu Fragen evangelischer Schulen erschienen**

Die Gründung und Förderung von Schulen in evangelischer Trägerschaft ist in der EKD in den vergangenen Jahren ein umfangreicher Arbeitsschwerpunkt geworden. In Aufnahme dieser Entwicklung veröffentlichte der Rat der EKD Anfang Juli eine Handreichung mit dem Titel „Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven“. Insgesamt gibt es in Deutschland etwa 1.000 evangelische Schulen mit rund 150.000 Schülerinnen und Schülern. Sie sind Teil des öffentlichen Bildungssystems. Die Veröffentlichung im Gütersloher Verlagshaus diene der grundsätzlichen Klärungen des Selbstverständnisses verbunden mit einer detaillierten Beschreibung von Entwicklungsaufgaben und Zukunftsperspektiven dieser Schulen, heißt es im Vorwort.

Die Handreichung „Schulen in evangelischer Trägerschaft – Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspek-

tiven“ ist erschienen im Gütersloher Verlagshaus, 2008, ISBN 978-3-579-02388-5, und kann zum Preis von 6,95 EUR über den Buchhandel bezogen werden. Im Internet unter [www.ekd.de/download/handreicherung\\_evangelische\\_schulen.pdf](http://www.ekd.de/download/handreicherung_evangelische_schulen.pdf) steht sie als Download bereit.

### **Gottesdienst braucht Jugend**

Die Arbeitsstelle Gottesdienst hat ein neues Heft zum Thema „Jugend“ veröffentlicht. Es beschäftigt sich mit Impulsen für den Gottesdienst aus dem Blickwinkel von Jugendlichen und bietet kleine empirische Studien ebenso wie Überlegungen zu „Jugendkirchen“, „Konfirmation“ oder der Frage, wie Konfirmandinnen und Konfirmanden heute Zugänge zum Gottesdienst finden können. Das Heft 01-2008 mit dem Titel „Jugend“ kann bestellt werden bei der Gemeinsamen Arbeitsstelle für gottesdienstliche Fragen (GAGF) im Kirchenamt der EKD, Herrenhäuser Straße 12, 30419 Hannover, Fax 0511/2796-722 oder E-Mail: [gottesdienst@ekd.de](mailto:gottesdienst@ekd.de). Nähere Informationen im Internet unter [www.ekd.de/gottesdienst/index.html](http://www.ekd.de/gottesdienst/index.html).

### **„Kann denn Leben Sünde sein?“ – Tagung für junge Leute bis 26 Jahre in der Evangelischen Akademie Loccum**

Alle machen Party, nur die Kirche redet immer noch von Sünde – ist das so? Ist das Christentum eine deprimierende Religion? Was ist Sünde überhaupt?

Das „Forum Junge Gemeinde“ an der Ev. Akademie Loccum untersucht vom 5. bis 7. September 2008, welche Vorstellungen von „Sünde“ heute existieren, konfrontiert sie mit den biblischen Vorstellungen und reflektiert am Beispiel von gesellschaftlich mit verursachten „Sünden“, was Christinnen und Christen und Kirchen tun können, um Schritte zu ihrer Überwindung zu unternehmen.

Eingeladen sind junge Christinnen und Christen bis 26 Jahre, die sich in Kirche und Gesellschaft engagieren oder engagieren möchten: am Ort und in der Region, in Projekten, Gruppen und Gremien.

Anmeldung und Programm-Download im Internet unter [www.loccum.de/programm/p0851.html](http://www.loccum.de/programm/p0851.html)

### **Fernstudium Evangelische Theologie für Lehrerinnen und Lehrer des Landes Niedersachsen an der Universität Hildesheim**

Für Lehrerinnen und Lehrer im Niedersächsischen Schuldienst bietet die Universität Hildesheim ein zweijähriges Fernstudium Evangelische Theologie an, mit der die Facultas ev. Religion in allen Schulformen erworben werden kann. Nähere Informationen zum Inhalt des Studiums, Zugangsvoraussetzungen, Studienorganisation etc finden sich im Internet unter [www.uni-hildesheim.de/de/8537.htm](http://www.uni-hildesheim.de/de/8537.htm).

