

# Loccumer Pelikan



Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde

J. Ohlemacher:	Editorial
	<b>INFORMATIVES</b> Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche Bildungspartnerschaft mit Sachsen-Anhalt
J. Dilger:	
	<b>GRUNDSÄTZLICHES</b> Religionsunterricht angesichts einer religiös pluralen Gesellschaft Erinnerung an Comenius
H. Schmidt:	
M. Opocensky:	
	<b>PRAKTISCHES</b> Von der Angst zum Vertrauen – M. Luthers neuer Weg im Glauben Gebet
U.P. Radow:	
H.-J. Jürgens:	
B. Ulrich:	
I. Kirchhoff:	
	<b>KONTROVERSESES – OFFEN GESAGT</b> Toleranz und Fremdheit Noch einmal – Evangelische Schulen?!
B. Dressler-Rieken:	
U. Gräbig:	
	<b>GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE</b> Religiöse Bildung und Erziehung in Schweden – heute Rückblick auf den Treffpunkt KU Gebet in Gebärden und Spiele mit Schatten „Gottes Geist – ganz schön windig“ Sehet zu, daß ihr nicht einen von diesen Kleinen verachtet ...
C.E. Olivestam:	
M. Meyer-Blanck:	
B. Banse / J. v. Lingen:	
Chr. Castell:	
E. Sievers:	
	<b>WISSENSWERTES</b> Über Bücher und Medien Projekthinweise, Adressen und Medien zum Thema: Interkulturelle Erziehung Kurshinweise Oktober und November '92 Neue Kollegen im RPI Ausstellungen im RPI Friede in unserem Haus. Kanon
Siegfried Macht:	

Nr. 3 / 3. Quartal 1992

Religionspädagogisches Institut Loccum  
der evangelisch-lutherischen Landeskirche  
Hannovers

rpi

# Inhalt:

J. Ohlemacher:	Editorial .....	1
	<b>INFORMATIVES</b>	
	Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche .....	2
J. Dilger:	Bildungspartnerschaft mit Sachsen-Anhalt .....	7
	<b>GRUNDSÄTZLICHES</b>	
H. Schmidt:	Religionsunterricht angesichts einer religiös pluralen Gesellschaft .....	9
M. Opocensky:	Erinnerung an Comenius .....	19
	<b>PRAKTISCHES</b>	
U.P. Radow:	Von der Angst zum Vertrauen – M. Luthers neuer Weg im Glauben .....	21
H.-J. Jürgens:	Gebet .....	26
B. Ulrich:	Schwerter zu Pflugscharen .....	28
I. Kirchhoff:	Hungertuch – etwas anders .....	29
	<b>KONTROVERSESES – OFFEN GESAGT</b>	
B. Dressler-Rieken:	Toleranz und Fremdheit .....	30
U. Gräbig:	Noch einmal – Evangelische Schulen?! .....	29
	<b>GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE</b>	
C.E. Olivestam:	Religiöse Bildung und Erziehung in Schweden – heute .....	35
M. Meyer-Blanck:	Rückblick auf den Treffpunkt KU .....	38
B. Banse / J. v. Lingen:	Gebet in Gebärden und Spiele mit Schatten .....	39
Chr. Castell:	„Gottes Geist – ganz schön windig“ .....	40
E. Sievers:	Sehet zu, daß ihr nicht einen von diesen Kleinen verachtet ... ..	41
	<b>WISSENSWERTES</b>	
	Über Bücher und Medien .....	43
	Projekthinweise, Adressen und Medien zum Thema:	
	Interkulturelle Erziehung .....	44
	Kurshinweise Oktober und November '92 .....	45
	Neue Kollegen im RPI .....	45
	Ausstellungen im RPI .....	45
Siegfried Macht:	Friede in unserem Haus. Kanon .....	U4

## Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen dieses Heftes:

Britt Banse, Am Kanal 6, 3178 Calberlah  
Christian Castel, Berlinerstr. 14, 3208 Giesen / OT Ahrbergen  
Joachim Dilger, Heimser Weg 12, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Bernhard Dressler-Rieken, Am Berge 8a, 3016 Seelze 2  
Gert Glaser, Heidkampstr. 28, 2860 Osterholz-Scharmbeck  
Ulrich Gräbig, Negenbornstr. 33, 3205 Bockenem 3  
Hans-Joachim Jürgens, Hubertusstr. 14, 2902 Rastede  
Ilka Kirchhoff, Memelstr. 10, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Gerald Kruhoffer, Pastorenkamp 7, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Jan v. Lingen, Görlitzerstr. 6, 3003 Ronnenberg 3  
Siegfried Macht, Uhlhornweg 10, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Michael Meyer-Blanck, Marktstr. 25, 3056 Rehburg-Loccum 2  
C.E. Olivestam, Storängens strandväg 20, S-13141 Nacka (Stockholm)  
U.P. Radow, Rahlmühlenstr. 63, 3252 Bad Münder  
Hans Schmidt, Predigerseminar Imbshausen, 3410 Northeim 16 (Schloß)  
Eberhard Sievers, Alte Dorfstr. 28, 3056 Rehburg-Loccum 2  
Bernhard Ulrich, Hauptstr. 22, O-2841 Tripkau

## Impressum:

Der „Loccumer Pelikan“ wird herausgegeben vom Religionspädagogischen Institut Loccum; er erscheint vier Mal jährlich und berichtet über die Arbeit des Religionspädagogischen Institutes und seiner Arbeitsfelder. Die vierte Ausgabe eines Jahres enthält das Jahresprogramm des RPI für das folgende Jahr. Der „Pelikan“ informiert über Neuigkeiten im Feld von Schule und Gemeinde und bietet Unterrichtenden Hilfen für ihre Arbeit.

Schulen und Kirchenkreise erhalten den Loccumer Pelikan regelmäßig kostenlos, interessierte Einzelpersonen erhalten ihn auf Anfrage im RPI Loccum.

Redaktion: Thomas Klie, Joachim Kreter, Michael Künne, Dr. Jörg Ohlemacher.

Graphik und Layout: M. Künne

V.i.S.P.: Michael Künne

Druck: Weserdruckerei Oesselmann, Stolzenau/Weser

Anschrift der Redaktion: Religionspädagogisches Institut Loccum, Uhlhornweg 10, Postfach 21 64, 3056 Rehburg-Loccum 2.

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

## Liebe Kolleginnen und Kollegen,

nun geraten wir allmählich auf den Prüfstand. Ob denn unser Reden von der „multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft“ bisher nur eine Variation der vielen intellektuellen Spielmöglichkeiten war, oder ob wir dieses Reden mit der Tat bewähren. Jetzt, da Menschen mit ungewohnten, fremden, ja teilweise abstoßenden Lebensgewohnheiten mitten unter uns sind: Herausgerissene, displaced persons, Vertriebene, Flüchtlinge. Wer schlägt Brücken? Wer ist mutig genug, dem Stammtischgeschwätz und der Panikmache, dem Hetzen und Verhetzen zu widerstehen? Wer achtet noch auf eine angemessene Sprache? Es sind eben Asylbewerber und nicht „Asylanten“, die bei uns anklopfen. Wer entdeckt und entlarvt die Zwischentöne und Klischees aus der Nazi-Zeit, die unseligerweise wieder hochkommen. Wer hier noch Zweifel hat - trotz Rostock u.a. - der kaufe sich doch einmal eine Nummer entsprechender „national“ ausgerichteter Zeitungen, damit ihm die Augen aufgehen.

Es besteht Aufklärungsbedarf. Und das ist eine der genuinen Aufgaben der Schule. Und es besteht Bedarf an Friedensstiftern, an Barmherzigen, an jenen, die Brücken bauen, und da sind alle Christen und Gemeinden herausgefordert. Eine Kooperation von Schule und Kirche, in der beide sich mit ihren spezifischen Möglichkeiten ergänzen - das wäre doch eine Chance. Wer nutzt sie?

Sicher müssen die Regelungen im großen die Politiker finden, aber bis die soweit sind, kann die latente Gewaltbereitschaft und das radikale Potential noch weiter mobilisiert sein - und da sind wir jetzt gefordert: Wehret den Anfängen! Unsere Nation hat in Zeiten der Radikalisierung schon einmal geschlafen ...

Mitten hinein in diese Problemstellung will der Beitrag von Bernhard Dressler Orientierung geben. Eine solide Basis für das Gespräch über zukünftige Aufgaben des Religionsunterrichts bietet der Aufsatz von Hans Schmidt. Weitere



grundsätzliche Ausführungen zum RU sollen in den nächsten Heften folgen.

Der Blick über die Grenzen tut wieder einmal not; denn immer noch wird im Streit um den RU das „schwedische Modell“ als beispielhaft eingeführt. Dieser möglichst neutral informierende RU, der auch beim sogenannten Brandenburger Modellversuch Pate gestanden hat, ist nach immerhin 30jähriger Erprobungszeit als gescheitert beendet worden. Ob das seine Verfechter beeindrucken wird? Wer sich informieren will, lese Carl-E. Olivestams Bericht aus erster Hand in diesem Heft.

Nach mehr als 21 Jahren Mitarbeit im RPI ist mit dem 31. August Eberhard Sievers ausgeschieden. Er hat ein Stück RPI-Geschichte mitgeschrieben. Wir bleiben ihm verbunden und wünschen ihm einen gesegneten Ruhestand. Seine Stelle in der Dozentur für die Grundschule hat Lena Kuhl eingenommen, die viele von Ihnen schon kennengelernt haben.

Nicht alles kann vorgestellt werden - lesen Sie selbst!

Im Namen des RPI-Loccum grüßt Sie herzlich

Dr. Jörg Ohlemacher  
- Rektor -

## Nachrichten aus Schule, Staat und Kirche

### Göttinger Theologe Gerd Lüdemann legt Analyse vor Evangelische Antwort auf Drewermann

Göttingen (jop). In Buchform liegt jetzt eine evangelische Antwort auf den katholischen Theologen Eugen Drewermann (Paderborn) vor. Sie stammt von dem Göttinger Theologie-Professor Dr. Gerd Lüdemann. Er beschäftigt sich seit zwei Jahren mit der tiefenpsychologischen Bibelauslegung Drewermanns. Im Konfessionskundlichen Institut des Evangelischen Bundes in Bensheim hat Lüdemann jetzt sein theologisches Fazit vorgelegt. Der Titel seines Buches lautet „Texte und Träume - Ein Gang durch das Markusevangelium in Auseinandersetzung mit Eugen Drewermann“. Lüdemann unterstreicht ausdrücklich, daß er sich nicht in den katholischen „Fall Drewermann“ einschalten will. Es geht ihm streng theologisch um eine Antwort auf die Art und Weise sowie die Ergebnisse der Bibelauslegung des Paderborner Theologen. Seine, Lüdemanns Arbeit, sei „nicht an unnötigen Polarisierungen interessiert“, sondern bemühe sich um „Information, Orientierung und Klärung“, schreibt der Göttinger Theologe im Vorwort seines Buches.

Die von Drewermann angeschnittenen Fragen seien „auch für den Protestantismus von vitalem Interesse“. Im ganzen verdiene Drewermann „in seinem Bemühen, neutestamentliche Texte zu revitalisieren, Unterstützung“. Doch rede er an der historisch-kritischen Methode vorbei. Er lasse biblische Texte nicht das sagen, „was sie damals sagen wollten“. Außerdem springe Drewermann zwischen „damaligem Sinn und Gegenwartsbedeutung hin und her“ hält ihm Lüdemann vor.

Es sei jedoch ein Verdienst des Paderborner Theologen, in seiner Bibelauslegung „machtvoll an die in uns verborgenen Schichten erinnert zu haben, die zum besseren Verständnis unserer ganzen Person führen“. Träume seien aber nicht die vergessene Sprache Gottes, sondern die vergessene Sprache des Menschen“, antwortet der evangelische Theologe auf Drewermanns Methode. Von ihm könne man lernen! Wer anderen predigen wolle, solle ersteinmal sein eigenes Menschsein erkennen. In diesem Zusammenhang könne die Beschäftigung mit den „eigenen Träumen auch theologisch bedeutsam“ sein. Lüdemann kritisiert an dem katholischen Kollegen, er stülpe biblischen Texten „vorher feststehenden Ergebnisse über“. Infolge Mißachtung ihrer geschichtlichen Herkunft komme es „neben unerbittlicher Kirchenpolitik ungewollt zu einem überholt geglaubten Antijudaismus“ in der Auslegung des Neuen Testaments durch Drewermann.

Die Auseinandersetzung mit dem Paderborner Theologen hält Lüdemann aber grundsätzlich für sinnvoll, denn: „Wenn Gott sich in Jesus von Nazareth den Menschen gezeigt hat, dann wird jede ehrliche Beschäftigung mit Wort und Geschichte Jesu uns immer klarer Jesus sehen lassen, wie er war und wie er ist.“

EZ. 19.4.92

### Der brasilianische Befreiungstheologe kündigt seinen Ordensaustritt an Leonardo Boff will wieder Laie werden

São Paulo/Sevilla/Bonn KNA). Der brasilianische Befreiungstheologe Leonardo Boff hat angekündigt, er wolle sich in den Laienstand

versetzen lassen und aus dem Franziskanerorden austreten. Er werde die kirchliche Hierarchie verlassen, um seine Freiheit zu erhalten, sagte Boff. Der 53jährige Priester kündigte zugleich an, seine Arbeit fortsetzen zu wollen, „an der man mich mehr und mehr gehindert hat“. Weiter erklärt er: „Alles hat seine Grenzen. Ich habe meine Grenzen erreicht.“ Als Grund für seine Entscheidung nennt Boff die in den letzten zwei Jahrzehnten gegen ihn verhängten kirchenrechtlichen Maßnahmen.

Boff gab weiter bekannt, daß er demnächst beim Vatikan einen Antrag auf Versetzung in den Laienstand beantragen werde. Von seiner Entscheidung, den Franziskanerorden zu verlassen, habe er den zuständigen Provinzial Esteva Ottenbreit im April und den Ordensoberen der Franziskaner in Rom, Hermann Schalück, am 11. Juni informiert. Dem kirchlichen Lehramt wirft Boff vor, gnadenlos zu sein. Es vergesse nichts, entschuldige nichts und fordere alles.

Boff hatte noch im September vorigen Jahres Gerüchte um einen bevorstehenden Rücktritt dementiert. Auf eigenen Wunsch hatte der Theologe ein von ihm selbst gewünschtes „Sabbatjahr“ begonnen und zunächst auf Vorlesungen an der Theologischen Fakultät der Franziskaner im brasilianischen Petropolis verzichtet. Zuvor war er als Chefredakteur der angesehenen theologischen Zeitschrift „Voces“ abgelöst worden. In verschiedenen Berichten hieß es damals, diese Abberufung gehe auf Einflußnahme aus dem Vatikan zurück. Kardinal-Staatssekretär Angelo Sodano bedauerte die Entscheidung von Boff, erklärte jedoch zugleich, es gebe unter vielen getreuen Aposteln immer einen, der den Herrn verlasse. Jedes Jahr gebe es zwischen 7000 und 8000 Priesterweihen, während etwa 1000 Geistliche aus Welt- und Ordensklerus das priesterliche Amt aufgäben.

Der Vorsitzende der Brasilianischen Bischofskonferenz, Erzbischof Luciano Pedro Mendez de Almeida, reagierte „mit Betrübniß und Respekt“ auf die Entscheidung Boffs. Dessen Schriften hätten vielen Christen „vor allem den jungen unter ihnen, geholfen. Mit Blick auf die von Boff vertretene „Theologie der Befreiung“ sagte der Erzbischof: Alles geht weiter, denn man muß unterscheiden zwischen den theologischen Positionen und der Aufgabe des Priesteramts, die persönlich von der betroffenen Person beschlossen worden ist.“

Der Münsteraner Fundamentalthologe Johann-Baptist Metz sowie der Tübinger Dogmatiker Peter Hünermann bedauerten ebenfalls den Schritt von Leonardo Boff.

Metz sagte, er halte ihn nicht für richtig und habe Boff „dringendst gebeten, die Arbeit, die ihm aufgetragen ist“, innerhalb der Kirche zu tun.

Metz erläuterte, Boff hätte seine Arbeit mit der Unterstützung der „mutigen und fortschrittlichen“ brasilianischen Kardinäle Paulo Evaristo Arns und Aloisio Lorscheider fortsetzen müssen. Nach eigenem Bekunden rechnet Metz, der als Vater der sogenannten politischen Theologie gilt, nicht mit einer weiteren Schwächung der „Theologie der Befreiung“. Es gebe nach wie vor Bischöfe, die sich „leidenschaftlich und energisch“ auf diese theologische Richtung eingelassen hätten.

Hünermann dagegen sagte, er könne Boff verstehen „nach all den Maßnahmen des vorigen Jahres, dem Reiseverbot, der Beschneidung der Vortragstätigkeit, der vorausgegangen Zensur“. Solche „disziplinären Maßnahmen“ bezeichnete Hünermann als „unan-gemessene Schikanen, die eigentlich nicht in unsere Zeit passen“ und „irgendwo kleinkariert“ seien. Kontroversen müßten anders ausgetragen werden. EZ Nr. 28 v. 12.07.1992

### **Zusatzausbildung bereitet auf Religionsunterricht in der Berufsschule vor Der Pastor an der Werkbank**

Niemand erkennt in Engelbert Groen auf den ersten Blick einen Pastor, wenn er in der Lehrwerkstatt der Berufsbildenden Schule (BBS) II des Landkreises Gifhorn mit der Feile in der Hand am Schraubstock steht und ein Werkstück bearbeitet. In seinem „Blaumann“ unterscheidet er sich nicht von den Schülern des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ), die die gleichen Arbeiten erlernen.

Engelbert Groen gehört zu den zwölf Pastorinnen und Pastoren, die von der Landeskirche mit einer Zusatzausbildung derzeit auf den Einsatz als Pastor an Berufsschulen vorbereitet werden.

#### **„Schwielen an den Händen“**

Diese einjährige Zusatzausbildung nach dem Vikariat, also nach dem zweiten theologischen Examen, gliedert sich in mehrere Abschnitte. Im ersten Teil lernen die Theologen die Praxis an der Werkbank sowie den theoretischen Unterricht gewissermaßen als Schüler kennen. „Schon in den ersten Tagen hatte ich Schwielen an den Händen“, berichtet Engelbert Groen und verweist nicht ohne Stolz auf die drei von ihm hergestellten Werkstücke. Der Hammer, der Körner und die Bügelsäge aus Metall werden ihn später an diese handwerkliche Phase seiner Ausbildung erinnern, wenn die Schwielen längst vergessen sein werden. Probleme mit den Schülern habe es nicht gegeben, der Praktikant sei in ihrer Mitte akzeptiert worden, berichtet der Lehrer für Fachpraxis, Günter Schneider.

#### **Tips für den Unterricht**

An den Unterricht in Theorie und Praxis im

BGJ-Metall I schließt sich die Hospitationsphase im Religionsunterricht in der BBS an. Berufsschuldiakon Dietmar Peter und andere Religionslehrer werden dem künftigen Berufsschulpastor Tips aus der Praxis für die Praxis geben. Engelbert Groen erklärt: „Nach den Osterferien werde ich dann eigenen Unterricht erteilen können.“

Der Religionsunterricht an Berufsbildenden Schulen ist als ordentliches Lehrfach gesetzlich vorgeschrieben. Weil es landesweit nicht genügend ausgebildete Religionslehrer gibt, fällt dieses Unterrichtsfach häufig aus. Abhilfe erhofft sich die evangelische Landeskirche durch den vermehrten Einsatz von Pastorinnen und Pastoren in den Berufsbildenden Schulen.

#### **Notwendigkeit erkannt**

Eine Maßnahme, die auch vom Leiter der BBS II, Oberstudiendirektor Hans-Udo Wolf, begrüßt wird. Nach seinen Worten haben auch die Verbände des Handwerks und der Industrie längst die Notwendigkeit des Religionsunterrichts an Berufsbildenden Schulen erkannt.

### **Haushaltsdefizite durch vermehrte Kirchenaustritte**

(rb) Hannover. - In der Diözese Hildesheim wird in den nächsten Jahren mit erheblichen Haushaltsdefiziten gerechnet von bis zu 37 Mio DM, was bedeuten würde, daß etwa 1997 bei einem Gesamtetat von über 250 Mio DM mehr als zehn Prozent durch Kredite und Rücklagen finanziert werden müßten. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen sieht die Kirche in der Einschränkung kirchlicher Dienste wie die Einrichtungen von Kindergärten sowie auch den Unterhalt und die Sanierung von Gebäuden. Über die Dringlichkeit des Abbaues verschiedener kirchlicher Aufgaben müßte in den nächsten Jahren verstärkt nachgedacht werden, wobei auch daran zu denken wäre, das Kirchensteuersystem zu verändern. Gekürzt werden müßten auch zehn Prozent des Kirchensteueraufkommens, die noch in die Dritte Welt fließen. rb Nr. 144/29.07.92

### **Einigung über freie Schulen wird greifbar**

(rb) Hannover. - In den nächsten 14 Tagen findet ein weiteres Gespräch zwischen der für diesen Zweck eingesetzten interministeriellen Arbeitsgruppe und den Vertretern der freien Schulen statt, dessen Ziel die Schaffung einer neuen Grundlage für die staatlichen Zahlungen an Schulen in freier Trägerschaft ist. Es sieht so aus, als könnte das schon diskutierte Modell Chancen haben, das zum Orientierungspunkt für die Zahlungen die Kosten des Landes für die eigenen Schüler nehmen will, was sich u.a. darstellen soll durch die Schüler/Lehrer-Relation an den Landesschulen. Der sich daraus und aus anderen Faktoren ergebende Betrag soll „individualisiert“ werden dadurch, daß er in bezug gesetzt wird zu den tatsächlichen Lehrerkosten bei der einzelnen freien Schule, wobei der niedrigere Betrag der zu zahlende Betrag wäre. Insgesamt führt das eher zu noch mehr Leistungen, in Einzelfällen aber auch zu Minderungen, die durch eine dreijährige Abschmelzeit abgemildert werden sollen. Ziel des Landes ist ein berechenbares System, das zugleich der Nachvollziehbarkeit zugänglich ist. Ministerpräsident Schröder hatte die Vorgabe gemacht, daß Leistungsminderungen nicht

in Betracht kämen. Am reserviertesten stehen der denkbaren neuen Lösung offenbar noch die Waldorf-Schulen gegenüber, während die kirchlichen Schulen zu der Lösung neigen.

rb Nr. 155/13.08.92

### **Noch manches Hindernis für CDU-Schulpolitik**

(rb) Hannover. - Der Versuch der CDU, sich auf eine schulpolitische Linie zu einigen, die zukunftssträhig ist, wird noch einige Mühe kosten. So ist zu hören, daß der CDU-Fraktionsvorsitzende dem Zweisäulen-Modell mit einem Verbund von Hauptschule und Realschule eher skeptisch gegenübersteht. Er möchte ein klares Bekenntnis zum dreigliedrigen System unter Toleranz gegenüber anderen Modellen wie etwa der Gesamtschule. Für einen Verbund von Haupt- und Realschule ist er nur dort, wo sich das auch unter dem Gesichtspunkt der Wahrung von Schulstandorten anbietet. Bejaht wird von ihm aber zugleich eine stärkere berufliche Orientierung von Haupt- und Realschule. Gegenüber der Orientierungsstufe ist er für eine Öffnungsklausel für die Eltern, die ihr Kind nach der Grundstufe gleich auf eine weiterführende Schule schicken möchten. Außerdem setzt er sich für ein Abitur nach zwölf Jahren ein und für eine starke Förderung der freiwilligen Ganztagsbetreuung. rb Nr. 165/27.08.92

### **Kampagne gegen Fremdenfeindlichkeit**

(rb) Hannover. - Am 4./5. September findet innerhalb des Bündnisses gegen Ausländerhaß und Fremdenfeindlichkeit unter der Ägide der Ausländerbeauftragten in Hannover eine hochrangig besetzte Auftaktveranstaltung statt, der landesweite Informationskampagnen folgen sollen. Im Zentrum der Auftaktveranstaltung steht ein Kongreß im Funkhaus Hannover, auf dem das Eingangsreferat gehalten werden wird von dem Generaldirektor der Internationalen Organisation von Migration in Genf, Purcell. Auf einer Podiumsdiskussion kommen u.a. zu Wort der Frankfurter Dezernent für multikulturelle Angelegenheiten, Cohn-Bendit, und der CDU-Fraktionsvorsitzende Gansäuer.

rb Nr. 165/27.08.92

### **Neues Angebot gegen den sozialen Abstieg**

**Schulmüde Jugendliche können Schulpflicht auch in Jugendwerkstätten erfüllen**

Junge Frauen und Männer, die erhebliche Probleme beim ersten Schritt in die Berufsausbildung haben, können ihre Schulpflicht in Zukunft auch in einer Jugendwerkstatt erfüllen. Kultusminister Professor Rolf Wernstedt hat grünes Licht für ein Modellvorhaben gegeben, das an vier Standorten in Niedersachsen zunächst ein Jahr lang erprobt werden soll.

Mit personeller und finanzieller Unterstützung des Landes soll den Jugendlichen eine Berufsauf- und Lebensperspektive eröffnet werden, die aufgrund ihrer sozialen Entwicklung und individueller Benachteiligung an der Schule gescheitert sind. Das neue Angebot in der Kombination von Schule und Jugendhilfe richtet sich deshalb an die jungen Frauen und Männer, die im schulischen Berufsvorbereitungsjahr ihre Schulpflicht erfüllen müßten. „Dies ist die Chance, einen Ausstieg aus dem Kreislauf `Schulprobleme - kein Schulabschluß - keine

qualifizierte Ausbildung - keine Chance im Beruf - soziale Deklassierung' zu finden", sagte der Kultusminister am Montag vor Journalisten in Hannover.

Um die Jugendlichen in den Jugendwerkstätten individuell ansprechen und fördern zu können, bleibt die Gruppengröße auf sechs bis acht Teilnehmer pro Jahr beschränkt. Die Lehr- und Lernformen sollen auf die Arbeitswelt bezogen sein und sich deutlich von der Schule unterscheiden. KM, 17.08.92

### **Go East - Go West Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer aus Sachsen-Anhalt unterrichten erstmals an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen Noch sind Austauschplätze für Interessierte frei**

Erstmals unterrichten in diesem Schuljahr 18 Berufsschullehrerinnen und Berufsschullehrer aus Sachsen-Anhalt im Rahmen der zweiten Stufe eines Austauschprogrammes an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. Im Gegenzug werden neun niedersächsische Berufsschullehrer und -lehrerinnen nach Sachsen-Anhalt wechseln. Bereits seit Januar 1992 unterrichten niedersächsische Berufsschullehrer und Berufsschullehrerinnen aus dem Bereich Wirtschaft und Verwaltung in Sachsen-Anhalt. Das Ziel des Austauschprogrammes ist es, einen praxisnahen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen und den Lehrkräften aus Sachsen-Anhalt die Chance zur Fortbildung in der Praxis zu geben.

Das Projekt wird auch im kommenden Schulhalbjahr weitergeführt. Lehrkräfte der berufsbildenden Schulen, die im zweiten Schulhalbjahr (Februar bis Juli 1993) im Partnerland arbeiten wollen, können sich bis zum 30. Oktober über die Bezirksregierungen beim Kultusministerium bewerben.

Erstmals wird es in diesem Schuljahr auch einen Lehreraustausch zwischen Gymnasien in Sachsen-Anhalt und Niedersachsen geben. Elf Lehrkräfte aus niedersächsischen Gymnasien haben sich freiwillig zur Verfügung gestellt, vom Beginn des Schuljahres Ende August bis zum 31. Juli 1993 im Nachbarland zu unterrichten. Aus Sachsen-Anhalt kommen fünf Lehrkräfte für ein Jahr nach Niedersachsen. KM, 19.08.92

### **Vierter Schulversuch ist angelaufen:**

#### **BBS 11 in Hannover bietet doppelqualifizierenden Bildungsgang an**

In diesem Schuljahr hat an dem Fachgymnasium Wirtschaft der Berufsbildenden Schule 11 in Hannover (Calenberger Neustadt) der vierte Schulversuch zur Integration von schulischer und beruflicher Bildung in Niedersachsen begonnen.

Der „Doppelqualifizierende Bildungsgang Allgemeine Hochschulreife in Verbindung mit Wirtschaftsassistent/Wirtschaftsassistentin Fremdsprachen und Korrespondenz“ bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, innerhalb von vier Jahren neben dem Berufsabschluss als Staatlich geprüfte Wirtschaftsassistentin/Staatlich geprüfter Wirtschaftsassistent auch die allgemeine Hochschulreife zu erreichen.

Vom 11. bis zum 14. Jahrgang werden die Schülerinnen und Schüler zusätzlich zu den allgemeinbildenden Fächern in Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre, Rechnungswesen, Organisation, Datenverarbeitung, Bürotechnik, Maschinenschreiben und Stenographie unterrichtet. Ein vierwöchiges Praktikum ist in den letzten Schuljahrgang integriert. Die Schüler legen nach dem 13. Jahrgang das

Abitur ab, am Ende des 14. Jahrgangs steht die Berufsabschlußprüfung.

Da in der gymnasialen Oberstufe der Integrierten Gesamtschule Garbsen ein vergleichbarer Bildungsgang angelaufen ist, arbeiten die Lehrkräfte dieser Schulen in beiden Bildungsgängen intensiv zusammen. Den ersten doppelqualifizierenden Schulversuch dieser Art hatte Kultusminister Professor Rolf Wernstedt zum Schuljahresbeginn 1991 an der Berufsbildenden Schule II in Emden genehmigt. Dort können Auszubildende der Elektrotechnik innerhalb von vier Jahren sowohl den Facharbeiterbrief erwerben als auch die Fachhochschulreife ablegen. KM, 25.08.92

### **Unterstützung der Frauen in Mittel- und Osteuropa notwendig**

Bielsko-Biala (Polen), 14. Mai 1992 (Iwi) - Besonders Frauen würden unter der veränderten Situation und der ökonomischen Krise in Mittel- und Osteuropa leiden, hieß es im Schlußbericht der lutherischen Konferenz in Bielsko-Biala. Vom 3.-9. Mai hatten sich 39 Frauen aus elf lutherischen Kirchen in Mittel- und Osteuropa auf Einladung des Lutherischen Weltbundes (LWB) und der lutherischen Kirche in Polen zum Thema „Frauen vernetzen sich - ein Akt biblischer Solidarität“ getroffen. Vertreterinnen des Ökumenischen Rates der Kirchen (ÖRK), des Ökumenischen Forums Christlicher Frauen in Europa (ÖFCFE) und der finnischen Kirche trugen zur internationalen Vernetzung bei. Gemeinsam erarbeiteten die Frauen die Bedeutung ihrer Mitarbeit im kirchlichen Leben. Neben ihrer Berufstätigkeit stellen sie fast überall ihre Arbeitskraft auch der Kirche zur Verfügung, so besonders im Bereich Gemeindedienst und religiöser Erziehung. Zwar seien sie noch nicht organisiert, aber ihre Vernetzung und angestrebte Mitarbeit in kirchlichen Entscheidungsgremien seien zukünftige Aufgaben, sagten Teilnehmerinnen gegen Konferenzende. Als konkrete Schritte nahmen sich die Kirchenfrauen vor, den praktischen und theoretischen Materialismus in den verschiedenen Gesellschaftsformen zu überwinden, wie auch Passivität in Aktivität umzuwandeln. Für ihre Aufgaben benötigen die mittel- und osteuropäischen Frauen Schulung und Fortbildung, Sprachkurse und Übersetzungshilfen und theologische Literatur. Dazu fordern die lutherischen Teilnehmerinnen die Anerkennung kirchlicher Frauenarbeit und die Stelleneinrichtung einer Frauenbeauftragten in jeder Kirche. Iwi, 15/92

### **Erste Frauenordination in Schaumburg-Lippe**

Bückerberg (Bundesrepublik Deutschland), 4. Juni 1992 (Iwi) - Die Theologin Bärbel Krömer (33) soll nach jahrelangem Streit in der evangelischen Landeskirche Schaumburg-Lippe um die Frauenordination die erste Pastorin werden. Das wurde bei der Synode der Kirche am 10. Mai in Bückerberg mitgeteilt. Die kleinste Landeskirche hatte als letzte deutsche Kirche mit dem Bischofswechsel vor einem Jahr die Frauenordination eingeführt. Die Theologin, die am Pfingstsonntag ordiniert werden soll, leitet seit 1990 das Referat für kirchliche Kinderarbeit im Landesjugendpfarramt Schaumburg-Lippe. Iwi, 17/92

### **Deutschland: Kaum noch christliche Überzeugung bei Jugendlichen**

Bonn (Bundesrepublik Deutschland), 25. Juni 1992 (epd) - Bei Jugendlichen sind christliche Überzeugungen nicht mehr „in“. Traditioneller Glaubensorientierung werde mit Mißtrauen be-

gegnet, zugleich sei der Glaube an die Wiedergeburt stark verbreitet, geht aus einer Anfang Juni in Bonn vorgestellten Studie zum Thema „Jugend und Religion“ hervor. In Zukunft trete an die Stelle der christlichen Religion eine radikale Diesseitsorientierung. Dazu gehörten Glaube an Wissenschaft und Technik, Streben nach Geld, Ruhm und Unterhaltung. Ein zweiter Trend könnte der Studie zufolge in einer „Zersplitterung des religiösen Marktes“ gesehen werden: „Okkultisten, vorchristliche Kulte, Naturreligionen und östliche Philosophien werden an Einfluß gewinnen.“

Jugendstaatssekretärin Cornelia Yzer sagte bei der Vorstellung, nach dem Umbruch in Ostdeutschland versuchten Sekten die Desorientierung junger Menschen auszunutzen. Auch in Westdeutschland hätten vermeintliche Sinnvermittler Konjunktur. Die Kirchen und die Jugendarbeit seien gefragt, Angebote zu Identitätsfindung und Sinnfragen zu geben. Daß Kirchen Jugendlichen geistige und moralische Orientierung bieten könnten, die gegen Gefährdungen selbsternannter Propheten immunisierten, zeige sich am Andrang Jugendlicher bei den Kirchentagen.

Stark veränderte Einstellungen der Jugendlichen ergeben sich, wie aus der Untersuchung hervorgeht, bei der Sinnfrage. An die Stelle des geschlossenen Glaubenssystems sei ein „weltlicher Tempel“ getreten. Als letzte Werte gäben Jugendliche sinnvolles Miteinander, Freundschaft, beruflichen Erfolg, Gesundheit sowie gutes Aussehen und gehobenen Lebensstandard an, so der Autor der Studie, der Heidelberger Wissenschaftler Heiner Barz.

Einem erheblichen Wandel unterliegt der Untersuchung zufolge auch das „Gottesbild“. Danach gilt Gott Jugendlichen als Symbol für das Unfaßbare und Absurde, er sei Gut und Böse zugleich. Von Jugendlichen werde Gott mit dem Schmetterling, dem Sonnenaufgang und dem Regenbogen assoziiert. Keine Rolle spielt bei den religiösen Einstellungen mehr der christliche Glaube an die Auferstehung. Statt dessen glaubten viele junge Leute an die Wiedergeburt als persönliche Unsterblichkeit. Auch der Begriff der Gnade werde nicht mehr religiös verstanden. Unter Wunder werden von der jungen Generation Ereignisse des zufälligen Glücks zusammengefaßt. Nicht im Wortschatz junger Leute findet sich, wie die Studie zeigt, der Begriff Sünde, der als „Oma-Begriff“ abgelehnt werde. Nicht zum besten steht es nach der Studie mit dem Image der Kirche, der Jugendliche kritisch begegnen. Fällt die Bewertung von Kirche als Bauwerk und Ort des Gottesdienstes noch ambivalent aus, so wird die Institution Kirche mit negativen Eigenschaften wahrgenommen. Als Machtapparat wird Kirche von den Jugendlichen mit den Parteien, dem Staat und dem Finanzamt verglichen. Kirche gelte als gewinnorientiert und im Besitz unverdienter Reichtümer. Besonders der katholischen Kirche werde geradezu „Geldgier und Prunksucht“ zugeschrieben, heißt es.

Zur Situation in den neuen Bundesländern sagte der Autor der Studie, im Zurückdrängen christlich-kirchlicher Religiosität sei das SED-Regime erfolgreich gewesen. Zwischen 80 und 90 Prozent der jungen Ostdeutschen seien konfessionslos. Wegen der Funktion der Kirche als „Schonraum und Schutzpatron“ für oppositionelle Gruppen seien allerdings die Einstellungen ihr gegenüber wesentlich positiver. Iwi, 19/92

### **Schweden: 95 Thesen angeschlagen**

Uppsala (Schweden), 16. Juli 1992 (Iwi) - Gottesdienst, Gemeinde, Liebe, Steuern und Homosexualität - das sind einige der Themen der 95 Thesen, die im Rahmen einer Pastorenkonferenz an die Tür des Doms von Uppsala angeschlagen wurden.

Autoren der 95 Thesen sind zwei Theologen,

Eskil Franck und Bo Larsson. Mit den Thesen wollen die Pastoren auf ihrer Konferenz zu Diskussionen über Kirche, Offenbarung, Gemeinde, Gottesdienst, Taufe, Theologie sowie Kirche in der Gesellschaft anregen. In den Thesen zu Gemeindefragen behaupten die beiden Autoren, daß die Gemeinde das Fundament der kirchlichen Organisation sei.

„Es ist eine echte und schwere Sünde, daß wir in der Schwedischen Kirche keine gemeinsame Feier des Abendmahls haben“, schreiben sie in der These über den Gottesdienst. Zur Einstellung zu Sex und Homosexualität meinen Franck und Larsson, die Kirche müsse eine auf gegenseitiger Treue gegründete Sexualität anerkennen, was bedeute, daß eine Kirche auch dem homosexuellen Zusammenleben ihren Segen geben sollte, wo der Wille zu lebenslanger Treue bestehe. lwi, 21/92

## **KSZE: Fortschritte bei kirchlichen Anliegen**

Helsinki (Finnland), 16. Juli 1992 (lwi) - Auf der Folgekonferenz der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (KSZE) wurden in einigen der von Kirchen unterstützten Menschenrechtsfragen Fortschritte erzielt, so im Bereich nationale Minderheiten und Flüchtlinge. Keine echten Fortschritte gab es bei den Initiativen zur Abschaffung der Todesstrafe oder zur Situation von Wehrdienstverweigerern aus Gewissensgründen, die nach Auffassung der Kirchen in vielen Ländern unangemessen hart bestraft werden, oder zu den sozialen Rechten von Frauen, Wanderarbeitnehmer oder Umweltschutz.

Vertreter/innen von über 30 Kirchen aus vielen Ländern haben als Beobachtende an der Folgekonferenz teilgenommen, Initiativen vorgeschlagen und unterstützt und Gespräche mit allen KSZE-Delegierten geführt. Die KSZE-Projektreferentin der Evangelisch-Lutherischen Kirche Finnlands, Eeva Kemppe-Repo, berichtete, daß es nicht zuletzt den Kirchen zu verdanken sei, daß sich die Delegierten stärker mit Flüchtlingsproblemen befassen hätten. Hier habe es einen Durchbruch gegeben, da alle Mitgliedsstaaten nunmehr nachdrücklich aufgerufen seien, die Genfer Flüchtlingskonvention zu unterzeichnen. Sie hätten in bezug auf die Aufnahme von Flüchtlingen die gleichen Verpflichtungen; Flüchtlingen würden gewisse Rechte zugesichert. Die Migration von Menschen in Europa werde somit zunehmend geregelt, was in Einklang mit den Zielen der Kirchen stehe.

Bezüglich der Rechte von nationalen Minderheiten sei es ein weitreichender und wichtiger Beschluß der KSZE, einen Beauftragten für Minderheitsfragen zu ernennen, meinte Kemppe-Repo. Die Kirchen sollten ihre Überprüfung der Situation von nationalen Minderheiten in ihren eigenen Ländern verstärken und sich nicht für nationale Konflikte mißbrauchen lassen. Die Kirchenvertreter und -vertreterinnen zeigten sich befriedigt darüber, daß die Position der KSZE selbst gestärkt wurde, da sie das einzige Forum ist, in dem Staaten miteinander als Gleichberechtigte umgehen können. Die Konferenz Europäischer Kirchen (KEK) wird im Herbst beschließen, wie sie den KSZE-Prozeß künftig weiterverfolgen wird. lwi, 21/92

## **Kirche in Kamerun eröffnet Zentrum für Frauen**

Ngaoundere (Kamerun), 16. Juli 1992 (lwi) - Auf Initiative der Organisation „Frauen für Christus“ der Evangelisch-Lutherischen Kirche von Kamerun ist ein Frauenzentrum eingerichtet worden, das von einer norwegischen politischen Partei finanziert wurde und für Zusammenkünfte von Frauengruppen, Chorproben, Konferenzen und Koch-, Näh- und Alphabetisierungs-

kursen benutzt werden soll, da die Kirche für alle diese Tätigkeiten nicht mehr genügend Raum bietet. Es soll die geistige und physische Entwicklung von Frauen fördern. Der lutherischen Gemeinde in Ngaoundere gehören über 3.000 Personen, und der 1975 gegründeten Organisation „Frauen in Christus“ in ganz Kamerun über 12.000 Mitglieder, an. lwi, 21/92

## **Finnen sprechen sich für Pfarrerinnen aus**

Helsinki (Finnland), 6. August 1992 (lwi) - Einer neuen Umfrage zufolge billigen über 90 Prozent aller Finnen die Ordination von Frauen. In Gemeinden gibt es wenig Ablehnung, auch wenn diese in Einzelfällen sehr stark sein kann. Die Evangelisch-Lutherische Kirche Finnlands ordiniert Frauen seit 1988. Seither waren die meisten Ordinanden Frauen, letztes Jahr machten sie 57 Prozent aller Ordinierten aus. Zur Zeit hat Finnland 500 Pastorinnen - von insgesamt 3.000 Geistlichen -, von denen 279 als Gemeindepastorinnen tätig sind. Die Mehrheit der ordinierten Frauen arbeitete vorher in den gleichen Gemeinden als „Lektorinnen“. Nach der Entscheidung für die Frauenordination änderten viele Gemeinden den hauptamtlichen Lektorinnenauftrag in eine Pfarrstelle. Die meisten von diesen Pfarrerinnen sind stark motiviert, was auch damit zu tun hat, daß viele von ihnen jahrelang auf ihre Ordination warten mußten. lwi, 23/92

## **Landeskirche zahlt pro Kindergartenplatz 1.500 Mark im Jahr**

Für ihre 500 Kindergärten stehen 60 Millionen im Etat

Hannover (epd). 500 Kindergärten gibt es zur Zeit in den Kirchengemeinden der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers. In ihnen werden täglich rund 40.000 Kinder betreut. In diesem Jahr gibt die Landeskirche rund 60 Millionen Mark für ihre Kindergärten aus. Damit unterstützt sie jeden Kindergartenplatz derzeit mit durchschnittlich 1.500 Mark pro Jahr.