### **„Teach the Spirit“**

#### **Info-Wochenende zum Lehramts-Studium ev. Religion**

Vom 27. Februar bis 1. März 2009 bietet die Landeskirche für Oberstufenschülerinnen und -schüler ein Wochenendseminar zum Lehramts-Studium der Religionspädagogik und Ev. Theologie an. Im Mittelpunkt des Seminars, das im Ev. Jugendhof Sachsenhain in Verden stattfindet, stehen Informationen über Bachelor- und Masterstudiengänge, über Fächerkombinationen, Studieninhalte und Studienorte.

Darüber hinaus werden Fragen zur eigenen Berufsorientierung aufgenommen: Welche Schulform passt zu mir? Welches Lehrer- oder Lehrerinnen- Bild habe ich? Wie passen Glaube und Unterricht, Kirche und Schule zusammen?

### **Umfrage „Was mir wichtig ist im Leben“**

Bei einer Umfrage sind 8.000 Jugendliche und junge Erwachsene verschiedener Herkunft und Religion im Religions- und Politikunterricht an Berufsbildenden Schulen in Deutschland über ihre Auffassungen zu Alltagsethik, Moral, Religion und Kirche befragt worden. Es handelte sich um ein Forschungsprojekt des Instituts für Sozialwissenschaften der TU Braunschweig in Zusammenarbeit mit dem Verband Katholischer ReligionslehrerInnen in Deutschland und dem Verband Evangelischer ReligionslehrerInnen in Niedersachsen. Jugendliche und junge Erwachsene orientieren sich einer Studie zufolge viel stärker an ethisch-moralischen Werten als vielfach angenommen. Die Weltanschauung der befragten Berufsschüler hätte oft eine religiöse Dimension, ohne dass die Jugendlichen dabei selbst an Kirche oder Religion dächten, sagte der Autor der Studie „Lebensorientierung Jugendlicher“, der Braunschweiger Sozialwissenschaftler Andreas Feige. Die Dokumen-

tation der Studie ist beim Comenius-Institut erhältlich ([http://ci-muenster.de/bibliofothek/open\\_access/oa\\_feige\\_gennerich\\_textband.php](http://ci-muenster.de/bibliofothek/open_access/oa_feige_gennerich_textband.php)).

### **Neues auf rpi-virtuell.net**

Komplett umgebaut und neu eröffnet wurde der Bereich *Ars Sacra* im rpi-Kunstmuseum. *Ars Sacra* hat nun ein eigenes Foyer mit vier Türen zu den Abteilungen „Künstler“, „Themen“, „Specials“ und „Jugendprojekte“. In den Räumen „Jugendprojekte“ sind die Fotoserien „Jesus an der Ruhr“ und „faithbook.lu“ zu besichtigen, in denen junge Menschen biblische Erzählungen in ihrem Alltag zeigen. Die „Aussetzung des Mose“ hat Jean-Louis Gindt ausgewählt als Bild des Monats für den Juni. Im rpi-Forum werden Beobachtungen, Rückmeldungen und Unterrichtsideen gesammelt ([www.rpi-virtuell.net/artothek/foyerAS.htm](http://www.rpi-virtuell.net/artothek/foyerAS.htm)).

### **Mit Kindern singen – neue Internet-Suchmaschine**

Die neue Suchmaschine [www.mit-kindern-singen.de](http://www.mit-kindern-singen.de) richtet ihren Fokus auf das Thema Kinderlieder. Das Angebot richtet sich besonders an Kirchen, Kindergottesdienstmitarbeiter, Schulen und Gesangsvereine. Die Datenbank enthält eine Fülle und eine gute Übersicht an Kinderliedern, Musicals, Liedsammlungen und Fachliteratur mit Notenbeispielen und Verlagsangaben. Sie können gezielt nach Themen, wie z.B. Gottesdienst, Jahreszeiten, Elemente, fremdsprachige Lieder, Tauflieder, Lieder zu Chorälen oder Bibelstellen und nach der Altersstufe Ihres Chores Lieder und Musicals für Ihren ganz bestimmten Anlass suchen. Das Angebot wird von der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau gefördert.