Diese Angaben enthält eine Informationschrift zur Neuordnung der Kindergartenfinanzierung, die jetzt in einer Auflage von 65.000 Stück über die Kirchengemeinden an die Eltern der Kindergartenkinder verteilt wird. Anlaß ist der Entwurf für ein Kindertagesstättengesetz in Niedersachsen, das unter anderem die Bereitstellung von Kindergartenplätzen für Kinder nach Vollendung des dritten Lebensjahres zur Pflichtaufgabe der Kommunen macht und den Personalstandard in den Gruppen verbessern soll.

Auch die hannoversche Landeskirche strukturiert ihre Kindergartenfinanzierung neu. Während bisher jeder Kindergarten einzeln von der Landeskirche bezuschußt wurde, zahlt sie künftig den Kirchenkreisen eine Pauschale von 20 Prozent der Fachpersonalkosten im Kindergarten zuzüglich pauschal berechneter Aufwendungen für Vertretungsdienste. Außerdem erhalten die Kirchenkreise Mittel für die außerordentliche Unterhaltung eigener Kindergartengebäude. Zusätzlich trägt die Landeskirche die Kosten der Aus- und Fortbildung sowie der Fachberatung für Träger und Mitarbeiterinnen. Nach Angaben der Landeskirche variierten bisher die landeskirchlichen Zuschüsse für einzelne Kindergärten zwischen null und 40 Prozent der Gesamtkosten. Die pauschale Zuweisung an die Kirchenkreise gewährte künftig eine gleichmäßige Verteilung der Mittel. Das bedeute größere Durchsichtigkeit, mehr Verteilungsgerechtigkeit, mehr Gestaltungsmöglichkeit in den einzelnen Kirchenkreisen, mehr Planungssicherheit und eine - wie es heißt - künftigen Veränderungen gewachsene Verlässlichkeit der landeskirchlichen Finanzierung. epd Nr. 119/92

## **„Multikulturelle Gesellschaft im Knast“**

Gefängnispastor: Bedienstete auf Ausländer ungenügend vorbereitet

Vechta (epd). Angesichts ständig ansteigender Zahlen von Ausländern unter den Gefangenen in deutschen Haftanstalten sollten die Bediensteten im Strafvollzug stärker als bisher auf den Umgang mit Angehörigen anderer Religionen und Kulturen vorbereitet werden. Diese Meinung vertritt Gefängnispastor Lothar Finkbeiner (Vechta). Auf epd-Anfrage sagte Finkbeiner am Freitag, im Grunde brauchten die Bediensteten im Vollzug eine Zusatzausbildung für ihre Arbeit in der „multikulturellen Gesellschaft des Knastes“. Es sei dringend notwendig, sie für die Mentalität und das Temperament der Ausländer zu sensibilisieren. Um in dem ohnehin spannungsgeladenen „Arbeitsfeld hinter Gittern“ zurechtzukommen, bedürfe es handfester Vorbereitungen.

Durch den Europäischen Binnenmarkt und die Öffnung Osteuropas werde die Anzahl von Ausländern unter den Inhaftierten weiter steigen, sagte Finkbeiner. In Niedersachsen sei der Anteil von Ausländern in den Justizvollzugsanstalten innerhalb des letzten Jahres um 20 Prozent gestiegen. In Vechta befanden sich zum Jahresende unter den 280 Gefangenen der Jungtäter-Anstalt 57 Ausländer aus zwölf Nationen. Zur Situation der Ausländer in den Gefängnissen sagte Finkbeiner, der seit 20 Jahren Seelsorger in der Jungtäter-Anstalt Vechta ist, man müsse sich fragen, inwieweit Ausländer vom Hauptziel des Strafvollzugsgesetzes - Lernen eines Lebens in sozialer Verantwortung ohne Straftaten - überhaupt erreicht werden könnten. Man könne Ausländer, die abgeschoben werden sollten, nicht auf das Leben in einer ganz anderen Kultur mit anderen Maßstäben und Gesetzen wie etwa in Ghana vorbereiten.

Lothar Finkbeiner ist Beauftragter der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Oldenburg für Gefangenenseelsorge und einziges deutsches Mitglied im Exekutiv-Komitee der kürzlich gegründeten Vereinigung Europäischer Gefängnisseelsorger. epd Nr. 119/92

## **Jüdische und arabische Studenten besuchen Göttingen**

Gemischte Friedensgruppe: Wir sind alle Israelis

Göttingen (epd). 16 junge Israelis sind zur Zeit Gäste in Göttingen und Umgebung. Der Besuch steht im Rahmen des Palästina-Israel-Projekts und Austausches der Evangelischen Jugend Göttingen. Am Montagabend stellte die Gruppe sich und ihr Programm in den Räumen des Evangelischen Stadtjugenddienstes vor. Die stellvertretende Bürgermeisterin Edith Scheithauer und der Superintendent des Kirchenkreises Göttingen-Stadt, Klaus Steinmetz, hießen die Studenten aus Haifa und Jerusalem mit kurzen Ansprachen willkommen.

Die Teilnehmer sind Mitglieder einer studentischen Friedensgruppe. Scheithauer und Steinmetz bezeichneten es als „hoffnungsvoll“, daß es sich um Israelis und Araber handele. Sie seien alle Israelis, nur eben Angehörige dreier Religionen, Juden, Moslems und Christen, stellte die Gruppe diese Unterscheidung richtig. Ziel der Reise sei es, Deutschland kennenzulernen, aber auch die Konflikte im eigenen Lande einmal aus anderem Blickwinkel zu betrachten, erklärte Jaffa Farah, einer der Organisatoren aus Haifa. Besonders wichtig seien dafür die Begegnungen mit Menschen, führte sein Jerusalemer Mitorganisator Offer Schwarzglass an.

Am Mittwoch wird in Arbeitsgruppen über Asyl, Frauen und Obdachlosigkeit gesprochen. Ein Besuch im Konzentrationslager Dora bei Nordhausen ist ebenso vorgesehen wie eine Fahrt nach Hamburg mit alternativer Hafenundfahrt und Besuch bei Greenpeace. Dazu kommen

ein Wochenende bei Gastfamilien und verschiedene andere Freizeitaktivitäten. Eine Reise nach Deutschland sei für Israelis etwas ganz Besonderes, auch etwas ganz besonders Schweres. „Ich wäre nicht allein gekommen“, gesteht Gabi Sockol, die in Jerusalem Kunstgeschichte und Theater studiert. „Natürlich habe ich Angst vor dem Besuch eines Konzentrationslagers“, sagte sie, „aber ich will auch meine Gefühle dabei kennenlernen“. Es werde wohl auch eine besondere Erfahrung sein, mit Arabern ein Konzentrationslager zu besuchen, fügte sie hinzu. epd Nr. 121/92

### Juden aus Kiryat Gat zu Besuch in Osnabrück

Kontakte zwischen den Religionen sollen weiter vertieft werden

Osnabrück (epd). Eine 16köpfige Gruppe junger Leute aus Kiryat Gat/Israel ist in der Nacht zum Montag in Osnabrück eingetroffen. Die Einladung zu dieser knapp 14tägigen Jugendbegegnung kam vom Evangelischen Kirchenkreisjugenddienst Osnabrück in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Gemeindeakademie im Sprengel Osnabrück. „Wir wollen erreichen, daß die seit Jahren vornehmlich durch die Evangelische Studentengemeinde Osnabrück geknüpften Kontakte mit jüdischen und auch arabischen Gruppen weiter vertieft und ausgedehnt werden“, beschrieb der Leiter der Gemeindeakademie, Pastor Werner Wasmuth, die Ziele dieses Besuches.

Erstmals wurden auch andere Gemeinden im Kirchenkreis Osnabrück mit einbezogen. Im Frühjahr nächsten Jahres soll ein Gegenbesuch in Kiryat Gat stattfinden. Neben einer Reihe kultureller und informativer Veranstaltungen sollen bei dieser Jugendbegegnung auch Spuren, die der Holocaust im Kirchenkreis Osnabrück hinterlassen hat, aufgearbeitet werden. Dazu findet am 23. Juli um 10.00 Uhr im Osnabrücker Rathaus ein Vortrag über „Juden in Osnabrück“ statt. Geplant sind außerdem ein Besuch in der Synagoge und eine Fahrt in das ehemalige Konzentrationslager Bergen-Belsen.

Über Perspektiven und eine Bilanz des deutsch-israelischen Jugendaustausches wird am 28. Juli ein abschließendes Gespräch geführt werden. Noch im Herbst dieses Jahres erwartet der Kirchenkreis Osnabrück arabische Jugendliche aus Kfar Yassif. epd Nr. 121/92

### Kirche spricht Bewohner von Wochenendhäusern an

Erstes Projekt läuft jetzt in Mardorf am Steinhuder Meer

Mardorf/Kr. Hannover (epd). Um die Bewohner von Wochenendhäusern will sich die Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers verstärk kümmern. Ein erstes Projekt dieser Art, die „Kirchenstube am Davidstein“ in Mardorf am Steinhuder Meer, wird an diesem Wochenende offiziell eröffnet. Der Container, den die Kirche beim Parkplatz Weiße Düne aufstellen ließ, soll als Treffpunkt für die Bewohner von Wochenendhäusern und Camper dienen und als Ausgangspunkt für Veranstaltungen am Wochenende.

Der Kirchliche Dienst für Freizeit, Erholung und Tourismus hatte vor drei Jahren das „wochenendbezogene Freizeitwohnen in Niedersachsen“ untersuchen lassen. Für das Projekt in Mardorf wurde nun die Realschullehrerin Petra Kreter über eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme als pädagogische Mitarbeiterin angestellt. Über 600 Personen haben nach ihren Angaben feste Wochenendhäuser in Mardorf. Seit März erkundet sie die Möglichkeiten und hat schon Veranstaltungen angeboten wie sachkundig geführte Wanderungen durch Moor und Feuchtwiesen. Die neue Arbeit soll auch Alteingesessene und die Bewohner von Wochenendhäusern zusam-

menbringen und mündet in eine Dokumentation über die Möglichkeiten kirchlicher Arbeit in Wochenend-Wohngebieten. epd Nr. 129/92

### Neuer Referent im Amt für Jugendarbeit in Wolfenbüttel

Wolfenbüttel (epd). Joachim Kretschmann (46) aus Remlingen, seit 13 Jahren Propsteijugendwart der Propstei Wolfenbüttel, geht als Referent in das Amt für Jugendarbeit der Evangelisch-lutherischen Landeskirche in Braunschweig in Wolfenbüttel. Der Diakon und Diplom-Sozialarbeiter wird unter anderem die Evangelische Jugend in Gremien auf Landes- und Bundesebene vertreten und für die internationalen Begegnungen zuständig sein. Der Wechsel ist zum 1. November geplant. Kretschmann tritt die Nachfolge von Armin Pollehn an, der seit dem 1. April Öffentlichkeitsreferent im Landeskirchenamt in Hannover ist. epd Nr. 137/92

### Hirschler: Wir brauchen eine Art neuer Reformation

Landesbischof predigte bei 750-Jahrfeier in Gilten

Gilten/Kr. Soltau-Fallingbostal (epd). „Wir brauchen eine Art neuer Reformation, die das Reden über den Glauben im Alltag und in den Gemeinden befördert“, sagte der hannoversche Landesbischof Horst Hirschler am Sonntag in Gilten. In seiner Festpredigt aus Anlaß des 750jährigen Bestehens der heute rund 1.000 Mitglieder umfassenden Kirchengemeinde Gilten erinnerte Hirschler an die wechselvolle Geschichte des Ortes, die weit in die vorreformatorische Zeit zurückreicht. Heute sei besonders wichtig zu erkennen, daß beide Kirchen, die evangelische und die katholische, in ihrem Christsein zusammengehörten, sagte Hirschler.

Der Landesbischof forderte seine rund 200 Zuhörer auf, sich mehr als bisher auf ihren Glauben zu besinnen, über ihn nachzudenken und das Wissen über Bibel und Evangelium in Gesprächsabenden zu vertiefen. „Wenn die Christen keine Sprache mehr haben“, betonte Hirschler, „dann geht die Kirche kaputt.“ epd Nr. 138/92

### Göttinger Kulturdezernent: „Hiobsbotschaft im Osten unbekannt“

Eröffnung einer Hiob-Ausstellung in Göttinger St.-Jacobikirche

Göttingen (epd). „Wir kennen Hiob und seine Bedeutung“, sagte Göttingens Kulturdezernent

Joachim Kummer am Sonntag. Ein paar Kilometer weiter ostwärts von Göttingen müßten die Menschen jedoch schon im Lexikon nachsehen, um die Bedeutung einer Hiobsbotschaft zu erfassen, erläuterte Kummer in der Göttinger evangelisch-lutherischen St.-Jacobikirche anläßlich der Ausstellungseröffnung zum Thema Hiob.

Für Göttingens Kulturdezernenten ist der ehemalige DDR-Staat 40 Jahre lang vom Nihilismus geprägt worden. Nur fünf Prozent Interessierte verfügten über biblisches Wissen, sagte Kummer: „Der Rest hat keine Ahnung“.

Staat und Kirche seien in Deutschland zwar getrennt, ergänzte Kummer, aber im sozialen und diakonischen Bereich arbeiteten sie häufiger zusammen als im künstlerischen. Die Ausstellung in der Jacobikirche wurde zum Großteil aus Mitteln der Stadt Göttingen finanziert.

Zu sehen sind an die 60 graphischen Blätter aus der Sammlung Ulrich von Krittler. Begleitet wird die Graphikausstellung mit Lesungen; montags aus dem Buch Hiob, dienstags, mittwochs und donnerstags aus den Romanen über „Hiob“ von Joseph Roth, Sören Kirkegaard, Thomas Mann und Alexander Döblin. Die Ausstellung ist montags bis freitags von 14 bis 18 Uhr geöffnet. epd Nr. 138/92

### Pastor Detlev Kahl wird Schulreferent in Magdeburg

Hannover/Magdeburg (epd). Detlev Kahl (52), seit einem Jahr Pfarrer an der Markus-Kirche in Hannover und zuvor vier Jahre Studiendirektor am Predigerseminar Celle, ist von der Leitung der Evangelischen Kirche der Kirchenprovinz Sachsen zum Referatsleiter für Religionsunterricht, Kinder- und Jugendarbeit berufen worden. Kahl wird sein neues Amt im Konsistorium in Magdeburg voraussichtlich am 1. Oktober antreten.

Bevor Kahl Studiendirektor des Predigerseminars wurde, das in seiner Amtszeit von Rotenburg/Wümme nach Celle umzog, war er seit 1981 Landesjugendpfarrer der Evangelisch-lutherischen Landeskirche Hannovers. Zuvor war der in Potsdam geborene Theologe Gemeindepastor und Kreisjugendpfarrer in Stade und anschließend in Hildesheim Pfarrer für höhere Schulen sowie Beauftragter für Weltanschauungsfragen und Berater für Kriegsdienstverweigerer im Kirchenkreis. Mehrere Jahre war Kahl Mitglied der hannoverschen Landessynode. 1984 war er Delegierter bei der 7. Vollversammlung des Lutherischen Weltbundes in Budapest. epd Nr. 139/92

### Neo-Nazismus in Europa – eine Herausforderung

Deutschland den Deutschen, Schweden den Schweden, Britannien den Briten – die Parolen der rechtsextremistischen Bewegungen in Europa gleichen sich in erschreckender Weise – bis hin zur Verwendung von Nazi-Ideologie und Nazi-Symbolen.

Der Analyse dieser Bewegungen, ihrer Beweggründe und Rahmenbedingungen diente die diesjährige ENIRE- (European Network of Institutes for Religious Education) Tagung in Loccum vom 17. bis 21. August 1992 unter der Leitung des Direktors des RPI Loccum, Dr. Jörg Ohlemacher.

Vertreter aus acht europäischen Ländern referierten zum Thema und diskutierten den jeweiligen bisherigen Erkenntnisstand.

Prominentester Gast war Clifford Payne, der derzeitige Leiter der Erziehungsabteilung beim ökumenischen Rat der Kirchen in Genf.

Diese Veranstaltung war der Start für eine Reihe von Tagungen des Europäischen Netzwerkes der Institute für religiöse Erziehung, das bereits im September 1990 auf Anregung des RPI in Loccum begründet wurde.



Clifford Payne im RPI Loccum

## Bildungspartnerschaft mit Sachsen-Anhalt

### Rückblick und Vorschau

#### Worum geht es?

Im Rahmen der Bildungspartnerschaft mit Sachsen-Anhalt werden im RPI *Schulpraktika* organisiert für jene Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die über die *Kirchenprovinz Sachsen* eine *Zusatzausbildung für den evangelischen Religionsunterricht* erhalten.

Die für die Praktika anfallenden Kosten (Fahrtkosten, Unterbringung, Verpflegung ...) übernehmen die Hannoversche Landeskirche und die Braunschweigische Landeskirche.

#### Die Praktikatermine und ihre jeweiligen Teilnehmer/innen

Das RPI hat im Februar ein Praktikum für *Pastoren/innen* und im März ein Praktikum für *Vikare/innen* koordiniert.

Folgende Praktika sind geplant:

- 19.-23.10.1992:  
Berufsschul- und  
Gymnasiallehrer/innen
- 09.-13.11.1992:  
Pastoren/innen und  
Gemeindepädagogen/innen
- 11.-15.01.1993:  
Vikare/innen

Die genannten Praktika werden bei mehrtägigen Treffen im Pädagogisch-Theologischen Institut (PTI) Naumburg vorbereitet und nach dem jeweiligen Praktikum ausgewertet.

Während des einwöchigen Praktikums sollen die Praktikanten/innen durch möglichst viele *Hospitationen* (vor allem des Evangelischen Religionsunterrichts – aber auch anderer Fächer) einen Eindruck gewinnen, wie Schule und Evangelischer Religionsunterricht im alten Bundesland Niedersachsen sein können. Eigenes Unterrichten ist wegen der kurzen Dauer des Praktikums nicht vorgesehen. Nach Möglichkeit werden je zwei Praktikanten/innen einem(r) Mentor(in) zugeordnet.

Während des Praktikums sind die Sachsen-Anhaltiner/innen in Tagungsstätten, Gästehäusern und Studienseminaren, aber auch z. T. privat untergebracht. Neben den Unterbringungsmöglichkeiten bestimmen vor allem auch die sich

zur Praktikumsbetreuung bereit erklärenden Mentoren/innen, wo die Gäste aus Sachsen-Anhalt ihr Praktikum absolvieren können. Man kann in diesem Zusammenhang durchaus von regionalem Interesse sprechen.

#### Rückblick zu den bereits gelaufenen Praktika

Das Echo zu den bereits gelaufenen Praktika ist überwiegend positiv gewesen.

Deshalb sind auch die meisten der beteiligten Mentoren/innen gerne bereit, bei künftigen Praktika abermals die Mentorenschaft zu übernehmen.

Hinsichtlich der Organisation schlugen einige Mentoren/innen folgendes vor:

- mehrere Praktikanten/innen sollten in *eine Unterkunft, an eine Schule und zu einem(r) Mentor/in* kommen,
  - Mentoren und Schulleiter/innen sollen detaillierter informiert werden,
  - es soll längerfristig geplant werden.
- Würden die ersten Praktika aus mangelnder Zeit mehr oder weniger Hals über Kopf geplant, so steht für die folgenden Praktika mehr Zeit zur Verfügung. Ich hoffe, daß ich bei der Planung der zukünftigen Praktika die Beteiligten weitgehend zufriedenstellen kann. Interessant sind nun die Äußerungen der Sachsen-Anhaltiner/innen, die ein solches Praktikum absolviert haben. Hier nur ein paar Stellungnahmen:
- Das selbständige Arbeiten der Schüler ist beeindruckend.
  - Der Unterricht wird sehr anschaulich gestaltet. Können die Schüler/

innen auch mit nichtanschaulichem Material umgehen?

- Toll ist, wie die Schüler selbst das Arbeitstempo bestimmen.
- Religionsunterricht in einem „Abdeckerkurs“ in der Oberstufe heißt „Filme ansehen und ‘rumlungern“.
- Religionsunterricht muß anscheinend verkauft werden wie ein Produkt, sonst kommt keiner.
- Der Unterschied zu hier (Sachsen-Anhalt) ist so groß, daß das Praktikum (in Niedersachsen) nichts bringt für die Schularbeit in den Neuen Bundesländern.
- Der Religionslehrer hat eine Sonderstellung an der Schule. Bei Problemen vermittelt er zwischen Schülern und Lehrern.
- Der Grundschulreligionsunterricht ist ähnlich wie unsere Christenlehre.
- Die Ausstattung der Schule (IGS Hannover) ist ein „Wahnsinn“.
- Der Oberstufenreligionsunterricht ist wie Theologiestudium.

Unerwähnt bleiben sollte schließlich auch nicht, daß bei einigen Praktikanten/innen kirchlicher Herkunft starke Vorbehalte gegen die Einführung des Religionsunterrichts bestanden, da sie dadurch bislang die Beibehaltung der kirchlichen Christenlehre gefährdet sahen. Doch mehrere unserer Gäste aus Sachsen-Anhalt sagten im Anschluß an das Praktikum in Niedersachsen beim Auswertungstreffen in Naumburg: „Ich bin vom Gegner zum Befürworter von Religionsunterricht geworden.“

Jochen Dilger  
Koordinator für die  
Schulpraktika/Sachsen-Anhalt am RPI

#### Namen und Adressen

Pädagogisch-Theologisches Institut (Standort Naumburg), Charlottenstr. 1,  
Tel. Naumburg 28 52, O-4800 Naumburg (Saale)

Pädagogisch-Theologisches Institut (Standort Wernigerode), Am Großen Bleek  
36, Tel. (09 27) 3 20 36, O-3700 Wernigerode/Harz

Dozent in Naumburg: Dr. Roland Biewald (Direktor)

Dozentinnen und Dozenten in Wernigerode:

Anne-Dore Bunke

Paul Bunke

Christoph Hartmann

Peter Lehmann (stellv. Direktor)

Dr. Klaus Petzold



aus: EEB Niedersachsen, Gesichtspunkte 1/90

# GRUNDSÄTZLICHES

---

Hans Schmidt

## **Religionsunterricht angesichts einer religiös pluralen Gesellschaft**

### **I. Problemfaltung**

#### **1. Kontext des Themas**

Mir scheint, daß der RU etwa alle 10 Jahre in eine Legitimationskrise gerät. Die letzte grundsätzliche Debatte um den RU lief vor 10 Jahren parallel zur Grundwertediskussion. Davor, in den Jahren 1971 und 1972 lief ebenfalls eine Grundsatzdiskussion. Da ich selbst in diesen Jahren ausgebildet worden bin und mein erstes Lehrrexamen gemacht habe, habe ich auch noch die Bücher im Schrank: Religionsunterricht wohin? Neue Stimmen zum RU an öffentlichen Schulen, von Gert Otto, Neues Handbuch des RU und seine Zwischenbilanz in dem Buch „Schule und Religion“ aus dem Jahre 1972. Ende der fünfziger und Anfang der sechziger Jahre läuft die Debatte um die Ablösung der evangelischen Unterweisung, die nach dem Krieg und auch davor das Selbstverständnis des RU bestimmt hatte und in dem damals die Beziehung zur Kirche besonders dominant war.<sup>1</sup>

Die Diskussion Anfang der sechziger Jahre hat diese Dominanz der Kirche zurückgedrängt und „dagegen eine neue Berücksichtigung der eigenständigen Situation von Schule und Unterricht postuliert ...“.<sup>2</sup>

Die jetzige Debatte, soweit ich sie überblicke, ist ausgelöst durch politische Ereignisse wie die Vereinigung der beiden deutschen Staaten und die europäische Einigung. Hinzu kommen dann noch gesellschaftliche Problemanzeigen, die mit Schlagworten belegt werden wie: Traditionsabbruch, Individualismus, multikulturelle Gesellschaft, Postmoderne u.a.m. Ich glaube, man kann sagen: Wenn in der Gesellschaft grundsätzlich über politische Zielvorstellungen gestritten wird, und das ist jetzt der Fall, und es war in der Folge der Studentenbewegung ebenfalls der Fall, dann gerät auch der RU mit in den Strudel der Diskussion. Mir scheint, daß dies ein Indiz dafür

ist, wie politisch dieses Fach offensichtlich ist bzw. eingeschätzt wird!

Auch die jetzige Diskussion scheint mir eine Art religionspädagogische Vergewisserung zu sein angesichts gravierender gesellschaftlicher Umbrüche.<sup>3</sup>

Wenn ich die Diskussion recht überblicke, so scheint zwar die grundgesetzliche Absicherung des RU politisch nicht infrage zu stehen, aber dennoch ist das Fach erheblich unter Legitimationsdruck geraten. Die Gefahr einer inneren Aushöhlung des Verfassungsranges, den der RU hat, ist durchaus gegeben. Wenn der Sinn des RU in den öffentlichen Schulen von den Lehrerinnen und Lehrern, von Schülern und Eltern nicht mehr verstanden wird, dann nützt auf Dauer auch die beste rechtliche Absicherung des Faches nichts mehr.

Ich möchte deshalb in diesem Referat sehr grundsätzlich ansetzen und aus evangelischer Sicht versuchen, einsichtige Gründe zu benennen für den RU in der öffentlichen Schule und für einen RU, der sich den Herausforderungen einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft stellt.

#### **2. Das Verhältnis von Religionslehrerinnen und -lehrern zur Kirche**

Ich hoffe, daß Sie diese Fragestellung nicht gleich erschreckt! Sie scheint mir aber notwendig, weil nach meinem Eindruck die Kirchenkritik in der Diskussion um den Status des RU eine entscheidende Rolle zu spielen scheint. D.h. unterschwellig spielt immer der Verdacht eine Rolle, der bekenntnisorientierte RU sei im Interesse der Kirchen und sei im Grunde Ausdruck ihres Machtstrebens.

So schreibt z.B. J. Heumann in einem Aufsatz über den Sinn und Unsinn bekenntnisorientierter Unterrichtsfächer in den öffentlichen Schulen, daß solcher Verdacht insofern berechtigt

ist, da „die Kirche als eine unter vielen bildungsrelevanten Institutionen in der öffentlichen Schule einer pluralen Gesellschaft einen eigenen Raum beansprucht, (der anderen Institutionen, z.B. den Gewerkschaften und dem ihnen eigenen Ethos nicht eingeräumt wird) mit dem Ziel, diesen Raum zur Rekrutierung von Mitgliedern zu benutzen. „Es ist“, so Heumann, „vom Bewußtsein eines demokratischen Gemeinwesens her völlig unverständlich und kaum vermittelbar, warum die Kirche einen eigenen Status in der Schule haben sollte“.<sup>4</sup>

Ich will es gleich sagen: Wenn dies Sinn und Ziel des RU wäre, wie es hier vermutet wird, dann hätte der RU in der Schule nichts zu suchen. Ich habe das Zitat aber deshalb hier gebracht, weil ich vermute, daß mit ihm die Anfragen vieler Lehrerinnen und Lehrer beschrieben sind, und deshalb halte ich es auch für nötig, sich damit auseinanderzusetzen.

Meine Vermutung, daß mit diesem Zitat die Anfragen vieler Lehrerinnen und Lehrer beschrieben sind, stützt sich auf die Untersuchungen von Klaus Langer.<sup>5</sup> Er hat 1989 eine Umfrage bei Hamburger Religionslehrern am Gymnasium gemacht, und diese Umfrage hat ergeben, daß „ungefähr die Hälfte von ihnen (47 %) die Kirche für ihre eigene Lebensgestaltung kaum oder gar nicht braucht.“<sup>6</sup>

Die Kirchendistanz der Religionslehrerinnen und -lehrer macht Langer an drei Punkten fest:

- a) an der geringen persönlichen Verbundenheit mit der Kirche
- b) an der Bevorzugung eines weitgehend von der Kirche unabhängigen RU
- c) an der marginalen Behandlung von Kirche im Unterricht und ihrer Darstellung als einer Institution des Defizits.<sup>7</sup>

Aus den Ergebnissen seiner Untersuchung zieht Langer nun Schlüsse für den RU der Zukunft. Ich stelle die wichtigsten Zukunftsperspektiven hier vor:

1. Dem RU der Zukunft soll es darum gehen, Jugendliche auf die „religiöse Dimension aufmerksam zu machen.“ Das bedeutet, daß es nicht mehr in erster Linie um die Einführung in die christlich-kirchliche Tradition gehen soll; es soll auch nicht mehr darum gehen, diese christliche Tradition in den Dialog mit anderen religiösen und weltanschaulichen Positionen zu bringen, sondern im RU der Zukunft geht es nur noch „um das Wachhalten oder gar Wecken einer Offenheit für ein Fragen nach dem, was trägt und ermutigt, was Sinn und Lebensorientierung gibt.“<sup>8</sup>
2. Im RU der Zukunft treten christliche und kirchenbezogene Inhalte zurück. Sie werden gleichberechtigt neben anderen Inhalten des RU verhandelt. Sie müssen sich wie diese der Frage nach ihrer Plausibilität stellen.<sup>9</sup> D.h. auch, der RU der Zukunft präsentiert sich „als ein bunter Markt unterschiedlicher Einsichten und Anstöße.“<sup>10</sup>
3. „Die geringe Verbundenheit der Religionslehrerinnen und -lehrer mit der Kirche, die marginale Thematisierung von Kirche im Unterricht sowie die Vermittlung einer nicht auf die Kirche bezogenen Religiosität bewirken insgesamt, daß der RU nicht mehr als „Säule der Volkskirche“ gelten kann. Die Erosion der Kirche .. wird durch diesen RU eher gefördert als kompensiert.“<sup>11</sup>

Sowohl die Art der Befragung als auch die Schlußfolgerungen, die Langer gezogen hat, haben eine vehemente Diskussion ausgelöst.<sup>12</sup> Es ist deutlich: der Religionsunterricht, den Langer für die Zukunft projiziert, ist ein grundsätzlich anderer, als der, der zur Zeit erteilt wird. Und Langer fragt selbst, ob denn dieser neue RU noch verfassungskonform wäre. Denn das Grundgesetz läßt keinen Zweifel daran, „daß der RU an öffentlichen Schulen als christlicher RU auf konfessioneller Basis zu erteilen ist“. Und Langer fragt völlig zu Recht, ob sich solch ein von ihm beschriebener RU, „der die Vermittlung von Religion und Religiosität ohne Anbindung an eine konkrete religiöse Gemeinschaft sucht“, ob sich solch ein RU nicht selbst „um seine Wirkung bringt.“<sup>13</sup>

Ich bin hier deshalb so ausführlich auf Langer eingegangen, weil mir an ihm deutlich wird, daß offensichtlich ein nicht zu unterschätzender Teil der Religionslehrerschaft die Konfessionalität des RU und seine kirchliche Anbindung nicht mehr für sachgemäß hält. Angesichts neuer Schüलगenerationen, angesichts zunehmender Entkirchlichung und angesichts ei-

nes weltanschaulichen Pluralismus erscheint vielen der konfessionelle RU nicht mehr zeitgemäß.

So sieht z.B. der sogenannte „Braunschweiger Ratschlag“ im konfessionellen RU einen real existierenden Anachronismus und das „Restrisiko weltanschaulicher Bevormundung“ durch die Kirche<sup>14</sup> und ebenso hält G. Otto den konfessionellen RU für einen Anachronismus und votiert deshalb für „Religionskunde in der Schule“.<sup>15</sup>

Ich denke, daß mit dieser Problemfaltung der Kontext unseres Themas deutlich geworden ist. „RU angesichts einer religiös pluralen Gesellschaft“ steht heute wieder einmal vor der Frage, wie er in der öffentlichen Schule zu begründen ist. Und der konfessionelle RU steht vor der Frage, ob er angesichts weltanschaulicher Pluralität noch zeitgemäß ist. Welche Perspektiven ergeben sich aus diesen Anfragen für die Zukunft des RU?

Mit diesen drei Fragerichtungen habe ich die folgenden Argumentationsschritte meines Referates beschrieben.

## **II. Wie wird aus evangelischer Sicht der konfessionelle RU in einer öffentlichen Schule begründet?**

Handelt es sich hier um ein Privileg der Kirchen, das anderen verwehrt wird? Dient der RU der Mitgliederwerbung der Kirchen, und ist er Ausdruck kirchlicher Bevormundung in der Schule? Es wird Sie nicht verwundern, wenn ich diese Anfragen schlicht verneine und mich zugleich darüber wundere, wie wenig Sachkenntnis an diesem Punkt deutlich wird, auch bei Leuten, die eigentlich in der Diskussion noch stärker drinstecken als ich.

### **1. Zur rechtlichen Lage des RU**

Zunächst zur rechtlichen Lage des RU. Sie alle wissen, daß der RU nach Artikel 7, Absatz 2 und 3 des Grundgesetzes in den öffentlichen Schulen ordentliches Lehrfach ist. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts wird er in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Die Teilnahme am RU ist in das Ermessen der Eltern bzw. der Schüler gestellt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen zur Erteilung von RU gezwungen werden. Das Grundgesetz hat damit die Linie des Artikels 149 WRV fortgesetzt: Der RU gehört zur wesentlichen Ordnung der öffentlichen Schule. Als ordentliches Lehrfach erscheint er gleichberechtigt neben anderen Fächern im Stundenplan.<sup>16</sup> Grundsätzlich läßt der Staat den Unterricht durch eigene Lehrkräfte erteilen, für deren Ausbildung an den Hochschulen der Staat ebenfalls verantwortlich ist. Auch das Aufsichtsrecht über den RU nimmt der Staat wahr. Die Schulaufsicht umfaßt drei Gebiete:

1. die allgemeine Einrichtung und materielle Ausstattung des Unterrichts
2. die Amtsführung des Unterrichtenden
3. die Inhalte der Lehrtätigkeit.

Hier allerdings stößt die Schulaufsicht auf Grenzen und beschränkt sich auf eine formale Kontrolle.<sup>17</sup>

Ich denke, diese kurze rechtliche Skizzierung des RU macht deutlich, wie sehr er eine Sache des Staates und nicht der Kirche ist. Die Kirche wirkt mit bei den Inhalten des Unterrichts. Sie ist hier von der Sache der Inhalte her die natürliche Partnerin des weltanschaulich neutralen Staates. Dennoch zeigen die rechtlichen Bestimmungen, daß der RU vom Staat selbst mit als seine Aufgabe verstanden wird.

Wie aber läßt sich der RU in der öffentlichen Schule des weltanschaulich neutralen Staates legitimieren? Ich beantworte diese Frage mit drei Thesen, die ich im folgenden erläutere.

Die Legitimität des RU in der staatlichen Schule begründet sich

1. aus dem Bildungsauftrag der Schule
2. aus der bewußten Selbstbegrenzung des demokratischen Staates durch die Grundrechte und
3. aus den Anforderungen einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft.

### *Zu These 1:*

#### *Die Legitimität des RU gründet im Bildungsauftrag der Schule*

Der RU heute und der RU der Zukunft lassen sich nicht mehr von einer kirchlichen Interessenlage her begründen, sondern nur noch aus dem Bildungsauftrag der Schule selbst.<sup>18</sup>

Bereits 1967 hat Theodor Wilhelm in der „Theorie der Schule“ gefordert, „die Kirchen müßten ihre Sache in die Sprache der Schule übersetzen oder aber auf den Anspruch, im Stundenplan vertreten zu sein, ganz verzichten.“ Im Klartext hieß das schon damals: „Der RU muß entweder wie alle anderen Fächer kritisches Denken, Rationalität und reflexive Ordnungsfähigkeit zu den wesentlichen Elementen seines Umgangs mit der Tradition machen, oder er hat kein Daseinsrecht in der Schule mehr.“<sup>19</sup> Umgang mit der Tradition bedeutet: Die Schule hat es immer mit drei Zeitdimensionen zu tun: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. D.h. die Welt, in der heute Jugendliche ausgebildet und auf ihre Zukunft hin vorbereitet werden, ist eine geschichtlich gewordene Welt. Die Gegenwart ist nicht verstehbar ohne Einsicht in ihr geschichtliches Gewordensein. Jeder Schulunterricht, jeder Bildungsprozeß hat es deshalb immer auch mit der Aneignung von Überlieferung zu tun. Welche Überlieferung dabei für die Schule wichtig wird, läßt sich nur vom geschichtlichen Ort der Schule her bestimmen. Es ist ein Unterschied, ob der geschichtliche Ort am Ende des 20. Jahrhunderts in der BRD liegt oder in Bagdad, ob im südlichen Afrika oder in Wladiwostok. D.h. vom jeweils konkreten geschichtlichen Ort der Schule aus ist zu entscheiden, welche Überlieferung, welche geschichtlichen Prägungen für das Verständnis der Gegenwart und für die Bewältigung der Zukunft relevant sind.

So wäre es heute völlig undenkbar, etwa den Bereich des naturwissenschaftlichen Denkens aus der Schule auszuklamern. Aber ebenso unsachgemäß wäre es, das Christentum auszuschließen. In diesem Punkt scheint es noch einen weitgehenden Konsens in der religionspädagogischen Debatte zu geben. Selbst wenn man die Gegenwart des Christentums bzw. der Kirchen mit Stichworten wie Säkularisierung, Traditionsabbruch etc. beschreibt, so sind diese Erscheinungen der Gegenwart überhaupt nur zu verstehen vor dem Hintergrund der geschichtlichen Prägenkraft des Christentums.

Diese kulturgeschichtliche Begründung<sup>20</sup> des RU hat immer noch ihr Recht. Der Bildungsauftrag der Schule würde jedenfalls in ungeschichtlicher und wissenschaftlich nicht haltbarer Weise verkürzt, würde die Beschäftigung mit dem Christentum aus der öffentlichen Schule entfallen.

Der hessische Kultusminister, von Haus aus Soziologe, hat es treffend formuliert: „Wir leben in einer ganz unstrittig von christlichen Traditionen bestimmten Umwelt; und diese prägt auch die, die heute keinen Zugang zu christlichen Traditionen selbst mehr haben. Auch für sie hat in unserer Geschichte das Christentum tiefe Spuren hinterlassen. Wichtige Ereignisse und Entwicklungen können nur vor diesem religiösen Hintergrund verstanden werden. Da die Schule die Aufgabe hat, dem jungen Menschen die Welt zu erschließen, in der er real lebt, muß sie ihm deshalb auch die Kenntnisse vermitteln, die ihn befähigen, die so geprägte Kultur zu verstehen. Er muß sie verstehen, wenn er in ihr nicht als Fremder leben will, ganz unabhängig von seiner individuellen Glaubensentscheidung. Zu dieser Aufgabe hat der Religionsunterricht vor der Glaubensfrage einen unverzichtbaren Beitrag zur kulturellen Allgemeinbildung zu leisten, eine Voraussetzung dafür, daß Bilder, Traditionen und Symbole verstanden werden, die unser Leben alltäglich begleiten.“<sup>21</sup>

Soweit die kulturgeschichtliche Begründung des RU aus dem Bildungsauftrag der Schule.

### *Zu These 2*

#### *Die Legitimität des RU begründet sich aus der bewußten Selbstbegrenzung des demokratischen Staates durch die Grundrechte*

Als Folge der geschichtlichen Erfahrungen mit einem totalitären Weltanschauungsstaat im 3. Reich ist durch das Grundgesetz die Macht des Staates bewußt begrenzt worden. Die bewußte Selbstbegrenzung des Staates ist das wesentliche

Kennzeichen des demokratischen Rechtsstaates. Diese bewußte Selbstbegrenzung zeigt sich z.B. im föderalen Prinzip der Länder; es zeigt sich ebenso im Subsidiaritätsprinzip, und es zeigt sich vor allem und grundsätzlich in den in der Verfassung verankerten Grundrechten. „Als Bestandteil der Verfassung binden Menschenrechte den Staat ... Sie begrenzen die Staatsmacht mit der Autorität der Verfassung.“<sup>22</sup>

In der Erklärung der EKD aus dem Jahre 1990 zur Bildungs- und Schulpolitik aus christlicher Sicht heißt es: „Das Grundgesetz und die Länderverfassungen verpflichten den Staat auf die vorstaatlichen Grund- und Menschenrechte, wobei die Wahrung der Menschenwürde, die Achtung der Überzeugung anderer und die Verantwortung für die Gemeinschaft verbunden mit der Ehrfurcht vor Gott von besonderer pädagogischer Relevanz sind.“<sup>23</sup>

D.h. die im Grundgesetz verankerten Grundrechte sind Vorgaben für den schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag. Man kann sagen: Die Schule ist dazu da, die Schüler zu befähigen, die in der Verfassung verankerten Grundrechte wahrnehmen zu können.

Die Grundrechte sind der allgemeinverbindliche ethische Rahmen sowohl des Staates als auch der Gesellschaft. Dieser ethische Rahmen ist allerdings ein „sehr offenes Kriteriengefüge, das an die ethisch selbstverantwortliche Person appelliert.“<sup>24</sup> Zum Bildungsauftrag der Schule gehört es deshalb mit, Kinder und Jugendliche zu ethisch selbstverantwortlichen Personen heranzubilden und sie zu befähigen, in Verantwortung vor Gott und den Menschen zu handeln und zu entscheiden. Damit wird auch pädagogisch relevant, was für den demokratischen Staat konstitutiv ist: Durch die Grundrechte wird unmißverständlich klar, daß der Staat kein Recht hat zu unbeschränkter Verfügung über den Menschen. An dem Grundrecht der Freiheit und Selbständigkeit trifft der Staat auf eine für ihn unbedingt verbindliche Grenze.