### **Meine erhält 2011 ein evangelisches Gymnasium**

In Meine im Kirchenkreis Gifhorn entsteht ein evangelisches Gymnasium. Im Sommer 2011 soll die dreizügige Schule den Unterricht aufnehmen. Einen entsprechenden Vertrag hatten Anfang Juli Landrätin Marion Lau (SPD) und der Präsident des Landeskirchenamtes Hannover, Burkhard Guntau, im Gifhorer Schloss unterzeichnet.

Die für Schulen zuständige hannoversche Oberlandeskirchenrätin Kerstin Gäfgen-Track sagte: „Der Kirchenkreis hat dieses Projekt intensiv betrieben. Die Landeskirche wünscht sich, dass die Schule gut in Kirchenkreis und Gemeinden verankert wird.“ Superintendent Michael Thiel sagte, das Interesse in den Gemeinden sei vorhanden.

Eine Arbeitsgruppe soll zunächst ein Konzept für das künftige Ganztags-Gymnasium entwickeln und es auf die Angebote anderer Gymnasien abstimmen. Die Schule werde ein klares evangelisches Profil haben, aber für Kinder aller Religionen offen stehen, kündigte der Öffentlichkeitsbeauftragte des Kirchenkreises, Stephan Eimterbäumer, an.

Im Vorfeld habe es Diskussionen um den Standort der evangelischen Schule gegeben, berichtete der Kirchensprecher. Die kommunale Politik habe sich für den Standort Meine entschieden. Ebenfalls sei der Schultyp kontrovers diskutiert worden. Auf Wunsch des Landkreises werde die evangelische Schule als Gymnasium eingerichtet. (epd, 10.07.08)

# Veranstaltungen September bis Dezember 2008

Ausführliche Hinweise zu den Tagungen finden Sie im **Jahresprogramm 2008** (Beilage zum Pelikan Heft 4/2007) oder im Internet unter [www.rpi-loccum.de](http://www.rpi-loccum.de).

## ■ TREFFPUNKTE

### Treffpunkt Schule

#### Schöpfung und / oder Evolution – Zur Aktualität einer „alten“ Fragestellung

Für Lehrerinnen und Lehrer alle Schulformen

10. bis 11. Oktober 2008

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

Kulturprogramm: „Die göttliche Odette“ –  
ein Theaterprojekt zum christlich-islamischen Dialog

### 11. Treffpunkt Kirchenpädagogik

#### „Ihr sollt ein Segen sein“

Für haupt- und ehrenamtlich Tätige im Bereich der Kirchenpädagogik, Religionslehrkräfte und Interessierte

14. bis 15. November 2008

Leitung: Christiane Kürschner, Karin Aulike

## ■ SCHULFORMÜBERGREIFEND

### „Das war ja völlig daneben!“

#### Beratungskompetenz in der religionspädagogischen Ausbildung in Schule und Gemeinde

Für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, die als Mentoren fungieren; Vikariatsleiterinnen und -leiter; prüfende Pastorinnen und Pastoren

11. bis 12. September 2008 (Achtung: Tagung verkürzt!)

Leitung: Dr. Melanie Beiner, Dr. Martin Lensch

### Praktische Arbeit in der Lernwerkstatt

Geschlossener Teilnehmerkreis, eine Mitarbeit ist nach Rücksprache möglich

7. bis 8. November 2008

Leitung: Christine Labusch, Beate Peters

### Religionspädagogische Weiterbildung

#### zur Erlangung der „Großen Unterrichtsberechtigung“ – Abschlussseminar

Für Diakoninnen und Diakone

9. bis 11. Oktober 2008

Leitung: Evelyn Schneider

### Jahrestagung Evangelische Fachberatung

#### Kompetenzorientiert Unterrichten am Beispiel des Themas

#### „Deutungen von Welt und Wirklichkeit“

Für evangelische Fachberaterinnen und Fachberater, und Leiterinnen und Leiter Religionspädagogischer Arbeitsgemeinschaften

17. bis 19. November 2008

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Beate Peters

### Loccumer Elternratstagung

#### „Es braucht ein Dorf, um ein Kind großzuziehen“

Für die Vorsitzenden der Schul-, Stadt-, Samtgemeinde- und Kreis-Elternräte. Für den thematischen Teil hat Frau Landesbischöfin Dr. Margot Käßmann einen Beitrag zugesagt.

21. bis 22. November 2008

Leitung: Beate Peters

### Vokationstagung „Evangelische Religion unterrichten“

Einführung in die Praxis des Evangelischen Religionsunterrichts  
Für Lehrkräfte aller Schulformen, die fachfremd Evangelischen Religionsunterricht erteilen möchten

2. bis 6. Dezember 2008

Leitung: Dr. Melanie Beiner, Beate Peters

### Vokationstagung „Freude an der Religion wecken“

Für Berufsanfängerinnen und Berufsanfänger, Lehrerinnen und Lehrer mit der Fakultas Religion

4. bis 6. Dezember 2008

Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

## ■ ELEMENTARPÄDAGOGIK

### Einführung in die Religionspädagogik

Für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover. Tel.: 0511/3604-253

8. bis 12. September 2008

Leitung: Ralf Rogge, Petra Bauer

### Kursreihe

#### Religionspädagogische Langzeitfortbildung Kindertagesstätten

Für sozialpädagogische Fachkräfte.

Voraussetzung für die Teilnahme ist der Besuch einer religionspädagogischen Fortbildung und mindestens einer mehrtägigen weiteren Fortbildung. Näheres auf Anfrage. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover. Tel.: 0511/3604-253

#### 1. Kurswoche: „Religiöse Sozialisation“

22. bis 26. September 2008

Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker

#### 2. Kurswoche: „Bibel“

17. bis 21. November 2008

Leitung: Ralf Rogge, Ina Seidensticker

### Einführung in die Religionspädagogik

Für sozialpädagogische Fachkräfte, vorzugsweise für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Anmeldungen über das Diakonische Werk Hannover. Tel.: 0511/3604-253

27. bis 31. Oktober 2008

Leitung: Ralf Rogge, Heike Pieper

Die Fortbildungsangebote an Religionslehrerinnen und -lehrer gelten als dienstliche Fortbildung. Die Teilnahme ist i.d.R. ohne Inanspruchnahme von Sonderurlaub möglich. Die Angebote gelten jeweils für die genannten Zielgruppen. Anmeldungen sind auch ohne besondere Einladung erwünscht. Sie gelten als verbindlich und grundsätzlich für die gesamte Dauer der Veranstaltung. Im Ausnahmefall bitten wir aus Planungs- und Kostengründen um vorherige Rücksprache mit der jeweiligen Tagungsleitung. Es erfolgt keine Anmeldebestätigung.

Die **Eigenbeteiligung an RPI-Tagungen beträgt 15,00 € pro Tag**. Ruheständler zahlen 50 Prozent der Kurskosten. Wir bitten um Verständnis, dass bei zu hohen Anmeldezahlen diejenigen Vorrang haben, die sich aktiv im Dienst befinden. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an kirchenpädagogischen Tagungen werden 50 Prozent der Kosten als Eigenbeteiligung erhoben. Wir weisen auf die Möglichkeit hin, eine Erstattung der restlichen Kosten beim Anstellungsträger bzw. über die Kirchengemeinde zu beantragen. Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Bundesländern und Teilnehmende, die bei einem anderen Anstellungsträger beschäftigt sind oder die nicht im Bereich der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen arbeiten, zahlen den vollen Tagessatz (50,00 €).

Möchten Sie in Wunstorf vom Bahnhof abgeholt werden (Abfahrt ca. 14.50 Uhr; 3,00 €), melden Sie dies bitte spätestens eine Woche vor Beginn des Seminars unter der in der Einladung genannten Telefonnummer an. Weitere Einzelheiten werden jeweils bei der Einladung mitgeteilt oder sind im Büro des RPI (Frau Becker 05766/81-136) zu erfragen.