Deshalb sind z.B. die Religions- und Gewissensfreiheit ein wesentliches Grundelement für den demokratischen Staat. Es verpflichtet ihn zwar einerseits zu weltanschaulicher Neutralität; andererseits verpflichtet es ihn aber auch dazu, das politische Gemeinwesen so zu gestalten, daß die Freiheit des Glaubens und des Gewissens zu ihrem Recht und zur Entfaltung kommen können.<sup>25</sup> Für die Schule bedeutet dies z.B., daß sie die Aufgabe hat, die Schüler zu befähigen, durch den RU die im Grundgesetz verankerten Grundrechte wie Meinungs- und Religionsfreiheit überhaupt wahrnehmen zu können. Denn mit dem formalen Recht der Glaubensfreiheit allein ist es nicht getan. „Glaubensfreiheit setzt ... voraus, daß der einzelne Glaube und Religion kennt, weil er ... nur dann ... erfassen und beurteilen kann, ob ihm der Glaube etwas zu sagen hat und ob ihm Religion etwas bedeutet. Zu einem weißen Fleck auf der Landkarte kann kein Verhältnis entstehen“, weder das der Ablehnung noch das der ausdrücklichen Zustimmung.<sup>26</sup>

#### *Zum staatlichen Neutralitätsgebot*

Zum Prinzip der bewußten Selbstbegrenzung des Staates gehört auch seine weltanschauliche Neutralität. D.h. der Staat verzichtet bewußt darauf, religiöse Fragen, ethische Fragen, Sinn- und Wertfragen zu entscheiden. Diese Fragen müssen in der Gesellschaft kontrovers diskutiert werden von denen, die von diesen Fragen betroffen und für diese Fragen zuständig sind. D.h. dem staatlichen Neutralitätsgebot liegt die Unterscheidung zwischen Staat und Gesellschaft zugrunde. „Der republikanische Staat unterscheidet sich von der Gesellschaft, er ist nicht Öffentlichkeit, sondern (er) regelt öffentliche Belange. Ohne diese Unterscheidung von Staat, Kirche und Gesellschaft verbaut man sich jedes Verständnis für die bundesrepublikanischen Regelungen des RU.“<sup>27</sup>

Das bedeutet, die Wertneutralität des Staates wird nicht negativ in dem Sinn verstanden, die Religion aus dem öffentlichen Leben auszugrenzen, sondern sie wird positiv verstanden, indem sie den vorhandenen Religionsgemeinschaften die Ausübung ihres religiösen Bekenntnisses ermöglicht, und zwar nicht nur im privaten, sondern auch im öffentlichen Bereich.<sup>28</sup>

Vor diesem Hintergrund ist der RU in der öffentlichen Schule

zu verstehen. Und vor diesem Hintergrund ist seine Verankerung im Artikel 7,3 des Grundgesetzes zu sehen. Er sichert die Ausgestaltung der in Art. 4 begründeten Religionsfreiheit. Die Religionsfreiheit wird hier eben nicht wie in den totalitären Weltanschauungsstaaten des ehemaligen Ostens oder des 3. Reiches in den privaten Bereich abgedrängt. Totalitäre Staaten und ihre Ideologien dulden keine Religion, die ihre Autorität in Frage stellt! Sondern die Religionsfreiheit wird so verstanden, daß den Religionsgemeinschaften öffentlicher Raum gewährt wird, in dem überhaupt religiöses Bekennen erst möglich wird.<sup>29</sup>

Es ist deshalb ein Mißverständnis zu meinen, der weltanschaulich neutrale Staat dürfe „religiös motivierten Zwecken nach diesem Neutralitätsverständnis keine Unterstützung zuteil werden lassen, weil dadurch die bekenntnisfreien Bürger ins Hintertreffen geraten würden.“<sup>30</sup>

Wird staatliche Neutralität in diesem Sinne verstanden, wird der bekenntnisfreie, bindungslose Atheist zur Norm erhoben. Damit aber wäre der Staat nicht mehr weltanschaulich neutral.

„Gerade wegen der staatlichen Neutralität ist es also unmöglich, alle religiösen Auffassungen bei staatlichen Maßnahmen zu ignorieren und den Atheisten allein als Maßstab staatlicher Regelungen zuzulassen.“<sup>31</sup> Wichtig ist hier: Die positiv verstandene Wertneutralität des Staates ist Ausdruck seiner bewußten Selbstbegrenzung. Er verzichtet bewußt darauf, religiöse Fragen, Wahrheits- und Sinnfragen zu entscheiden. Er delegiert die Fragen an die unterschiedlichen Gruppierungen der Gesellschaft.<sup>32</sup> Er schafft öffentlichen Raum, in dem diese Fragen kontrovers verhandelt werden können. Und das heißt eben auch, daß „die Auseinandersetzung um die ethische und religiöse Orientierung des Lebens den Schulen vor Ort im Rahmen ihres Bildungsauftrags zugestanden und zugemutet“ werden muß.<sup>33</sup>

Und ich bin fest davon überzeugt, daß der ev. RU sowohl von seinen Inhalten her als auch von seiner institutionellen Verankerung her ein wesentlicher Beitrag dafür ist, die bewußte Selbstbegrenzung des demokratischen Staates wachzuhalten. Solange die Gottesfrage im Sinne des Christentums thematisiert und wachgehalten wird, bleibt die Autorität des Staates begrenzt.

Nach evangelischen Verständnis hat der Staat keine letzte, absolute Autorität über den Menschen. Letzten und unbedingten Gehorsam schuldet der Christ allein Gott. „Man muß Gott mehr gehorchen als den Menschen“. (Apg. 5,29) Die evangelische Kirche ist der Meinung, daß diese Relativierung staatlicher Autorität nicht nur für Christen gilt, sondern für alle Bürger. Für Christen ergibt sich diese Relativierung staatlicher Autorität aus dem Glauben. Deshalb ist die Anerkennung der Religionsfreiheit durch den Staat ein entscheidendes Strukturmerkmal für die wirksame Begrenzung staatlicher Autorität. Der RU in der öffentlichen Schule des weltanschaulich neutralen Staates ist sozusagen die institutionalisierte Selbstbegrenzung des Staates und ist Ausdruck der in den Grundrechten verankerten Religions- und Gewissensfreiheit.

Ich komme nun zur 3. These:

### *Die Legitimität des RU ergibt sich aus den Anforderungen einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft*

Neben dem kulturgeschichtlichen Argument (These 1) und dem politischen Argument (These 2) tritt hier zunächst ein anthropologisches.

RU in der Schule ist immer auch damit begründet worden, daß zum vollen Menschsein unaufgebar die religiöse Dimension dazugehöre.<sup>35</sup> Religiosität wird hier in einem weiten und unspezifischen Sinn verstanden. Ich erinnere an Langers Bestimmung, „auf die religiöse Dimension aufmerksam“ machen. Religiosität wird hier verstanden als Frage nach dem, was mich unbedingt angeht. Im Sinne dieses Ansatzes „muß die Schule dem jungen Menschen helfen, sich seiner eventuell vorhandenen eigenen religiösen Vorstellungswelt bewußt zu werden, sie auf dem Hintergrund eines kritischen Verstehens der Tradition zu überprüfen und vielleicht zu modifizieren.“

Die Schule muß eine solche Information über das Phänomen Religion geben, daß der Schüler aus der Kenntnis der Dinge seine eigene Stellungnahme zu Bibel, Glaube und Kirche und anderen Konkretisierungen von Religion entwickeln und aussprechen kann. Klaus Wegenast erklärt zu dieser Forderung: „Ein so verstandener Religionsunterricht ist für die Schule ein wichtiger Bestandteil ihres Auftrages, die Schüler in Tradition und Welt einzuführen und ihnen zu einem eigenen Selbst- und Weltverständnis zu verhelfen. Verzichtet die Schule auf einen solchen Religionsunterricht, dann verstößt sie gegen ihren Wahrheitsgeist und läßt den Schüler an einer wichtigen Stelle seiner Selbstwerdung allein.“<sup>36</sup>

Es geht also darum, den Schüler zu befähigen, angesichts religiöser Pluralität „aus der Kenntnis der Dinge eine eigene Stellungnahme zu Bibel, Glaube und Kirche und anderen Konkretisierungen von Religion“ entwickeln zu können.

Gerade wenn wir davon ausgehen, daß unsere Schüler in einer religiös und weltanschaulich pluralen Gesellschaft leben und sich in Zukunft darin zurechtfinden müssen, kommt dieser Zielbestimmung des RU besondere Bedeutung zu.

Für diese Zielbestimmung ist es allerdings notwendig, die Bezeichnung weltanschaulich und religiös plural etwas näher zu bestimmen. Diese Bestimmungen tauchen unter anderem auf unter dem Thema Postmoderne. Es würde hier zu weit führen, die Diskussion darüber im einzelnen zu entfalten. Ich beschränke mich deshalb auf die Kennzeichnung einiger Grundlinien, die für unseren Zusammenhang wichtig sind. Das Kennzeichen dessen, was man mit Postmoderne meint, hat W. Welsch in dem Satz zusammengefaßt: „Die Situation der Postmoderne ist dadurch charakterisiert, daß wir mit einer zunehmenden Vielfalt unterschiedlichster Lebensformen, Wissenschaftskonzeptionen und Orientierungsweisen konfrontiert sind ... In dieser Pluralität und der Zustimmung zu ihr liegt der Fokus der Moderne“.<sup>37</sup>

Hatte Friedrich der Große den Satz geprägt, jeder soll nach seiner Fasson selig werden - Toleranzprinzip des Staates! -, so heißt es jetzt unter den Bedingungen der Postmoderne, jeder muß nach seiner eigenen Fasson selig werden. Dieses „muß“ begründet sich daraus, „weil es keine verbindlichen Vorstellungen von Glück, Sinn, Moral“ mehr geben kann, und weil es auch keine anerkannten Institutionen mehr gibt, die „Heil und Seligkeit verbürgen könnten“.<sup>38</sup>

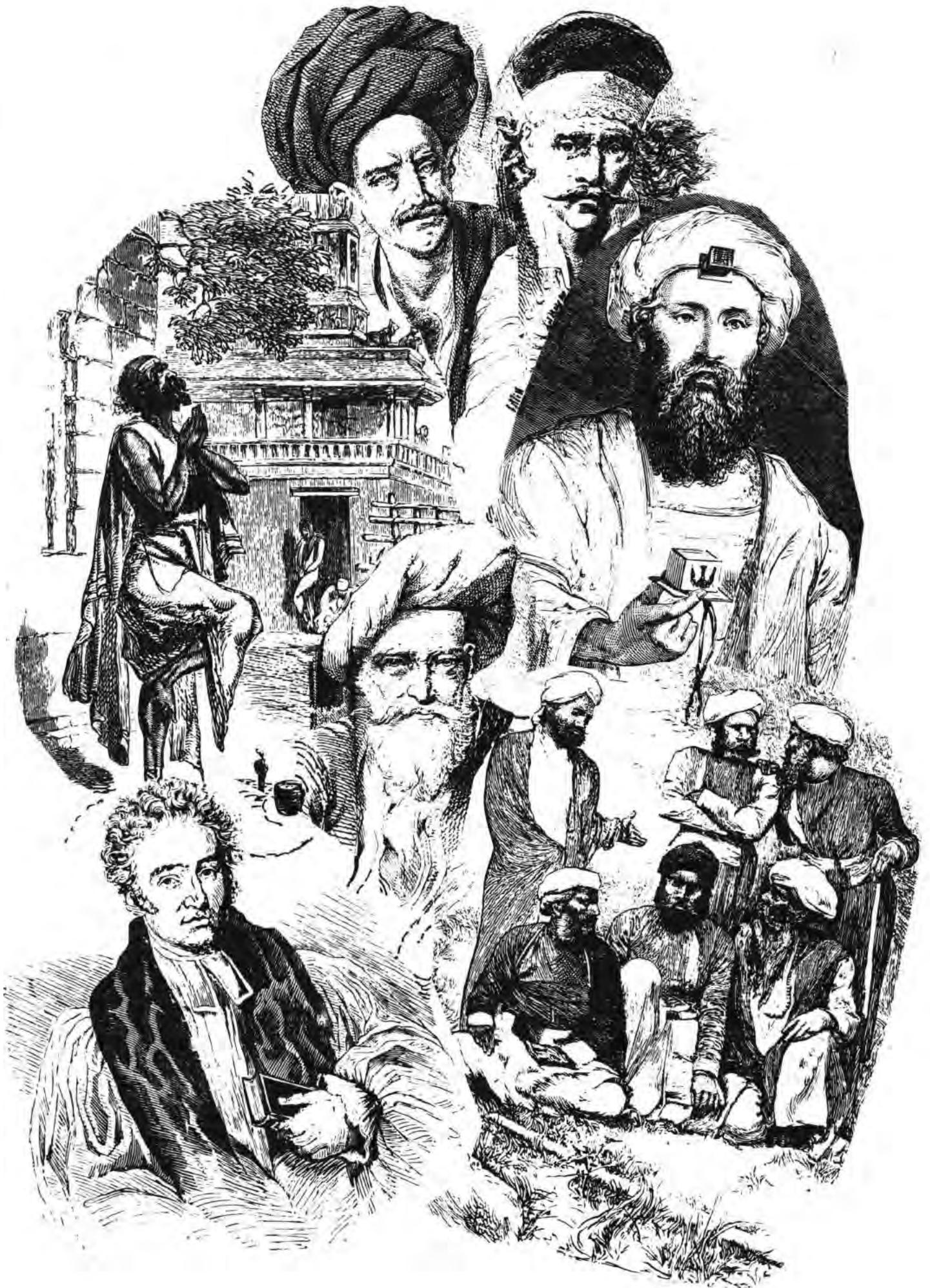
Mit der Auflösung von Institutionen und ihren Wertsystemen geht ein Individualisierungsprozeß einher.

„Das Wertesystem der Individualisierung läßt keine bindende Orientierung zurück, sondern einen verunsicherten Privatismus. Dieser entsolidarisierende Privatismus manifestiert sich auch in einer Wertskala, die fast ausschließlich 'Pflichten gegen sich selbst' - wie widersprüchlich! - umfaßt. Der Opportunismus wird zum neuen Verhaltensmuster.“<sup>39</sup>

Für unseren Kontext reichen diese Phänomenbeschreibungen. Das Problem liegt offensichtlich darin, daß Pluralität sich auflösen droht in Beliebigkeit. Was ursprünglich Ausdruck von Freiheit war, entpuppt sich u.U. als Verlust von Wahrheit. Das Individuum hat sich zwar aus der Bevormundung der Institutionen (Kirche, Staat, Wissenschaft ...) befreit, aber der Preis dieser Freiheit ist es, Sinn, Wahrheit, Glaube selbst setzen zu müssen. Der Preis dieses Individualismus ist nicht nur die Beliebigkeit sondern nicht selten auch die Überforderung!

Mit dem Ausdruck Postmoderne wird die Situation unserer Gegenwart und Zukunft so beschrieben und zusammengefaßt: Die Gesellschaft ist gekennzeichnet durch wachsende Komplexität und zunehmende „Segmentierung der Lebenswelten“. Dies führt zu einer „Pluralisierung von Lebenslagen und zu einer Individualisierung von Lebensführungen“. Nicht nur Jugendliche sondern auch wir selbst machen die Erfahrung, daß es keine „für alle gültigen Weltbilder“ gibt und keine für alle gültigen Wirklichkeitserfahrungen und keine für alle lebensbedeutsamen Traditionen. Solche Erfahrungen haben nicht nur für Schüler eine gefährlich desorientierende Wirkung. Sie haben „teilweise zerstörerische Konsequenzen“<sup>40</sup> zur Folge.

In einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft muß sich der Einzelne für eine bestimmte Religion entschei-



den, „weil es stets mehrere Möglichkeiten und Angebote gibt Eine nur durch Herkunft und Gewohnheit bestimmte Religiosität reicht ..nicht mehr aus ...“<sup>41</sup> Mitgliedschaft in einer religiösen Gemeinschaft ist „auf Dauer nur in reflektierter Form möglich“.<sup>42</sup> Für die Kirchen bedeutet dies, daß auf der einen Seite „mehr Bildung“ das „Risiko einer individualistischen Distanz zur Kirche u.a. auf Grund institutionskritischer Reflexion“ bedeuten kann. Andererseits kann Bildung aber auch „die Möglichkeit zur Überwindung einer kritiklosen Anpassung an säkular bestimmte Gruppen eröffnen“.<sup>43</sup>

Mit Recht hat Ohlemacher darauf hingewiesen, wo die spezifischen Aufgaben des RU angesichts eines beliebig gewordenen Pluralismus liegen. Sie liegen angesichts des Pluralismus in der Notwendigkeit zur kritischen Unterscheidung. Dazu ist es notwendig, daß Begriffe geklärt und Begründungszusammenhänge offengelegt werden und an den biblischen und theologischen Zusammenhängen überprüft werden.

Gegenüber dem Hang zur Beliebigkeit hat der RU auf die sachlich richtigen Zusammenhänge zu achten. Gegenüber „den Überforderungen, die der Individualismus mit sich bringt, sind die Chancen der Gemeinschaft, der Gemeinde als Entlastung wieder neu in den Blick zu rücken“.

Und gegenüber der „Beliebigkeit des Subjektivismus ist die Wahrheit, die in Jesus Christus ihren Namen bekommen hat, zur Geltung zu bringen“.<sup>44</sup>

### **III. Die Funktion des RU angesichts spezifischer Gefahren des beliebig gewordenen Pluralismus**

#### **1. RU gegen totalitäre Ideologien**

Das Zitat von Ohlemacher deutete bereits an, welche Aufgaben der RU angesichts einer plural-säkularen Gesellschaft hat. Ich möchte diesen Ansatz noch um einige Aspekte erweitern.

Die mangelnde Eindeutigkeit eines beliebig gewordenen Pluralismus birgt die Gefahr in sich, daß nicht nur Jugendliche für ihr persönliches Leben und dem Bedürfnis nach Identität und Vergewisserung diese Beliebigkeit nicht lange durchhalten. Daraus ergeben sich zwei Gefahren.

Die eine Gefahr besteht darin, daß Jugendliche die mangelnde Eindeutigkeit des beliebigen Pluralismus sozusagen gewaltsam überspringen und sich in die falsche Eindeutigkeit totalitärer Ideologien und Sekten flüchten. Es ist kein Zufall, daß gerade in unserem multikulturellen Kontext fundamentalistische Gruppen, obskure religiöse Sekten und totalitäre Ideologien Konjunktur haben. Auf dem bunten Markt der Weltanschauungen tummelt sich manches Problematische und Gefährliche. Der RU wird hier den Schülern helfen müssen, klare Kriterien zu bekommen, von denen aus sie kritisch unterscheiden und sich orientieren können.

#### **2. RU für ethische Sensibilisierung**

Die andere Gefahr sehe ich darin, daß sich Jugendliche, umgeben von pluralen Anschauungen, am Ende rein pragmatisch entscheiden und die wirkliche Bemühung um Orientierung und kritische Prüfung unterbleibt. Gewicht bekommt dann, was Erfolg verspricht. Erfolg verspricht das, was technisch und wirtschaftlich effizient ist. Der spezifische Beitrag des RU ist es, gegen diese pragmatische Wertentscheidung die Sinn- und Normenfrage im Fluß zu halten.<sup>45</sup>

Dies ist deshalb nötig, weil die Ambivalenz von Wissenschaft und Technik längst deutlich geworden ist. Vieles was wissenschaftlich, was technisch und medizinisch möglich und effizient ist, ist nicht zugleich auch gut und sinnvoll.<sup>46</sup>

Längst stehen wir vor der Frage, ob unsere moralische Qualität mithalten kann mit dem technischen Fortschritt und den Potentialen, über die wir verfügen. Es gibt eine Menge Anzeichen dafür, daß unser Verantwortungsbewußtsein in gefährlicher Weise hinter dem technisch Machbaren hinterher-

hinkt. Der Beitrag des RU ist es, die Schüler ethisch zu sensibilisieren und das Verantwortungsbewußtsein vor Gott und den Menschen (Präambel des Grundgesetzes) wachzuhalten.

Diese ethische Sensibilisierung geschieht zwar nicht allein durch das Christentum, aber auch nicht ohne es!

Ich stimme dem hessischen Kultusminister zu, wenn er sagt: „Obwohl wir von der Krise des Glaubens reden, ist dennoch unstrittig richtig, daß viele Menschen Maßstäbe für das sittlich richtige Handeln gerade aus der Beschäftigung mit religiösen Fragen und aus dem Bewußtsein einer Verantwortung vor Gott gewinnen; und ebenso unstrittig ist, daß dies das Thema ist, unter dem der RU diese Frage als seinen Auftrag aufzugreifen hat“.<sup>47</sup>

Angesichts einer weltanschaulich und religiös pluralen Gesellschaft habe ich in Weiterführung der Gedanken von Ohlemacher die Funktion des RU darin gesehen, den Schüler zu befähigen, in der weltanschaulichen Pluralität kritisch unterscheiden und sich orientieren zu können und die Schüler ethisch zu sensibilisieren. Ein dritter Aspekt kommt hinzu.

#### **3. RU als Hilfe zur Identitätsbildung**

Angesichts eines beliebig gewordenen Pluralismus trägt der christliche und konfessionell verantwortete RU dazu bei, daß nicht alles gleich gültig ist, sondern daß kritisch zu unterscheiden ist. Der RU trägt auf diese Weise dazu bei, daß eben nicht geschieht, was im Blick auf die Erscheinungen der Postmoderne von einigen befürchtet wird: Daß nämlich dort, wo die Prinzipienlosigkeit zum Prinzip erhoben wird, das Individuum bodenlos wird, letztlich ohne feste Identität bleibt und beliebig manipulierbar wird.<sup>48</sup>

Ich meine deshalb: Alle pädagogisch und bildungspolitisch Verantwortlichen müssen sich sehr sorgfältig überlegen, was angesichts eines weltanschaulichen Pluralismus der Bildungsauftrag der Schule ist. Und die Religionslehrer müssen sehr genau überlegen, ob sie diesen weltanschaulichen Pluralismus einfach übernehmen und kopieren, indem sie den RU zu einem offenen oder allgemein religionskundlichen machen. Oder wie Langer es formuliert hatte: RU der Zukunft als bunter Markt unterschiedlichster Einsichten und Anstöße.

Hier ist zu fragen, ob solch ein Unterricht die Prinzipienlosigkeit im Grunde verstärkt, zumindest bestätigt. Und zu fragen ist, ob damit die Jugendlichen in ihrem Suchen nach Identität und verbindlicher Lebensorientierung nicht in gefährlicher Weise alleingelassen werden.

1990 hat die EKD in einer Stellungnahme auf ein erweitertes Verständnis schulischer Bildung hingewiesen und erklärt: „Die erzieherischen Möglichkeiten der Schule sind aus rechtlichen und faktischen Gründen begrenzt; schulische Bildung darf nicht überschätzt werden. Dennoch hat sich die Überzeugung durchgesetzt, daß sich alle Schularten in größerem Umfang der erzieherischen Aufgabe stellen müssen, um der sozialen Isolierung der Schüler zu begegnen und dem Bedürfnis der heranwachsenden Generation nach Identifikation und Orientierung gerecht zu werden.“ (EKD-Texte, 34, S. 27)<sup>49</sup>

Im Sinne dieses erweiterten Bildungsverständnisses haben die Schule insgesamt und der RU im besonderen die Aufgabe, zur Identitätsfindung der Jugendlichen und zu ihrer sozialen Verantwortung beizutragen. Was die Schule heute an Inhalten und Fertigkeiten für das Leben für morgen vermittelt, hat eine immer kürzere Geltungsdauer. D.h. was Schüler heute lernen, ist in vielen Fällen in wenigen Jahren schon unbrauchbar geworden. Die Schüler müssen deshalb dazu befähigt werden, daß sie sich später selbständig Wissen und Erfahrungen aneignen können.

Die Aufgabe der Schule von heute für die Anforderungen von morgen wird deshalb nicht mehr vornehmlich in der Vermittlung von kognitivem Wissen bestehen, sondern die Aufgabe der Schule wird zunehmend darin bestehen, den Schülern zu genügend Ich-Stärke und sozialer Stabilität zu verhelfen.

Das bedeutet: Die Frage, die heute an die Schulen zu stellen ist, ist die, was sie dazu beitragen können, „damit Kinder Ich-Identität und soziale Stabilität erlernen können in einem

Umfeld, in dem dieses von den Bedingungen ihres häuslichen Umfeldes und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen nicht mehr selbstverständlich ist“.<sup>50</sup>

Wir müssen uns klarmachen, daß die Ausbildungszeiten sich verlängert haben und daß die Schule heute einen wesentlichen Teil der Kindheit und der Jugendzeit in Anspruch nimmt.

„Zugleich bringt es der Wandel von Familie und Gesellschaft mit sich, daß der Schule immer mehr Erziehungsaufgaben zukommen. Auf beide Veränderungen kann die Schule nur eingehen, wenn sie sich als ein Erfahrungsraum und als eine Lebenswelt für Kinder und Jugendliche versteht“.<sup>51</sup>

In diesem Erfahrungsraum Schule wird zunehmend die Identität der Schüler geprägt. In der Schule als Erfahrungs- und Lebensraum wird der RU für die Identitätsbildung des Schülers seinen spezifischen Beitrag leisten, und er wird in Bezug auf den Erfahrungsraum Schule z.B im Blick auf die Gestaltung des Schullebens seine besondere Chance haben.

#### **IV. Was bedeutet in einer religiös pluralen Gesellschaft der Dialog der Religionen?**

In der Bundesrepublik Deutschland leben ca. 4,3 Millionen Ausländer aus verschiedenen Kulturkreisen. Auch für die Schule sind damit neue pädagogische Herausforderungen gestellt. Es sind vor allem Kinder islamischen Glaubens, die in den Schulen auftauchen. Wäre es denkbar, daß sie am konfessionellen RU teilnehmen, wenn sie es wünschen und die Eltern damit einverstanden sind? Oder müßte man auf den konfessionellen RU verzichten und einen allgemeinen religionskundlichen Unterricht einführen, an dem dann alle teilnehmen können, ganz gleich, was sie glauben oder auch nicht glauben.

Wenn ich es recht sehe, verbirgt sich hinter der Forderung, den konfessionellen RU zugunsten eines allgemeinen Unterrichts aufzugeben die Vorstellung, der konfessionelle RU sei angesichts der religiösen Vielfalt und der tatsächlichen Zusammensetzung der Schülerschaft nicht mehr sachgemäß.<sup>52</sup>

Der konfessionelle RU unterliegt dem Verdacht, sowohl die andere Konfession als auch die fremde Religion (z.B. den Islam) verkürzt darzustellen, um sozusagen die Überlegenheit und den Wahrheitsanspruch der eigenen Konfession zu sichern. Diese Gefahr ist tatsächlich immer gegeben und die Lehrerinnen und Lehrer sind hier in besonderer Weise gefordert.<sup>53</sup>

Andererseits ist zu fragen, ob ein nichtkonfessioneller Unterricht hier mehr leisten kann. Gerade wenn es Aufgabe des RU ist, zur Identitätsbildung und zur Lebensorientierung des Schülers beizutragen, so ist dies nicht erreichbar durch die ohnehin problematische Wertneutralität, sondern nur durch das bewußt zur Geltung gebrachte konfessorische Moment des Unterrichtenden. Dazu unten mehr. Diese pädagogischen Fragen berühren sehr grundsätzliche theologische Probleme. Im Blick auf andere Religionen und im Grunde auch Konfessionen stellen sich etwa folgende Fragen: Was verstehen wir unter Dialog der Religionen? Zwingt der Toleranzbegriff nicht dazu, auf den absoluten Wahrheitsanspruch der eigenen Religion zu verzichten? Und zwingt nicht der Wille zum Dialog dazu, den Wahrheitsanspruch der eigenen Religion zu revidieren und im Verlauf des Dialogs zu modifizieren?

Steht am Ende solchen Dialogs eine synkretistische Religion, also eine Mischung aus Islam, Christentum, Hinduismus und Buddhismus? Ist das überhaupt wünschenswert?

Ich denke, Sie merken, daß sehr grundsätzliche Fragen berührt sind, deren Beantwortung auch Wirkungen für den RU und den Bildungsauftrag der Schule haben wird.

Sie müssen nicht befürchten, daß ich jetzt alle Fragen beantworten wollte. Das könnte ich gar nicht. Ich will aber ein paar Schlaglichter werfen, die als Denkanstöße gedacht sind und vielleicht zur Diskussion reizen.

#### **Dialogfähigkeit und Standfestigkeit – zwei komplementäre Tugenden**

Der katholische Theologe Hans Küng hat in einem Aufsatz<sup>54</sup> über Dialogfähigkeit und Standfestigkeit darauf hingewiesen,

daß es sich hier um zwei komplementäre Tugenden handelt. Küng wehrt sich mit diesem Hinweis dagegen, Dialogfähigkeit nicht als Alibi für „bequeme Standpunktlosigkeit“ zu mißbrauchen. Küng ist davon überzeugt, daß die Fähigkeit, überhaupt einen Dialog führen zu können, voraussetzt, „daß es einen Standpunkt bei mir und dem Partner gibt, um den zu dialogisieren es sich noch lohnt“. Völlig zu Recht fragt Küng, ob nicht zur Dialogfähigkeit gerade gehört, an der Wahrheit des eigenen Standpunktes festzuhalten. Wer alles preisgibt, ist als Dialogpartner uninteressant.<sup>56</sup>

Wenn ich es recht sehe, wehrt sich Küng gegen eine Haltung, die sich zwar religiös für alles offen zeigt, im Grunde aber nur Ausdruck dafür ist, daß einem die eigene Religion bzw. die eigene Konfession gleichgültig geworden ist.<sup>57</sup>

Wer dagegen als Gesprächspartner im Dialog der Religionen ernstgenommen werden will, der muß vom Wahrheitsanspruch der eigenen Religion überzeugt sein.

„Dialogwürdig“, so der evangelische Theologe J. Moltmann, „ist doch nur eine Religion, die sich selbst ernst nimmt. Eine Religion, die ihre Einzigartigkeit preisgegeben hat, erweckt kein besonderes Interesse“.

Das bedeutet für die Dialogpartner: „Jeder muß sich selbst mit dem ganzen Wesen seiner Religion oder Weltanschauung in den Dialog einbringen“. Und Moltmann fügt hinzu: „Es klingt zwar sehr deutsch, aber ein Dialog, in dem es nicht um die „Wahrheitsfrage“ geht, bleibt irrelevant“.<sup>59</sup>

Für den interreligiösen Dialog - und ich meine, gleiches gilt auch für den ökumenischen Dialog - geht es um die Frage, „wie Pluralität und Identität, wie Dialogfähigkeit und Standfestigkeit“ miteinander zu verbinden sind. Theologisch geht es um die Frage, ob ein Weg verantwortlich ist, „der es Christen gestattet, die Wahrheit der anderen Religionen zu akzeptieren, ohne die Wahrheit der eigenen Religion und damit die eigene Identität preiszugeben“.<sup>60</sup>

Für das Christentum gilt normativ, daß Jesus Christus der Weg, die Wahrheit und das Leben ist. Wer sich von dieser Grundüberzeugung löst, führt keinen christlich zu nennenden Dialog mit einer anderen Religion.

Was aber durchaus möglich ist, ist die Frage, ob etwas vom Geist Jesu auch in anderen Religionen erkennbar ist, oder wo man deutlich unterscheiden und sich abgrenzen muß.

Ich denke, was wir neu in der Diskussion um den interreligiösen Dialog zu lernen haben ist dies: Das standhafte Festhalten an der Glaubensüberzeugung, die 2000 Jahre lang viele Christen getragen hat und noch trägt, und wofür viele Christen mit dem Leben bezahlt haben, dieses Festhalten ist nicht einfach gleichzusetzen mit theologischem oder kulturellem Überlegenheitsbewußtsein, sondern es ist Ausdruck christlicher Identität. Wenn Christen mit diesem Grundbekenntnis zu Jesus Christus in einen Dialog gehen und daran festhalten, so haben sie dafür Gründe. So wie ja auch Juden, Muslime, Hindus und Buddhisten Gründe dafür haben, warum sie an ihren Grundüberzeugungen festhalten. Diese Standfestigkeit im Dialog ist Ausdruck der eigenen Identität, ist Ausdruck des Verwurzelteins in der eigenen Religion. Anders gesagt: Der ernsthafte und überhaupt ertragreiche Dialog mit anderen Religionen ist nicht möglich ohne das konfessorische Moment! Küng unterscheidet zwischen einer Sicht der Religionen von außen und einer Sicht von innen. „Von außen gesehen, sozusagen religionswissenschaftlich betrachtet, gibt es selbstverständlich verschiedene wahre Religionen“. Siehe Lessings Ringparabel! Ihr würde wohl ein religionskundlicher Unterricht entsprechen. Aber von innen her gesehen, d.h. vom Standpunkt des am Neuen Testament orientierten gläubigen Christen, für mich also als betroffenen, herausgeforderten Menschen, gibt es nur die eine wahre Religion: das Christentum, insofern es den einen wahren Gott, wie er sich in Jesus Christus kundgetan hat, bezeugt“.<sup>61</sup> In der Begegnung mit dem Wahrheitsanspruch anderer Religionen kann aber die christliche Religion durchaus ergänzt, korrigiert und vertieft werden. Es kann aber auch zu deutlicher Abgrenzung führen.

Ich denke, gerade wir, die wir in einem multikulturellen Kontext leben, müssen uns klarmachen, daß wir im Dialog mit anderen nur dann ernstgenommen werden, wenn wir nicht auf die Normativität unserer eigenen Traditionen verzichten. Wer

in der relativistischen Haltung in einen Dialog geht, mutet dem nichtchristlichen Gesprächspartner zu, was diese ablehnen, nämlich „ihren Glauben an die Normativität ihrer eigenen Botschaft und ihres Heilbringers von vornherein aufzugeben und sich auf den (typisch westlich-säkular-modernen) Standpunkt der grundsätzlichen Gleichgültigkeit aller Wege zu stellen“.<sup>62</sup>

D.h. eben auch: Zum Dialog mit anderen Religionen gehört immer auch die Verbundenheit mit der eigenen Glaubensgemeinschaft. Es macht wenig Sinn für die Dialogpartner, wenn sie sich von ihrer eigenen Glaubensgemeinschaft isolieren und im Grund nicht mehr ihre Religion, sondern nur noch sich selbst repräsentieren.<sup>63</sup>

Das Problem unseres multikulturellen Kontextes ist, und das wurde oben im 1. Kapitel bereits deutlich, daß Religion privatisiert worden und im Grunde beliebig geworden ist. Das Subjekt entscheidet über die Wahrheit zum Preis des Subjektivismus. „Religion verliert ihren Gemeinschaftscharakter und wird privatisiert. Die verschiedenen Religionen verlieren ihre bindende Kraft und werden zu bloßen Möglichkeiten. Sie werden sozusagen „demokratisiert“.“<sup>64</sup> In unserem Kontext heißt das: Man kann glauben was man will, man darf es nur nicht absolut setzen.<sup>65</sup>

Aus dieser Haltung heraus einen Dialog führen zu wollen ist sinnlos. Mit Recht sagt Moltmann, daß es Formen des religiösen Pluralismus gibt, „die nicht der Anfang, sondern das Ende jedes Dialogs sind, weil es sich über solche privaten Religionen zu streiten lohnt wie über persönlichen Geschmack“.<sup>66</sup>

Und über den läßt sich bekanntlich nicht streiten. Diese Schlaglichter mögen genügen, um einige grundlegende Fragestellungen zu benennen und zur Diskussion anzuregen.

Die Fragestellung im Blick auf den RU könnte sein: Aus welcher Motivation heraus votieren wir für einen offenen, dialogfähigen RU? Aus der Überzeugung des Wahrheitsanspruches des Christentums gegenüber anderen Wahrheitsansprüchen? Oder votieren wir für den offenen Dialog, weil uns alles relativ erscheint, als bunter Markt, auf dem alles möglich und gleich-gültig ist?

## V. Perspektiven für den RU der Zukunft

### 1. Der RU muß flexibel reagieren können

Der RU muß auf die veränderte Situation aller Schüler und die Zusammensetzung der Klassen flexibel reagieren können. Nach evangelischem Verständnis wird die Konfessionalität des RU nicht mehr durch die homogene Zusammensetzung der Gruppe bestimmt, sondern die Konfessionalität wird gesichert durch die Bekenntniszugehörigkeit des Lehrers und die konfessionsspezifische Entfaltung der Unterrichtsinhalte.<sup>67</sup>

Wenn ich es recht sehe, macht auch die Kath. Bischofskonferenz in dieser Richtung einige Konzessionen<sup>68</sup>, wenn sie auch grundsätzlich an der konfessionellen Homogenität festhält.<sup>69</sup> Immerhin spricht auch sie die Empfehlung aus, gelegentlich zu kooperieren „Zum Beispiel bei gemeinsam interessierenden Themen und Aktionen“.

Nach evangelischem Verständnis kann am RU jeder Schüler teilnehmen, der es möchte, bzw. dessen Eltern dem zustimmen. Auch muslimische Kinder und Kinder ohne Konfession können am evangelischen RU teilnehmen.<sup>70</sup>

Die Kirchen wären schlecht beraten, wenn sie hier die konfessionellen Grenzen eng ziehen würden! Vieles ist im RU möglich, weil die „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ nur in weiter Auslegung sinnvoll ist. Auch im Sinne der Kirchen geht es nicht um engstirnigen Konfessionalismus!<sup>71</sup> Und auch die Schulen wären schlecht beraten, denn sie würden es einer zunehmend großen Zahl von Schülern unmöglich machen, sich in der religiös pluralen Gesellschaft reflektiert orientieren und ihre Identität finden zu können und sich mit den Grundlagen der hiesigen Kultur vertraut zu machen.

## 2. Zum Wesen der Religion gehört das konfessorische Moment

Bereits im vorigen Kapitel über Toleranz und Standfestigkeit wurde deutlich, daß Religion nicht ohne das konfessorische Moment auskommt. Hier kommt vor allem der Person des Unterrichtenden besondere Bedeutung zu! Gerade wenn es der Bildungsauftrag der Schule ist, dem Schüler zur Identitätsfindung und Sinnorientierung zu verhelfen, und wenn es seine Aufgabe ist, seine Grundrechte wahrnehmen zu können, so ist dies alles nicht möglich aus einer Haltung distanzierter Neutralität heraus. Sachlich wie pädagogisch reicht es nicht aus, wollte sich der Religionslehrer auf die Rolle des neutralen Informanten beschränken!<sup>72</sup> Im Gegenteil!

„In einer Kultur, in der die Unüberschaubarkeit der Wert- und Sinnvorstellungen, und der Lebensorientierungen auf Kinder und Jugendliche höchst verunsichernd wirken, wird die Identifizierbarkeit des Lehrers, als eines Menschen, der sich auf die Befreiungsimpulse der christlich-jüdischen Tradition beruft und diese nicht, nur pflichtgemäß mitteilt, wertvoll“.<sup>73</sup> D.h. der Lehrer muß, wenn er pädagogisch wirken will, sich der Frage seiner Schüler stellen, was er denn selber glaubt. Die Schüler müssen sich auf ihrer Suche nach Identität an ihm orientieren können. Sie sind angewiesen auf seine persönliche Authentizität. „Sinnerschließendes Lernen ist nur dann möglich, wenn die Schüler den Lehrer wahrnehmen als eine Person mit eigenem Standpunkt, eigenem politischen Interesse, eigenem moralischen Engagement. Denn nur an einer Stellungnahme kann sich eine andere entzünden.“ (A. Flitner)<sup>74</sup> Das hier Gesagte gilt im Grunde für jedes Fach in der Schule und für jeden pädagogisch engagierten Lehrer. Aber es gilt in besonderer Weise für den RU. Er verfehlt ohne dieses konfessorische Moment sowohl seinen Gegenstand als auch seinen eigentlichen Bildungsauftrag.

## 3. Das konfessorische Moment der Inhalte

Das konfessorische Moment betrifft nicht nur die Person des Unterrichtenden, sondern es betrifft auch die Unterrichtsinhalte. Hier muß man sich klarmachen, daß es sowohl theologisch als auch historisch kein allgemeines, sozusagen abstraktes Christentum gibt. Christliche Inhalte verweisen immer auf die konkrete Gemeinschaft von Kirchen bzw. Konfessionen, in denen diese Inhalte vertreten werden.<sup>75</sup> Die Kirchen leiden selbst darunter, daß die konfessionellen Spaltungen bisher nicht zu überwinden waren. Dies deutet darauf hin, daß es sich bei den unterschiedlichen Konfessionen nicht nur um nebensächliche Unterschiede in den Lehrmeinungen handelt. Sondern es handelt sich hier „um verschiedene Grundverständnisse des christlichen Glaubens, deren Verschiedenheiten nach ökumenischem Verständnis das Ganze der Glaubensinhalte betrifft. Sie bilden jeder für sich eine in sich geschlossene Einheit ... Keines dieser konfessionellen Grundverständnisse darf so tun, als stelle es die christliche Wahrheit dar“.<sup>76</sup>

Solange das Christentum als Quelle und prägendes Element europäischer Kultur für den Bildungsauftrag der Schule anerkannt ist, darf man diesen Gesichtspunkt der Konfessionalität des Christentums nicht übersehen. Ich denke, gerade auch im Interesse der Durchschaubarkeit für Schüler und Eltern und im Interesse kritischer Prüfung muß gerade in einem Fach, das der Identitätsfindung der Schüler dienen soll, klar sein, von woher die Inhalte kommen, wer sie verantwortet, welche Institution sich dahinter verbirgt. Es muß überprüfbar sein, daß unter dem Aufkleber RU kein Etikettenschwindel betrieben wird.<sup>77</sup> D.h., solange klar ist, durch welche Konfession die Inhalte geprägt sind, ist auch der Unterricht durchschaubar und überprüfbar!

## 4. RU als Erfahrungsraum im Umgang mit verschiedenen Wahrheitsansprüchen

Der RU muß sich der Pluralität von Traditionen und Überzeugungen stellen. Sowohl von der Anlage des Unterrichts wie von

seinen Inhalten her muß der RU als Einübung in den Dialog erkennbar sein. Das Gespräch wird deshalb immer ein wesentliches Element des Unterrichts ein. Konfessionelle Indoktrination wäre im heutigen Kontext nicht nur pädagogisch völlig wirkungslos sondern auch nicht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften. Der RU hat die unterschiedlichen Überzeugungen und Lebenshaltungen aufzunehmen und miteinander in Dialog zu bringen. Auf diese Weise ringt der RU mit um die Lösung der Gegenwarts- und der Zukunftsprobleme. Dabei ist die biblisch-christliche Überlieferung als Quelle und Element europäischer Kultur für das Bildungsverständnis aufgebbar. „Darüber hinaus kann ein christliches Lebensverständnis, das von Erziehern, Eltern und Jugendlichen in einem altersangemessen zu führenden Dialog glaubwürdig vertreten wird, Orientierung, Lebenssinn und Vertrauen in die Zukunft vermitteln“.<sup>78</sup> Dieser dialogisch angelegte RU leistet auf diese Weise einen wesentlichen Beitrag für die „Einübung“ der Jugendlichen „in den Umgang mit der Wahrheit, genauer, mit anderen Menschen als Trägern von Wahrheitsansprüchen und unterschiedlichen normativen Orientierungen“.<sup>79</sup> Der RU leistet hier einen wesentlichen Beitrag zur Toleranz und zum Verstehen des Anderen. Tugenden, die wir gesellschaftlich bitter nötig haben und die für unsere Zukunft überlebenswichtig werden! Angesichts eines solchen RU dürfen allerdings zwei Momente nicht gegeneinander ausgespielt werden: „die dialogisch-konziliare Offenheit und das konfessorische Moment gehören zusammen. Der bequeme Pluralismus des indifferenten Nebeneinanders ist abzuweisen“.<sup>80</sup> Für einen so verstandenen RU bedeutet das z. B., daß der Islam so dargestellt und inhaltlich besprochen wird, daß muslimische Schüler sagen können: „Ja, so ist das bei uns“. Der RU muß als Lebens- und Erfahrungsraum innerhalb der Schule den Jugendlichen die Erfahrung vermitteln, daß in ihm fair und verständnisvoll mit anderen Religionen umgegangen wird. Ich hielte es für unsachgemäß, muslimische Schüler, die am evangelischen RU teilnehmen, mit der Wahrheitsfrage zu bedrängen. Es geht vielmehr darum, die Andersartigkeit zu verstehen und zu akzeptieren und nach dem zu suchen, was an gemeinsamen Problemen zu bewältigen ist. Solches faire Miteinander im RU enthält für die Schüler zwei Möglichkeiten: Die eine Möglichkeit ist, daß sie im Verlauf des Dialogs mit einer anderen Religion, einer anderen Lebensanschauung sich ihres eigenen Glaubens bewußt werden und die christliche Tradition neu zu schätzen lernen - wenn sie denn ebenso fair und verständnisvoll behandelt wird! Die andere Möglichkeit ist die, daß Schüler ihre Identität tatsächlich nicht im Christentum suchen und sich anders entscheiden. Auch das gehört zum Dialog und zum Verständnis evangelischen Religionsunterrichts.