**„Ist Oma jetzt ein Engel?“****Mit Kindern über den Tod sprechen**

Für sozialpädagogische Fachkräfte in nichtkirchlichen Kindertagesstätten. Seminarkosten: 100,00 Euro  
6. bis 7. Oktober 2008  
Leitung: Ralf Rogge

### ■ FÖRDERSCHULE

**„Miteinander leben und lernen – miteinander leben lernen“  
Training zur Moderation persönlicher Zukunftskonferenzen**

25. bis 27. September 2008  
Leitung: Christine Labusch, Wilhelm Behrendt

**Konferenz**

der Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Förderschulen

27. bis 28. November 2008  
Leitung: Christine Labusch

**Kursreihe****Religion unterrichten in der Förderschule****Kursbaustein 4: Vokationstagung**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, die an Förderschulen (fachfremd) Religion unterrichten (geschlossener Teilnehmerkreis)

3. bis 5. Dezember 2008  
Leitung: Christine Labusch, Felix Emrich

### ■ GRUNDSCHULE

**„Rituale, Riten, Sakramente“ –****Modelle konfessioneller Kooperation in der Grundschule**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich Evangelischen Religionsunterricht erteilen

8. bis 10. September 2008  
Leitung: Beate Peters, Franz Thalmann

**„Guckt Opa jetzt von oben zu?“ –****Mit Kindern über Tod und Sterben reden**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Katechetinnen und Katecheten, die im Primarbereich Evangelischen Religionsunterricht erteilen

18. bis 20. September 2008  
Leitung: Beate Peters

**Konferenz**

Für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Grundschulen

29. bis 30. September 2008  
Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Beate Peters

**„Hilfe, ich unterrichte Religion“**

Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer, die in den ersten Dienstjahren ev. Religionsunterricht in der Grundschule erteilen

28. bis 29. November 2008  
Leitung: Beate Peters

### ■ HAUPT- UND REALSCHULE

**Weiterbildung**

**„Evangelischer Religionsunterricht im Sekundarbereich I“**  
(geschlossener Teilnehmerkreis)

**Kurs 1: Was ist Religion?**

11. bis 13. September 2008  
Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

**Kurs 2: Einführung ins Alte Testament**

30. Oktober bis 1. November 2008  
Leitung: Dietmar Peter, Wolfgang Klein

**Performativer Religionsunterricht –  
Von der Notwendigkeit des unterrichtlichen  
Gestaltens und Handelns**

Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Haupt- und Realschulen

22. bis 24. September 2008  
Leitung: Dietmar Peter

**Konferenz****„Den Lern- und Lebensraum Schule gestalten“**

Für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Haupt- und Realschulen. Hinweis: Aufgrund des Interesses und der Größe der Zielgruppe wird zweimal jährlich eine Tagung für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Haupt- und Realschulen angeboten. Sollte eine Anmeldung zu beiden Tagungen erfolgen, entscheidet bei freien Plätzen das Losverfahren.

1. bis 2. Dezember 2008  
Leitung: Dietmar Peter



Mit dem nebenstehenden Abschnitt können  
Sie sich schon jetzt anmelden.

**Absender**

Name \_\_\_\_\_

Vorname \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_

Plz Ort \_\_\_\_\_

Telefon \_\_\_\_\_

E-Mail \_\_\_\_\_

Es erfolgt **keine** Anmeldebestätigung

oder per Fax:  
05766/81-184

Antwort

Religionspädagogisches Institut  
Loccum  
Postfach 2164  
31545 Rehburg-Loccum

■ **BERUFSBILDENDE SCHULEN**

**Jahreskonferenz**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien oder anderen Ev. Religionsunterricht erteilen

19. bis 20. September 2008  
Leitung: Evelyn Schneider

**„Hinter'm Horizont geht's weiter?!“ – Tod, Sterben, Jenseits in den Religionen**

Für Lehrerinnen und Lehrer, Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die an Berufsbildenden Schulen und Fachgymnasien Ev. Religionsunterricht erteilen

25. bis 27. September 2008  
Leitung: Evelyn Schneider, Jürgen Schnare

**Weiterbildung Schulseelsorge**

**Seminar 3: Persönliche Motivation und religiöse Lebensgeschichte**

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Weiterbildung (geschlossener Kreis)