## Anmerkungen

1. Vgl. G. Otto, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Furcht-Verlag 1972, S. 22.
2. G. Otto, Handbuch ... ebd.
3. Vgl. dazu B. Haunhorst, Der Gegenwart einen Namen geben: postmodern, multikulturell, religiös indifferent, in: IRP-Mitteilungen (Freiburg), 21. Jg., Juni 1991, S. 20ff.
4. J. Heumann, Über Sinn und Unsinn bekenntnisorientierter Unterrichtsfächer in der öffentlichen Schule, in Religio 4/91, S. 50.
5. K. Langer, Erwägungen zur Zukunft des Religionsunterrichts in: Der evangelische Erzieher, 3/89, S. 254ff.
6. K. Langer, Religionslehre ohne Kirche, über den Abschied von der kirchlichen Bindung, in: Ev. Kommentare 2790, S. 97 und derselbe, Erwägungen zur Zukunft ... a.a.O., S. 257.
7. K. Langer, a.a.O., S. 96f.
8. K. Langer, Erwägungen zur Zukunft des Religionsunterrichts ..., S. 255.
9. K. Langer, a.a.O., S. 259
10. K. Langer, a.a.O., S. 260.
11. K. Langer, a.a.O., S. 261.
12. Zur Diskussion vgl. H.-J. Laubach, Eine Antwort aus Hamburg, Anmerkungen zu K. Langers „Erwägungen zur Zukunft des Religionsunterrichts“, in: Ev. Erzieher 1/90, S. 85ff. Laubach weist mit Recht darauf hin, daß nicht nur im Blick auf die Einstellung der Lehrer zur Kirche und nicht nur die Rücksicht auf die neuen Schüler für das Fach Religion bestimmend sein können. „Natürlich ist dieser Faktor von Bedeutung, aber von gleichem Gewicht wie die Rücksicht auf die sogenannten „neuen“ Schüler ist eine gründliche Besinnung auf die Möglichkeiten, die dem Fach Religion, seinen Inhalten und seinem Bildungsanspruch im Rahmen der Schule und von deren allgemeinen Lernzielen her überhaupt gegeben sind. Die Plausibilität des Faches zu erweisen ohne ständigen Rekurs auf die Absicherung durch das Grundgesetz - das ist die Aufgabe, vor die wir uns in Hamburg permanent gestellt sehen, eine sinnvolle Aufgabe übrigens. Das von Langer hinten gestellte normative Anliegen muß gerade in den Vordergrund treten. Geschäftsgrundlage des Religionsunterrichts ist der Lehrplan.“ (S. 87). Vgl. zur Diskussion um Langer auch I. Graffmann, ... aus den Fugen geraten?, in: Ev. Erzieher, 42. Jg. 1990, S. 360f. und Fr. Schweitzer, Bedenkliche Behauptungen,

- Anmerkungen zu Klaus Langers Buch „Warum noch Religionsunterricht“, in: Ev. Erzieher, 42. Jg., 1990, S. 370ff.
13. K. Langer, a.a.O., S. 263.
  14. M. Hahn, M. Linke, H. Noormann, Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule?, in: Religion heute, 6/91, S. 43
  15. G. Otto, Religionskunde in der Schule, in: Ev. Kommentare 1/92, S. 31ff.
  16. A. v. Campenhausen, der RU im weltanschaulich neutralen Staat, in: W.G. Esser, Zum RU morgen I. München, Wuppertal 1970, S. 83. Das bedeutet weiterhin, daß der Religionslehrer Sitz und Stimme in der Konferenz hat; die Note erscheint im Zeugnis.
  17. Vgl. zum ganzen A. v. Campenhausen, a.a.O., S. 83f.
  18. Zwar hat die evangelische Kirche ein eigenes Bildungsverständnis und darin eine lange Tradition, aber dies kann heute nicht mehr zur Begründung des RU in der öffentlichen Schule dienen. Vgl. zum evangelischen Bildungsverständnis die Beiträge von K.E. Nipkow und H.G. Jung in: Evangelische Beiträge zur Bildungspolitik, Gütersloh 1976; EKD-Texte 34, Bildungs- und Schulpolitik aus christlicher Sicht, Hannover, 1990; F. Schweitzer, Die Verantwortung der Kirche für das öffentliche Schulwesen in: Th.Pr. 1/92, S. 41ff.
  19. A. Exeier, Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule, in G. Esser, Zum RU morgen I, München-Wuppertal 1970, S. 327.
  20. Vgl. zu den verschiedenen Argumentationsweisen A. Exeier, a.a.O., S. 328f.
  21. H. Holzapfel, Religionsunterricht heute - für eine Schule von morgen, in: Religio 4/91, S. 58.
  22. Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie. Der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe. Eine Denkschrift der EKD, Gütersloh 1985, S. 26.
  23. Bildungs- und Schulpolitik aus christlicher Sicht, EKD-Texte 34, Hannover 1990, S. 11.
  24. K.E. Nipkow, Grundlinien einer Bildungspolitik aus evangelischer Sicht ..., in: Evangelische Beiträge a.a.O., S. 47.
  25. Vgl. dazu Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie ... a.a.O., S. 26f.
  26. H. Holzapfel, a.a.O., S. 59.
  27. K. Fikenscher, Christlicher Religionsunterricht in der staatlichen Schule, in: J. Ohlemacher/H. Schmidt (Hg.), Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1988, S. 56. Vgl. auch die Denkschrift der EKD, in der es heißt: „Die Demokratie beruft sich nicht auf ein bestimmtes religiöses Bekenntnis. Sie verlangt keine Zustimmung im Sinne eines Glaubensbekenntnisses. Die Präambel des Grundgesetzes sagt, daß das deutsche Volk das Grundgesetz im Bewußtsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen beschlossen habe. Diese Verantwortung vor Gott und den Menschen gilt der in der Verfassung niedergelegten Ordnung der staatlichen Aufgaben. Sie schließt ausdrücklich ein, daß die staatsbürgerlichen Rechte unabhängig von dem religiösen Bekenntnis sind (Art. 33 Abs. 3) und daß niemand wegen seines Glaubens oder seiner religiösen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden darf (Art. 3 Abs. 3).“
  28. K. Fikenscher, a.a.O., S. 57: „Der Staat wahrt seine Neutralität nicht negativ, durch Ausgrenzung des Religiösen aus seinem Bereich, sondern positiv, durch Hereinnahme in gleichmäßiger Berücksichtigung der in seinem Bereich vorhandenen Religionsgemeinschaften. Entsprechend unterscheidet man negative Religionsfreiheit als Ausgrenzung der Religion aus dem öffentlichen Bereich und positive Religionsfreiheit als Schutz und sogar Ermöglichung der Ausübung religiösen Bekenntnisses. Im zweiten, bei uns gültigen Fall versteht sich der Staat nicht selbst als religiöser Interessent, aber als Schützer und Verwalter der von ihm anerkannten religiösen Interessen der pluralistischen Gesellschaft, soweit diese religiösen Interessen öffentlich in Erscheinung treten.“
  29. Vgl. dazu B. Dressler, Stellungnahme zum „Braunschweiger Ratschlag“, in: Pelikan 1/91, S. 33; „Der Artikel 7.3 GG hat seinen Ort ja nicht zufällig unter den Grundrechten, die im wesentlichen individuelle Freiheitsrechte gegen staatlichen Zugriff sichern. Schon deshalb ist es abwegig, darin ein Privileg zu sehen, wodurch der Staat unter Verletzung seiner weltanschaulichen Neutralität den Kirchen einen Teil des Schulunterrichts zur Inanspruchnahme für einen kircheneigenen Bildungsauftrag ausgeliefert hätte. Die bloße Lektüre des Art. 7,3 verbietet diese Interpretation und lenkt die Aufmerksamkeit zugleich darauf, daß hier die Lehrer vor weltanschaulichem Zwang geschützt werden und Eltern und religionsmündigen Schülern Entscheidungsfreiheit (und zwar unabhängig von ihrer Konfession!) eingeräumt wird. Art. 7,3 sichert gewissermaßen die Ausgestaltung der in Art. 4 begründeten Religionsfreiheit, die eben nicht (wie in der illiberalen Tradition der ehemaligen Ostblockstaaten) negativ das religiöse Bekenntnis in die Privatsphäre abdrängt, mit der eingestandenen Absicht, es wirkungslos zu machen, sondern ihm positiv eröffnet, was allererst eine Bedingung der Möglichkeit des Bekenntnisses ist: öffentlicher Raum.“
  30. A. v. Campenhausen, a.a.O., S. 88.
  31. A. v. Campenhausen, a.a.O., S. 89.
  32. O.h. der Staat lebt von Voraussetzungen, die er selbst nicht schaffen kann. V. Campenhausen schreibt dazu: „Die Hereinnahme der religiös bestimmten sittlichen Erziehung in die Schule ist eine Voraussetzung für das Bestehen der freiheitlich demokratischen Ordnung. Die Gesellschaft, das staatliche Gemeinwesen ist, wie mir scheint, geradezu verpflichtet, die religiöse Bindung anzuerkennen und zu fördern. Die Verfassungen der Bundesländer legen Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der religiösen Überzeugung anderer, Selbstbeherrschung und Verantwortungsbewußtsein, Hilfsbereitschaft, Duldsamkeit, Wahrhaftigkeit, Nächstenliebe und ähnliche Eigenschaften als Erziehungsziele fest. Hier wird deutlich, welches Gewicht das religiös neutrale Gemeinwesen der von der religiösen Überzeugung bestimmten sittlichen Erziehung zuerkennt. Diese Verfassungen erkennen damit an, daß der Mensch von etwas herausgefordert wird, was seine eigenen Grenzen übersteigt. Es ist für den demokratischen Staat wünschenswert, daß der Christ ein guter Christ, der Humanist ein guter Humanist usw. ist, sofern diese solchermaßen anerkannte Bildungsgemeinschaft in ihren eigenen Prinzipien das Prinzip der Offenheit gegenüber ändern und gegenüber dem Ganzen enthält und somit die Chance produktiver Toleranz und des Dialogs. Deshalb kann der Staat dem Religionsunterricht - nicht nur der Christen - in den öffentlichen Schulen Raum geben.“ (Campenhausen, a.a.O., S. 87)
  33. Bildungs- und Schulpolitik ..., a.a.O., S. 26
  34. Vgl. dazu Denkschrift der EKD, S. 16f.
  35. Vgl. A. Exeier, a.a.O., S. 329.
  36. A. Exeier, a.a.O., S. 329.
  37. B. Haunhorst, Der Gegenwart einen Namen geben: postmodern, multikulturell, religiös indifferent, in: IRP Mitteilungen (Freiburg), 21. Jg., 1991, S. 21.
  38. B. Haunhorst, a.a.O., S. 21.
  39. a.a.O., S. 22.
  40. Vgl. B. Haunhorst, a.a.O., S. 23.
  41. Fr. Schweitzer, Die Verantwortung der Kirche ... Th.Pr. 1/92, S. 49
  42. ebd.
  43. F. Schweitzer, a.a.O., S. 50. Langers oben zitierte 3. These zur Zukunft des RU wird dadurch modifiziert.
  44. J. Ohlemacher, „Weitergabe des Glaubens“ an die kommende Generation in einer plural-säkularen Gesellschaft, in: Pelikan 1/1991, S. 18.
  45. Bereits 1976 hatte K.E. Nipkow geschrieben: „Die Kirche kann hier nicht schweigen. Sie hat die Normdiskussion in dem genannten zweifachen, nämlich freiheitlichen und universalen Sinn an unsern Ausbildungsstätten in Fluß zu halten. Nach wie vor bin ich der Überzeugung, daß hier besonders dem Religionsunterricht an den allgemein- und berufsbildenden Schulen größte Bedeutung zukommt. Allerdings kann auch die Kirche jene Normdiskussion nicht mehr zu einem geschlossenen System zusammenschließen.“ (K.E. Nipkow, a.a.O., S. 49.)
  46. F. Schweitzer weist mit Recht darauf hin, daß die Entwicklung der Naturwissenschaft

gezeigt hat, daß sie ohne ethische Reflexion nicht mehr auskommt. Dies hat zu einer neuen Nähe zwischen Naturwissenschaft und Theologie geführt. Sie hat Folgen für das Verhältnis der Kirche zur öffentlichen Schule. „Notwendig, um der Freiheit wie um des Überlebens willen, ist heute eine Verständigung über Fragen der wissenschaftlichen Forschung selbst sowie über deren technische Nutzung. Man denke nur an die Gentechnologie, die Informationstechnologie oder die Kerntechnologie, die den Menschen eben nicht nur vor neue Sinnfragen stellen. In allen diesen Fällen muß die ethische Verantwortung bereits bei der Forschung selbst ansetzen.“

- Von hier aus erhält die Forderung nach einer christlichen Mitverantwortung nicht nur für den Religionsunterricht, sondern für alle Fächer und für die Schule im ganzen eine neue Plausibilität, deren praktische Bewährung allerdings noch weithin aussteht. Eine Rückkehr zu einem geschlossenen Weltbild oder einer Weltanschauung, die die Kirche der Schule zu liefern hätte, ist dabei von vornherein ausgeschlossen. Daß Theologie und Kirche sich aber an der Frage nach dem Verhältnis, das Menschen zur Welt haben und haben sollen, gerade auch im Streit mit anderen Wissenschaften und Zugangsweisen beteiligen müssen, steht außer Frage.“ a.a.O., S. 43
47. H. Holzappel, a.a.O., S. 61.  
48. Vgl. B. Haunhorst, a.a.O., S. 20.  
49. Bildungs- und Schulpolitik aus christlicher Sicht, a.a.O., S. 27.  
50. H. Holzappel, a.a.O., S. 63.  
51. F. Schweitzer, a.a.O., S. 53.  
52. Vgl. G. Otto, Religionskunde in der Schule. Konfessioneller Unterricht ist ein Anachronismus, in: Ev. Komm. 1/92, S. 31ff. Ottos Fazit lautet: „Die Regelung des konfessionellen Religionsunterrichts nach Artikel 7 Grundgesetz hat weder für die alten noch für die neuen Bundesländer eine Zukunftsperspektive, weil sie von der Realität überholt worden ist. Die Alternative zwischen Religions- und Ethikunterricht ist sowohl bildungstheoretisch wie schulpraktisch für die alten wie für die neuen Bundesländer unhalbar. Ein Religionsunterricht, der nicht durch die Kirchen normiert wird, sondern seine Begründung in der Bildungsaufgabe der Schule hat, entspricht der Lage in den neuen Ländern ebenso wie in den alten. Wie man diesen Unterricht nennt - Religionskunde oder Allgemeiner Religionsunterricht -, darüber kann man streiten. Wichtiger ist es, seine Funktion für das Menschsein in Geschichte und Gegenwart und für das Verstehen der Kulturen der Menschen zu erkennen.“ (S. 34)
53. Von seinem Selbstverständnis ist der RU auf Öffnung angelegt auf der Basis einer klaren Konfessionalität. Auf katholischer Seite heißt es dazu: „Wie die Kirchen durch ökumenisches Denken und Handeln immer stärker aufeinander zugehen und darüber hinaus zu Gespräch und Solidarität mit Menschen anderer Religionen und Ideologien bereit sind, ohne deswegen auf ihr eigenes Selbstverständnis und auf profilierte Meinungen und Überzeugungen verzichten zu müssen, so ist auch der konfessionelle Religionsunterricht zur Offenheit verpflichtet; der Gesinnung nach ist er ökumenisch. Im Unterscheid zu einem nichtkonfessionellen Unterricht geschieht die Auseinandersetzung nicht unter dem Anspruch einer (ohnehin fragwürdigen) Neutralität, sondern von einem bestimmten Standpunkt aus. Dadurch besteht zwar immer die Gefahr einer falschen, die fremde Meinung verkürzenden und verzerrenden Apologetik - aber es ist ebensoviel ein redliches, von Toleranz und gemeinsamen Bemühen um die Wahrheit bestimmtes Gespräch möglich und wünschenswert.“ (Dokument, Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Katholische Würzburger Synode), Der Religionsunterricht in der Schule (Auszug des Beschlusses vom 22.11.1974), in: R. Frieling, H. Schultze, Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen, 1976, S. 68f.)
54. H. Küng, Dialogfähigkeit und Standfestigkeit. Über zwei komplementäre Tugenden in: Ev. Th. 6/89, S. 492ff.  
55. H. Küng, a.a.O., S. 495.  
56. Vgl. a.a.O., S. 495.  
57. Ich erinnere hier an die Untersuchung Langers.  
58. J. Moltmann, Dient die „pluralistische Theologie“ dem Dialog der Welt-Religionen?, in: Ev. Th. 6/89, S. 535.  
59. a.a.O., S. 533f.  
60. H. Küng, a.a.O., S. 497.  
61. H. Küng, a.a.O., S. 508.  
62. a.a.O., S. 501: „Ein solcher Weg erscheint unrealistisch, wäre er doch buchstäblich weltfremd, von einem Buddhisten die Aufgabe der Normativität des Buddha (seines Weges und seiner Lehre), von einem Juden die Aufgabe der Normativität der Thora oder von einem Muslimen die des Koran zu verlangen; 3. mutet den Christen selber zu, den Christus Jesus zu einem provisorischen Messias herabzustoßen und die vom Neuen Testament her gegebene und geforderte Glaubensüberzeugung von dem mit Jesus gegebenen normativen und definitiven Wort Gottes aufzugeben zugunsten einer Gleichordnung Jesu Christi mit anderen Offenbarungsträgern und Heilsbringern („Kyrios Iesous“ auf gleicher Ebene mit „Kyrios Kaisar“ oder: „Kyrios Gautama“): Ein solcher Standpunkt müßte - auch wenn selbstverständlich niemand verketzert werden soll - vom Neuen Testament her als nicht-christlich bezeichnet werden; ...  
Für die Praxis bedeutet dies alles: Wer sich als Christ oder Nichtchrist einen solchen Standpunkt zu eigen macht, läuft Gefahr, sich (gewollt oder ungewollt) von seiner eigenen Glaubensgemeinschaft zu entfernen, ja, für die eigene Religion Wesentliches aufzugeben. Dem Dialog zwischen dem Religionen aber hilft es wenig, wenn einige westliche (und östliche) Intellektuelle sich „interreligiös“ verständigen. Ja, es wird nun vollends deutlich, was sich zu Beginn dieser Überlegungen bereits andeutete: Es bräuche im Grunde keinen Dialog, wenn es für niemanden mehr Normatives und Definitives in seiner Religion gäbe.“
63. Vgl. Küng, a.a.O., S. 501f.  
64. J. Moltmann, a.a.O., S. 531.  
65. J. Moltmann, a.a.O., S. 531: „Man kann alles glauben, was man will, man darf es nur nicht absolut nehmen. Man kann sagen, was man will, aber es hat keine öffentliche Bedeutung mehr. Herbert Marcuse nannte dies die „repressive Toleranz“ der westlichen Konsumergesellschaft. Sie ist tolerant, sofern sie alles als subjektive Möglichkeit zuläßt, aber repressiv gegenüber der objektiven Wirklichkeit der Religion. Sie tritt merkwürdigerweise mit eben demselben Totalitätsanspruch auf wie die christliche Religion im Christlichen Imperium, nur daß sie Toleranz und Pluralismus weltweit durchzusetzen sich bemüht und die Absolutheitsansprüche aller Religionen und Weltanschauungen verdammt.“
66. J. Moltmann, a.a.O., S. 531.  
67. Der Rat der EKD hat im Blick auf die Sekundarstufe II und vor dem Hintergrund gutachterlicher Stellungnahmen zur Konfessionalität des RU erklärt: „Der Rat hält es für erforderlich, daß den Schülern der Sekundarstufe II künftig die geordnete Möglichkeit erhalten bzw. eröffnet wird, auch an Kursen eines anderen Bekenntnisses als des eigenen teilzunehmen. Dadurch sollen sich die Jugendlichen unmittelbar über andere Überzeugungen informieren können, ihren eigenen Standpunkt in der Auseinandersetzung klären und so die Welt des Glaubens differenzierter erfahren und verstehen. Der Rat erblickt darin einen Beitrag zur Schulreform. Der Rat ist der Auffassung, daß die Bekenntnisgebundenheit des Religionsunterrichts durch eine Bekenntniszugehörigkeit der Lehrer und durch die Unterrichtsinhalte in konfessionsspezifischer Entfaltung grundsätzlich hinreichend gesichert ist.“ (RPI, S. 52 bzw. S. 74f., Dokumente, Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Katholische Würzburger Synode), Der Religionsunterricht in der Schule (Auszug des Beschlusses vom 22.11.1974), in: R. Frieling, H. Schultze, Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen 1976, S. 63-75)
68. „In der gegenwärtigen kirchlichen und bildungspolitischen Situation ist es weder angebracht noch möglich, starr und absolut am Konfessionalitätsprinzip des Religionsunterrichts festhalten zu wollen. Gelegentlich empfiehlt sich die Kooperation der Konfessionen im

Religionsunterricht, zum Beispiel bei gemeinsam interessierenden Themen und Aktionen. Darüber hinaus können Modellversuche, Sonderfälle und Ausnahmesituationen Modifikationen des Konfessionalitätsprinzips erfordern. Im konkreten Fall soll man sich für Lösungen einsetzen, die den berechtigten Interessen der Schüler (bzw. den Wünschen der Erziehungsberechtigten) am besten entsprechen. (Gemeinsame Synode ..., a.a.O., S. 71)

69. Vgl. a.a.O., S. 68.  
70. Vgl. dazu auch M. Künte, „Religionsunterricht für alle“ - zum Denken des Braunschweiger Ratschlags, in: Locommer Pelikan 1/91, S. 35.  
71. Mit Recht erklärt die Kath. Bischofskonferenz: „Die Beschäftigung mit den Standpunkten anderer, der Respekt vor ihren Überzeugungen und das engagierte Gespräch mit ihnen gehören wesentlich zu einem zeitgemäßen konfessionellen Religionsunterricht. Schon dies spricht dagegen, den hier konzipierten Religionsunterricht eng konfessionalistisch zu verstehen. Die radikalsten Fragen an die Glaubenden richten sich heute sowieso nicht an das Unterscheidende von katholischem und evangelischem Glauben. Diese Fragen gelten vielmehr dem Grund des christlichen Glaubens überhaupt.“ (a.a.O., S. 68)  
72. Es geht im RU beider Konfessionen eben nicht nur um Wissen und Informationen, „sondern um Verhalten und Haltung. Die Antworten des Glaubens haben Prägenkraft. Aus ihnen ergeben sich Modelle und Motive für ein gläubiges und zugleich humanes Leben. Der RU macht infolgedessen auch ein Angebot von Bewältigungsmustern des Lebens ...“, Kath. Bischofskonferenz ..., a.a.O., S. 64.  
73. J. Heumann, a.a.O., S. 51.  
74. Zitiert nach J. Heumann, a.a.O., S. 51.  
75. Die Kath. Bischofskonferenz verweist mit Recht darauf, daß das „Bekenntnis“, also das konfessionelle Moment an die „lebendige Glaubensgemeinschaft“ gebunden ist: „Greifbar ist es immer nur in seiner jeweiligen konkreten, geschichtlichen-kulturellen Ausprägung. Das Bekenntnis ist nicht nur Sache eines einzelnen, sondern immer auch einer Gemeinschaft. Religionsunterricht hat also schon von seinem Gegenstand her unweigerlich mit Konfession zu tun, auch wenn er sich nicht nur an aktive Kirchenmitglieder wendet. Ideen wirken durch die sie tragenden Überzeugungsgruppen (Institutionen). Das gilt erst recht für Religion und Glaube, denn Glaube ist, soziologisch gesehen, „Wissen durch Mitgliedschaft“. Die wissenschaftliche Kompetenz zur Erteilung von Religionsunterricht erhält der Lehrer primär durch die Theologie; Theologie als wissenschaftliche Reflexion des Glaubens ist jedoch an die jeweilige Konfession gebunden.“ (a.a.O., S. 69)  
76. Religionen, Religiosität und christlicher Glaube ... Gütersloh, 1991, S. 113.  
77. Mit Recht hat B. Dressler auf die „Perspektivität“ des RU als besonderen Vorteil hingewiesen. „Der RU hat bei uns - darin liegt ja gerade sein Vorteil gegenüber allen Konstruktionen eines allgemeinen religionskundlichen Faches - durch die konfessionelle Anbindung an die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ (GG, Art. 7 (3) den unschätzbaren Vorteil, daß seine Perspektivität, ohne die über die im RU wie in WUN gleichermaßen abgehandelten Fragen des Welt- und Selbstverständnisses nicht redlich gesprochen werden kann, offenkundig mit anderen Worten: die Begründung für den Wahrheitsanspruch, den Religionslehrer vertreten, kann jederzeit explizit und thematisiert werden. Der „konfessionelle“ Bezugsrahmen des WUN-Unterrichts ist ungleich problematischer. Es handelt sich um einen staatlich verantworteten Unterricht, der das liberale Prinzip der weltanschaulichen Neutralität nicht unterlaufen darf, der gleichwohl nicht um die Reflexion seines Wahrheitsbezuges herumkommt, wenn er nicht auf pure Beliebigkeit hinauslaufen soll.“ (in: Pelikan 1/91, S. 36, B. Dressler, Wie backt man Brötchen ohne Teig?)
78. EKD-Texte 34, S. 26.  
79. EKD, Ev. Beiträge, S. 41f.  
80. Ev. Beiträge, S. 42.

## Literaturnachweis:

- Gert Otto, Schule und Religion, Furche-Verlag, Hamburg 1972.  
G. Otto, H.J. Dörger, J. Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts, Furche-Verlag, Hamburg 1972, 4. Aufl.  
Religionsunterricht wohin? Hg. Klaus Wegenast, Gütersl. Verlagshaus Gerd Mohn, Gütersloh 1971.  
Matthias Han, Michael Linke, Harry Norrmann, Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule?, Braunschweiger Ratschlag vom 8. Februar 1991 aus Anlaß des 60. Geburtstages von Prof. Dr. Reinhard Dross, in: Religion heute, 6/91, S. 42-55.  
EKD-Texte 34, August 1990, Hg. vom Kirchenamt der EKD, Hannover  
H. Küng, Dialogfähigkeit und Standfestigkeit, in: Ev. Theologie 6/89, 49. Jg., S. 492ff  
J. Moltmann, Dient die „pluralistische Theologie“ dem Dialog der Welt-Religionen?, in: Ev. Theologie 6/89, 49. Jg., S. 528ff.  
Religionsunterricht Evangelisch-Katholisch. Materialien zur Auslegungsfähigkeit des Paragraphen 7,3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom Religionspädagogischen Institut Loccum, darin enthalten:  
- A.v. Campenhausen, Der Religionsunterricht im weltanschaulich neutralen Staat, in: W.G. Esser, Zum Religionsunterricht morgen, I, München-Wuppertal 1970, S. 80-95  
- Adolf Exeier, Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule, in: W.G. Esser, Zum Religionsunterricht morgen, I, München-Wuppertal 1970, S. 325-345.  
- Konrad Fikenscher, Christlicher Religionsunterricht in der staatlichen Schule, in: J. Ohlemacher/H. Schmidt (Hg.), Grundlagen der evangelischen Religionspädagogik, Göttingen 1988, S. 52-69.  
- Benno Haunhorst, Der Gegenwart einen Namen geben: postmodern, multikulturell, religiös indifferent, in: IRP-Mitteilungen (Freiburg), 21. Jg., Juni 1991, S. 20-29.  
- Dokumente, Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Katholische Würzburger Synode), Der Religionsunterricht in der Schule (Auszug des Beschlusses vom 22.11.1974), in: R. Frieling, H. Schultze, Religionsunterricht und Konfessionen, Göttingen 1976, S. 63-75  
Evangelische Kirche und freiheitliche Demokratie: der Staat des Grundgesetzes als Angebot und Aufgabe, eine Denkschrift der Kammer der evangelischen Kirche in Deutschland für Öffentl. Verantwortung/hrsg. vom Kirchenamt im Auftr. des Rates d. Evang. Kirche in Deutschland, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn, 1985.  
Evangelische Beiträge zur Bildungspolitik/hrsg. von der Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland. Mit einem Geleitwort von Helmut Class. - 1. Aufl.-Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn, 1976:  
Religionen, Religiosität und christlicher Glaube.; eine Studie/hrsg. im Auftrag des Vorstandes der Arnoldshainer Konferenz (AK) und der Kirchenleitung der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirchen Deutschlands (VELKD) von der Geschäftsstelle der Arnoldshainer Konferenz und dem Lutherischen Kirchenamt Hannover. - 2. durchgeseh. Aufl. - Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn, 1991.  
Evangelische Kommentare Nr. 1/92, S. 31-34. (G. Otto).  
Loccum Pelikan Nr. 1/1991, S. 10-18 und S. 32-35. (J. Ohlemacher, B. Dressler)  
Theologica Practica 27. Jg. Nr. 1/92, S. 41-53. (F. Schweitzer).  
Religio 5. Jg., Dez. 1991, Nr. 4/91, S. 50-63. (J. Heumann, H. Holzappel).  
Der evangelische Erzieher Nr. 3/89, S. 254-264. (K. Langer: Erwägungen zur Zukunft des Religionsunterrichts.  
Der evangelische Erzieher, 42 Jg. 1990, S. 360-372 (K. Graffmann, F. Schweitzer).  
Der evangelische Erzieher, 1/90, S. 85-94 (H.J. Laubach)

## Erinnerung an Comenius

Wenn ich am Union Theological Seminary in New York vorbeigehe, betrachte ich mit Befriedigung die Fassade des Lehrercolleges. Unter den dort eingravierten berühmten Namen befindet sich auch der von Comenius. Das einzigartige Werk von Comenius - der vor 400 Jahren als Jan Amos Komensky in Südmähren geboren wurde - hat eine ökumenische und universelle Dimension. Er war ein großer Gelehrter, der isoliert lebte, ein Bischof, der nach und nach seine Herde verlor, ein Pilger ohne ständiges Zuhause, ein Prophet und Träumer, der unermüdet für die Verbesserung der Welt arbeitete, wie er selbst sagte.

Comenius wuchs in der Böhmisches Brüdergemeine auf, was ihn sein Leben lang geprägt hat. Mit 19 Jahren wurde er nach Herbord in Hessen geschickt, wo er bei Johann Fischer (Pescator) und Johann Alsted studierte, deren Theologie von der Erwartung der unmittelbar bevorstehenden Wiederkunft Christi beeinflusst war. In Herbord lernte Comenius die beiden großen Themen seines Lebens kennen: Pädagogik und die Suche nach einem Wissenssystem auf christlicher Grundlage. Pescator zeigte ihm neue Wege zur Erziehung auf, die „naturgemäß“ sein sollte. Von Alsted lernte er die Pansophie, die Suche nach Ordnung und Interdependenz in der Welterschöpfung.

Nach seiner Rückkehr nach Mähren wurde Comenius Lehrer in seiner ehemaligen Schule in Prerov. 1616 wurde er in der Brüdergemeine ordiniert, als die Protestanten in tschechischen Ländern schweren Zeiten entgegengingen. Ein intoleranter Kaiser bestieg den Thron, und dann brach der Dreißigjährige Krieg aus, der die Gegenreformation und schwere Verfolgung mit sich brachte. Als Pastor in Fulnek befaßte sich Comenius eingehend mit der Reform des Schulwesens, um dieses den neuen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Gegebenheiten anzupassen. Besonders beschäftigten ihn die Spannungen zwischen arm und reich, wobei er nachdrücklich für die Armen Partei ergriff.

Bald überschatteten die politischen Ereignisse diese Anliegen. Die Niederlage der aufständischen tschechischen Staaten gegen die kaiserlichen Truppen in der Schlacht am Weißen Berge (November 1620) hatte für die protestantischen Kirchen und weitgehend auch die einheimische Kultur verheerende Folgen. Nach 200 Jahren wurde die uneingeschränkte Macht der römischen Kirche brutal wiedereingeführt. Katholische Adlige deutscher, italienischer und spanischer Herkunft erhielten zwei Drittel des Landes und wurden zur Beaufsichtigung der Rekatholisierung verpflichtet.

Comenius mußte sich verbergen. Trotz seiner schwierigen Lage als Flüchtling gelang es ihm, zu schreiben. „Das Labyrinth der Welt“, seine eindrucksvolle Kritik an der Kultur seiner Zeit, ist zum Klassiker der tschechischen Literatur geworden. Comenius legte dem Leser nahe, das Paradies des Herzens zu suchen, doch nicht durch Flucht vor der Welt, denn Gott habe den Menschen die Aufgabe anvertraut, die Welt zu verändern. Seine Frau und zwei Kinder starben durch Krieg und Pest, und seine als häretisch eingestuft Bücher wurden öffentlich verbrannt. Er ließ sich jedoch nicht zu Resignation und Hoffnungslosigkeit verleiten und schrieb mehrere „Tröstschriften“ für seine protestantischen Brüder und Schwestern - und sich selbst.

Als der Protestantismus 1628 in tschechischen Ländern verboten wurde, nahm Graf Rafael Leszczyński in Lissa (Leszno) in Polen Comenius auf. Dort war Comenius Pastor, unterrichtete an der Oberschule und begann mit der Abfassung wichtiger pädagogischer Werke. Er beschloß, ein großes Unterrichtswerk zu schreiben. Vom Humanismus beeinflusst, unterstrich er die Bedeutung des Anschauungsunterrichts, wobei er das Konkrete mit dem Abstrakten verband. Comenius gab ferner ein innovatives Lehrbuch heraus, in dem er für die Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterricht eintrat. Das für Böhmen und Mähren bestimmte Buch machte Comenius in der ganzen Welt berühmt und wurde schließlich in 16 Sprachen übersetzt.

1630 trat Schweden in den Krieg ein. König Gustaf Adolf zog siegreich durch Deutschland, und Comenius und viele andere im Exil lebende hofften auf eine baldige Rückkehr in ihre Heimat. Doch ihre Hoffnungen wurden zunichte, als sich die militärische Lage änderte und Wallenstein die Schweden aus Böhmen vertrieb.

Manche Gelehrte sehen Comenius vor allem als jemand, der in der Pädagogik neue Wege beschritten hat. Wie er selbst sagte, nahm er seine pädagogische Reform als Theologie mit wachsendem Interesse an der Weisheitstheologie vor. Er war nicht an der Herausgabe einer Enzyklopädie interessiert, sondern wollte ein internationales Gelehrtenkollegium schaffen, das im gleichen Sinne arbeitete. Diese hochfliegenden Pläne mußte er wegen seiner täglichen Pflichten als Rektor einer Schule und Pastor einer Gemeinde immer wieder hinausschieben. In Lissa fühlte er sich isoliert und abgeschnitten. Die Menschen in seiner Umgebung verstanden sein Interesse an der Förderung christlicher Gelehrsamkeit und Philosophie nicht. Statt dessen sah sich Comenius scharfer Kritik seiner eigenen Kirche ausgesetzt. Ihm wurden häretische Lehren vorgeworfen. Schließlich

gewann er das Vertrauen seiner Gemeinde, doch sein pädagogisches Hauptwerk *Didactica Magna*, das bereits 1638 vollendet und ins Lateinische übersetzt worden war, konnte erst 1657 erscheinen.

Trotz seines Exils in einer polnischen Kleinstadt wurde Comenius jedoch immer berühmter. Breliua lud ihn zur Reform seiner Schulen ein. Der schwedische Reichskanzler Oxenstierna lud ihn an den schwedischen Hof ein. Bei einem Aufenthalt in den Niederlanden traf er mit Descartes zusammen. Samuel Hartlib aus London lud ihn 1641-1642 nach England ein, wo er John Milton, Christopher Wren und anderen begegnete, die seine Ideen teilten. Das englische Parlament erwog die Schaffung eines Instituts für pansophische Studien, und manche hofften, Comenius' Ideen würden eine politische Situation bereinigen, die in einen Bürgerkrieg zu münden drohte, doch wegen der zunehmenden Spannungen wurde nichts aus diesem Projekt.

Kardinal Richelieu lud Comenius ein, seine Pläne in Frankreich zu verwirklichen. Wegen anderer Aufgaben konnte dieser die Einladung jedoch nicht annehmen, und im katholischen Frankreich bot sich wohl auch nicht die beste Grundlage für seine Arbeit.

Comenius kam auch in Kontakt mit Mynher de Geer, einem der wichtigsten Militärindustriellen seiner Zeit. De Geer er-



Johann Amos Comenius  
(Lithographie aus dem 19. Jahrhundert  
nach einem zeitgenössischem Bild)

kannte die Notwendigkeit einer Bildungsreform und beauftragte Comenius mit dem Verfassen von Lehrbüchern. Sechs Jahre lang lebte dieser dann in Elbing, erfüllte seinen Vertrag mit de Geer und schob die Entwicklung seiner pansophischen Ideen hinaus.

Seine Ideen für die Verbesserung (emendatio) der Lebenssituation des Menschen sahen einen Weg des Lichtes, des Friedens und der Sicherheit für die ganze Menschheit vor. Politik, Wissenschaft und Religion müßten erneuert werden, und Menschen müßten von Plagen wie Krieg, Unwissenheit, religiösen Konflikten und materieller Armut befreit werden. 1648 wurde Comenius zum Bischof der Brüdergemeinde gewählt. Bald nach seiner Einsetzung starb in Lissa seine zweite Frau. Die schwedischen Truppen kämpften in den Straßen Prags, als ein Bote die Nachricht vom Westfälischen Frieden brachte. Der Frieden brachte jedoch keine Religionsfreiheit für Böhmen und Mähren. Die Brüdergemeinde war vergessen worden, und die im Exil Lebenden fühlten sich verraten. Vor diesem Hintergrund schrieb Comenius 1650 das berühmte Buch, das zum geistlichen Erbe der Gemeinde wurde: „Das Erbe der sterbenden Mutter Böhmisches Brüdergemeinde.“ Darin spricht die Gemeinde zu verschiedenen christlichen Konfessionen über ihre Erfahrung.

Auf Einladung von Fürst Rakoczi zur Reform der Schule in Saros Patak und Vorbereitung des Projekts einer Akademie in Siebenbürgen zog Comenius nach Ungarn. In dieser Zeit erfand Comenius eine Methode des Unterrichts in szenischer Dialogform, die das Klassenzimmer in eine Bühne verwandelte. Schüler sollten durch Bildersprache gelehrt werden, meinte er, und sein Buch Orbis Pictus wurde sein beliebtestes. Auch Goethe wuchs mit diesem Buch, dem ersten Bilderbuch für Kinder, auf.

Als in Polen der Krieg ausbrach, der über die Gegenreformation entscheiden sollte, wurde Lissa durch ein großes Feuer zerstört, auch die Siedlung der Böhmisches Brüdergemeinde. Comenius verlor nicht nur sein Haus, sondern alle seine Manuskripte. Wieder auf der Flucht und mittellos kam Comenius über Brandenburg, Stettin und Hamburg in die Niederlande, wo er mit unerwarteter Hochachtung und mit Ehren empfangen wurde. Der Sohn von Mynher de Geer gewährte ihm und seiner Familie eine Rente. Endlich konnte er seine pädagogischen Werke herausgeben und vor allem seine pansophischen Ideen in seinem Buch Consultatio catholica de rerum humanarum emendatione zusammenfassen. Als engagierter Christ schaltete er sich noch als alter Mann 1667 in den Krieg zwischen den Niederlanden und England ein. Comenius starb am 15. November 1670 und wurde in Naarden bestattet. Leibniz nannte ihn einen „Bürger höherer Welten“. Herder meinte von ihm, er habe alles, was er erlebt habe, „mit der Würde eines apostolischen Lehrers“ ertragen.

Was bleibt heute von Comenius? Er verkörperte einen Dialog zwischen den beiden großen Strömungen der Reformation. Die Böhmisches Brüdergemeinde setzte das Erbe der Waldenser und

Hussiten fort, lernte aber auch viel von Luther, Calvin, Bucer und anderen. Die „erste Reformation“ unterstrich die Botschaft der Evangelien, insbesondere der Bergpredigt, und lebte von der eschatologischen Erwartung der baldigen Wiederkunft Christi. Nicht nur Leben und Ordnung der Kirche sollten vom Evangelium geleitet werden, sondern auch menschliche Gemeinwesen und ihre Gesetze. Die „zweite Reformation“ schloß sich dem Ringen ihrer Vorfahren an. Unter neuen Bedingungen hatte sich jedoch der Schwerpunkt verlagert. Durch Luther und andere war die Bedeutung der Briefe der Apostel entdeckt und unterstrichen worden. Die eschatologische Botschaft wurde auf die Hoffnung des einzelnen auf ewiges Leben reduziert. Comenius verstand, daß die beiden Tendenzen einander ergänzen, und sein ganzes Werk ist ein beständiger und fortgesetzter Dialog zwischen ihnen. Im Mittelpunkt des Erbes, das er von der Brüdergemeinde empfing, in der die erste radikale und die zweite magisteriale Reformation Aufnahme fanden - und das die letzte Quelle seiner unerschütterlichen Hoffnung bildete -, war sein Glaube, daß Christus in der Kirche und in der Welt regiert.

Comenius träumte von der Einberufung eines Weltkonzils. Das Weltkonzil sollte sich auf eine gemeinsame Sprache, die Herausgabe der Originalbibeltexte, die Vorbereitung einer einheitlichen lateinischen Übersetzung der Bibel und die Vereinheitlichung des Kalenders einigen.

Dieses Weltforum - zusammengesetzt aus Kirchenvertretern, Gelehrten und Politikern - sollte für ein weltweites wirtschaftliches Gleichgewicht, die Verteilung des Wohlstandes der Völker und die Regelung der Schifffahrt sorgen. Diese Vision ist bis heute unerfüllt geblieben. Wir können bezweifeln, ob eine solche Zusammenarbeit von Kirchenführern, Gelehrten und Politikern möglich ist, doch um des Überlebens willen erscheint sie unerlässlich. Comenius bedauerte, daß den Reformatoren die volle Erneuerung der Kirchen nicht gelungen war. Die Reformation blieb unvollendet und unvollständig. Die Macht des Papstes war beschnitten worden, doch die Herrschaft Christi, das sceptrum Christi, war noch nicht voll erreicht, weil es der Reformation an Einheit, Einfachheit und Ehrenamt fehlte. Semper reformanda - das ist das dauerhafte Erbe von Comenius. Eine neue Reformation bleibt uns als Aufgabe.

**Hinweis der Redaktion:** Milan Opocensky von der Evangelischen Kirche der Böhmisches Brüder lehrte von 1954-1989 an der Comenius-Fakultät für Protestantische Theologie in Prag. Von 1967-1973 war er Europareferent des Christlichen Studentenweltbundes, und seit Oktober 1989 ist er Generalsekretär des Reformierten Weltbundes. Wir haben diesen Artikel leicht gekürzt der ÖRK-Zeitschrift „One World“ vom März 1992 entnommen.

Lutherische Welt-Information 12/92 v. 9.4.92

## GAST-STÄTTE

Wir haben unsere Griechen  
Chinesen und Italiener  
Türken und Jugoslawen

zum Fressen  
gern

## HAUTFARBENSPIEGEL

Wenn sie wieder erzählen  
von gelber gefahr  
von roter und schwarzer und  
wenn dir graut  
blick in den spiegel  
regenbogenhaut

aus: Macht, Siegfried. Dein Name ist Dubistbeimir.  
(Gedicht und Sprachspiele für den RU und darüber hinaus)

Ulf Peter Radow

## ***Von der Angst zum Vertrauen – Martin Luthers neuer Weg im Glauben***

Ein Unterrichtsentwurf für die Grundschule

### **1. Theologisch-didaktische Überlegungen**

Gehört Martin Luther mit all seinen theologiegeschichtlichen Verknüpfungen und spätmittelalterlichen Voraussetzungen in die Grundschule? Die Entscheidung für die Aufnahme des Themas und der Einheit entstand aus der Erfahrung im Miteinander katholischer und evangelischer Schüler. Die mit Neugierde korrespondierende Unwissenheit über die Konfession der anderen ist ein wichtiger Aspekt.

Im Kontext des Miteinanders der Konfessionen sind die Fragen Martin Luthers „Wie bekomme ich einen gnädigen Gott?“, „Wie erfahre ich Gottes Gerechtigkeit?“ dem Grundschüler zunächst nicht einleuchtend. Kein Schüler stellt sich diese Frage so oder so ähnlich. Luthers Ausgangsfrage nach dem gnädigen Gott führt zu keiner existentiellen Betroffenheit. Schon vom Stand seiner Entwicklung und seiner Glaubensgeschichte kann ein Grundschüler das Problem nicht verstehen. Eine menschliche Grunderfahrung wird aber auch für den etwa 10jährigen sichtbar: die Lebensfrage nach dem Ange-

nommensein. Luther trifft im Ergebnis auch die Situation der Schüler. Es ist eine grundlegende Erfahrung, unbedingt geliebt zu werden. Gott hat jeden Menschen lieb. Gott hat jeden Menschen auch in seiner Fehlerhaftigkeit und mit seiner Schlechtigkeit vorab angenommen. Diese Erkenntnis ist sowohl evangelisches wie katholisches Glaubensgut.



Es wird den Grundschulern deutlich, daß in Luthers neuem Zugang zu Gott ein Grundsatz wirksam wird, der von der Welt sonst nicht ohne weiteres prak-

tiziert wird: die Annahme des Unvollkommenen, des Schwachen, dessen, der versagt hat.

Von dieser Einsicht her kann der Schüler unvermittelt Brücken in die eigene Lebenswirklichkeit bauen. Verhaltensänderungen ergeben sich nicht theoretisch, sondern sind vor Ort gegenüber dem „Dummen“, dem „Störer“, dem „Schwächling“ oder der „Heulsuse“ sofort aufzeigbar. Auch als Unterrichtsleiter kann ich hier im Ansatz ganz praktisch Erfahrungen des Angenommenseins in der Klasse weitergeben.

Eine Schwierigkeit allen christlichen Handelns taucht hier auf. Veränderungen im Sozialverhalten auf dem Hintergrund geschenkter Gnade dürfen keinesfalls appellativ beim Schüler ankommen. Der Charakter der Antwort auf eigenes Beschenktsein muß deutlich bleiben!

Grundschüler in der 4. Klasse befinden sich in einem historischen Fragealter. Erstmals werden sie mit Landkarten und der Zeitleiste vertraut gemacht. Wirkliche und phantasierte Welten aus Büchern, Film und Fernsehen können auseinandergehalten und aufeinander bezogen werden. Darum ist das Thema

sinnvoll im Zusammenhang mit der Frage nach der Trennung der beiden großen christlichen Konfessionen behandelt. Historische Einschätzungen helfen den Schülern in diesem Lebensabschnitt, Wirklichkeit zu verstehen. Trennung der Konfessionen ist für die Schüler sichtbar. Sie hören von konfessionsverschiedenen Ehen, sehen die unterschiedlichen Kirchengebäude, erleben die Praxis ihres Religionsunterrichts und die Trennung in der kirchlichen Unterweisung, die mit dem Konfirmandenunterricht für sie begonnen hat.

Mit der – wenn auch stark vereinfachten – Lehre von der Rechtfertigung, des Angenommenseins bei Gott sind wir mitten in einem interkonfessionellen Dialog. Die weiterhin gültigen Unterschiede in den Theologien der großen Konfessionen werden weder verschleiert noch ausgeklammert. Der Rechtfertigungsglaube wird aber in der fünften Stunde im Sinne Peschs<sup>1</sup> zum Ausgangspunkt des Suchens der beiden großen Konfessionen nach neuen gemeinsamen Wegen. Damit eröffnet der Unterricht im Ansatz eine erste ökumenische Dimension.

Die christliche Lehre von der Rechtfertigung des Sünders zeigt darüber hinaus ein Gegenmodell zum gesellschaftlichen Umgang mit Schuld und Sühne auf. Der Anfragecharakter: „Ist das bei uns auch so?“ ist gewollt und wird für die Schüler mit zunehmendem Alter noch an Bedeutung gewinnen.

Die von Günther Klages hergestellte Verbindung der Frage nach dem göttigen Gott mit der aktuellen Frage nach einer Sinnerfüllung unseres Lebens halte ich prinzipiell für angemessen und praktikabel.<sup>2</sup> Von einer 4. Grundschulklasse ist dieser Transfer jedoch noch nicht zu leisten und muß einer späteren Jahrgangsstufe vorbehalten bleiben. Die Sinnfrage ist den 10jährigen so noch nicht nahezubringen.

Die Arbeit mit Symbolen spielt in der religionspädagogischen Diskussion eine immer größere Rolle. Im Unterricht wird versucht, Anregungen aus der Symboldidaktik aufzunehmen und den zentralen Begriff der Rechtfertigung über ein Symbol zu erarbeiten. Die Annahme des Sünders, die Rechtfertigung ohne eigenes Verdienst, wird im Symbol der Brücke aufgenommen. Die Brücke taucht in der Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler auf. Im „Nassen Dreieck“ an der Unterelbe haben die Kinder mit Brücken Erfahrungen gemacht, wissen, daß sie Übergänge ermöglichen und wichtig sind. Die Brücke wird verbal nicht weiter erklärt. Ihr Bau wird im Verlauf der Stunde inszeniert, um einen vertiefenden Einblick in ihre Symbolik zu geben.

## 2. Lernziele

In der Einheit Evangelisch – Katholisch stehen für das Thema Martin Luther zwei Stunden zur Verfügung.

In der ersten dieser beiden Stunden haben die Schüler in Geschichtserzählung und zeitgenössischen Bildern von Luther und seiner Zeit erfahren. Sie haben sozialgeschichtliche Informationen erhalten. Es wurden Angst und Bedrohungen auch vor dem zornigen Gott kennengelernt. Die Schüler haben anhand der Materialien Lösungsversuche Luthers und seiner Zeitgenossen bei der Suche nach einem gnädigen Gott herausgefunden und schriftlich festgehalten.



In der zweiten Stunde über Martin Luther sollen die Schüler

- die Untauglichkeit der eingeschlagenen Wege im Gespräch herausfinden,
- die Vergleichbarkeit der Liebe Gottes und der Liebe ihrer Eltern entdecken,
- den Weg von der Angst und der Anfechtung Luthers hin zum Vertrauen auf die Gnade Gottes nachvollziehen,
- von der befreienden Wirkung des reformatorischen Durchbruchs bei Martin Luther hören.

In der abschließenden Stunde sollen die Schüler die Gerechtigkeit Gottes auf die Gerechtigkeit in ihrer Lebenswelt übertragen und die Gottesgerechtigkeit als Anfrage an unsere Lebenspraxis erkennen. Vom gemeinsamen Ursprung der Kirchen her soll ein Ausblick in die Zukunft versucht werden.

## 3. Methodische Überlegungen

Die Methoden zur Behandlung des Themas unterscheiden sich von denen, die sonst im Kirchen- und Profangeschichtsunterricht verwendet werden. Für die Grundschule werden andere Schwerpunkte gesetzt. Es wird überdies versucht, Elemente des handlungsorientierten Unterrichts aufzunehmen. Der Altersstufe kommt die Geschichtserzählung sehr entgegen. Fakten werden in Handlungen und Motive übersetzt. Personalisierte, aktionsreiche Berichte erklären vielschichtige Begriffe, Zustände und Konflikte. Forschungsergebnisse werden so in ihre Entstehungsabläufe zurückversetzt und durch notwendiges Hintergrundwissen ergänzt.<sup>3</sup> Die durch Luther vorgezeichnete Personalisierung des Zusammen-

hangs bietet altersgemäß die Möglichkeit der Identifikation und motiviert.<sup>4</sup> Die Leseszene<sup>5</sup> ist in dieser Stunde nur eine Variante der Geschichtserzählung. Sie spricht durch Beteiligung mehrerer Personen noch direkter als Bild und Erzählung an und beteiligt mehrere Personen.

Sehr geeignet erscheint mir die Verwendung zeitgenössischen Bildmaterials, besonders der thematischen Holzschritte. Sie werden in der ersten Stunde über Martin Luther eingesetzt.<sup>6</sup> Es werden hier vergleichbar mit heutiger Comic-Literatur Bildgeschichten erzählt, die mit wenigen erläuternden Worten auskommen. Diese Erläuterungen liefern die Holzschritte und selbst Altarbilder oftmals mit.

### 3.1 Hinführung zum Thema

Als Einstieg dient der Klasse ein Puzzle. Die Schüler finden sich in Gruppen von viert oder fünft zusammen und erhalten je Gruppe ein Arbeitsblatt. Darauf ist ein Weg angedeutet, der durch einen tiefen Graben unterbrochen ist. Auf der linken Bildseite steht ein Mann in schwarzem Gewand mit auffälliger Frisur. Die Schüler erkennen ihn an Haartracht und Bekleidung als den Mönch Martin Luther. Sie haben in der vorausgehenden Stunde von ihm gehört. Auf der rechten Bildseite ruht über dem Wege eine Wolke, die den Schriftzug „Gott unser Vater“ trägt.

Zur Erläuterung des Arbeitsauftrages dient die Ergebnissicherung der vorangegangenen Stunde. In jener Stunde wurde ein Einblick in die Zeit des ausgehenden Mittelalters gegeben. Es wurde von den Bedrohungen und Ängsten der



Menschen gesprochen. Die Schüler haben von der Angst vor dem zornigen Gott erfahren und von den Versuchen, Gottes Liebe, Gnade und Vergebung zu erlangen. Erst jetzt werden Puzzleteile ausgegeben.<sup>7</sup> Diese tragen die Bezeichnung eben jener Lösungsversuche, die jeder Schüler als Ergebnis in seiner Religionsmappe vorliegen hat: Beichten, Fasten, Wallfahrten, Almosengeben, Klosterleben. Der Arbeitsauftrag lautet, aus den Puzzleteilen eine Brücke zu bauen, die zu Gott hinüberführt.

### 3.2 Erarbeitung

Nach einigen Minuten werden die Arbeitsgruppen zu dem Ergebnis kommen, daß die Puzzleteile nicht ausreichen. Wir unterbrechen das Puzzle und führen über das Fehlen der Teile ein Gespräch. Wir vollziehen nach, was Luther in seinen Anfechtungen erlebt hat, wenn wir das Unvermögen erkennen, mit den beschriebenen Bausteinen eine Brücke zu schlagen. Spielerisch erfahren die Schüler: Der Mensch kann viel tun, um „zu Gott zu gelangen“, er wird sich jedoch selbst keinen Zugang schaffen. Nimmt das Gespräch nicht die gewünschte Richtung, hilft der Hinweis auf die Liebe der Eltern. Vater oder Mutter lieben auch das unvollkommene, auch das ungezogene Kind. Elterliche Liebe und Vergebung kann ebensowenig wie die Liebe, Gnade und Vergebung Gottes erworben werden, sie wird geschenkt. Schüler aus relativ stabilen familiären Verhältnissen können hier an die eigenen Erfahrungen anknüpfen. Der Vergleich mit der Elternliebe wird im nächsten Abschnitt explizit wieder aufgenommen.

Es schließt sich eine Leseszene aus dem Kloster an. Eine mit verteilten Rollen vorgetragene Geschichtserzählung bietet den reformatorischen Durchbruch Luthers in kindgerechter Form. Die Behauptung eines „Turmerlebnisses“ halte ich in dieser Form für legitim. Die Schüler lesen bzw. hören noch einmal, daß Liebe Gottes und Liebe der Eltern stets Geschenke sind.

Luthers Erkenntnis, unser Stundenergebnis hat Konsequenzen. Erneut werden Puzzleteile an die Arbeitsgruppen ausgegeben. Die Brücke zu Gott, der Weg hinüber kann vollendet werden. Der Brückenschlag erfolgt von der Seite Gottes her. Die neuen Bausteine tragen Na-

men der „Brückenschläge Gottes“ in unsere Welt: Jesus, Gottes Sohn; Gottes Vergebung unserer Schuld; Gottes Liebe, Gewißheit im Glauben; Mut zum Leben. Nachdem zusammen mit den ersten Puzzleteilen eine Brückenkonstruktion zwischen Gott und Mensch möglich ist, werden die Einzelteile auf das Arbeitsblatt aufgeklebt. Hilfestellung leisten Folien am Overheadprojektor. Es wird bildhaft deutlich, daß die Verbindung zwischen Gott und den Menschen allein



durch die Werke Gottes hergestellt werden kann.

Die bildhafte Darstellung dieser reformatorischen Erkenntnis Martin Luthers birgt eine Gefahr in sich. Die Brücke unseres Puzzles wird vollständig auch durch die guten Werke auf der linken Brückenhälfte. Es liegt hier das Mißverständnis verborgen, daß eben doch eigenes Tun die Verbindung zu Gott mitgestaltet. Um diese Gefahr wissend müssen die Beiträge der Schüler aufmerksam gehört und eventuell korrigiert werden. Auch der bildliche Brückenschlag muß deshalb ohne jene mißverständlichen Teile auskommen und über den Graben hinüberführen. Aus diesem Grund sind die drei zentralen Brückenteile auffallend groß gewählt.

### 3.3 Ergebnissicherung

Eine Ergebnissicherung wird zum Ende der Stunde mit der Bearbeitung eines Lückentextes versucht. Die Schüler übertragen den Stoff von der Bildebene zurück auf die Sachebene. Die Sozialform wird gewechselt. Lückentexte sind bei den Schülern überaus beliebt und werden in aller Regel sachgerecht bearbeitet. Der Lückentext bietet am Ende der Stunde die Möglichkeit, den unberechenbaren Zeitfaktor auszugleichen. Der Text kann ganz bearbeitet oder als Hausaufgabe aufgegeben werden.

### Anmerkungen

1. Siehe Literaturverzeichnis.
2. Klages, Martin Luther im Unterricht, S. 22ff.
3. Vgl. Greiner, Martin Luther, S. 5-16+23.
4. Spiel, Phasen der kindlichen Entwicklung, s.o. S. 73.
5. Aus: Kirchenamt der EKD, Doctor Martinus, S. 30+32, siehe Anlage.
6. Aus dem Klassensatz: Steinwede, Martin Luther, Leben und Wirken des Reformators, 1983.
7. Die Puzzleteile werden nach der Erteilung des Arbeitsauftrages ausgegeben, der hohe Aufforderungscharakter des Materials ließe die Kinder sonst unmittelbar beginnen.

### Literaturverzeichnis

- Greiner, Albert: Martin Luther. Sein Leben für Kinder erzählt, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr 1986.
- Kirchenkanzlei der EKD, in Zusammenarbeit mit dem Comenius-Institut, Münster/Westfalen, und dem Konfessionskundlichen Institut, Bensheim (Hg.): Doctor Martinus. Ein Lutherbuch mit Materialien und Anregungen für die religionspädagogische Arbeit im Elementarbereich und in der Primarstufe, 2. Auflage, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr 1983.
- Klages, Günther: Martin Luther im Unterricht. Didaktische Begründung – theologische Information. Hilfen für den Unterricht, Lutherhaus Verlag, Hannover 1984.
- Pesch, Otto Hermann: Theologie der Rechtfertigung bei Martin Luther und Thomas von Aquin, in: Walberger Studien der Albertus-Magnus-Akademie, hg. von D. Arenhoevel, A. Fries, O.H. Pesch, Band 4, Mainz 1967.
- Ders.: Lehren aus dem Luther-Jahr/Sein Ertrag für die Ökumene, in: Schriftenreihe der Katholischen Akademie der Erzdiözese Freiburg, Hg.: Dielmar Bader, München/Zürich 1984.
- Spiel, Walter: Phasen der kindlichen Entwicklung, in: Kleine Vandenhoeck Reihe, Göttingen 1974.
- Steinwede, Dietrich: Martin Luther. Leben und Wirken des Reformators, 1483-1546, Verlag Ernst Kaufmann, Lahr 1983.

### Stundenverlauf:

Thema der Einheit: *Evangelisch – Katholisch*  
 Thema der Stunde: *Martin Luther -  
 Von der Angst zum Vertrauen*

### Verlaufsskizze

	Lernschritte/ Phasen	Inhalt	Methoden: Lehrerverhalten	Schülerverhalten	Medien	Bemerkungen
10	Hinführung	wir bauen eine Brücke / trial and error	erklärt	ordnen zu (Gruppenarbeit)	Puzzle, Ergebnis- blatt der voraus- gehenden Stunde	
10	Erarbeitung	Vergabung / trial and error	leitet das Gespräch (Impuls: „Liebe der Eltern“)	äußern Überlegungen		
5	Erarbeitung	Leseszene: Entdeckung im Kloster		lesen mit verteilten Rollen	Textblatt	
10	Vertiefung	Gott baut die Brücke	gibt Hilfestellung	ordnen zu und kleben auf		
10	Ergebnis- sicherung	von der Angst zum Vertrauen		bearbeiten Textblatt (Einzelarbeit)	Arbeitsblatt /	je nach Fortgang wird mit Bearbeitung begonnen bzw. Haus- ausgabe erklärt

## Angst und Vertrauen

Leseszene zu Luthers großem Erlebnis

Personen: 1. Mönch, 2. Mönch, Luther, Erzähler

*Erzähler:* Garten des Klosters arbeiten zwei Mönche, sie hacken den Boden auf. Sie zupfen das Unkraut aus dem Boden. Dabei unterhalten sie sich.

1. *Mönch:* Warum arbeitet eigentlich Bruder Martin nicht mehr im Garten und in der Küche? Ich denke, das sollen alle Mönche tun.

2. *Mönch:* Bruder Martin ist Prediger und Professor. Er hält eine Menge Gottesdienste für die Menschen hier in Wittenberg. Und er bringt den Studenten bei, was sie später predigen sollen.

1. *Mönch:* Ja, ja, ich weiß. Er sitzt ständig über seinen Büchern.

2. *Mönch:* Das ist nichts für mich. Da arbeite ich schon lieber im Garten.

1. *Mönch:* Auch ich arbeite lieber im Garten. Vielleicht wäre das auch für Bruder Martin besser. Er sollte so leben wie wir.

2. *Mönch:* Das mußt du mir erklären.

1. *Mönch:* Bruder Martin sieht oft unglücklich aus. Er denkt immerzu nach. Er hat immer Probleme. Zuweilen glaube ich, er hat vor irgendetwas Angst. Ob er zuviel über den Büchern sitzt?

2. *Mönch:* Das glaube ich nicht. Bruder Martin kann ja gar nicht genug Arbeit bekommen. Er will Gott dienen. Tag und Nacht. Wenn er nicht arbeitet, dann betet er.

1. *Mönch:* Es ist nicht gut, wenn ein Mensch immer nur im Zimmer hockt. Jeder sollte sich auch an Gottes Natur erfreuen. Wenn man so sieht, wie alles wächst und gedeiht, dann kann man gar nicht unglücklich sein.

2. *Mönch:* Vielleicht sucht Bruder Martin eben sein Glück in der Bibel.

1. *Mönch:* Dann werde ich in der Zukunft dafür beten, daß er seine Erlösung findet. So unglücklich darf er einfach nicht bleiben.

2. *Mönch:* Still, da kommt er gerade aus seinem Turm.

*Erzähler:* Martin Luther kommt aus der Tür. Er streckt sich in der Sonne und schaut lächelnd zum Himmel und über den Garten. Er atmet tief ein und aus.

2. *Mönch:* Sieh nur, Bruder Martin lächelt. Mir scheint, dein Gebet ist schon erhört worden.

*Erzähler:* Nun entdeckt Luther die beiden Mönche. Er geht auf sie zu.

M. *Luther:* Ist das nicht ein wundervoller Tag heute? Gebt mir bitte eine Hacke. Ich will euch helfen.

1. *Mönch:* Laß nur, Bruder Martin, wir machen das schon. Du hast schon genug Arbeit. Ruh dich aus und freu dich an Gottes Natur.

M. *Luther:* Wenn man glücklich ist, dann muß man anderen Leuten helfen. Komm, gebt mir eine Hacke.

*Erzähler:* Da gibt ihm der eine seine Hacke. Luther hackt nun dort weiter, wo der andere eben aufgehört hat.

2. *Mönch:* Deine Freude ist für uns das schönste Geschenk. Du hast immer so bedrückt und angstvoll ausgesehen. Wir haben uns schon Sorgen gemacht.

1. *Mönch:* Hast du wirklich deine Freude in der Bibel gefunden?

M. *Luther:* Aber ja. Ich hab gehofft, daß ihr mich das fragt. Ich möchte jedem zurufen: Gott hat uns Menschen lieb. Er schaut nicht zuerst auf unsere Taten, um uns dann zu belohnen. Und er wartet nicht auf unsere Fehler, um uns dafür zu bestrafen.

2. *Mönch:* Du meinst, wir brauchen gar nicht zu hungern, zu beten, zu betteln und Gutes zu tun? Gott liebt uns auch so?

M. *Luther:* Ja, das meine ich.

1. *Mönch:* Du meinst, Gott schenkt uns das ewige Leben so ganz umsonst? Ohne daß wir etwas dafür tun müßten?

M. *Luther:* Ja, wir brauchen nur an Jesus und seine Liebe zu glauben. So hat es Paulus geschrieben. Und so ist es Gottes Wille.

2. *Mönch:* Ist das nicht zu einfach? Dann können wir alle Bösewichter sein und den anderen Menschen Böses antun. Macht das alles nichts aus?

M. *Luther:* Denk doch einmal an deine Mutter. Die liebt dich doch auch dann, wenn du einmal ungezogen warst. Hast du sie deshalb immerzu geärgert? Oder hast du dich nicht vielmehr bemüht, zu ihr besonders gehorsam und lieb zu sein? Hast du sie nicht noch viel lieber gehabt, weil sie dir das Böse verziehen hat?

2. *Mönch:* Da hast du Recht, Bruder Martin.

1. *Mönch:* Ich finde es vor allem gut, daß Bruder Martin nun glücklich ist, das muß eine gute Wahrheit sein, die dem Menschen seine Angst fortnimmt.

M. *Luther:* Ich habe wirklich keine Angst mehr. Weder vor dem Leben noch vor dem Sterben. Ich glaube an Gott, und Gott liebt mich. Darüber freue ich mich. Einfach, weil ich geliebt werde und glücklich bin.

## Von der Angst zum Vertrauen

Es war vor ungefähr 450 Jahren. Auf vielen Bergen unseres Landes standen Burgen. In diesen Burgen wohnten \_\_\_\_\_ und Edelleute. Die \_\_\_\_\_ lebten in Dörfern oder auf einzelnen Gehöften. Das Korn und die Früchte, die sie ernteten, mußten sie abgeben. Die Menschen in den Städten waren vor allem Handwerker und Kaufleute. Sie lebten freier und unabhängiger als die Bauern.

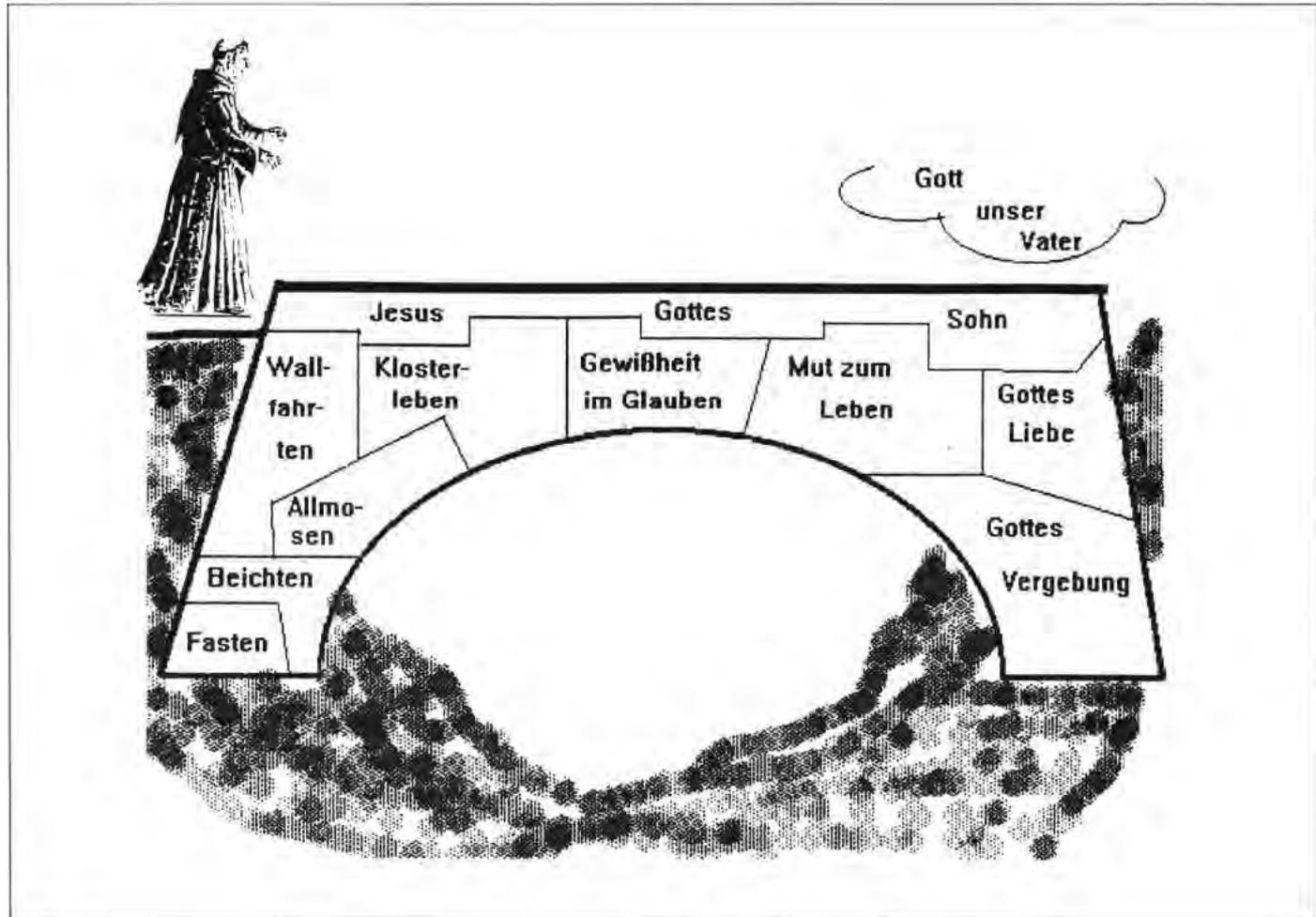
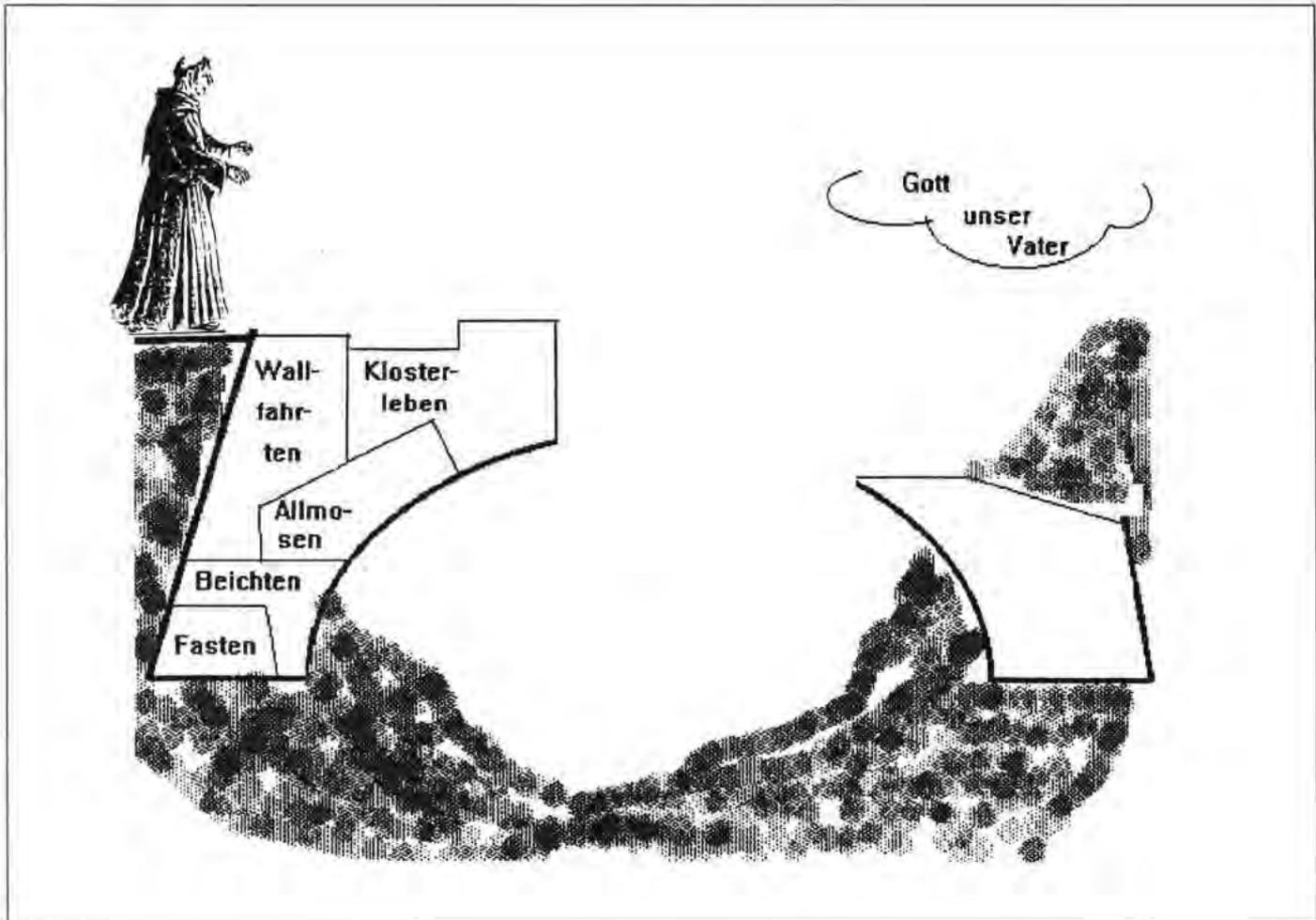
Die Menschen jener Zeit erlebten viel Not und Gefahr. Mancher, der sich zu Fuß oder mit Pferd und Wagen aufmachte, wurde auf der Straße überfallen. Andere wurden von \_\_\_\_\_, schlimmen \_\_\_\_\_ oder Hungersnot getroffen. Viele Menschen starben. Und die, die solches erlebten oder davon hörten, fühlten sich hilflos und sagten: „Das ist die Strafe, die Gott uns für unsere \_\_\_\_\_ und Fehler schickt.“ Sie dachten, daß Gott ebenso streng wäre wie ihre Fürsten und Könige. Ganz besonders schrecklich war ihnen der Gedanke, daß jeder Mensch, der gestorben war, seine Sünden in einem großen Feuer büßen müßte. Diese \_\_\_\_\_ wurde das Fegefeuer genannt. Jeder suchte deshalb Hilfe und betete zu den \_\_\_\_\_

Gefahr – Krankheiten – Sünden – Bauern – Heiligen – Ritter – Strafe – Kriege

Die Menschen glaubten, daß Gott auf diejenigen, die in ihrem Leben wirklich gute Christen waren, mehr hören würde als auf die andern. Manche versuchten, ihre Sünden schon zu Lebzeiten zu büßen. Sie \_\_\_\_\_ und beteten oder schlugen sich sogar mit Peitschen. Sie hofften, Gott damit gnädig zu stimmen. Wieder andere versprachen große Geschenke an die Kirche oder eine \_\_\_\_\_ zu einer Kirche oder einem Kloster. Andere wollten als Mönch oder Nonne ein \_\_\_\_\_ führen und nur noch für Gott da sein. Auch Martin Luther kannte die \_\_\_\_\_ vor Gottes Strafe. Auch er war Mönch geworden. Im Kloster hatte er den Glauben studiert und war Professor bei den Mönchen geworden. Er betete viel und las in der Bibel. Doch die Angst blieb.

Eines Tages las er in der Bibel in dem Brief, den der Apostel Paulus an die \_\_\_\_\_ geschrieben hat. Er lernte: Gott hat uns lieb. Er will uns nicht strafen. Er will, daß wir zum \_\_\_\_\_ an ihn finden. Das macht Martin Luther froh. Er sagt es seinen Studenten. Er sagt es den anderen Mönchen und vielen, vielen Menschen. Gottes Wort ist das \_\_\_\_\_, das heißt: eine frohe Botschaft.

Evangelium – Römer – Wallfahrt – Angst – Klosterleben – fasteteten – Glauben



# Gebet

## Eine Unterrichtsstunde für den Konfirmandenunterricht

Ich stelle im folgenden eine Stunde aus der Unterrichtseinheit Gebet vor:

Das Ziel dieser Einheit ist, daß die Jugendlichen das Gebet als eine vertrauensvolle Hinwendung zu Gott verstehen lernen und zu dieser Hinwendung ermutigt werden.

Die wichtige Ausgangsfrage ist, wo denn die jungen Menschen überhaupt offen sind für die Lebensäußerung des Gebetes. Für viele ist sie sicher fremd, für einige vielleicht auch negativ eingefärbt („für Kinder“, „für Schwächlinge“, „für alte Leute“). Erstaunlich finde ich, daß doch die meisten in einem anonymen Fragebogen (M1) ankreuzen, daß sie „manchmal“ beten. Vielleicht besteht also nur eine große Scheu, über diesen Bereich zu sprechen? Auf jeden Fall muß im Unterricht sehr behutsam vorgegangen werden.

Zurück zur Ausgangsfrage: Wo können sich Jugendliche für das Gebet öffnen, und zwar so, daß sie nicht nur *über* das Gebet sprechen, sondern selbst Gebet erleben? Ich meine, das Gebet hat dort seinen Platz, wo der Mensch im Inneren bewegt wird. Dazu gehört viel Vertrauen, daß Jugendliche in der Gruppe davon sprechen. Natürlich läßt sich solch eine Öffnung nicht erzwingen. Ich kann dazu aber als Unterrichtender Hilfen geben und dazu beitragen, daß die Bedingungen günstig sind.

Läßt sich diese emotionale Betroffenheit nicht erreichen, so muß ich zufrieden sein, daß die Jugendlichen zunächst mit dem Verstand begreifen, daß das Gebet die Möglichkeit ist, sich vor Gott auszusprechen.

In dieser Einheit sind bei weitem nicht alle Aspekte des Gebetes berücksichtigt. Es gilt aber wohl für alle Unterrichtsthemen, daß sie nicht in ganzer Breite behandelt werden, sondern unter der Frage, wo eine lebendige Begegnung zwischen der Welt des Jugendlichen und der Welt des Glaubens stattfinden kann.

Es ist für die Konfirmanden nach meiner Erfahrung hilfreich, ein Stück des christlichen Glaubens so kennenzulernen, daß sie zunächst sehen, wie andere es machen.

Das ging dieser Stunde voraus:

Wir haben den 23. Psalm als ein Gebet aus früherer Zeit kennengelernt. Menschen vertrauten Gott und haben das in Bildern ausgesprochen.

Danach wurden die Fragebogen ausgefüllt, ausgewertet und besprochen. Hier wurden auch erste persönliche Äußerungen getan.

Schließlich haben wir die Sätze des Vaterunsers übertragen. Das geschah in Gruppen. Aus den verschiedenen Vorschlägen wurde dann eine „Übersetzung“ zusammengestellt (M2).

Dazu sangen wir zwei Gebetslieder:

Ach, bleib mit deiner Gnade

Hilf, Herr meines Lebens (Anlage)

Und nun ausführlicher die Darstellung der letzten Stunde dieser Einheit:

Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis. Nach der Begrüßung singen wir: „Hilf, Herr meines Lebens“ und sprechen dann den 23. Psalm im Wechsel.

Eine kurze Gebetszeile wird angesungen: „Herr, erbarme dich, Christe, erbarme dich,

Herr, erbarme dich.“ (M3)

„Wir wollen heute noch einmal über das Beten sprechen – und das auch ausprobieren. Dazu bitte ich euch, den Mut zu haben, auch etwas aufzuschreiben, was euch innerlich bewegt. Natürlich ohne Namen. Jeder bekommt zwei verschiedenfarbige Kärtchen, auf das orangefarbene schreibst du, was dich belastet, was dich traurig, was dich manchmal fertig macht. Und auf das gelbe schreibst du, worüber du dich freust, was dich glücklich macht. Schreibt möglichst ganze Sätze.“

Die Konfirmanden nehmen eine Unterla-

ge und schreiben auf dem Schoß (Tische sind zwar zum Schreiben besser, aber Tische sind versteckte und Mauern, und die sind bei vielen Themen im KU von Übel). Die beschriebenen Zettel werden in zwei Körbchen gelegt. Wir tauschen uns einen Augenblick aus, ob es nun leicht oder schwer gefallen ist oder ob es sogar unmöglich war, etwas aufzuschreiben.

Dann werden die Kärtchen gemischt, aber noch nicht ausgeteilt.

Nun werden für die folgende Gruppenphase Arbeitsblätter verteilt. Auf dem Blatt stehen zwei Psalmworte (Psalm 69,1 und Psalm 139,14), die besprochen und gestaltet werden sollen (M4). Als Material bekommt jede Gruppe die Arbeitsanweisung, eine Folie und einen Satz Folienstifte.

Jede Gruppe geht zu einem Tisch. Zu einer Gruppe gehören vier Konfirmanden und ein Helfer. (Helfer sind konfirmierte Jugendliche, die auf einem Kurs nach der Konfirmation zugerüstet werden, begrenzte Verantwortung im KU zu über-

### Mit Gott reden – Erfahrungen, Meinungen, Fragen

M1

#### Deine Erfahrungen mit dem Beten:

- |                         |     |   |
|-------------------------|-----|---|
| (1) Ich bete regelmäßig | ( ) |   |
| (2) Ich bete manchmal   | ( ) | Bitte <i>nur ein Kästchen</i> ankreuzen |
| (3) Ich bete selten     | ( ) |   |
| (4) Ich bete nie        | ( ) |   |

Mache nun an der Stelle weiter, die zu der Nummer gehört → ( ), die du eben angekreuzt hast. Hier kannst du *mehrere Antworten* ankreuzen.

- (1) **Ich bete regelmäßig**
- ( ) aus Gewohnheit
  - ( ) weil es mir bei meinen Problemen hilft
  - ( ) weil ich sonst Angst vor der Strafe Gottes habe
  - ( ) morgens
  - ( ) abends
  - ( ) vor dem Essen
- (2) **Ich bete manchmal**
- ( ) wenn es mir gerade einfällt
  - ( ) wenn ich vor etwas Angst habe
  - ( ) wenn ich traurig bin
  - ( ) wenn ich für etwas danken möchte
- (3) **Ich bete selten**
- ( ) weil ich es nicht gewöhnt bin
  - ( ) weil ich nicht richtig an Gott glauben kann
  - ( ) weil ich vom Gebet nichts halte
  - ( ) weil ich mir dabei komisch vorkomme
  - ( ) weil ich nicht weiß, was ich beten soll
- (4) **Ich bete nie**
- ( ) weil ich beten albern finde
  - ( ) weil es Gott doch nicht hört
  - ( ) weil es Gott nicht gibt
  - ( ) weil es nur etwas für Kinder und Alte ist
  - ( ) weil ich es nie gelernt habe
  - ( ) weil das Beten doch nichts nützt

nehmen. In der Anfangsphase des Unterrichts wird geübt, Aussagen des Glaubens und des Lebens in symbolartigen Bildern darzustellen. Nach meiner Erfahrung ist bei dieser Tätigkeit das Lernen in mehreren Bereichen, dem Denken, dem Fühlen und auch dem Miteinander besonders intensiv.)

Nach 15 bis 20 Minuten kommen alle Gruppen zusammen. Inzwischen habe ich die Leinwand und den Tageslichtschreiber aufgestellt, die Stühle stehen in einem Halbkreis davor. Die Folien werden nacheinander aufgelegt. Zunächst äußern sich die, die nicht in dieser Gruppe waren; abschließend deutet die Gruppe, die das Bild gestaltet hat. Diese offene Deutung weckt eine Fülle von Gedanken und Assoziationen.

Die Ergebnisse zeigen, wie unterschiedlich, auch wie lebendig und vielschichtig Sätze ins Bild gebracht werden können. Wichtig ist, daß im Gespräch deutlich wird: Ich bin irgendwie mit im Bild. Das erlebe ich auch. So wird Klage und Freude des Psalms zu meinem Gebet.

Ich fasse zusammen: „Wenn ich bete, sage ich Gott, was mich bewegt. Ich sage ihm, was mich belastet und was mich freut. Ich sage es Gott ganz vertrauensvoll.“

Wir wollen das jetzt zum Schluß auch tun mit dem, was wir am Anfang aufgeschrieben haben.“

Leinwand und Projektor werden weggeräumt, der Kreis wird geschlossen. In die Mitte stelle ich eine brennende Kerze. Dann gehe ich mit den Kärtchen herum und bitte, daß jeder ein gelbes und ein oranges Kärtchen nimmt.

Dann werden immer drei Klagen vorgelesen – wir singen: „Herr, erbarme dich“, dann drei Äußerungen der Freude – wir

Vater unser im Himmel,  
geheiligt werde dein Name.  
Dein Reich komme.  
Dein Wille geschehe  
wie im Himmel  
so auf Erden.

Unser tägliches Brot  
gib uns heute  
und vergib uns unsere Schuld,  
wie auch wir vergeben  
unseren Schuldner.