6. bis 8. November 2008  
Leitung: Evelyn Schneider, Almut Künkel

**Loccumer Berufsschuldirektorenkonferenz**

Für Direktorinnen und Direktoren Berufsbildender Schulen in Niedersachsen

11. bis 12. November 2008  
Beginn: 10 Uhr  
Leitung: Evelyn Schneider, Ulrich Kawalle, Dr. Christian Schulte

**Neu in der Schule – Berufsbildende Schulen Qualifizierungsprogramm**

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone, die nach dem Gemeindedienst oder im Anschluss an das Vikariat Ev. Religionsunterricht an BBS erteilen wollen, sowie für staatliche Lehrkräfte in den ersten Amtsjahren. Die Qualifizierungsmaßnahme umfasst ein dreimonatiges Schulpraktikum sowie die Teilnahme an drei didaktischen Seminaren und einer Fortbildungsveranstaltung zum Thema Schulseelsorge. Die Maßnahme wird jährlich durchgeführt und beginnt nach den Sommerferien.

13. bis 15. Oktober 2008

2. bis 4. Dezember 2008

Leitung: Evelyn Schneider, Dirk Bischoff

■ **GYMNASIUM UND GESAMTSCHULE**

**„Gärten der Erinnerung – Erinnern will gepflanzt und gelernt werden“**

Für Lehrkräfte mit dem Fach Evangelische oder Katholische Religion sowie Pastorinnen, Pastoren, Pastoralreferentinnen und -referenten an Gesamtschulen

3. bis 5. September 2008  
Leitung: Wilhelm Behrendt, Martin Schmidt-Kortenbusch, Ulrich Kawalle

**Klasse – Religion – Unterrichten**

Vierteilige Kursreihe (geschlossener Teilnehmerkreis) Für Klassenlehrerinnen und -lehrer an Gesamtschulen, die Ev. Religion unterrichten (möchten)

**Kurs 4 „Feier und Ritual“ – Elementare Übergänge im individuellen und gemeinschaftlichen Leben der Schule (Vokationstagung)**

25. bis 28. September 2008  
Leitung: Rainer Merkel, Maike Selmayr

**„Führen und Leiten an Gymnasien“**

**Loccumer Tagung für Schulleiterinnen und Schulleiter**

Für Schulleiterinnen und Schulleiter an niedersächsischen Gymnasien

30. September bis 1. Oktober 2008

Leitung: Rainer Merkel

**Neu in der Schule – Gymnasium und Gesamtschule Konzeption, Durchführung und Bewertung mündlicher Prüfungen**

Für Pastorinnen und Pastoren an Gesamtschulen und Gymnasien sowie interessierte Lehrkräfte

2. Oktober 2008, Beginn: 10.00 Uhr  
Leitung: Rainer Merkel

**Loccumer Tagung für Referendarinnen und Referendare**

Für Referendarinnen und Referendare mit dem Fach Ev. Religion an niedersächsischen Studienseminaren

8. bis 10. Oktober 2008  
Leitung: Rainer Merkel

**Anmeldung zu Seminar/Fortbildung:**

\_\_\_\_\_

vom \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Leitung: \_\_\_\_\_

**Arbeitsbereich Schule**

tätig als

- Student/in
- Referendar/in
- Lehrer/in
- Lehrer/in i.R.
- Schulleiter/in
- \_\_\_\_\_

Schulform

- Grundschule
- Hauptschule
- Realschule
- Gymnasium
- IGS/KGS
- Berufsbildende Schule
- Förderschule

**Kirchengemeinde**

tätig als

- Student/in
- Vikar/in
- Pastor/in
- Diakon/in
- Erzieher/in

Ich bitte um vegetarische Kost

Ja  Nein

Mit Unterbringung im Doppelzimmer einverstanden

Ja  Nein

falls ja – bitte Altersangabe \_\_\_\_\_

Datum/ Unterschrift \_\_\_\_\_



### Loccumer Tagung für Fachleiterinnen und -leiter sowie für Fachberaterinnen und -berater

Für Fachleiterinnen und -leiter sowie Fachberaterinnen und -berater mit den Fächern Evangelische und Katholische Religion  
12. bis 14. November 2008  
Leitung: Rainer Merkel