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

Amen

Gott, du bist unser Freund.  
Du hilfst uns,  
wenn wir dich brauchen.  
Laß uns das tun,  
was du für richtig hältst.

Du gibst uns, was wir brauchen.  
Verzeih uns unser Unrecht  
und hilf,  
daß wir anderen verzeihen.  
Halte von uns fern,  
was schlimm für uns ist.

Denn dir gehört alles.

Amen

**M2**

### Aufgabe für die Gruppenarbeit:

Lest bitte die folgenden Psalmworte sorgfältig durch:

„Herr, hilf mir, denn das Wasser geht mir bis an die Seele. Ich versinke in tiefem Schlamm, wo kein Grund ist.“

„Ich danke dir, daß mein Leben so wunderbar ist.“

Gestaltet die Psalmworte als Bilder.

In den Bildern soll auch das anklingen, was euch ängstet und erfreut.

Es soll deutlich werden, daß dies Worte sind, die an Gott gerichtet werden.  
(Erinnert euch daran, daß wir nur mit Zeichen auf Gott hinweisen können.)

**M4**

singen: „Herr, wir danken dir.“

Jeder spürt es – und hier sind fast bei allen die Gefühle stark beteiligt -, wenn ich das, was mich an Trauer oder Freude bewegt, ausspreche und Gott sage, dann

bete ich. Aber da ist eine Erklärung nicht mehr nötig.

Nach dem letzten „Herr, wir danken dir“ beginne ich mit dem Vaterunser, und alle stimmen ein.

**M3**

D(h) A D D(h) A D D(h) A D

Herr, erbarme dich, Christus, erbarme dich, Herr, erbarme dich  
(wir danken dir) (wir danken dir) (wir danken dir)

# Schwerter zu Pflugscharen

## Ein Projekt aus den Neuen Bundesländern

Neu war für Lehrer und Schüler an der Realschule in Neuhaus/Elbe eine Projektwoche. Neu war, daß in die Projektwoche Kirche und Kirchengemeinde und als Mitarbeiter die Pastoren einbezogen wurden. So etwas war vollkommen undenkbar in früherer Zeit, in der auf höchster Ebene das Gespräch zwischen Kirche und Volksbildung durch die staatlichen Stellen verweigert wurde. Dennoch war die Zusammenarbeit für Lehrer, Schüler und Pastor gut möglich – wengleich spannend -, weil ein großer Teil der Schüler an Christenlehre und Konfirmandenunterricht teilnimmt. Auch ist in der Vergangenheit den äußeren Bedingungen zum Trotz das Gespräch zwischen kirchlichen Mitarbeitern und Lehrern nie ganz abgebrochen.

Aufgabe für die Projektwoche war, Gestaltungen zu den vier klassischen Elementen zu finden. Mit einer Lehrerin für Mathematik und Geographie bereitete ich zu dem Element Feuer ein Angebot vor. Obwohl bislang kein Religionsunterricht an dieser Schule erteilt wird, sollten bei der Projektgestaltung religiöse Zusammenhänge zur Sprache kommen. Dabei mußten wir berücksichtigen, daß auf keinen Fall der Eindruck entstehen durfte, durch Religion solle nun die Parteidoktrin abgelöst werden. Das Stichwort Feuer, die besondere Situation und die Geschichte des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule führten zu dem Gedanken, auf Micha 4,3 zurückzugreifen. In den Friedensdekaden seit 1980 wurde dieser Text zum Symbol „Schwerter zu Pflugscharen“. Daraus ergaben sich folgende Teilaufgaben für das Projekt:

1. Besuch in einer Schmiede – Aktion Schmieden
2. Aufarbeitung mit Hilfe der biblischen Überlieferung – Herstellung von Schautafeln

3. Herstellen eines Vulkanmodells
4. Wurst am Grill garen
5. Mythologie zum Vulkan erarbeiten
6. Zusammenfassende Betrachtung und Gespräch mit Hilfe eines „Feuer-ABC“

Die Teilaufgaben, für die ich verantwortlich war, werde ich kurz darstellen.

### Zu 1.

Durch das Erlebnis des Schmiedevorgangs wurde den Schülern anschaulich, daß Feuer Eisen formbar macht. Ein einfaches Stück Metall kommt so unter den Händen des Schmiedes in eine brauchbare Form. Dabei bestimmen der Wille des Menschen, seine Absichten, welcher Aufgabe diese Form dienen soll. Gleichzeitig erfuhren die Schüler, daß das Feuer kontrolliert werden muß. Die Überhitzung des Eisens zerstört es, und das Stück wird unbrauchbar. Gleichzeitig konnten wir in der Schmiede Betrachtungen anstellen zu den anderen Elementen. Denn die Erde gibt das Erz, Luft ist nötig zum Betrieb des Feuers (Blasebalg), und Wasser wird gebraucht zum Härten des Eisens. Den Vorgang anschaulich zu erleben war deswegen besonders wichtig, weil den Schülern in ihrer Lebenswelt nur Fertigprodukte begegnen. Daß mit Hilfe des Feuers etwas machbar und ansonsten kaum Wandelbares verwandelt werden kann, war das Ziel dieser Aktion.

### Zu 2.

Zur Präsentation des Projekts sollten Schautafeln angefertigt werden, auf denen die Aktion dokumentiert wurde. Diesen Teil des Projekts verband ich mit Gesprächen über die Geschichte des Symbols in der DDR-Vergangenheit. Ich erinnerte daran, daß Schüler, die den Aufnäher mit dem Symbol „Schwerter zu Pflugscharen“ trugen, gezwungen wurden, den Aufnäher zu entfernen.

Das Gespräch über die prophetische Überlieferung führte die Schüler an die religiöse Dimension heran. Dazu diente einmal die Frage nach dem Auftrag des Propheten: Welchen Impuls hatte er für seine Verheißung? Allgemeiner gingen wir dem Gegensatz nach von Gefahr und Bedrohung durch Feuer und der Beherrschung und Nutzbarkeit desselben. Die Faszination, die Flammen ausüben, kam dabei ebenso zur Sprache wie Ängste, die durch Feuer ausgelöst werden können.

### Zu 6.

Die zusammenfassende Betrachtung aller Tätigkeiten der Gruppen, die zum Element Feuer gearbeitet hatten, geschah durch die Erstellung eines „Feuer-ABC“. Entlang dem ABC sollten Begriffe gesammelt werden, die durch Feuer assoziiert werden. In den Kleingruppen ergab sich schon ein angeregtes Gespräch. Bei der Sammlung aller Assoziationen auf einem großen Plakat konnte das weitergeführt und vertieft werden. Beispielfhaft möchte ich nennen Asche. Der symbolische Gebrauch dieses Begriffs war den Schülern (8. Klasse) zugänglich, so daß ich auf den Gebrauch der Asche als Zeichen der Buße (Aschekreuz, Aschermittwoch) hinweisen konnte. Da auch einige katholische Schüler in der Gruppe waren, ergab sich zu Fegefeuer ein vertiefender Gesprächsgang zur reinigenden Funktion des Feuers.

Für das gesamte Projekt standen drei Schultage zur Verfügung. Praktische Tätigkeiten, Beobachtungen, Gestaltungen und reflektierende Verarbeitung ergaben ein ausgewogenes Ganzes, das den Schülern vermittelte, warum vom Feuer als einem Element geredet wurde und geredet werden kann, einschließlich der religiösen Dimension.



Das Schwert



Das Feuer



Die Pflugschar

## Hungertuch – etwas anders

Daß Hungertücher nicht nur betrachtet, sondern auch selbst gestaltet werden können, erlebten die Teilnehmer der Studententagung „Ökumene – interkulturelle Bildung“ im März 1992. Andere haben es schon versucht (das zeigten uns viele Photos, u.a. aus Canberra) und so versuchten wir es auch:

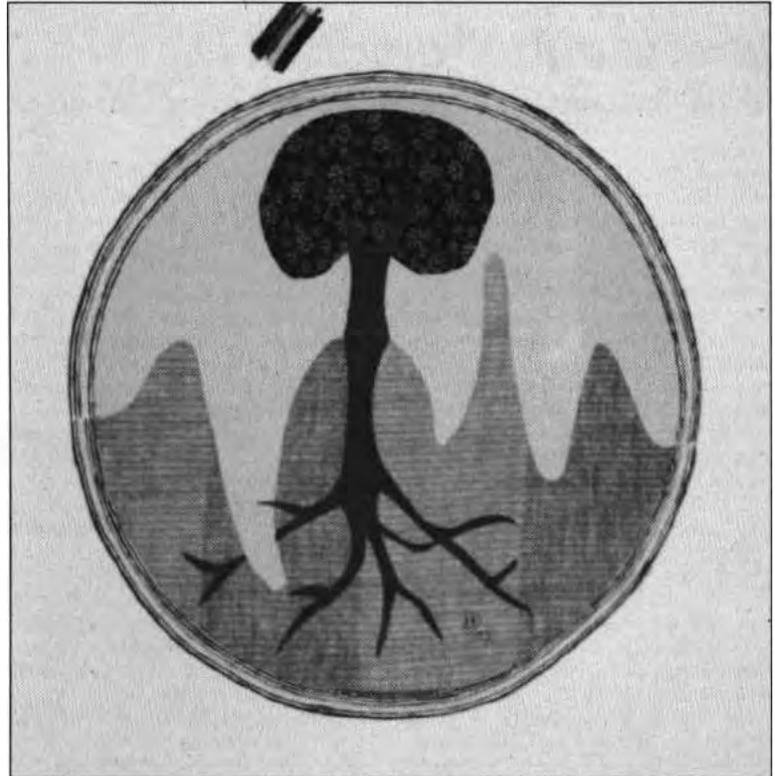
Mit Hilfe von naturfarbenem Nessel (ca. 30 x 30 cm), farbigen Stoffresten, Stoffmalfarbe, Nähmaschine, Bügeleisen machten wir unsere Hungertücher. Aus unseren Erfahrungen geben wir Tips für Projekt- oder Gruppenarbeit weiter:

- Die Entwürfe sollten großflächig sein.
- Applizierpapier erleichtert das Anbringen von Stoff auf Stoff. Es handelt sich hierbei um ein Vliesmaterial, das auf das zu applizierende Stückchen Stoff aufgebügelt wird. Dann muß das Schutzpapier abgezogen und der Stoff auf das Nessel Tuch aufgebügelt werden. Um Unfälle bügeltechnischer Art zu vermeiden, kann man Schülerinnen und Schüler bei jedem Bügeln zusätzlich Papier dazwischenlegen lassen.
- Die fertige Arbeit sollte durch stärkste Vlieseline versteift werden („unter“-bügeln).
- Wenn man an allen vier Ecken ca. 10 cm lange Bändchen befestigt, kann man viele Tücher zusammenknüpfen und so einen großen Behang herstellen. Später lassen sich einzelne Tücher verschenken, weitergeben, als Erinnerung an ein Projekt mitnehmen ... (Merke: Stoff zerfetzt nicht so schnell!)
- Sollte ein Wandbehang länger in der Schule/Klasse/Gemeinde hängen, muß man schon zur Nähmaschine greifen und die einzelnen Teile überzickzacken.

Unsere Thematik war Ökumene/Nord-Süd-Problematik; denkbar sind aber auch viele andere Themen: „Unsere Kirche“, „Schöpfung“. Von fertigen Bildern können leicht schwarz/weiße OHP-Folien gezogen werden, die im Unterricht weitere Verwendung finden können.

Heike Meyer-Dammast (Bremen) danke ich für ihre Ideen, Anregungen und die Abdruckgenehmigung von ihrem Entwurf; der Gruppe für die Mitarbeit bis in die Nacht ...

P.S. Der nächste Ökumene-Kurs ist vom 10. – 14. Mai 1993 (Thema: Schulgottesdienst) – kreative Elemente werden wieder vorkommen.



# KONTROVERSE – OFFEN GESAGT

Bernhard Dressler-Rieken

## Toleranz und Fremdheit

Wie aktuell ist Lessing in der multikulturellen Gesellschaft?

Fremdenfeindlichkeit gilt unter Christen mit Recht als verächtlich. Toleranz ist eine Kardinaltugend der Aufklärung. Auch ihre nachchristlichen Anhänger, zumindest sofern sie zu den Gebildeten unter den Verächtern des Christentums gehören, haben meist noch eine vage Ahnung davon, daß die biblische Botschaft von der Menschenfreundlichkeit Gottes nicht zu fundamentalistischer Unduldsamkeit, sondern zum Verzicht auf Zwang und Gewalt gegenüber abweichenden Meinungen und Lebenshaltungen motivieren will. Beim Modeslogan „multikulturelle Gesellschaft“ sind die Resonanzen indessen eher geteilt. Ihre Protagonisten – von Heiner Geißler bis zur grün-alternativen Szene – gehören sehr unterschiedlichen politischen Lagern an, das Programm ist noch vage. Durchaus unklar und strittig ist, ob die Bereitschaft, in Not geratene Menschen aus anderen Ländern bei uns aufzunehmen, zwingend das Plädoyer für eine multikulturelle Gesellschaft einschließt. Die demagogischen Verzerrungen der Debatte um das Asylrecht sind in dieser Hinsicht begleitet von mangelnder Unterscheidungsbereitschaft zwischen dem Grundrecht nach Art. 16(2) Grundgesetz, den Verpflichtungen aufgrund der Genfer Flüchtlingskonvention und der Tatsache, daß Deutschland faktisch bereits ein Einwanderungsland geworden ist, in Zukunft aber noch erheblich stärkeren Zuwanderungsdruck aus den Elends- und Bürgerkriegsregionen Europas und der „Dritten Welt“ zu erwarten hat (vgl. Gutzeit).

Die Konflikte, die uns daraus erwachsen werden, dürfen wir nicht bagatellisieren. Hochmoralische Verachtung gegenüber dem Ausländerhaß macht es sich zu leicht und setzt sich oft nur als Selbstgerechtigkeit in Szene, wenn sie nicht in Rechnung stellt, daß die psychischen Grenzen der Erträglichkeit von Fremdem bei anderen Menschen anders sein können als bei einem selbst: zumal bei jenen, die neuerdings als „Modernisierungsverlierer“ apostrophiert werden, und denen unter dem Druck verschärfter sozialer Konkurrenz die Wohncontainer in der Nachbarschaft Phantasien freisetzen, von denen die Bewohner der feineren Viertel verschont bleiben mögen. Aus deren Perspektive läßt sich Multikultur leicht in die urbane Pluralität der Lebensstile übersetzen. Es handelt sich bei der multikulturellen Gesellschaft aber um mehr als um ein „Schöner-Leben“-Programm mit Pizza und Kebab, mit Yoga und Mandala.

Unsere kulturelle Identität ist sicher noch nicht bedroht, wenn türkische Schülerinnen den Turnunterricht verweigern. Es mag befremdlich und dissonant, aber nicht unerträglich sein, wenn sich demnächst in Wanne-Eickel dem Klang der Kirchenglocken der Gebetsruf des Muezzin beimischt. Würde aber die Grenze nicht über-

schritten, als der muslimische Schüler aus dem Gemeinschaftskunde- oder Werte- und Normen-Kurs nachmittags auf einer Demonstration im Sprechchor die Vollstreckung der Fatwa – des „Todesurteils“ – gegen Salman Rushdie forderte? In Frankreich, wo man auf dem Weg in die multikulturelle Zukunft schon ein Stück weiter ist als bei uns, sind ähnliche Konflikte an der Tagesordnung. Wer den Schador in der laizistischen Schule gerade noch tolerabel findet, wird die grauenhaften Schmerzen und Verstümmelungen, die schwarzafrikanischen Mädchen durch das Initiationsritual der Infibulation zugefügt werden, kaum durch die Religionsfreiheit geschützt sehen.

Der verlockende Weg des Kulturrelativismus – wer wäre nicht für Buntheit und Austausch? – ist nicht nur gefährlich, weil er den geringsten Widerstand sucht, statt auf die Grenzen der Toleranz zu reflektieren. Er führt auch geradewegs in die Unglaubwürdigkeit, wenn die Propagandisten der multikulturellen Gesellschaft damit die Konflikterdung sozusagen den unteren sozialen Rängen zuschieben. Die Forderung nach unregelt offenen Grenzen ist ja mehr als nur naiv: Sie mutet der Gesellschaft zu, was man selbst gar nicht aushalten könnte.

Wer die Grenzen der Toleranz erkunden will, sieht sich immer noch zuallererst an Lessing verwiesen, dessen Ringparabel aus „Nathan der Weise“ die Grundlagen der multikulturellen Gesellschaft zu präfigurieren scheint: Alle Religionen und Rassen, alle Mentalitäten und Traditionen sind gleichberechtigt.

Die drei gleichen Ringe, die in der Erzählung Nathans die monotheistischen Religionen symbolisieren, sind indes nicht einfach nur optisch ununterscheidbar. Der eine echte Ring macht „vor Gott und Menschen angenehm: er verleiht Zuneigung. Die zusätzliche Bedingung dafür ist, daß der Träger ihn in dieser Zuversicht trägt. Es gehört eine bestimmte Gesinnung dazu, daß der Ring seine Kraft bewährt. Man muß an die Wahrheit glauben, damit sie wirkt, damit sie überhaupt erst Wahrheit wird. Vor allem: bei Lessing sagt der Richter, vor den am Ende die Streitfrage gebracht wird: Wenn die Ringe schon äußerlich nicht zu unterscheiden sind, muß der Besitzer die Echtheit seines Ringes beweisen. Derjenige, dem es gelingt, sich vor Gott und Menschen angenehm zu machen, hat den wahren Ring. Wahrheit ist demnach kein fester und ein für allemal verlöhener Besitz, sondern eine Aufgabe; die Wahrheit muß bewahrheitet werden“ (G. Kaiser, S. 572).

Lessings Lösung einer Wendung der Wahrheitsfrage ins Ethische ist pragmatisch orientiert: Sie soll – das ist ihr Vorteil gegenüber einer zynisch-agnostischen Lösung – das Zusammenleben von Menschen ermöglichen.

So ist auch Lessings Toleranzbegriff funktional auf das Bemühen um Wahrheit bezogen, und zwar so, daß Toleranz dem anderen Menschen gilt, aber nicht seinem Irrtum. Das ausschließliche Wahrheitskriterium in der Auseinandersetzung mit religiöser Überlieferung bleibt die Vernunft. Die Vernunft hat zu prüfen, was in ihren Augen aus der geschichtlichen Tradition, die jeweils nur in „Treu und Glauben“ angenommen werden kann, Bestand behält. Aber an diesem Punkt, in der Abwertung einer von Vertrauen getragenen Beziehung zu Zeugen und Zeugnissen zugunsten einer autonomen, voraussetzungslosen Vernunft liegt das grundsätzliche Problem. Lessing hat es in die – entschieden verneinte – Frage gekleidet, ob zufällige Geschichtswahrheiten der Beweis notwendiger Vernunftswahrheiten werden können. So wird hier „Treu und Glauben“ mit der geforderten „Einsicht in die Notwendigkeit“ konfrontiert. Und was vom Evangelium her am Toleranzgebot uneingeschränkt gültig ist, nämlich der Verzicht auf jegliche Zwangsmittel im Dienste der Wahrheit, wird auf diese Weise hinterrücks wieder untergraben. Gewiß macht es einen Unterschied, ob unter Zwangsmitteln auch physische Gewalt verstanden wird oder ob nur die zwingende Kraft der Vernunft ins Feld geführt wird. Jedoch: Toleranz wird gegen die Versuchung der Überwältigung anderer Überzeugungen nur dann gefeit sein, wenn sie die selbst nicht mehr begründungspflichtige Differenz, die unserer jeweiligen personalen Einzigartigkeit entstammt, als ihren letzten Grund anerkennt. Universale Vernunftsprinzipien dagegen werden sich an dieser Differenz gerade reiben.

So gerät Lessings Plädoyer für Toleranz in ein seltsames Dilemma: Was die Toleranz voraussetzt und allererst notwendig macht, Besonderheit und Differenz, wird in der Konstruktion einer allgemeinen Vernunftreligion als dem tragenden Grund von Toleranz wiederum diskreditiert. Das ist auch die schwache Stelle in der inneren Schlüssigkeit der Metaphorik der Ringparabel: Das Anstößige und das Fremde werden ausgeblendet. Die äußerliche Verwechselbarkeit der Ringe, bei denen es außer der Echtheit kein weiteres Differenzkriterium gibt, läuft auf ein Argument für die Duldung einer Vielzahl von Religionen, nicht aber für ihre Verschiedenartigkeit hinaus, die doch aber erst die Toleranz auf die Probe stellen würde. Dahinter steht Lessings Versuch, die Überzeugung, jede positive Religion habe nur relative Geltung, ins Positive zu wenden: In einfachen Vernunftwahrheiten stimmen alle Religionen überein. Die Vernunft erhält so gleichsam den Status einer natürlichen Religion (Blattner, S. 57). Die Zugehörigkeit zu einer besonderen Religionsgemeinschaft erscheint als ein Hin-

dernis auf dem Weg zur wahren Humanität.

Entsprechend gilt Nathans Achtung weniger dem konkreten Menschen, sondern eher einem abstrakten Ideal des Menschen. Die Spannung zwischen Gut und Böse wird überlagert von der Spannung zwischen Vernunft und Unvernunft. Darin zeichnet sich die Gefahr des humanistischen Menschenbildes ab, nur die Hoheit und Würde des Menschen zum Maß zu nehmen, nicht aber seine Gebrochenheit und Ambivalenzen anzuerkennen. Wie tragfähig wird die Toleranzforderung in konkreten Belastungssituationen sein, in denen das menschliche Idealbild rasch an Glanz verliert? (vorstehender Passus siehe in: Dressler, S. 185f.)

Nathans Weisheit scheint in der zusammenwachsenden Welt von heute, in der die Kulturen und Religionen nicht mehr getrennt voneinander leben, an Plausibilität zu verlieren. Wer den Kulturimperialismus ablehnt, mit dem die Europäer ihre Weltsicht und Lebenshaltung global durchzusetzen versuchten, wird nicht umgekehrt fraglos akzeptieren können, daß mitten unter uns Menschen mit irritierendem, weil uns unverständlichem Habitus nicht nur leben, sondern ihre fremden Normen und Werte für verbindlich halten und praktizieren. „Der Vorbehalt, es müßten sich die Immigranten unseren Gesetzen beugen, löst den kulturellen Konflikt nicht. Was, wenn sie es nicht tun? In ihrem religiösen Empfinden verletzte Menschen lassen sich nicht durch polizeiliche Maßnahmen befrieden“ (Greiner, S. 58). Ein fortschrittlicher Kuschelraum wird die multikulturelle Gesellschaft jedenfalls nicht sein.

„Rigoristische Appelle, in der Achtung des Anderen die eigenen Bedürfnisse aufzugeben“ (Zilleßen, S. 570), mögen sympathisch klingen und gut gemeint sein. Zu moralisieren, anstatt Handlungsalternativen zu zeigen, ist aber kontraproduktiv. Fremdenfeindlichkeit wird durch ihre pädagogische Kommentierung eher noch verschärft. Zudem gibt es bei vielen sogenannten „Ausländerexperten“ ein „Wahrnehmungsdefizit ‚Angst‘“ (Winkler, S. 42). Nicht jede Angst vor Ohnmacht und Handlungsunsicherheit, die als menschliches Warnsignal zu beachten wäre, darf kurzerhand als Ausländerhaß abgestempelt werden – umso mehr ist aber eine Klärung geboten, wenn die *Konsequenzen* dieser Angst für die Fremden in unserem Land immer bedrohlicher werden. Brennende Wohnheime sind ja „nur“ die Spitze eines Eisbergs von alltäglicher Abweisung und Diskriminierung. Es versteht sich von selbst, daß Gewalt inakzeptabel ist; schändlich sind die Kommentare sauberer Bürger, denen verschmutzte Vorgärten reichen, um für mörderische Molotow-Cocktails Verständnis aufzubringen. Aber die ritualisierten Abscheu-Bekundungen der Politiker helfen so wenig weiter wie das unwürdige Schwarze-Peter-Spiel um die Einschränkung eines – immerhin – Grundrechts.

Die religiös-moralischen Appelle – von diesem Vorwurf lassen sich auch kirchliche Verlautbarungen nicht oft ausnehmen – verdecken in der Regel nur die eigenen Schwächen. Jeder sollte sich „seine eigene Angst vor dem Fremden und der Andersheit des Anderen vergegenwärtigen ...“ (Zilleßen, S. 564).

Das aber wäre dringend zu entdecken: daß auch die – ich wiederhole: sympathisch klingende – Gegenpropaganda, die sich der Fremdenfeindlichkeit in den Weg zu stellen scheint, mehr Schwierigkeiten mit dem

Fremden offenbart, als ihr lieb sein kann. Im Verdrängen des Fremden und in der oft merkwürdig bemühten, demonstrativen „Fremdenliebe“ (ebd.) äußern sich nur auf den ersten Blick völlig verschiedene Motive. Gerade die für die Deutschen typische verzehrende – nicht nur im kulinarischen Sinne – Haltung gegenüber den Fremden hat eine (nach alter politischer Geographie: „linke“) Spielart, die auf „zwanghaft symbiotische Abwehrhaltungen“ hindeutet: „Das Trennende wird bedrohlich erlebt; das Fragmentarische als Zerstückelung“ (a.a.O., S. 565). Wo die Anerkennung des Fremden, also des Differenten, Andersartigen, allererst Trennungen achten und Distinktionen leisten muß, läßt die verdächtig häufig gleichzeitige Rede vom „Ganzen“, gar „Ganzheitlichen“ aufhorchen (Künne). Negierung, Ausgrenzung, Unterdrückung, Tabuisierung, kurz: die Verweigerung der Achtung gegen die Differenten – darin drücken sich nicht selten vertrackte *Gleichheits*vorstellungen aus, die die Anerkennung von Differenzen verweigern. So werden die Fremden etwa ihrer Andersartigkeit beraubt, wenn die scheinbar triviale Feststellung, es gebe gar keine „natürlichen Unterschiede“, kurzerhand in der Entlarvung aller kulturellen, religiösen, ethnischen Differenzen als Rechtfertigungskonstruktionen sozialer Ungleichheit mündet und die künftige „gemeinsame Weltkultur“ als die große Gleichmacherin begrüßt wird (Kattmann, S. 547; vgl. Griese, S. 24)<sup>1</sup>. Eine solche Haltung schlägt dann gar ganz um in die Entlarvung der Idee der „multikulturellen Gesellschaft“ als einer solidaritätsfeindlichen Flosse von Sozialpädagogen, die für das billige Linsengericht der kulturellen Identität ihrer Klientel das aufklärerische Erbe sozialer Gleichheit verraten. Multikultur ist dann nur noch „Abschied von der Idee der Integration“, „Gleichgültigkeit statt Gleichheit“. Sentimentalitäten wie „Muttersprache“, „ethnische Gemeinschaft“ usw. entpuppen sich in dieser nivellierenden Illumination als besonders geschickte „ideologische Waffen“ (!) des Nationalismus (Radtke) – eine Argumentation, die sich zu Zeiten des belagerten Sarajewo ihre Evidenz aus moralischer Betroffenheit erschleicht.

Ein „Terrorismus der Vernunft“ verbreitete seinen Schrecken schon in der Französischen Revolution, in der bekanntlich unliebsame Unterschiede mit Hilfe der „göttlichen Gleichmacherin“, der Guillotine, eingeebnet werden sollten. Der totalitäre Universalitätsanspruch der Aufklärung, durch den die auf Allgemeinheit und Gleichheit zielende Gerechtigkeitsforderung unter der Hand das Recht auf Differenz austreicht, stand schon immer in prekärer Spannung zu ihrem Anspruch auf Toleranz und Humanität.

Der universale Geltungsanspruch z.B. der Menschenrechte wurzelt, entgegen dem kulturrelativistischen Einwand, nicht nur in einer partikularen, europäischen Metaphysik – die Evidenz der Menschenrechte für den, der ihrer beraubt ist, spräche, wenn schon, dann ohnehin eher für diese angebliche „Metaphysik“. Es gibt jedoch auch einen tabula-rasa-Universalismus, der die Rationalität wie ein Rasiermesser handhabt.

Dieses verdrängende, vereinnahmende Einheitsbedürfnis kann nun aber in Plädoyers für die multikulturelle Gesellschaft unversehens einen Rollentausch vollziehen. Es führt dann die „kolonialistische Haltung des Verschlingens fremder Kulturen und fremder Religionen“ (Zilleßen, S. 566) über ihre kulinarisch-ästhetische

Vernutzung für's Wechselspiel der Life-Styles hinaus in eine relativistische Toleranz gegenüber allem Fremden. Daß dahinter als Motiv das schlechte Gewissen sensibler Bewohner der reichen Weltregion vermutet werden kann (zumal in Deutschland, an dessen Wesen die Welt zu oft genesen sollte)<sup>2</sup>, ändert nichts daran, daß sich auf intrikate Weise unter der moralischen Maske einer positiven Voreingenommenheit für das Fremde jene Einstellung der Fremdenfeinde fortsetzt, der doch alle – vergebliche – *Abgrenzungsenergie* gilt. Das Fremde wird mit dem Eigenen egalisiert. Alles Vergleichen zielt auf Identität statt auf Differenz. Alles Fremde ist bereichernd und gut – das gilt (auch und gerade, weil die Wahrheitsfrage suspendiert ist) eben doch nur unter der Voraussetzung der *Integration* und eines Vereinnahmungsuniversalismus mit entweder devotem oder generös-jovialem Unterton: Alle Menschen gehören doch irgendwie zusammen: Eine neue Religion der Religionen entdeckt die tiefen Gemeinsamkeiten, die uns alle verbinden. Letztlich ist also das Fremde nichts als das Vertraute (vgl. Zilleßen, S. 566).

Die Weigerung, andere Kulturen und Lebensweisen zu kritisieren, erscheint als eine „spiegelbildliche Variante“ des Mißtrauens und der Angst vor dem Fremden: „Wer ... Ausländern nur seine Zustimmung, nicht aber seinen Dissens zumutet, der nimmt ... Ausländer nicht ernst“ (Heine, S. 28), ja, er hat eigentlich gar kein Interesse an ihnen.

Es mag eine schmerzliche Erfahrung sein, daß wir uns das Fremde nicht unbegrenzt anverwandeln können, auch wenn wir den Fremden Schutz und Aufenthalt gewähren wollen. Und es mag irritierend sein, wenn der Verzicht auf Diskriminierung zugunsten von Integration in manchen fremden Milieus mit selbstgewählter kulturkonservierender Abgrenzung, mit „freiwilliger Inkommensurabilität“ (Lévy-Strauss) als Resistenz gegen die Warenrationalität der Massenkultur beantwortet wird. In den USA, wo das Konzept des „melting pot“ gescheitert zu sein scheint, ist zunehmend eine von den Minoritäten selbstbetriebene *Reghettoisierung* zu beobachten, die sich dem Assimilierungsdruck der Majoritätskultur verweigert (vgl. Boos-Nünning, S. 17, über die gleiche Tendenz in Deutschland)<sup>3</sup>. Aber kann das eine Lösung sein? Eine „Leopardenfell“- oder „Mosaikpolitik“ an Stelle von Integrationsprogrammen?

Gegenüber Immigranten prinzipiell auf Assimilierungsdruck zu verzichten, scheint mir unabdingbar. Damit ist aber noch nicht das schwierige Problem gelöst, auf der Grundlage welchen *Konsenses* viele Menschen verschiedenartig sein dürfen und können. Ein geschlossenes Muster von Multikulturalität, das keine Optionen über festgelegte Herkünfte hinaus, keinen Aufstieg aus ethnischen wie sozialen Milieus zuläßt, scheint mir ebenso unzweifelhaft mit Demokratie unvereinbar zu sein. Wo Minoritäten in solchen Ghettos leben – auch wenn das selbstgewählt geschähe –, hätte das im übrigen verheerende Rückwirkungen auf die Lebensformen der Mehrheit. Also: keine undifferenzierte Zwangseinheit, aber auch kein prinzipienloser Relativismus, der erst recht über kein Kriterium zur Kritik an Ungerechtigkeit und Inhumanität verfügt.

*Einerseits* ist anzuerkennen, daß Differenz, nicht Identität, die Voraussetzung jeden Dialogs ist; dessen Ziel wiederum ist nicht die Überwindung aller Differenzen, son-

den ein Zusammenleben mit ihnen, das Konfliktmomente nicht ausspart oder tabuisiert, sondern das lernbar macht, „sich voneinander abzugrenzen, ohne dem Ande-

bißchen Sympathie, Großzügigkeit und Nächstenliebe“ (Graf, S. 13). Die *Komplexität* und der Konfliktreichtum multikultureller Gesellschaften übersteigen die mora-

gegen die gleiche Behandlung bei ungleichen Chancen (man denke nicht nur, aber auch, an Behinderte) wehrt. Differenz ohne Gleichberechtigung zementiert Hierar-



ren die Existenzberechtigung zu nehmen“ (Heine, S. 27). Gerade die *Achtung* des Fremden erweist sich an der angemessenen und taktvollen Form von Kritik und Grenzziehung. Das setzt freilich die Sichtbarkeit von Differenzen gerade auch im öffentlich-politischen Raum voraus – wie anders soll denn Minderheiten die Partizipation an der Konsensbildung auf der Basis von Gleichberechtigung eröffnet werden? Es ist ein seltsamer Paternalismus, wenn im Zusammenhang mit sozialem Gleichheitspathos konzediert wird, daß „kulturelle Unterschiede ... öffentlich keine Rolle spielen“ dürfen, wohl „aber in der Privatsphäre ungestört gelebt werden (können)“ (Radtko).

*Andererseits* kann aber eine „Multikultur der Toleranz nur funktionieren, wenn alle in ihr Lebenden bereit sind, Unterscheidungsleistungen zu erbringen – Unterscheidungen zwischen dem, was für alle gelten soll, und jenem, das jeder nur für sich selbst gelten läßt“ (Graf, S. 13). *Diese* Assimilationsleistung zu verlangen, ist in der Tat kein zivilisatorischer Hochmut, sondern unser gutes Recht: *Bestimmte* Grundlagen des Zusammenlebens sind nicht zur Disposition zu stellen.

In dieser Hinsicht stellt die multikulturelle Gesellschaft einen hohen Anspruch: das „Paradoxon“ auszuhalten „zwischen Toleranz und Humanismus, zwischen Achtung und kritischer Abgrenzung“, das „Andere fremdsein lassen, es achten und ihm kritisch begegnen. Akzeptieren, kritisieren und sich selbst kritisieren lassen“ (Zilleßen, S. 567/569). Dieses Paradoxon verweist nicht zuletzt auf die Spannung zwischen dem Geltungsanspruch einer aufgeklärten Vernunft und dem Verzicht auf kolonialistische Aneignung und Nivellierung des Fremden – darin eben wird auch deutlich, daß die multikulturelle Gesellschaft auf einen *Grundkonsens* angewiesen bleibt, der – auch wenn das ethnozentrisch klingt – sich europäischer und nicht zuletzt christlich motivierter Traditionen verdanken und vergewissern kann: Die „Kultur der Toleranz, der Akzeptanz von Pluralität und Verschiedenheit ... ist keineswegs nur Folge von ein-

liche Handlungsreichweite einer unmittelbaren Nah-Ethik, die institutionelle Vermittlungen, Rechtsregeln, Güterabwägungen für Entfremdungssymptome hält. Gerade im Umgang mit Fremden läßt sich indes so etwas wie ein *Konflikterzeugungspotential* des moralischen Gut-Meinens erkennen. Ein in dieser Hinsicht typisches Mißverständnis liegt z.B. in der Weigerung begründet, zwischen Menschenrechten und Bürgerrechten zu unterscheiden. Wenn dann Menschenrechte zugleich nicht mehr als Abwehrrechte gegen Integritätsverletzungen verstanden werden, sondern als „unmittelbar exekutierbare Anspruchsrechte jedes Menschen“ (Spaemann, S. 48)<sup>4</sup>, resultiert daraus jene Karikatur von Fremdenfreundlichkeit, die ein Aufnahmerecht in prinzipiell jedes Gemeinwesen postuliert, solange die Aufnahme als Verbesserung der Lebenssituation erscheint: „Solange, bis jedes geschichtlich und geographisch bedingte Gefälle an Lebenschancen aufgehoben ist und das Entropiegesetz der Weltgesellschaft alle Strukturen des ‘guten Lebens’ nivelliert hat“ (ebd.)<sup>5</sup>.

Es ist ein verhängnisvoller Mangel, daß die demokratischen Traditionen, auf die wir uns in Europa beziehen können, kein genügend deutliches und reflektiertes *eigenes* Konzept von Differenz enthalten, sondern zumeist in bloß negatorischer Umkehr konservativen Ungleichheitsapologien verhaftet bleiben. Emanzipation ist auf diese Weise überwiegend als Assimilation gedacht worden. In konservativer Perspektive können nur Menschen, die sich gleichen, auch einen gleichen Status einnehmen. Unterschiede begründen eine Über- und Unterordnung. Das Verhältnis von Gleichheit und Differenz gerät damit sogleich in den Kontext sozialer *Hierarchie*. Vom Standpunkt verhältnismäßiger Gleichheit gilt: „Jedem das Seine“ – Gleiches wird gleich, Ungleiches wird ungleich behandelt. Immerhin muß gesehen werden, daß damit gegenüber dem abstrakten Wert- und Leistungsmaßstab der bürgerlichen Gesellschaft *auch* ein kompensatorisches Gerechtigkeitsempfinden angesprochen werden kann, das sich

Gleichheit ohne Differenz führt zu Gleichschaltung, Ausgrenzung des Anderen, zu einem potentiell totalitären Egalitarismus. In demokratischer Perspektive müßte Gleichheit als Bedingung der Möglichkeit von Differenz neu durchdacht werden, sozusagen als „egalitäre Differenz“. „Vor Gott sind alle Menschen gleich“ – ein populäres Fehlurteil wird die Fundstelle dieses Satzes in der Bibel vermuten. Vergeblich. Ein Blick in die Konkordanz führt zu einem bemerkenswerten Ergebnis: Das Wort „Gleichheit“ kommt in der Bibel an keiner Stelle vor! Liegt das allein an der Seltenheit abstrakter, stark verallgemeinerungsfähiger Begriffe in der überwiegend narrativen oder poetischen biblischen Sprache? Weiter: das Adjektiv „gleich“ wird in der Bibel *niemals* zum Vergleich *zwischen Menschen* gebraucht, sondern immer in Verhältnisbestimmungen zwischen Gott und Mensch (z.B.: Gen 1,26: „Ein Bild, das uns gleich sei“; Röm 6,5: „Werden wir ihm auch in der Auferstehung gleich sein“) oder zum Lobe der Unvergleichlichkeit Gottes (z.B.: Ex 15,11: „Herr, wer ist dir gleich unter den Göttern?“). Es fällt schwer, diesen Befund für zufällig und unerheblich gegenüber unserem Thema zu halten. Immerhin drängt sich aber an dieser Stelle der großartige Paulus-Satz ins Gedächtnis: „Hier ist nicht Jude noch Grieche, hier ist nicht Sklave noch Freier, hier ist nicht Mann noch Frau; denn ihr seid allesamt einer in Christus Jesus“ (Gal 3,28). Mehrfach ist im Alten wie im Neuen Testament davon die Rede, daß es „kein Ansehen der Person vor Gott“ gibt (Röm 2,11 u.ö.). Gott beurteilt uns Menschen weder nach Status noch nach Prestige<sup>6</sup>. Wird damit nicht der Aussage, daß vor Gott alle Menschen gleich seien, durchaus entsprochen? Ich glaube, die Sprache der Bibel ist hier ganz präzise zu verstehen. So wenig wie Ungleichheit mit Ungleichwertigkeit, ist gleiches Recht – das Absehen vom „Ansehen der Person“ – mit Gleichheit zu verwechseln. Diese Einsicht hat ganz elementar etwas zu tun mit dem Gott, den die Bibel verkündet, und mit ihrem Bild vom Menschen als Geschöpf und Ebenbild dieses Gottes<sup>7</sup>. Gott ist kein ab-

straktes, dem Denken verfügbares geistiges Prinzip. Gott begegnet in der Botschaft der Bibel als *Person*, die sich uns liebevoll zuwendet. Liebe richtet sich immer auf

religiösen Praxis an prinzipiell anderen Normen und Werten sich orientieren?“ (Graf, S. 13). Auch wenn es zutrifft, daß „das Problem einer Leitkultur“ in einer

über „aufgeklärter“ Politik als innerweltlichem Erlösungsprogramm voraus: „Das Unbedingte kann überhaupt nur respektiert, es kann nicht ‚durchgesetzt‘ werden. Eine Politik zur Durchsetzung der Menschenrechte kann nie die gleiche Unbedingtheit besitzen wie das moralische



Einzelne, niemals auf „das Ganze“, auf Prinzipien oder andere Abstraktionen<sup>8</sup>. Im Reich Gottes, wie Jesus es uns in den Gleichnissen vor Augen stellt, sind nicht alle Unterschiede verschliffen; es läßt gerade die nur der Liebe angesichtige Unverwechselbarkeit und personale Einzigartigkeit der Menschen unverseht hervortreten. Die Bibel optiert für das Besondere vor dem Allgemeinen und befreit damit die Menschen von dem Zwang, sich für ihre jeweilige Besonderheit rechtfertigen zu müssen. Weil wir uns im Letzten vor Gott und nicht vor dem Forum einer universalen Vernunft zu verantworten haben, ist Differenz kein Makel, ist umgekehrt das Anders-Sein befreit von der Last, besser oder wertvoller sein zu müssen.

Es ist der Vorrang des Besonderen vor dem Allgemeinen, des geschichtlichen Ereignisses vor der gedanklichen Begriffsanstrengung, der die Toleranz aus der Bindung an ein universales Vernunftprinzip herauslöst, das ihr in letzter Hinsicht ihren Grund, die Achtung der Differenz, wegzieht. Das *Ereignis*, mit dem sich uns Gott im Menschen Jesus von Nazareth offenbart hat, ist in der Tat kein Beweis für eine „notwendige Vernunftwahrheit“; und weil Lessing aus Vernunftserwägungen die Ringe unverwechselbar erscheinen lassen muß, zielt sein Plädoyer für Toleranz am Ernstfall vorbei. Wenn eine universalistische Vernunft nicht nur mit dem (relativ schwachen) Anspruch eines regulativen Prinzips auftritt (also die Regeln des Zusammenlebens für allgemeingültig hält), sondern den starken Anspruch vertritt, an die Stelle von Religion zu treten, Selbsterlösungspotenz der Menschheit zu sein, muß das Allgemeine substantiell so weit durchgesetzt werden, daß am Ende kein Besonderes mehr existiert.