### Jahreskonferenz Gymnasium und Gesamtschule „Lernen an biblischen Biografien“

Für Fachkonferenzleiterinnen und -leiter an Gymnasien und Gesamtschulen sowie interessierte Lehrkräfte  
19. bis 20. November 2008  
Leitung: Rainer Merkel

### Diakonisches Lernen im Religionsunterricht

Für Studierende Ev. Theologie/Lehramt an Gymnasien der Universität Göttingen (geschlossener Teilnehmerkreis)  
12. bis 14. Dezember 2008  
Beginn 10.00 Uhr  
Leitung: Bärbel Husmann

## ■ MEDIENPÄDAGOGIK

### „Ecclesia und Synagoga“

Für Lehrerinnen und Lehrer, die in den Sekundarstufen I und II evangelischen Religionsunterricht erteilen, sowie für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone  
6. bis 8. November 2008  
Leitung: Steffen Marklein, Prof. Dr. Ursula Rudnick

## ■ FACH- UND STUDIENTAGUNGEN

### Expertentagung „Netzwerk Kindertheologie“ (geschlossener Teilnehmerkreis)

8. bis 10. September 2008  
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

### Expertentagung „Gottes- oder Menschenkind?“ – Naturwissenschaft und Theologie als pädagogische Herausforderung In Kooperation mit der Universität Göttingen und der TU Clausthal (geschlossener Teilnehmerkreis)

8. bis 10. Oktober 2008  
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft, Prof. Dr. Martin Rothgangel,  
Dr. Matthias Schlicht

### Pädagogische Studienkommission

Für Lehrende an niedersächsischen Hochschulen  
21. bis 22. November 2008  
Leitung: Dr. Friedhelm Kraft

### ALPIKA-KU

(geschlossener Teilnehmerkreis)  
3. bis 7. November 2008  
Leitung: Dr. Sönke von Stemm

### Arbeitskreis zur Förderung theologischer Urteilsbildung in Kirche und Gesellschaft

7. bis 8. November 2008  
Leitung: Prof. Dr. Dr. Werner Brändle

## ■ KONFIRMANDENARBEIT

### „Diakonie und soziales Lernen“

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten  
1. bis 3. September 2008  
Leitung: Dr. Sönke von Stemm

### „Niels stört immer“ –

**Störungen in der Konfirmandenarbeit gelassen begegnen**  
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im KU  
24. bis 26. September 2008  
Leitung: Dr. Sönke von Stemm

### „Bibel-Rap, Choral-Groove, Step & Pray“

**Musikalisch-liturgischer Elementarbaukasten für die Arbeit mit Konfirmandinnen und Konfirmanden**  
Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

30. September bis 1. Oktober 2008  
Leitung: Dr. Sönke von Stemm, Wolfgang Teichmann,  
Christine Tergau-Harms

### „Das Brot der Befreiung“

#### Inselwerkstatt Konfirmandenarbeit

Kosten: 150,00 Euro (für: Tagungsmappe, Unterkunft und Verpflegung). Zingst ist ein Kurort und erhebt eine Kurtaxe in Höhe von 0,50 Euro pro Tag, die gesondert mit dem Haus abgerechnet werden muss. An- und Abreise müssen selbst organisiert werden und sind nicht im Preis enthalten. Weitere Informationen bei: Axel Klein, Konfirmandenarbeit der Ev.-luth. Landeskirche in Braunschweig, eMail: axel.klein@lk-bs.de

6. bis 10. Oktober 2008  
Leitung: Dr. Sönke von Stemm, Axel Klein,  
Tagungsort: Zingst, Zingst auf dem Darß

### „KU-4 und dann?“

#### Die Übergangszeit gestalten

Für Pastorinnen und Pastoren, Diakoninnen und Diakone sowie alle Interessierten

12. bis 14. November 2008  
Leitung: Dr. Sönke von Stemm

## ■ KIRCHENPÄDAGOGIK

### Kursreihe

#### Ausbildung Kirchenpädagogik 2008

#### „Zu Gast bei Gott und Geschwistern“

Für kirchenpädagogisch Interessierte, haupt- und ehrenamtlich Tätige aus Gemeinden und Lehrkräfte aller Schulformen. Die Teilnahme an den Treffpunkten Kirchenpädagogik in Loccum gehört zur Ausbildung. Die Zeugnisübergabe erfolgt beim 11. Treffpunkt in Loccum.

Kursgebühr: 200,00 Euro. Kurslehrbuch: Handbuch der Kirchenpädagogik, hrsg. v. Hartmut Rupp, Stuttgart 2006, 25,00 Euro.

Tagesseminare:  
13. September 2008  
11. Oktober 2008  
Beginn: 10.00 Uhr  
Ende: 18.00 Uhr  
Leitung: Christiane Kürschner

### „Fremde Heimat Kirchenraum“ –

#### Brauchen Kinder Begegnungen mit Kirchenräumen?

Für kirchenpädagogische Fachkräfte, Pastorinnen und Pastoren und Mitarbeitende aus Gemeinden

8. November 2008, 10.00 bis 16.00 Uhr  
Leitung: Christiane Kürschner, Tessen von Kameke  
Tagungsort: St. Firmuskirche Dötlingen

## ■ VIKARSKURSE

### Vikarskurs 04, Lehrgang III

22. bis 24. September 2008  
Leitung: Dr. Melanie Beiner

### Vikarskurs 05, Lehrgang II

3. bis 7. November 2008  
Leitung: Dr. Melanie Beiner

### Vikarskurs 06, Lehrgang I

20. bis 31. Oktober 2008  
Leitung: Dr. Melanie Beiner

### Vikarskurs 06, Mentorentag

21. bis 22. Oktober 2008  
Leitung: Dr. Melanie Beiner

**H 7407**

Deutsche Post AG

Entgelt bezahlt

## Das Jahr wird gut

V&amp;R



Dietrich Steinwede  
**13 Sternstunden**  
 Mit Kindern durch das Jahr  
 2008. 96 Seiten mit  
 23 Abb., kartoniert  
 € 9,90 D  
 ISBN 978-3-525-61044-2

Für dreizehn Anlässe im Jahr bietet der Band Stoff zum Bedenken, Feiern, Erzählen und Beten mit Kindern.

Dietrich Steinwede ist ein wunderbarer Erzähler. Seine kleinen Texte passen zu Advent, Weihnachten, Sankt Martin, Nikolaus, Geburtstag, Ferienbeginn, Erntedank — aber auch zum Versöhnen nach dem Streit oder wenn wir traurig sind. Die Geschichten sind eingebettet in einen festen Rahmen: ein Gebet, ein Lied, ein Bild gehören dazu. Sie sind so in Gruppen, Klassen und Familien für Feierstunden und Andachten gleichermaßen nutzbar, deren Gestaltung »wie von selbst« gelingt. So ereignen sich Sternstunden, die Licht auf den Alltag werfen.



Friedhelm Kraft  
**Das Jahr wird gut**  
 2008. Ca. 96 Seiten mit  
 ca. 12 Abb., ganzseitig,  
 kartoniert  
 ca. € 9,90 D  
 ISBN 978-3-525-63353-3  
 Erscheint im September

»Siehe ich will ein Neues schaffen, jetzt wächst es auf, erkennt ihr's nicht?« Jesaja 45,19 kann als Motto über jedem Neubeginn stehen.

Friedhelm Kraft reflektiert unseren Alltag im Licht des biblischen Worts. An dieser und elf weiteren Stellen setzt er an und gewinnt für Momente der Gegenwart spirituelle Nahrung für den ganzen Monat. Seine Texte eignen sich zur privaten Einkehr und Meditation ebenso wie für die Gestaltung gemeinsamer Besinnungen und Andachten. Gottes Wort, Segen und Gebet begleiten uns und tragen durch die Monate des Jahres.

# Vandenhoeck & Ruprecht

Weitere Informationen Vandenhoeck & Ruprecht, Schulbuch 37070 Göttingen info@v-r.de www.v-r.de