Es mag sich ein zu starker und nicht sehr aussichtsreicher Anspruch hinter der Frage von F.W. Graf verbergen, ob „eine multikulturelle Gesellschaft nur möglich (ist), wenn der Erfahrungshintergrund des westlichen Christentums als unverzichtbare Plausibilitätsgrundlage selbst von denen anerkannt wird, die in ihrer eigenen

multikulturellen Gesellschaft „nicht obsolet“ ist, sondern „sich gerade hier verschärft“ stellt (ebd.), ist doch fraglich, ob ohne massiven Restaurationsverdacht das Christentum sich als „Leitkultur“ halten und reetablieren kann – und ob das dem christlichen Glauben gut bekäme. Unverzichtbar für das künftige Zusammenleben mit Fremden scheint es mir indes zu sein, den Grundsatz der Toleranz christlich neu durchzubuchstabieren und damit zugleich die unverzichtbare Geltung von Gleichberechtigung aus der Bindung an eine nivellierende Gleichmacherei zu lösen. Damit wir mit Fremden und Fremde mit uns leben können und uns die Balance von Konflikt und Konsens, von Differenz und Anerkennung allgemeingültiger Regeln des Zusammenlebens gelingt.

## Anmerkungen

1. Diese Gleichheit, wenn sie denn nicht überhaupt eine Chimäre bleibt, läuft dann wahrscheinlich im Zeichen einer unformen Massenkultur eher auf eine Art von „Ungleichheit für alle“ hinaus.
2. Der verständliche Abgrenzungszwang gegenüber den häßlichen Seiten und barbarischen Abgründen der deutschen Geschichte offenbar übrigens noch ein weiteres Indiz dafür, daß multikulturelle Vielfalt gar nicht wirklich ernstgenommen wird: Der „devote Respekt“ gegenüber jeder noch so bornierten, spießigen ausländischen Initiative kontrastiert (befremdlich vor allem in den Augen ausländischer Freunde) mit dem Spott und dem Ekel gegenüber der Vielfalt kultureller Äußerungsformen der deutschen Provinz (Heine, S. 30). Generell: „Nur das Wahre, Edle, Gute im Anderen zu beschwören und sich selbst nicht konstruktiv zum möglichen Guten der eigenen Tradition zu verhalten, dürfte jedenfalls blauäugig sein“ (Graf, S. 13).
3. Die in den 60er Jahren von Bürgerrechtsbewegungen durchgesetzte Politik der „positiven Diskriminierung“ durch Quotierungen, „bussing“ usw. in den USA hat sich auf lange Sicht als problematisch erwiesen: Sie hat zu seiner „Olympiade der Benachteiligung“ geführt: wer ist die benachteiligste Gruppe?, mit der Wirkung, daß zunehmend, auch von Weißen, in ethnischen Kategorien gedacht und gehandelt wird, nicht als „Mensch“ oder als „Staatsbürger“ (Leggewie, S. 16). Vgl. hierzu auch den provokanten Essay von H. Arendt.
4. Wenn als relevante politische Strukturen weder geschichtlich bedingte Zusammengehörigkeiten noch Sprachgemeinschaften gelten – alles ja nur soziale „Konstrukte“ – noch gar „die Bereitschaft, in eine langfristig angelegte Solidargemeinschaft einzutreten“, bleibt in der Tat nur „die rein naturale Kategorie aktueller gemeinsamer ‚Betroffenheit‘“ (ebd.). Diese Überlegung müßte freilich zur Folge haben, daß die z.T. entwürdigenden Hürden beim Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit deutlich gesenkt werden.
5. Dieser Gedanke setzt eine kritische Abgrenzung gegen-

6. Gebot, diese Rechte zu achten“ (ebd.).
7. 2 Chr. 19,7 bringt den Aspekt der Bestechung, mit der ungleich verteilter Reichtum ausgespielt werden könnte, hinzu: „Denn bei dem Herrn, unserem Gott, ist kein Unrecht, weder Ansehen der Person noch Annehmen von Geschenken.“
8. Daß der Mensch und nicht nur der Volksangehörige bzw. der Glaubensgenosse so gesehen wird, macht es möglich, daß in Israel die Rechte und Ansprüche der Fremdlinge als Mitbewohner des Landes präzise kodifiziert werden (vgl. z.B. Dtn 24,14ff., 16,13 u.ö.). Nicht nur die Erinnerung an die eigene Fremdtingsvergangenheit (Gen 17,8; Ex 22,29) spielt hier eine Rolle, sondern die Möglichkeit, sich von den Fremden – den *gerim* des AT – abzugrenzen, ohne ihnen ein Jota Menschsein abzusprechen.
9. In der jüdischen Mystik gibt es das schöne Wort von der „Einzigkeit im Ganzen“, das mit der etwa im deutschen Idealismus betriebenen Suche nach einer monistischen „Einheit im Ganzen“ scharf kontrastiert.

## Literatur

- Hannah Arendt: Little Rock. Ketzerische Ansichten über die Negerfrage und equality, in: Zur Zeit. Politische Essays, Berlin 1986.
- Jürgen Blattner: Toleranz als Strukturprinzip. Ethische und psychologische Studien zu einer christlichen Kultur der Beziehung, Freiburg 1985.
- Ursula Boos-Nünning: Einwanderung ohne Einwanderungsentscheidung: Ausländische Familien in der Bundesrepublik Deutschland, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 23-24/90, S. 16-25.
- Bernhard Dressler: Fundamentalismus und Moderne. Zum Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens. Arbeitshilfen Gymnasium 1, RPI Loccum.
- Friedrich Wilhelm Graf: Bedingungen der Toleranz. Protestantismus und multikulturelle Gesellschaft, in: Lutherische Monatshefte 1/90, S. 10-13.
- Ulrich Greiner: Wider den Kulturrelativismus, in: Die Zeit 24/92, S. 571.
- Hartmut M. Griese: „Multikulturelle Gesellschaft?“ – Ideologiekritische Anmerkungen, in: Loccumer Protokolle 65/89, S. 16-26.
- Björn Erik Gutheil: Ohne Quoten geht es nicht. Modell einer neuen Flüchtlingspolitik, in: Evangelische Kommentare 9/91, S. 535-537.
- Marcella Heine: Multikulturelle Gesellschaft: „Grenzenlose“ Toleranz oder demokratische Streitkultur? Thesen zu einer Enttabuisierung der Ausländerfrage, in: Loccumer Protokolle 65/89, S. 27-31.
- Gerhard Kaiser: Lessings „Nathan der Weise“. Glaube, Liebe, Hoffnung: Der Grund des Toleranzdramas, in: Pastoraltheologie 80/Dez 1991, S. 568-584.
- Ulrich Kattmann: Wie viele Ausländer vertragen die Deutschen? Kulturen, die sich nicht öffnen, scheitern, in: Lutherische Monatshefte 12/91, S. 546f.
- Michael Kunne: „Ganzheitlich lernen“?, in: Loccumer Pelikan 1/92, S. 30-32.
- Claus Leggewie: Szenario des Schreckens: Flüchtlingsströme, Bevölkerungsexplosionen und die multikulturelle Gesellschaft, in: epd-Dokumentation 14/92, S. 12-24.
- Frank Olaf Radtke: Multikulturalismus – vier Formen der Ethnisierung, in: Frankfurter Rundschau v. 19.6.1990.
- Robert Spaemann: Das Wort sie sollen lassen stahn. Versuch über den Fundamentalismus, in: Die Zeit 52/89, S. 47f.
- Beate Winkler: Zwischen Hysterie und Utopie: Einwanderung in Deutschland, in: epd-Dokumentation 14/92, S. 36-48.
- Dietrich Zilleßen: Das Fremde und das Eigene. Über die Anziehungskraft von Fremdreigionen, in: Der Evangelische Erzieher 6/91, S. 564-571.

## Noch einmal – Evangelische Schulen?!

### Ein Pelikan-Leser nimmt Stellung

Evangelische Schulen haben etwas für sich – keine Frage. Ihre Chancen werden sowohl im Zwischenbericht des synodalen Bildungsausschusses als auch in den Osnabrücker und Hannoveraner Überlegungen entfaltet, auch mögliche Gefahren sind im Blick. Dabei ist die Frage, ob eine erkannte Gefahr auch im Fall der ev. Schule zugleich eine gebannte Gefahr ist. Könnten nicht von einer ev. Schule Signale ausgehen, die zwar auf Gründerseite nicht beabsichtigt sind, aber im Umfeld doch ankommen? Weil ich diese Möglichkeit sehe, möchte ich an dieser Stelle nicht einfach dagegenhalten, sondern noch einmal nachfragen.

Warum ist es eigentlich der Staat, in diesem Fall die städtische Ratsherrenschaft gewesen, die Martin Luther aufforderte, sich „das Werk anliegen (zu lassen), das Gott so hoch von euch (!) fodert, das euer Amt schuldig ist (!), das der Jugend so not ist und des widder Welt noch Geist entbehren kann“<sup>1</sup> und Schulen, christliche Schulen einzurichten? Waren es nur die seiner Meinung schlechten Erfahrungen mit den bisherigen primär kirchlichen, d.h. klösterlichen Schulen? Konnte er mangels evangelischer „Infrastruktur“ nicht anders vorgehen, als dem Staat diese Aufgabe zuzuschieben? Oder hat ihn die Erkenntnis geleitet, daß der Anspruch Gottes auf den ganzen Menschen, die ganze Welt, eine *staatlich* verantwortete, christlich geprägte Erziehung für alle zum Wohle von Welt und Kirche näherlegt als entsprechende Bemühungen im Rahmen „kirchlicher Inseln“?

Welches Signal setzen hier Neugründungen von ev. Schulen?

Gestörte religiöse Sozialisation, Traditionsabbruch – die Probleme sind offenkundig. Ev. Schulen wollen ja auch nicht einem Rückzug aus der staatlichen Schule das Wort reden, aber – wie kommen sie als Signal an, z.B. bei den Religionslehrkräften, die sich an diesen Problemen in der Schule abarbeiten?

Zur Gestörtheit der religiösen Sozialisation gehören natürlich auch (und nicht zuletzt) krisenhafte Erscheinungen in der Konfirmanden- und Jugendarbeit sowie anderen „klassischen“ kirchlichen Arbeitsfeldern. Wäre es nicht auch eine gute Möglichkeit, finanzielle und personelle Ressourcen in diese Felder zu leiten, sich hier noch stärker zu engagieren, statt auf einen vergleichsweise

neuen Schauplatz – pardon – auszuweichen? Das wäre ein Signal!

Durch den Anschluß der ehemaligen DDR hat die Diskussion um den RU in der öffentlichen Schule an Brisanz gewonnen. Spielt man mit der Gründung ev. Schulen nicht seinen Gegnern ein Argument in die Hand, das etwa folgendermaßen lauten könnte: Eine – vielleicht sogar subventionierte – Einrichtung ev. Schulen deckt den grundgesetzlichen Anspruch auf eine christlich geprägte Erziehung hinreichend und die geäußerte Nachfrage allemal ab? Wenn es auch nicht – gleich – zur Vertreibung des RU aus der öffentlichen Schule kommen würde, hätten ev. Schulen nicht eine gewisse Relativierung seines Stellenwertes zur Folge?

Welches Signal wäre das angesichts der Forderungen nach einer besseren Lehrerversorgung für den RU?

Ev. Schulen sind zwangsläufig Angebote zur Wahl. Wieviele Eltern/SchülerInnen würden die ev. Schule wählen – auch angesichts der Rahmenbedingungen (z.B. längere Schulwege, Verlust der Bezugsgruppe, die im öffentlichen Schulwesen verbleibt)? Welche Eltern/SchülerInnen würden die ev. Schule wählen – und aus welchen Motiven? Wären es immer christliche Grundüberzeugung oder vielleicht auch besondere Bildungsnahe oder sogar der Wunsch, das angeblich oder tatsächlich schlechtere öffentliche Schulwesen mit seiner Klientel zu vermeiden? Signalisieren ev. Schulen unter Umständen, daß christliche Erziehung eigentlich bewußt gewählt werden muß und nicht mehr von vornherein in jeder Schule – mehr oder weniger ausgeprägt – „da“ ist? Stellt man den christlichen Aspekt des Erziehungsauftrages im Nieders. Schulgesetz für *jede* Schule natürlich nicht grundsätzlich, aber vielleicht beiläufig zur Disposition? Welches Signal geht von ev. Schulen aus in die Diskussion um den volkshilflichen Charakter unserer Kirche?

Sind eigentlich die Möglichkeiten der Kooperation zwischen öffentlicher Schule und Kirche/Kirchengemeinde (Stichwort „Brinker Schule/Langenhagen“) zum Nutzen von Schule *und* Kirche ausgeschöpft, hinreichend erprobt? Hätten nicht die Kirchengemeinden viel davon, wenn sie sich verstärkt auf die Kooperation mit Partnerschulen in ihrem Einzugsbereich einlassen müßten? Würden ev. Schulen eine „Erlösung“ von

dieser Herausforderung bedeuten? Wenn Integration und Vernetzung zentrale politische, ökonomische, ökologische und auch pädagogische Forderungen der Gegenwart sind, signalisieren ev. Schulen nicht eher Desintegration?

„Auf dem Wege der Privatisierung des Schulsystems streben immer mehr Eltern die Schaffung `staatsfreier' oder doch zumindest `staatsferner' Räume an ... so daß sich die Gefahr einer Aufspaltung des Bildungssystems in Schulen in `Staatshand' auf der einen und Schulen in `privater' Hand auf der anderen Seite abzeichnet. Langfristig, so ist zu befürchten, werden die Leidtragenden einer solchen Entwicklung die ohnedies und immer schon benachteiligten Bevölkerungsteile sein.“<sup>2</sup>

Als Beobachter z.B. der Situation in Hildesheim teile ich diese Befürchtung, sehe ich doch dort eine Degradierung des öffentlichen Schulwesens zu einer vermeintlich oder tatsächlich zweitklassigen Auffangstation für die eher bildungsfernen, sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen. Grund: breites Angebot privater bzw. Angebotsschulen. Luther hat noch an die Ratsherrn appelliert – welches Signal setzen hier ev. Schulen? Evangelische Schulen müssen – vermutlich wegen der hinreichenden Schülerzahlen – in den meisten Fällen wohl städtische Schulen sein. Welches Signal senden städtische ev. Schulen in die krisenhafte Situation des Dorfes und seiner Menschen?

Als Lehrer in einer der zunehmend ausgepowerten, zurückgedrängten und stigmatisierten Hauptschulen möge man es mir nicht nur als Polemik anrechnen, wenn ich frage: Wie groß ist die Chance, daß eine neue ev. Schule keine Grundschule oder kein Gymnasium ist? Evangelische Schulen haben etwas für sich. Doch – haben sie genug für sich in dieser Zeit? Ich bin unsicher.

### Anmerkungen

1. *M. Luther*: An die Ratsherrn aller Städte deutsches Lands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen (1524), zit. nach Nat. Forschungs- und Gedenkstätten der klass. deut. Literatur (Hg.), Hutten – Müntzer – Luther – Bd. 2, Berlin/Weimar 1982, S. 176.
2. *K. Klemm u.a.*: Bildung für das Jahr 2000, Reinbek 1985, S. 36.

# GEMEINSAMES – AUS SCHULE UND GEMEINDE:

Carl E. Olivestam

## Religiöse Bildung und Erziehung in Schweden – heute\*

Mit den neunziger Jahren ist in Schweden eine neue Zeit der Schulreformen und damit auch neuer Möglichkeiten für die Kirchen gekommen, eine überzeugendere Rolle als in den sechziger Jahren zu spielen. Die Hauptaufgabe der Nationalen Schwedischen ökumenischen Schulkommission besteht jetzt darin, bestimmte Strategien zu formulieren und Taktiken anzuwenden, um die anvisierten Ziele zu erreichen. Die folgenden „Zehn Gebote“ reflektieren das Grundkonzept. Dabei sollte der Exekutivausschuß die führende Rolle spielen. Er besteht aus vier Teilzeitbeschäftigten, die alle auf ihrem jeweiligen Gebiet entweder in einer Kirche oder in der Lehrereinunion Spezialisten ihres Faches sind.

### Die Nationale Schwedische ökumenische Schulkommission

*Die Hauptziele:* Die Kirchen wieder in die Lage zu versetzen, in der sie ihren Einfluß auf dem Gebiet von Bildung und Erziehung wiedergewinnen und nicht wieder als Verlierer dastehen müssen.

#### Die Strategien und Taktik:

1. Die Unterstützung für das gegenwärtige Konzept des Religionsunterrichts zu mindern.
2. Ein neues, der Schule der Zukunft angemessenes Herangehen an den Religionsunterricht zu formulieren.
3. Ein Netzwerk zusammen mit anderen Organisationen und Mitarbeitern zu erstellen.
4. An Politiker und Offizielle auf nationaler Ebene heranzutreten.
5. Für eine Formulierung, Publizierung und Durchsetzung der Sicht der Kirchen bereits im Vorfeld politischer Lösungsvorschläge Sorge zu tragen.

6. Die Vorstellungen der Kirchen so zum Ausdruck zu bringen, daß niemand sie überhören kann.
7. Stets Politikern und Beamten freundlich zu begegnen.
8. Immer gut informiert darüber zu sein, was auf dem Gebiet von Bildung und Erziehung passiert.
9. Immer am rechten Ort zur rechten Zeit mit den richtigen Leuten und den richtigen Worten anwesend zu sein.
10. Auf die Basismeinung der Kirchen zu achten.

Unser erster Test war jetzt, genau wie in den sechziger Jahren, die Oberstufe. Wiederum begann auf dieser Ebene die Reform. Als Folge unserer Strategie mußten wir deshalb so schnell wie möglich *eine neue* Auffassung von Religionsunterricht konzipieren.

1. Die *Ethik* spielte dabei eine Hauptrolle. Es gab Hinweise seitens der Industrie, z.B. von Volvo, und seitens der Öffentlichkeit, daß die Menschen nach Richtungsweisung verlangten. So wies einer der berühmten schwedischen Wissenschaftler auf dem Gebiet der politischen Ökonomie, Gunnar Adler Karlsson, darauf hin, daß die Wirtschaftsrezession in Schweden u.a. durch einen Mangel an moralischen Werten hervorgerufen ist. So wie die Kirche Reformen zur Demokratisierung des Schulsystems der sechziger Jahre nicht ablehnen konnte, so konnten nun die Politiker unserer Forderung nach einer ethischen Erziehung nicht mehr aus dem Weg gehen.

2. Unsere zweite Hauptstoßrichtung hatte etwas mit den Veränderungen der schwedischen Gesellschaft auf eine *multikulturelle* Situation hin zu tun. In solchem Kontext ist es notwendig, die eigene kulturelle Identität zu stärken,

damit man weiß, wer man ist. Man kann dann anderen mit größerer Achtung und Toleranz begegnen. Das Konzept des Religionsunterrichts der sechziger Jahre eignete sich eben nicht mehr für die veränderte Situation der neunziger Jahre, da eine objektive und neutrale Position in einem Umfeld unterschiedlicher Traditionen in ein und derselben Gesellschaft und bei den Schülern einer Klasse nicht mehr haltbar sein kann.

3. Die dritte Hauptstoßrichtung bezog sich auf die Bildungsinhalte, die die Gesellschaft und die Industrie von den Schülern erwartet. Die Unternehmerorganisation sprach sich nachdrücklich für einen hohen Stand beruflicher Qualifikation aus. Die Politiker stimmten dem zu, fügten jedoch an, daß auch eine hohe gesellschaftliche Qualifikation vonnöten sei. Dagegen hatte die Nationale Schwedische ökumenische Schulkommission keine Einwände vorzubringen. Sie versuchte herauszuarbeiten, daß diese beiden Qualifizierungsrichtungen auf der ganz persönlichen Fähigkeit basieren müssen, mit dem eigenen Leben zurechtzukommen. Der Vorschlag der Nationalen Schwedischen ökumenischen Schulkommission bezüglich eines völlig neuen Herangehens an die religiöse Bildung und Erziehung konzentrierte sich damit auf die drei Hauptbegriffe *Religion, Ethik und Lebensbewältigung*. Gemäß ihrer Strategie bemühte sich die Kommission, Kontakte zu Organisationen aufzunehmen, die die Bereitschaft zeigten, in diese Richtung mitzugehen. So fand man in der Nationalen Arbeitergewerkschaft einen guten Verbündeten. Das war das erste Erfolgssignal. Auch bei der Nationalen Schwedischen Schulkommission war ein wachsendes Verständnis für unsere Anliegen wahrzunehmen. Ge-

\* Dieser Aufsatz ist die gekürzte Fassung eines Vortrages, der am 5.5.1992 im RPI Loccum gehalten wurde.

## Etappen des schwedischen Religionsunterrichts in den letzten 30 Jahren

bis in die 40er Jahre:	Unterricht nach einem Erlass von 1919	säkularisierte humanistische Schule und christliches Schulkonzept
40er Jahre:	Erneuerung des Schulsystems Überlegungen des Schulausschusses:	RU soll moralische Normen untermauern, mittels der Bibel und durch Beispiele aus der Kirchengeschichte.
seit 1946:	Grundüberlegung: eine neue Gesellschaft braucht eine neue Schule	RU wird modifiziert in Richtung eines neutralen RU. Objektive Vermittlung bei Priorität des Christentums.
seit 1962:	Bildung zielt auf „Nützlichkeit“. Der Schüler und seine Interessen und Freiheiten stehen im Zentrum.	RU soll objektiv sein. Der dominant ev.-ethische Unterricht wird <i>ersetzt</i> durch neutrale Wissensvermittlung. Kein Unterricht mehr in „christl. Moral“. Tatsachen sollen den RU bestimmen. Profanhumanismus ersetzt das christl.-lutherische Weltbild.
1969:	die traditionelle christl. Definition der Erziehungsziele wird für die Grundschule abgeschafft. (RU nicht länger eigenständiges Fach.)	
1989:	Landesweite Untersuchung zum RU in den 5. Klassen der Hauptschule. Ergebnis: 50% der Schüler nehmen nicht am RU teil für 60% der Lehrer ist RU das schwierigste Fach (fehlendes Sachwissen bei den Themen: Bibel, Kirchengeschichte, Lebensbewältigung, Leben und Tod, Ethik)  doch: 40% der Schüler wollen Themen wie „Umwelt“ 39% der Schüler wollen Themen wie „Fragen der Zukunft“ 30% der Schüler wollen Themen wie „Was ist nach dem Tod?“ 23% der Schüler wollen Themen wie „Sinn des Lebens“ 52% der Schüler wollen Themen wie „Arm und Reich“ 44% der Schüler wollen Themen wie „Liebe und Gott“	
seit 1985:	Diskussion über das Bildungssystem vom Kindergarten bis zu den Lehrerausbildungsstätten. Folge: Schulen werden den kommunalen Trägern unterstellt. Keine Staatsschulen mehr. Bildungs- und Erziehungsziele sollen leicht verständlich sein. Schulen müssen „rentabel“ sein.	
seit 1990:	Aufhebung der weltanschaulichen Neutralität. Ziel ist: ethische Erziehung, die auf den Menschenrechten, der Solidarität, der Freiheit des Einzelnen, der Achtung vor dem Anderen und der Gleichheit aller Menschen basiert. Herleitung dieser Wende vom Christentum.	
seit 1991:	RU ist wieder Pflichtfach für alle Bildungsgänge (auch im BBS-Bereich)	

sprache mit dem Bildungsministerium zeitigten ebenfalls Erfolge. Und doch sprach die Gesetzesvorlage eine andere Sprache. Deshalb entschlossen wir uns, an den Sitzungen des Parlamentarischen Ausschusses für Bildungsfragen teilzunehmen. In Anwendung unseres Netzwerkes nahmen wir am letzten Februartag des Jahres 1991 zusammen mit dem Bischof von Stockholm, dem Oberrabbiner Stockholms, dem Oberhaupt der Buddhisten und anderen Kirchenführern an einer Sitzung dieses Ausschusses teil. Eine Woche später war eine politische Entscheidung gefallen: Der Religionsunterricht wurde zum Pflichtfach erklärt. Es war das erste Mal, das sogar die Kommunisten zusammen mit den Sozialdemokraten eine Entscheidung mittrugen. Im Juni brauchte dann das Parlament diese politische Entscheidung nur noch abzusegnen. Auf diese Weise konnte eine Weichenstellung bezüglich des Religionsunterrichts bereits vor den Parlamentswahlen vorgenommen werden, die uns Schweden dann eine nichtsozialistische Regierung bescherte.

## Ziele und Inhalte des Religionsunterrichts

Die jetzige Regierung hat nun einige Interimsentscheidungen zur Neufassung der Oberstufe getroffen, die von entscheidender Bedeutung sind. In Regierungskreisen sind die Beamten mehr geneigt, die traditionell objektive Haltung zur Schule und zum Religionsunterricht einzunehmen. Die Nationale Schwedische ökumenische Schulkommission hat durch direkte schriftliche und mündliche Einflußnahme auf Regierungsbeamte im Bereich des Bildungsministeriums aber einige Veränderungen bewirkt. Im neuen Interimslehrplan wird zum Beispiel sehr viel Wert auf die Vermittlung von Lebenskonzepten gelegt. In jedem einzelnen Bildungsgang ist neuerdings eine ethische Grundausbildung vorgesehen.

Die Inhalte des Religionsunterrichts sind von einer Arbeitsgruppe der Regierungsbehörde formuliert worden, bei der auch die Nationale Schwedische ökumenische Schulkommission vertreten war. Die Regierung selbst hat bisher nur Interimsentscheidungen bezüglich der religiösen Bildung und Erziehung bestätigt. Themen wie Religion, Ethik und Lebensbewältigung stellen somit die Hauptlinien des religiösen Pflichtunterrichts dar. Das Fach wird nicht länger bestimmt durch sogenannte neutrale, „objektive“ Prinzipien. Die wichtigen Hauptaussagen lauten wie folgt:

„Der Religionsunterricht soll die Fähigkeit der Schüler entwickeln, über Fragen von Ethik und Lebensinhalten nachzudenken. Er soll wissensvertiefend angelegt sein und die Schüler in die Lage versetzen, diese Fragen zu verstehen und zu interpretieren sowie unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten der Vergangenheit und Gegenwart miteinander zu vergleichen, um sie zu befähigen, Entscheidungen für ihr eigenes Leben zu treffen. Religionsunterricht soll Wissen und Er-

fahrung der Schüler in bezug auf andere Religionen und Lebensauffassungen hinsichtlich ihres eigenen Glaubens, ihrer ethischen Einstellung und Ausdrucksformen vertiefen. Die Motivation dieses Lehrfaches ist es, den Schülern zu einem besseren Verständnis und zu mehr Achtung für die grundlegenden Werte zu verhelfen, auf denen die Gesellschaft Schwedens aufgebaut ist. Der Unterricht soll die Schüler dazu ermutigen, intellektuell und emotional an Gesprächen über Religion und andere Lebenskonzepte teilzunehmen. Die Schüler sollen zu einer toleranten Einstellung zu anderen Religionen, Lebensauffassungen, Ethiken und Lebensstilen befähigt werden. Der Religionsunterricht soll die Schüler besser für ihre ganz persönliche Zukunft ausrüsten.“

Man kann Religionsunterricht auch anders darstellen. Das Zitat stammt aus den Anweisungen für den Pflichtgrundkurs, der mindestens 30 Zeitstunden im Stundenplan umfassen soll. Darüber hinaus soll aber den Schülern ein freiwilliger überregionaler Kurs angeboten werden, in dem sie ihre Sicht der Dinge und ihre Auffassungen vertiefen können. Ebenso kann ein lokaler freiwilliger Kurs im Stundenplan angeboten werden. Dabei können die Schüler über dessen Inhalte mitbestimmen, z.B. können hier auch konfessionelle Themen in Vorbereitung auf die Konfirmation behandelt werden. Der Religionsunterricht in der Oberstufe soll umfassen:

- einen überregionalen Pflichtgrundkurs für alle 16 Ausbildungsgänge, mindestens 30 Zeitstunden;
- einen überregionalen freiwilligen Kurs (nur für einen Ausbildungsgang Pflicht), der aber im Stundenplan angeboten werden muß, um vorher erworbenes Wissen zu vertiefen;
- einen lokalen freiwilligen Kurs, der im Stundenplan angeboten werden muß und in dem konfessionelle Aspekte zur Vorbereitung auf die Konfirmation gelehrt werden;
- einen Ethikkurs oder andere grundlegende Fragen.

## Die Nationale Schwedische Schul- und Kirchenbewegung

Natürlich stellt ein neues Lehrfach für die meisten Lehrprogramme in der Pflichtschule Schwedens eine Herausforderung an die Schulbehörden, an die Lehrer, an Lehrbuchautoren und an Lehrerfort- und Weiterbildungsinstitute usw. dar. Aber es ist auch eine Herausforderung an die Kirchen Schwedens. Auf nationaler Ebene wird eine Vielzahl von politischen Entscheidungen getroffen, dann jedoch sind die örtlichen Behörden verantwortlich für ihre Umsetzung. Ähnlich sieht es mit der Arbeit der Nationalen Schwedischen ökumenischen Kommission und ihrer Arbeit auf nationaler Ebene aus. Wenn die lokalen Kirchen nicht bereit sind, Verantwortung und Mühen zugunsten der Schulen zu übernehmen, dann kann nur ein mäßiger Erfolg bei der Einführung des neuen Konzepts zum Religionsunterrichts und

zur ethischen Erziehung an der Schule erwartet werden.

Seit Ende der achtziger Jahre ist allerdings ein wachsendes Interesse der schwedischen Kirchen am Bildungssystem in ihrem Land zu verzeichnen. Seitens unserer Organisation haben wir so ein Engagement immer unterstützt. Zu dieser Thematik haben wir letztes Jahr ein erstes ökumenisches Forum über Kirche und Schule abgehalten; dieses Jahr folgte ein zweites. In diesem Jahr konnten wir sowohl den Bildungsminister als auch den Innenminister als Gäste dabei begrüßen. Bei unseren Diskussionen konzentrierten wir uns auf einige strategische Vorgehensweisen. Sind die Kirchen Konkurrenten oder Kooperatoren, wenn es um ihre Einmischung im Schulsystem geht? Versuchen sie lediglich, die Schüler zum Glauben zu bekehren oder versuchen sie, ihnen zu helfen, das Leben zu meistern? Wann sollten sich die Kirchen einmischen? Im Falle einer Krise, einer Festivität oder ganz allgemein? Für wen stehen sie ein, für die Schüler, die Lehrer, die Angestellten, die Direktoren, die örtliche Bildungsbehörde oder den örtlichen Bildungsausschuß? Und weshalb sollten sich die Kirchen überhaupt in Bildungs- und Erziehungsfragen einmischen? Um etwa besserwisserisch aufzutreten, oder um nur anwesend zu sein? Um den Schülern Erfahrungen zu vermitteln, zur Diskussion bereitzustehen, zur Kommunikation, zu Gesprächen und/oder zur Beichte? Die Nationale Schwedische Bewegung für Schulen und Kirche ist ein erstes Zeichen für den Beginn einer neuen Ära für die Kirchen in Schweden. Die Schulreform der neunziger Jahre eröffnet neue Möglichkeiten für die Kirchen, den Menschen wieder näherzukommen. Die Nationale Schwedische ökumenische Schulkommission ist bisher glücklicherweise am rechten Ort und zur rechten Zeit tätig geworden, um all diese Dinge zu beobachten. Nur, bisher sind noch nicht alle Reformen in die Praxis umgesetzt worden. Trotzdem hat in unserem Land bereits die Reform des Grundschulwesens begonnen, und sie kommt gut voran.

## Carl E. Olivestam

Vorsitzender des Exekutiv Ausschusses der Nationalen Schwedischen ökumenischen Schulkommission  
 Storängens strandväg 20, S-131 41 Nacka (Stockholm)  
 Schweden

## Quellen:

Olivestam, C. E.: Weltanschauung und Politik I-III  
 The Political Parties – School and Ideology. A Study of Educational Politics in Sweden between 1940 and 1970.  
 Almqvist & Wiksell International, Stockholm, Schweden, 1989.

Offizielle Dokumente der schwedischen Regierung und des schwedischen Parlaments von 1980-1992

**Tabelle:**  
**Schulreformen und Religionsunterricht in Schweden**  
 konfessionell-christlicher Unterricht  
 ethisch-evangelischer Unterricht  
 humanistisch-christlicher Unterricht  
 modifiziert-neutraler Religionsunterricht  
 konsequent neutraler Religionsunterricht  
 antagonistisch angelegter Religionsunterricht  
**Tabelle: Politische Ebene und Konsequenzen für die Schule**  
 Freiheit – Gleichheit – Demokratie – totalitäre Weltanschauungen – Religion  
 Regierungsbehörde – Schule – Religionsunterricht – politische Parteien  
 Die Öffentlichkeit  
**Frontblatt:**  
 „Die haben beide ihre Bildung in der Hauptschule erworben.“  
 Ideologie und Politik  
 Schule und Ideologie  
 Schule und christliche Erziehung  
 Schule und Kirche

# Rückblick auf den „Treffpunkt KU“



Am 22. und 23. Juni fand der 4. „Treffpunkt KU“ im Religionspädagogischen Institut statt. Mit 137 Teilnehmerinnen und Teilnehmern war die Resonanz noch besser als in den Vorjahren. Das Hauptthema war: „Konfirmandinnen und Konfirmanden – Mädchen und Jungen“. Daneben gab es unterrichtspraktische Impulse wie z.B. „Kirchenraum-Pädagogik“, „Jungenspezifische Arbeit im KU“, „KU und PC“ ... Beliebter Treffpunkt in den Pausen: der Bücher- und Materialtisch.

M. Meyer-Blanck

## Neuer Kurs: Religionspädagogische Langzeitfortbildung für Erzieherinnen und Erzieher

Seit langem gibt es – getragen in Kooperation von dem Diakonischen Werk / Landesverband für Jugendhilfe, der Ev. Fachhochschule Hannover und dem Religionspädagogischen Institut Loccum – die „Religionspädagogische Langzeitfortbildung für Erzieherinnen und Erzieher“. An dieser Stelle sollen Interessierten die Konzeption und die Schwerpunkte nach dem neuesten Stand vorgestellt werden.

### I. Zielsetzung und Inhalte

Die Langzeitfortbildung will dazu verhelfen, eine eigenständige religionspädagogische Kompetenz zu erwerben und kritisch zu reflektieren. Damit sollen die TeilnehmerInnen befähigt werden, in der konkreten Situation des Kindergartens eine religionspädagogische Praxis zu gestalten.

Die Fortbildung verbindet Theorie, eigene Wahrnehmung und Praxiselemente miteinander. Didaktische Überlegungen und Methoden religionspädagogischen Handelns werden mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern abgeprochen und erarbeitet.

#### Inhaltliche Elemente:

- (A) Der unbewußte Prozeß der religiösen Sozialisation (zum Beispiel im Elternhaus: spontanes Beten, christliche Feste usw.) sowie die gezielte (intentionale) religiöse Erziehung (in Kindergarten, Religions- und Konfirmandenunterricht: Gottesdienste, Andachten, Lieder und Symbole).
- (B) Didaktische Überlegungen religiöser Erziehung im Kindergarten und im Alltag, z.B. Situationsansatz, Ziele und deren Begründung, Feste.
- (C) Methoden religionspädagogischen Handelns, z.B. Erzählen, Gespräche, Singen, Spielen, Basteln und Werken. Abstimmen der Methoden auf Ziele und Inhalte.
- (D) Ansatzpunkte religionspädagogischer

Planung, z.B. Erfahrungswelt und Entwicklungsstand der Kinder, biblische Traditionen.

- (E) Auswertung und Nutzung von Planungen und Entwürfen: Vorlagen biblischer Materialien, Mappen, Modelle, Literatur usw.

### II. Kindergarten und Religionspädagogik

Im evangelischen Kindergarten ist religionspädagogische Praxis ein Bestandteil der sozialpädagogischen Arbeit. Dabei wirken gesellschaftliche Vorstellungen von Erziehung und Bildung ebenso auf den Kindergarten ein wie die sich wandelnden Ansichten zur Familie, die Einstellung zu Kindern und die Gestaltung der kindlichen Lebenswelt. Auch eine enge oder distanzierte Beziehung zwischen Kindergarten und Kirchengemeinde beeinflusst die religionspädagogische Arbeit. Neben diesen *äußeren Bezügen* ist die Wahrnehmung der *inneren Lebensbezüge* notwendiger Bestandteil des religionspädagogischen Arbeitens im Kindergarten. Damit kommen die Lebenssituation des einzelnen Kindes, die Position der Erzieherin und des Erziehers wie auch die biblische Tradition in den Blick:

#### Beispiele:

##### Äußere Bezüge

- a) Kirchliche Lebensbezüge:
  - Erwartungen von Kirche und Ge-

meinde an den evangelischen Kindergarten.

- Theologische Grundeinstellung und Selbstverständnis der konkreten Gemeinde.
- Enge oder distanzierte Beziehung zwischen Kindergarten und Gemeinde.
- Pädagogisch-theologische Konzepte.
- Feste ...
- b) Gesellschaftliche Lebensbezüge:
  - Erwartungen der Eltern an den Kindergarten.
  - Leitbilder von Familie und Familienwirklichkeit.
  - Ländlicher und städtischer Raum.
  - Schichtenspezifische Aspekte.
  - Die Einstellung zu Kindern und die Gestaltung der kindlichen Lebenswelt.
  - Allgemeine Wertvorstellungen, z.B. von Frieden und Gleichberechtigung.

##### Innere Bezüge

- a) Die Erzieherin/der Erzieher als Person in ihrer
  - Lebensgeschichte,
  - beruflichen Rolle,
  - pädagogischen Konzeption,
  - Erziehungsstilen,
  - Wertvorstellungen,
  - Glaubenshaltung,
  - Leitungs- und Zusammenarbeitsstil (als Team).
- b) Das Kind
  - als Person,
  - mit seiner Lebensgeschichte und Gegenwart,
  - in seiner Abhängigkeit von den Eltern,

- mit seinen kognitiven, emotionalen, körperlichen Fähigkeiten.
- c) Die biblische Tradition
- als Geschichte der Befreiung der Menschen durch Gott zu neuem, gelingendem Leben und Glauben.
- als Angebot Gottes an seine Menschen zum Dialog und zur Übernahme von Verantwortung.

Daraus ergibt sich folgendes Bild:

Vor diesem Hintergrund möchte die Langzeitfortbildung religionspädagogische Kompetenzen vermitteln, um eigene Sicherheit und Handlungsfähigkeit bei der praktischen Arbeit zu gewinnen.

### III. Äußerer Rahmen der Langzeitfortbildung

Im Verlauf eines Jahres werden fünf einwöchige Kurstreffen in Loccum durchgeführt. Zwischen den Kurswochen finden eintägige Treffen von Regionalgruppen statt. Dazu gehören jeweils drei bis fünf TeilnehmerInnen, deren Kindergärten in einem Sprengel liegen. Sie treffen sich reihum in ihren Kindergärten, um Schwerpunkte der Arbeit aus den Kurswochen zu vertiefen, eigene Projekte zu ermöglichen und die religionspädagogische Praxis zu begleiten. Bei den Kurswochen wird teilnehmerorientiert vorge-

gangen, so daß Wünsche und Probleme der Praxis berücksichtigt werden. Insgesamt umfassen die fünf Kurswochen 120 Lehrgangsstunden und die Treffen der Regionalgruppen etwa 30 Stunden. Die Mischung von einwöchigen Seminaren und Praxisbegleitung in Regionalgruppen soll den Theorie-Praxis-Verbund gewährleisten. Die TeilnehmerInnen erhalten eine Bescheinigung über die Teilnahme an der Langzeitfortbildung. Darin werden die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Kurswochen genannt. Die regelmäßige und vollständige Teilnahme ist aus den angegebenen Kurswochen zu entnehmen.

## Gebet in Gebärden und Spiele mit Schatten

### Ein Kursrückblick des Vikarskurses 42

*„Lernen vom Kopf in die Hand“ - Neue Methoden für den Konfirmandenunterricht auf einem Loccumer Vikarskurs*

Vorbei sind die Zeiten, in denen Konfirmandinnen und Konfirmanden Stunde für Stunde den Kleinen Katechismus und Gesangbuchverse auswendig lernen mußten: Konfirmandenunterricht heute kann und muß farbiger, fröhlicher und vielfältiger sein als früher. Um Methoden im Unterricht wie Schattenspiel, Großbilder und Symbolsprache ging es darum bei einem zweiwöchigen Kurs „Einführung in den KU“. Eine neuere Ausbildungsphase des Religionspädagogischen Instituts in Loccum für die Vikarinnen und Vikare, die zur Zeit in den Gemeinden arbeiten. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kurses waren sich einig: Was der Kurs zu bieten hatte, waren wichtige Impulse für die Konfirmanden- und Jugendarbeit.

Nach einer Woche Theorie - wie Information über Rahmenrichtlinien, Entwicklungspsychologie und Unterrichtsplanung - geht es in der zweiten Woche „rund“: „Methodenkarussell“ steht auf dem Programm für den Vikarskurs 42 aus Hildesheim. Gemeint ist damit das Angebot verschiedener Arbeitsgruppen zu den unterschiedlichen Methoden für den KU. Nicht in jeder Runde gingen den Vikarinnen und Vikaren die Augen auf, nicht jede Runde brachte neue Erkenntnisse und Anregungen. Doch in einigen Gruppen gab es kleine „Sternstunden“ - Überraschendes, Neues, Informatives. Nicht zuletzt dies: daß manche Dozenten zu Malern und Tänzern werden und daß Lernen sich nicht auf Papier- und Kopfarbeit beschränkt.

#### Mit Licht, Tuch und Leine

Zum Beispiel das „Schattenspiel“: Ein großes Tuch, eine Wäscheleine und ein Tageslichtprojektor - und dann natürlich die richtige Anleitung: Mehr ist nicht nötig, um eine biblische Geschichte im Schattenspiel lebendig werden zu

lassen. Sicher: Diese Form der Pantomime erfordert gerade für Jugendliche im Konfirmandenalter eine gute pädagogische Anleitung. Unsicherheiten sind zu überwinden, Körpersprache ist spielerisch einzuüben. Ist jedoch einmal der Zugang geschafft, dann eröffnen sich die biblischen Geschichten in ganz neuer, anschaulicher Weise.

Die Bedeutung von gestaltendem Nachvollziehen und bildhaftem Verstehen wurde auch in einer anderen Arbeitsgruppe deutlich. Gemeinsam erstellte „Großbilder“ - 2 x 3 Meter und größer dürfen sie schon sein! - können das Thema einer Unterrichtseinheit oder einer Freizeit vertiefen, ergänzen oder verfremden. Hier begann die Arbeit der Vikarinnen und Vikare nicht mit pädagogischen Überlegungen, sondern damit, selbst zu Pinsel und Papier zu greifen und gemeinsam ein Großbild zu erstellen. Erst die Einigung über das Motiv, dann die Gestaltung selbst: Für viele der „Jung-Akademiker“ war dies eine ungewohnte Erfahrung.

#### Mosaik aus Kacheln

Eine andere Form, in der das Malen eingesetzt wird: das Malen auf Kacheln. Mit Lackmalstiften kein Problem. Auf einzelne Kacheln können Symbole oder einzelne Szenen gemalt werden. Mehrere Kacheln - zu einem großen Mosaik zusammengesetzt - sind schon ein kleines Kunstwerk. Eine gemeinsame Arbeit, die auch auf Dauer im Jugendraum ausgestellt werden könnte. Auch bei dieser Methode fließt die Auseinandersetzung mit biblischen Themen und symbolischen Motiven vom Kopf in die Hand, auch hier ist gemeinsames Arbeiten wichtig.

#### Wenn Hände sprechen

Auch abseits des „Methodenkarussells“ wurde deutlich, daß eben nicht alles Lernen über den Kopf und nicht alles Wissen über Sprache und Papier vermittelt werden muß. Zum Beispiel erlernten die Teilnehmerinnen und Teil-

nehmer das Beten in einer Form, in der nicht der Mund, sondern die Hände „sprechen“. Zum Beispiel so: Beide Hände zeigen aufs Herz - dann: beide Hände öffnen sich vom Herzen nach vorn - dann: drei Finger der rechten Hand bewegen sich nach oben. Das bedeutet „Ich glaube an Gott ...“ und ist der Anfang des Glaubensbekenntnisses, gebetet mit den Gebärden der Gehörlosen. Erkenntnisse, die - von einigen VikarInnen bereits erprobt! - sich durchaus in der Gemeinde- und Konfirmandenarbeit einsetzen lassen.

So bleibt dies die eigentliche Entdeckung der Kursteilnehmer: die Freude an neuen und offenen Formen des Unterrichts - je nach den eigenen Gaben, Interessen und Fähigkeiten eingesetzt. Bei einer dreitägigen Projektphase, in der gemeinsam Unterrichtseinheiten zum KU vorbereitet wurden, erlebten viele Vikarinnen und Vikare, wie ihre Unterrichtseinheiten durch die neuen Methoden oder durch eigene methodische Varianten aufgelockert wurden: Die Einheit zum Thema „Schöpfung“ wurde durch das Großbild farbiger, die Unterrichtsstunde über die „Heilung des Blinden“ durch das Schattenspiel lebendiger und die Stunde über das Thema „Glück und Segen“ durch den Einsatz von entsprechenden Symbolen vielfältiger.

Mit den (erlernten und selbsterprobten) Methoden für den Konfirmandenunterricht ist - so formulierte es ein Teilnehmer in der Schlußdiskussion des zweiwöchigen Kurses - ein „Zug abgefahren“. Wohin er fährt - ob sich die Methoden auch im Konfirmandenunterricht bewähren, ob der „Zug“ eines Tages auf dem „Abstellgleis“ landet -, bleibt dem Berufsalltag überlassen. Was bleibt, ist der Dank an die Kursleiter, die diesen Zug mit Engagement und viel Geduld auf Touren gebracht haben. Es waren spannende und anregende Tage für den Vikarskurs 42 im RPI in Loccum.

Britt Banse und Jan von Lingen

## „Gottes Geist – ganz schön windig“

In der Tat, für den Kindergarten vielleicht sogar zu windig, zu abstrakt, zu wenig handfest, zu unanschaulich. So wenigstens lauteten die Befürchtungen im Hinblick auf eine Behandlung des Themas „Heiliger Geist“ im Kindergartenbereich. Bei den Kindern könnte das Reden vom Geist (= Gespenst) Gottes höchstens eine noch weitere Verwirrung der ohnehin diffusen Gottesbilder zur Folge haben.

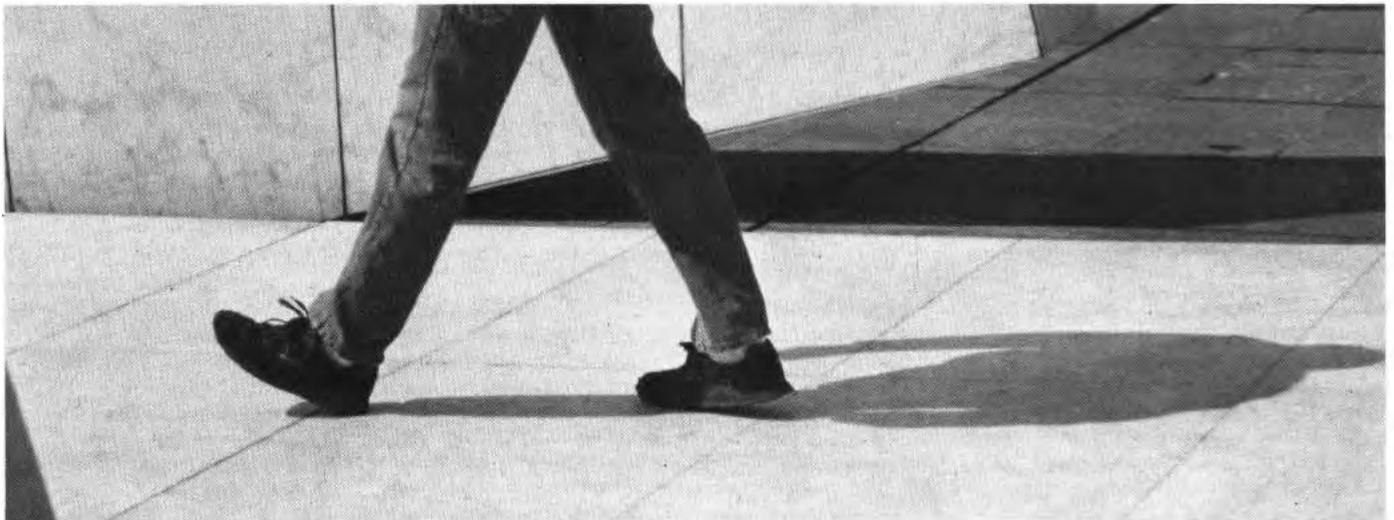
Entsprechend groß war die Skepsis bei der Ankunft in Loccum zur Vorbereitung dieser religionspädagogischen Einheit. Doch die Überraschung kam gleich zu Beginn. Bereits der (erfreulich konkrete) Vortrag von Prof. Dr. Emmelius, vor allem sein gelungenen Versuch, Aspekte der Geist-Thematik mit der Lebenswirklichkeit heutiger Kinder in Verbindung zu bringen, ließ zuvor nicht für möglich gehaltene Perspektiven erkennen. So windig war „die Sache mit dem Geist“ ja doch gar nicht. Da hörten wir: Der Geist und die vielfältigen Geistesgaben prägen das Leben der christlichen Gemeinde. Die Gemeinde baut sich auf nach dem Grundsatz vieler Glieder – ein Leib (1 Kor 12). Das korrespondiert doch durchaus mit der Alltagserfahrung vieler Kinder, die sich jeden Tag als ein „Glieder“ am „Leibe“ ihrer Kindergartengruppe, ihrer Familie daheim erlebten, die tagtäglich lernten, sich als Individuum eigener Prägung wahrzunehmen. Die Unterschiedlichkeit der Glieder ist in einer Zeit, in der Kinder sich „verstärkt auf ein Leben in einer multinationalen und multikulturellen Gesellschaft einstellen“ (Prof. Emmelius), nichts, was ihnen erst noch vermittelt werden mußte. Sie erleben es täglich hautnah. Die Frage ist nur, wie die erlebte Verschiedenheit der „Glieder“ von den Kindern umgesetzt wird. Hier reizte es uns, das paulinische „Modell“ (viele Glieder – ein Leib / viele Gaben – ein Geist) als Alternative zum täglich praktizierten und gesellschaftlich geförderten Konkurrenzverhalten anzubieten. Es reizte uns, gegenüber den vielen Gliedern

den einen Leib zu betonen, gegenüber den vielen Gaben den einen Geist. Zur Veranschaulichung des paulinischen Bildes vom Leib fertigten wir aus Karton eine Gliederpuppe mit abnehmbaren einzelnen Gliedmaßen an. An dieser Puppe verdeutlichten wir den Kindern die einzelnen Aussagen des Korinther-Textes. (Was ist, wenn *alle* Glieder ein Glied wären? Wenn der ganze Leib nur aus Augen, Ohren, Köpfen, Füßen etc. bestünde? Das geht nicht. Dann gäbe es keine Puppe, keinen Leib. Jedes Glied hat seinen bestimmten Platz am Leib, jedes Glied hat seine eigene Aufgabe und Fähigkeit und deshalb seinen besonderen Wert für den Leib. Darum kann kein Glied zum anderen sagen: „Ich brauche dich nicht!“ Und wenn ein Teil krank ist, dann leiden alle mit. Wenn wir Bauchweh haben, dann ist auch den Beinen nicht zum Fußballspielen zumute.) Hierbei war es faszinierend zu sehen, mit welcher spielerischen Selbstverständlichkeit die Kinder plötzlich mit paulinischen (!) Aussagen umgingen. Paulus im Kindergarten? Unmöglich! – hätten die meisten von uns bislang gesagt. Als wir auf der Suche nach einer „kindgemäßen“ Fassung des Korinther-Textes waren, stießen wir z.B. bei der Neukirchner Kinderbibel ins Leere. Schließlich mußten wir selbst zur Feder greifen. Offenbar konnten sich auch die Herausgeber von Kinderbibeln nur schwer vorstellen, daß paulinische Texte für Kinder relevant sein können. Die in unseren Augen schwierige Aufgabe, das Bild nun in den Kindergartenalltag zu übertragen, versuchten wir dadurch zu lösen, daß wir die Kinder aufforderten, sich mit einem Körperteil zu identifizieren. „Sucht euch ein Körperteil aus, das ihr gerne sein möchtet, und stellt euch dann zu dem entsprechenden Körperteil der Puppe!“ – die Puppe hatte etwa die Originalgröße von Kindern. Danach wiederholten wir die paulinischen Aussagen – nun aber bezogen auf die Kinder. „Was wäre, wenn die ganze Gruppe nur aus Kais, Jessicas, Melanies, Christians etc. bestünde? Jeder von euch hat seinen be-

stimmten Platz in der Gruppe, keiner kann zum anderen sagen: ‘Ich brauche dich nicht!’ Jeder hat seinen eigenen Wert, seine besonderen Fähigkeiten und Gaben. Unsere Kindergartengruppe ist wie ein Leib, der aus vielen Gliedern besteht. Wir haben viele Gaben, aber nur einen Geist.“

Soweit die (grobe) Beschreibung der Grundidee dieser religionspädagogischen Einheit. Gelungen daran schien uns die Vermittlung der paränetischen Intention dieses Paulus-Textes, solidarisch mit den anderen „Gliedern des Leibes“ zu sein. Nicht nur die eigene Wichtigkeit, die eigenen Fähigkeiten zu sehen, sondern diese als wertvollen Beitrag zum Ganzen der Gruppe erfahrbar zu machen, ohne dabei das eine gegen das andere auszuspielen: Du bist wichtig und wertvoll, du hast deinen Platz in dieser Gruppe, den nur du mit deinen Gaben so ausfüllen kannst. Aber das gilt für jeden anderen auch – der Leib kann auf keines seiner Glieder verzichten.

Grenzen werden im Kindergartenbereich spürbar, wenn es darum geht, die „Einheit des Leibes“ als Wirkung des Geistes darzustellen. Wohl zwangsläufig blieb diese Intention des Korinther-Textes in unserer Einheit unterbelichtet. Wir haben uns aber dennoch darum bemüht (gleich einem Bergsteiger), ‘Haken in der Wand zurückzulassen’, an denen später dieser Aspekt angeknüpft werden kann. Abschließend läßt sich sagen, daß die „Religionspädagogischen Tage“ für uns im Kindergartenbereich (neben der funktionierenden religionspädagogischen Arbeitsgemeinschaft auf Kirchenkreisebene, mit Teilbereichen der Nachbarkirchenkreise) ein guter und wertvoller Impuls war. Wichtig war uns vor allem, zu sehen, daß es mit entsprechender Vorbereitung und Begleitung möglich ist, sich auch solchen Themen zu widmen, um die man sonst eher einen großen Bogen macht. Für eine (zu erhoffende) Wiederholung solcher Tage wäre nur eine (noch) breitere Beteiligung sowie ein regerer Gebrauch der Möglichkeit zur Hospitation wünschenswert.



# Sehet zu, daß ihr nicht einen von diesen Kleinen verachtet, denn ich sage euch, ihre Engel im Himmel sehen alle Zeit das Angesicht meines Vaters im Himmel (Matthäus 18,10)

Die folgenden sieben Abschnitte fassen meinen Vortrag, den ich anlässlich meines Abschieds aus der Arbeit des Religionspädagogischen Instituts Loccum am 23. Juni 1992 in Loccum gehalten habe, thesenartig zusammen.

## 1. Den Kleinen Gott vorzuenthalten, heißt, sie zu verachten

Ich behaupte, den Kleinen Gott vorzuenthalten, heißt, sie zu verachten. Die Kleinen werden fein angezogen, man kümmert sich sehr intensiv um sie. Sie werden behütet, sie werden gut ausgebildet, aber sie hören kein Gebet, niemand faltet mit ihnen die Hände - oder kaum, sie hören keine Jesus-Geschichte - oder kaum, sie gehen mit den Eltern nicht in den Gottesdienst - oder kaum.

Die Eltern sind zum großen Teil nach meinem Urteil hilflos. Sie können ihre Kinder nicht christlich erziehen, sie wissen gar nicht, wie man das anstellt. Sie haben überhaupt nicht das Sprachrepertoire, eine Jesus-Geschichte zu erzählen. Damit wird diesen Kindern die Sinnfrage des Lebens vorenthalten. Es wird ihnen vorenthalten, daß es gerade durch den christlichen Glauben eine Sinngebung geben kann, die ihre Sprache und ihre Formen auch für die kleinen Kinder bereits entwickelt.

Ich meine, Kindern die Sinnfrage vorzuenthalten, heißt, sie irgendwelchen Ideologien auszuliefern. Kinder brauchen die Gotteserfahrung,

1. weil die Sinnfrage des Lebens kindgemäß thematisiert werden kann, wenn sie den Gottesbegriff kennen und mit ihren Eltern darüber sprechen können,

2. weil Kinder damit ein Fundament bekommen können für die Thematisierung der Sinnfrage, die das ganze Leben hält.

Ich denke, daß die Bedeutung der frühen christlichen Sozialisation gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Und ich meine ausdrücklich dabei auch mit dieses: das sehr frühe Kindergebet. Der Zusammenhang zwischen Erfahrung und Sprache ist - denke ich - das große Programm für den Religionsunterricht. Dieser Zusammenhang ist dann besonders wichtig zu nehmen, wenn die Grundschule als sozialer Erfahrungsraum für die Kinder definiert wird. Wenn das aber der Fall ist, dann müssen sich Religionslehrerinnen und Religionslehrer auch fragen, ob sie Erfahrungen vermitteln, die der Sprache des Religionsunterrichts entsprechen oder angemessen sind. Das heißt also, ob Kinder von der Liebe Gottes nicht nur hören, sondern ob sie sie auch erleben in der Schule.

Die Ziele des Religionsunterrichts in der Grundschule könnte ich so zusammenfassen:

1. Die Kinder sollen christlich verantwortete Erfahrungen machen, und
2. sie sollen wissen, daß diese Erfahrungen christlich verantwortet sind.

## 2. Die frohe Botschaft ist und bleibt froh

Die Sinnfrage mit Kindern zu thematisieren, hat ja im Bereich christlicher Lebensdeutung den Vorteil, daß der Sinn des Lebens nicht erarbeitet werden muß, sondern daß uns dieser Sinn des Lebens geschenkt wird. Dieses Geschenk zu erkennen und als Geschenk anzunehmen, ist mit ein Ziel christlicher Erziehung und Sozialisation.

Das Evangelium für die Kleinen ist schon immer mit den Worten „Frohe Botschaft“ übersetzt worden. Aber es ist für mich persönlich äußerst schmerzlich, aus der Geschichte der Katechetik zu hören, wie die frohe Botschaft in Kinder hineingeprägt worden ist. Ich glaube, daß die Geschichte der Katechetik eine Bürde und eine Last für uns ist, die unsere Vergangenheit uns beschert, und kein solides schönes Fundament, auf dem unsere Gegenwart ruht.

Ich meine, es sei unser Auftrag für die Kinder, dafür zu sorgen, daß die frohe Botschaft froh ist und froh macht und auch froh bleibt. Dieses sensible Ziel des Religionsunterrichts sollte man nicht aus den Augen verlieren.

Es geht also nicht darum, immer nur „seicht“ vom „lieben Gott“ zu erzählen, sondern darum, den Kindern eine Zuversicht zu vermitteln, die stärker ist als die Probleme, vor denen wir stehen. Leider gibt es in der Religionspädagogik nach wie vor eine Tendenz, alle möglichen Probleme, die wir haben, ethisch anzufragen und zu behandeln. Wir behandeln mit unseren Kindern die Probleme dieser Welt und fragen dann: Was kann man tun? Das ist ja auch eine ehrenwerte und notwendige und richtige Frage. Aber wenn ich den Gedankengang fortsetze, von dem ich eben gesprochen habe, dann muß ich auch fragen: Wie kann man trotzdem froh werden? Nicht nur: Was kann man tun?

Haben wir eigentlich vergessen, daß es eine Rechtfertigung des Sünders gibt? Oder meinen wir, wir hätten die Rechtfertigung des Sünders nicht mehr nötig? Wir sagen einfach, Sünder zu sein ist nicht unser Problem. Und das, denke ich, ist eine moderne Form der Verdrängung.

## 3. Von der Bibel erzählen

Die Bibel verdrängt die Rechtfertigung des Sünders nicht, sondern sie thematisiert sie und bringt sie zur Sprache.

Die Bibel liefert uns als Sprachhilfe die Begriffe, die Zusammenhänge, die Anschauungen an den Stellen, wo wir sie selbst nicht finden können, wo wir sie selbst stumm sind. Kinder sollten Menschenerfahrung als Gotteserfahrung deuten lernen.

Die Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind ja die größte Gruppe von Laien, die in der Bibel lesen. Wir stehen mit unserem Lesen und Erzählen in einer Jahrtausende alten Tradition seit den Tagen der Israeliten, die sich als Nomaden vor ihren Zelten stundenlang ihre Geschichten erzählt haben. Diese Tradition ist dann im christlichen Bereich weitergetragen worden.

Daß wir in dieser Erzähltradition leben, in der immer Laien die Geschichten weitergegeben haben, das ist, meine ich, ein Trost für die Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die so oft Angst haben, sie könnten theologisch etwas verkehrt machen, weil sie kein volles Theologiestudium hinter sich haben.

Ich habe allerdings auch immer versucht, das sprachliche Element des Erzählens durch vielfältige Gestaltungen zu erweitern. Viele Grundschullehrerinnen können sich noch an schöne Stunden, Tage und Wochen erinnern, an denen wir gespielt und gesungen, getanzt, gemalt und gebastelt haben.

Solche Gestaltungsarbeiten sind nicht nur eine beliebige Beschäftigungsform, sondern eine ganz bestimmte Art intensiver Aneignung der Geschichte.

## 4. Für Wundergeschichten kämpfen

Und deswegen habe ich 20 Jahre lang verbissen für Wundergeschichten in der Grundschule gekämpft. Man muß wirklich sagen: gekämpft. Gegen die aufgeklärten Menschen unserer Zeit, die meinen, daß doch alles machbar ist. Gegen die Religionslehrerinnen der Grundschule, die mir immer vorgehalten haben, sie meiden die Nähe zum Märchen. Aber ich fand gerade in Märchen so grundlegende Symbole und Erfahrungen des Menschseins, daß ich Märchen nie als irgendwelche Phantastereien auffassen konnte.

Ich habe gegen Religionspädagogen und Theologen für die Wundergeschichten in der Grundschule gekämpft, weil es immer wieder Theologen gegeben hat und geben wird, die sagen: Diese Wundergeschichten sind viel zu kompliziert für Kinder, und ihr könnt nur etwas kaputt machen, wenn ihr den Kindern diese Geschichten erzählt. Laßt eure Finger davon! Wundergeschichten gehören in die Sekundarstufe II!

Ich mußte immer kämpfen gegen Evangelikale, die mir vorgehalten ha-

ben, das sei alles so passiert und man dürfe nicht von dem Glauben der Evangelisten sprechen, sondern alles muß so behauptet und dargestellt werden, als wenn man tatsächlich dabei gewesen wäre oder - wie ich es gern ausgedrückt habe - als wenn das ZDF dabei gewesen wäre. Dabei wissen wir doch alle, daß selbst, wenn das ZDF dabei gewesen wäre, die Brille des Regisseurs oder des Filmemachers die Darstellung der Wirklichkeit massiv beeinflußt hätte.

Ich habe immer gefunden, daß unsere gesamte Literatur und Kultur voll von Wundergeschichten ist. Jeder Krimi, jede Geschichte mit einem Happy-End ist eine Wundergeschichte. Und wenn man das ernstnimmt, dann ist jede Oper, jeder Roman, den man liest, eine von Menschen gestaltete Wirklichkeit. Unsere gesamte Kultur besteht aus gestalteter literarischer Wirklichkeit und nicht aus dem Abklatsch dessen, was nun auch wirklich so gewesen ist. Wenn Sie die Frage: Ist das auch wirklich so passiert? nicht nur an die Wundergeschichten der Bibel richten, sondern auch an unsere gesamten übrigen literarischen Werke, dann wäre das Ausdruck einer unerträglichen Banalität, die unsere ganze Kultur zunichte machen würde.

Deshalb meine ich: Wir können mit dem Maßstab „Ist das auch wirklich so passiert?“ nicht leben.

Dabei reihen sich die Wundergeschichten als Ausdruck der Überzeugung der Evangelisten an ihren auferstandenen Herrn Jesus Christus völlig ein in die übrigen Aussagen der Bibel, die wir schätzen und von denen wir leben.

Ich denke, daß man gut daran tut, gerade auf die Erfahrung menschlicher Not großen Wert zu legen, um den Kindern Wundergeschichten nicht in einer gewissen Oberflächlichkeit zu erzählen. Auch sollte man die Identifikation der Schülerinnen und Schüler beim Erzählen solcher Geschichten eindeutig bestimmen.

Die Identifikation mit dem Blinden von Jericho, nicht mit Jesus, hat nämlich den Vorteil, daß wir dann, wenn wir miterleben, wie der Blinde wieder sehen kann, nicht gleich die Ethik mitgeliefert bekommen, sondern daß dann die frohe Botschaft für den Blinden, das Evangelium für den Menschen in Not durch diese Identifikation von den Kindern miterlebt wird. Ich habe dann immer gesagt: Eigentlich müßt ihr hinterher mit euren Kindern tanzen und singen und euch freuen, daß der Blinde wieder sehen kann. Das, denke ich, ist wirklicher Ausdruck der frohen Botschaft.

Diesem Wahrheitsgehalt der Wundergeschichten muß man sich durch Gestaltung nähern, d.h., daß diese Geschichten auch mit den Kindern anfangen müssen zu leben, indem sie gemalt oder gespielt werden in den vielen schönen Methoden, die wir im Laufe der 70er und 80er Jahre entdeckt und praktiziert haben.

Dann sollte das Historizitätsproblem, das wir nicht aus der Welt schaffen, nämlich die Frage der Kinder: „Ist das wirklich auch so passiert?“, thematisiert werden und zusammen mit den Kindern ernsthaft besprochen werden.

## 5. Das Verhältnis zur Kirche klären

Ich weiß, daß das Verhältnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern zur Kirche schwierig ist. Das habe ich oft genug erfahren. Viele Lehrerinnen und Lehrer allerdings sind jedoch auch aktiv in den Gemeinden tätig. Andere wiederum sind sehr stark distanziert, und obwohl sie in der Bibel lesen und auch über die Bibel mit Kindern sprechen, so halten sie trotzdem nichts von Gemeinde und Kirche. Da schlägt unsere volkskirchliche Situation in der Lehrerschaft voll durch - auch bei den Religionslehrern. Das liegt u.a. mit daran, daß Schulort und Wohnort auseinanderklaffen.

Aber ich denke, daß wir um unserer Kinder willen diesen Zustand nicht so hinnehmen sollten, sondern die Zusammenarbeit zwischen Kirche und Schule unbedingt fördern sollten.

Ich denke, aus der Sicht der Gemeinden müßte der Religionsunterricht als ein Außenposten des Christentums in einem völlig weltlich geprägten Bereich viel ernster genommen werden. Wie sich da Menschen einsetzen für das Wort Gottes, das müßte von den Pastorinnen und Pastoren nach meiner Ansicht viel sorgsamer bedacht werden.

Auf der anderen Seite meine ich, die Religionslehrerinnen und Religionslehrer müßten einsehen, daß dieser Unterricht ohne die gesellschaftlich notwendige Abstützung durch die Kirchen völlig in der Luft hängen würde und jeder Ideologie ausgesetzt wäre. Wahrscheinlich würde er ohne die massiven Abstützungsmaßnahmen der Kirchen schon gar nicht mehr an unseren Schulen stattfinden.

## 6. Das Reich Gottes reicht für Reiche und Arme

Die Umweltgipfelkonferenz von Rio hat uns wieder so viele Bilder des Schreckens geliefert, daß man am liebsten abschalten möchte. Aber wir sind mit in die Probleme verstrickt! Wir können uns nicht distanzieren, ohne Betroffenheit anzusehen, was dort mit dem Urwald und den Menschen geschieht. Wenn ich den Gedanken weiterdenke, so sind wir mit ein Teil der Ursache dieser Probleme mit unserem Reichtum. Unser Reichtum ist unsere Schuld.

Deshalb müßten wir mehr über *unseren* Reichtum predigen und diese Predigt nicht den Bußpredigern überlassen! Denn unser Thema ist ja nicht die Schuld des Sünders, sondern die Rechtfertigung des Sünders. Unser Thema ist nicht das Gesetz, sondern es ist die frohe Botschaft. Aber wie macht man das? In den Religionsbüchern und in unseren Unterrichtsmodellen haben wir an diesen Stellen die Ethik, also das Lernziel: „Was kann man tun?“, „Was soll man tun?“

Wir sollten aber zugeben, daß die ohengenannten Probleme nicht allein ethisch gelöst werden können. Vielmehr muß man den Gedanken noch weiterdenken. Wenn unser Reichtum unsere Schuld ist, dann müssen wir

Gott um Vergebung bitten. Christus ist für uns am Kreuz auch dafür gestorben, daß wir trotz unseres verdammt reichen Reichtums glücklich leben können.

Wenn ich diesen Gedanken Religionslehrerinnen und Religionslehrern der Grundschule vorgetragen habe, ging immer ein „Aufheulen“ durch die Reihen. „Das heißt also, Sie wollen uns sagen, wir sollen die Hände in den Schoß legen und weiter sündigen?“ Nein! Der Glaube an die Erlösung durch Christus und an die Perspektive des Reiches Gottes begründet überhaupt erst meine Aktivität.

Ich habe deswegen immer und gerne auch im Religionsunterricht der Grundschule hingewiesen auf das Gleichnis vom großen Gastmahl, das damit endet, daß auch die von den Hecken und den Zäunen satt werden. Das ist die Perspektive des Reiches Gottes, die ich in diesem Zusammenhang sehe.

## 7. Die Zukunft wagen

Diese wunderbaren Gleichnisse vom Reich Gottes sollten unseren Kindern weiter erzählt werden als eine Möglichkeit, an die Zukunft zu denken. Es gibt sehr viele Menschen, die ein Weiterdenken an die Zukunft verdrängen, weil sie meinen, daß wir entweder langsam schleichend vergiftet werden oder daß es eines Tages einen riesigen Knall gäbe, und dann wäre alles vorbei. Ich denke, unsere Kinder haben es nötig, daß wir ihnen sagen: Die Perspektive des Reiches Gottes ist eine andere. Die Perspektive des Reiches Gottes, die wir in den Seligpreisungen haben, ist dies: daß diejenigen, die weinen, glücklich sein sollen, daß diejenigen, die hungern, satt werden sollen. Das ist die Perspektive! Man sollte den Kindern mal das Gleichnis vom reichen Kornbauern erzählen, das am Ende formuliert: „So geht es dem, der Schätze sammelt und ist nicht reich bei Gott.“

Dies „reich sein vor Gott“ ist mein religionspädagogisches Programm. Reich sein vor Gott, und zwar in einer immer weltlicheren Welt. In einer Welt, in der es immer schwieriger wird für Christentum und Kirche und in der wir immer größerer Konkurrenz oder Kooperation mit anderen religiösen Strömungen zu leben haben. Das Problem ist ja auch im Religionsunterricht - wie kann der Religionsunterricht der Zukunft, in dem möglicherweise die evangelischen und die katholischen Kinder zusammensitzen, in dem auch die muslimischen Kinder, aber auch die vielen Kinder, die überhaupt nicht mehr getauft sind, nebeneinander sitzen, wie kann der Religionsunterricht die Offenheit haben, daß er auch diesen Kindern die frohe Botschaft zusagen kann, und zugleich bei aller Offenheit doch auch wiederum sein Profil finden? Aber diese Aufgabe zu lösen, überlasse ich getrost meinen Nachfolgern. „Seht zu, daß ihr nicht einen von diesen Kleinen verachtet, denn ich sage euch, ihre Engel im Himmel sehen alle Zeit das Angesicht meines Vaters im Himmel.“

## Über Bücher und Medien

### Uwe Wolff: Die Botschaft der Engel

Ein erfahrungsbezogener Zugang zur Gottesfrage, Sekundarstufe II, 1. Stundenblätter, 2. Materialien, Klett Verlag, Stuttgart 1992 (H. 1 ca. DM 22,-; H. 2 ca. DM 9,80)

Ein vergessenes und verdrängtes Thema wird in dieser Veröffentlichung neu für den Religionsunterricht erschlossen. Dabei tritt, wie U. Wolff ausdrücklich betont, die Rede vom Engel nicht in Konkurrenz zu Jesus Christus; sie ermöglicht vielmehr einen erfahrungsbezogenen Zugang zur Gottesfrage im Sinne der christlichen Botschaft. Das Kursmodell wird daher das Mißverständnis aufklären helfen, die Gestalt des Engels unterstützen einen antichristologischen und antikirchlichen Zugang zu Gott.

Die „Wiederkehr des Engels“ verweist auf ein Erfahrungspotential, das in den biblischen Texten enthalten ist. Die Engelgeschichten erzählen elementare Erfahrungen von Bedrohung und Rettung, Erkenntnis und Unwissenheit, Heil und Gericht, Angst und Freude. Mit der Wiederentdeckung dieser Geschichten werden vergangene literarische Gattungen der Bibel und der christlichen Tradition neu lesbar gemacht. Die „Wiederkehr des Engels“ ist aber auch in Literatur, Kunst, Film und vielen anderen Bereichen der heutigen Lebenswelt zu beobachten. In dieser Zeit des Traditionssturzes kommt es darauf an, „daß das biblische und kirchliche Erbe so zur Sprache gebracht wird, daß sich beides aneinander reibt, durchdringt

### Elsbe Goßmann/Reinhard Bäcker: Schul-Gottesdienst. Situationen wahrnehmen und gestalten.

In Zusammenarbeit mit Gisela Strufe und Ingetraut Vrsovsky (= Gemeindepädagogik. Arbeitshilfen – Materialien – Studien, hg. vom Comenius-Institut Münster, Bd. 7), Gütersloh 1992, 173 S., DM 12,80.

Der Singular im Titel zeigt präzise an, worum es in diesem Buch geht: Hier soll nicht die Palette von Gottesdienstmodellen und Arbeitshilfen angereichert werden, sondern der Schulgottesdienst als Lernchance zwischen Schule und Kirchengemeinde herausgestellt werden. Ausgehend von dem oft gehörten Satz: „Bei uns ist alles ganz anders“ (S. 15) werden hier anstelle neuer Modelle Wahrnehmungshilfen angeboten: „Wer bin ich, der ich diese Aufgabe übernommen habe? Wie lassen sich neue Initiativen verwirklichen?“ (S. 147) Die dazu gewählte Konzeption des Buches verschließt sich einer schnellen Übertragung ohne Einbeziehung der lokalen Verhältnisse.

oder voneinander abgrenzt“. Auf diese Weise „entsteht ein lebendiges Gespräch mit der Tradition, aus dem Gott neu zur Sprache kommt und in dem biblische Erzählungen bei unseren Schülern neue Erfahrungen freisetzen“ (Stundenblätter, S. 10).

Entsprechend dem Konzept des Verlages enthält das erste Heft („Stundenblätter“) die Übersicht über das Kursthema und die einzelnen Stundenbeschreibungen, das zweite für die Schüler bestimmte Heft die „Materialien“. Der auf 24 Stunden für die Sekundarstufe II konzipierte Kursplan hat folgende inhaltliche Schwerpunkte:

#### Problemaufriß

Engel – gibt's die? Engel der Kindheit; Engel und modernes Weltbild.

Hier geht es um Engel in der Werbung, im Medienalltag, in den Vorstellungen von Kindern. Zur Frage „Engel und modernes Weltbild“ werden vier unterschiedliche theologische Deutungen vorgestellt.

#### Biblische Grundlegung

Die Verkündigung der Geburt Jesu; Engel im Leben Jesu; die Befreiung des Petrus; Himmelsleiter und Engelkampf. Unter dem leitenden Gesichtspunkt der Gotteserfahrungen werden hier grundlegende biblische Texte thematisiert; zugleich werden moderne Engelgeschichten vorgestellt, ebenso (wie in allen Abschnitten) ausgewählte Beispiele der bildenden Kunst.

#### Traditionsabbruch und -wandel

Dieser Abschnitt, der sich mit der geistigen Situation der Neuzeit beschäftigt, enthält Texte u.a. von Kafka, Rilke und Benjamin sowie zu dem vielbeachteten Film von Wim Wenders „Himmel über Berlin“.

Die Leser werden in eine Suchbewegung hineingenommen, welche weit ausgreift zwischen Individuum, Institution, Geschichte und konkreten Gestaltungsbeispielen (hier besonders bewegend die Kinderbriefe, S. 97-101).

Im ersten Hauptteil werden die „Voraussetzungen“ (S. 24-87) beschrieben. Die Schülerinnen und Schüler kommen in vier ausführlichen Grundsatz-Interviews (S. 28-48) zu Worten. Bewußt ist hier kein quantitatives (Umfrage-)Verfahren gewählt, sondern ein qualitativ-interpretatives Verfahren. Die Bewertungen der Interviews durch die Autorin und den Autor treten deutlich hervor (gegen „verkarstete (Familien- und Kirchen-)Traditionen“, S. 43) und sind so durchschaubar und kritisierbar. Neben den persönlichen Voraussetzungen nehmen aber auch die geschichtlich-institutionellen (S. 52-87) breiten Raum ein. Die Historie wird mit geschickten „Augenblick mal...“-Spotlights auf die Gegenwart zu beziehen gesucht. Anschaulich treten z.B. die aktuellen Bezüge, aber auch die moralisierenden Nebentöne und Grenzen reformpädagogischer Ansätze (S. 66f.) hervor. Den Blick über die eigenen (Bundesland-)Grenzen hinaus weitet die Dokumentation rechtlicher Bestimmungen aus (S. 79ff.).

Das Herzstück des Buches stellen die acht „Situationen“ des zweiten Teils (S. 89-146) dar.

#### Kirchliche Lehre

Hier geht es um die verschiedenen konfessionellen Ausprägungen des Engelbildes sowie um die Lehre der Kirchenväter, die jeweils mit ausgewählten Texten dokumentiert werden.

#### Traditionserneuerung: Annäherung an ein Geheimnis

Mit Texten und Bildern aus Tradition und Gegenwart wird hier die anthropologische, ethische und eschatologische Relevanz aufgezeigt und die Dimension des Gotteslobes einbezogen.

Die einzelnen Stunden sind detailliert beschrieben; der Verlauf wird auf den jeweiligen Stundenblättern übersichtlich zusammengefaßt, oft verbunden mit Vorschlägen für einen Tafelanschrieb, z.B. die Rosette „Engel im Leben Jesu“, das Tafelbild zum Film Wim Wenders', zu Guardianis „Der Engel des Menschen“ oder die Rosette zu dem Lied Tersteegens „Gott ist gegenwärtig“.

Mit alledem bieten die Stundenblätter einen wichtigen neuen Impuls für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe II. Die ausgewählten Texte und Bilder geben den Lehrerinnen und Lehrern vielfältige Anregungen für die Planung und Gestaltung des Unterrichts. Das Kursthema insgesamt ist theologisch und didaktisch deutlich profiliert. Trotzdem bleibt für die einzelnen Unterrichtsstunden Raum für eine persönliche Auswahl und Schwerpunktsetzung. Es wäre gut, wenn diese Materialien viel benutzt würden und wenn mit ihnen gelingt, was ihrer Intention entspricht; einen erfahrungsbezogenen Zugang zur Gottesfrage zu erschließen.

Gerald Kruhoffer

Hier wird die ganze Bandbreite von möglichen persönlich und institutionell geprägten Situationen abgeschrieben, so daß man vermuten darf: In irgendeiner Beschreibung wird sich wohl fast jeder bei der Gestaltung von Schulgottesdiensten wiederfinden. Da gibt es einen einzigen Gottesdienst in zweieinhalb Jahren an der Berufsschule (S. 142) – oder auch sieben Gottesdienste in drei bis vier Tagen (S. 151). Zu Wort kommen die zeitlich und kreativ überlasteten Pfarrer ebenso wie die Lehrerin ohne gottesdienstliche Erfahrung und der organisatorisch belastete Schulleiter. Das Buch ermutigt so, eigene Belastungen wahrzunehmen und einander mitzuteilen. Wie wohlthuend, wenn das gelänge: nicht „immer neue methodische Feuerwerke zu inszenieren“ (S. 97), sondern schlicht besser wahrzunehmen (verblüffend einfach z.B. die „strebfreie Vorbereitung“ des „Hitparaden-Liedgottesdienstes“, S. 138f.). Konkrete Hilfen gehen bis zu Vorschlägen für Fachkonferenzen zum Thema (S. 106f. ist eine in der Praxis bewährte Tagesordnung dafür abgedruckt).

Im dritten Teil, „Geschichten“ (S. 147-169) tritt der persönliche Anteil noch deutlicher hervor, welcher bei der Gestaltung von Situationen maßgeblich ist. Hier bewährt sich der an wirklichen Menschen orientierte Ansatz des Buches – und der „gemeindepädagogische“,

kirchenreformerische Ansatz kommt gleichzeitig deutlich an die Grenze. Denn auch hier scheint das Wesentliche wiederum von dem Engagement einzelner abhängig zu sein. Der Faktor Zeit spielt eine entscheidende Rolle dabei (S. 147), engagierte Kolleginnen stehen unter Daueranforderung und drohen so vor lauter Arbeit für die „Schulgottesdienstgeschichte“ die *anderen* aus dem Blick zu verlieren (S. 154f.). Einzelne Initiatoren geben den Ton an, ohne daß die anderen ihre eigene Stimme finden (S. 159). Solche Probleme sind als „Stolpersteine“ deutlich markiert und geben weitere Denkhilfen. So kann man sich nur wünschen, daß die hier

beschriebenen Fragen samt der „Stolpersteine“ in Gemeinde und Schule aufgenommen und bedacht werden (einzig „Stolperstein“ für mich als Leser war übrigens die für mein Verständnis zu unkritische Aufnahme des Religionsbegriffs von H. Halbfas, S. 48ff., vor allem die ersten drei Zeilen auf S. 51). Für das entscheidende religionspädagogische Schnittfeld von Liturgik und Didaktik liegt hier ein hilfreicher Band vor. Eindringlich bleibt die Frage: Sind Schülerinnen und Schüler nur Verkäufer „einer Ware, die sie pflichtgemäß anderen vermitteln, oder stellen sie für andere erkennbar dar, wie wichtig ihnen die Sache ist, die in einem Schulgottes-

dienst zur Sprache kommt?“ (S. 131) Und für die Zusammenarbeit von Schule und Gemeinde mag entlastend wirken, daß auch 1926 gemahnt wurde: „Welch unermeßlicher Segen wäre es für Volk und Kultur, wenn Schule und Kirche die Kräfte, welche sie für ihre gegenseitige Befehdung opfern, für eine gemeinsame positive Aufbauarbeit freimachen könnten! ... Die praktische Lösung dieses Problems ist weit einfacher, als es auf den ersten Blick hin erscheinen möchte. Notwendig ist die vertrauensvolle Zusammenarbeit von Erzieher und Seelsorger, von Lehrerschaft und Pfarrerschaft“ (S. 75).

Michael Meyer-Blanck

### Thomas Klie, *Okkultismus, Arbeitshilfen BBS 14 des RPI-Loccum*

Seit dem 19. Jahrhundert dient der Terminus Okkultismus als eine Art Sammelbegriff für Erscheinungen und Praktiken, die sich dem bestehenden rationalen Weltbild nicht einfügen und insofern als „unnormale“ bezeichnet werden. Daß sich der Autor einer exklusiven Definition des Begriffes verweigert und seiner Arbeitshilfe ein eher weites Verständnis zugrunde legt, findet somit Rückhalt in der Fachliteratur. Mehr jedoch bedingt die detaillierte Kenntnis der Zielgruppe und ihres farbenfrohen Religionsersatzes eine weite Fassung: Thomas Klie hat als Berufsschulpastor lange und intensiv mit Jugendlichen gearbeitet. Erwartungen an die dargebotenen Unter-

richtsmaterialien hinsichtlich ihrer Praxisnähe werden folglich nicht enttäuscht. Textlich und graphisch attraktiv gestaltet sind sie in diversen Schulformen zu zahlreichen Themenbereichen erfolgreich einsetzbar. Obwohl die Arbeitshilfe von den Bedürfnissen des Unterrichtenden her entworfen ist, unterscheidet sie sich wohlwiegend von angebotenen Loseblattsammlungen. Denn die umfassende und intensive theoretische Durchdringung des Phänomens bietet einen guten interdisziplinären Überblick, indem sie neben der Theologie die humanen Bezugswissenschaften sachgerecht zu Wort kommen läßt.

Als einer der entscheidenden Gründe für den Okkultismusboom wird der Traditionsabbruch erkannt und entsprechend der unterrichtliche Bezug auf Glaubenslehre und -leben gefordert. Was allerdings die mediale Umsetzung betrifft, liegt deren Stärke ganz eindeutig in der aufklärerischen, animistischen Komponente. Obgleich im einzelnen

theologische Texte gekonnt eingebracht werden, sieht sich der Unterrichtende weitgehend mit dem Problem alleingelassen, wie er den Spiritismus bearbeiten kann, ohne den SchülerInnen den Zugang zu christlicher Spiritualität mit dieser Destruktion zu erschweren. Als Möglichkeit des differenzierenden religionspädagogischen Zugriffes bietet hier der Verfasser das polemische Paradigma von Freiheit (christlicher Glaube) und Unfreiheit (Okkultismus) an.

Dennoch bleibt die Aufklärung die entscheidende diakonische Komponente einer jeden Unterrichtseinheit zum Thema Okkultismus. Daß aus der Negation eine – christliche – Position, daß aus der Diakonie – Kerygma – wird, hängt ohnehin sehr stark von der Person des Unterrichtenden ab und ist methodisch und medial nur schwer einzuholen. Auch deshalb meine ich, daß hier ReligionslehrerInnen und in der Jugendarbeit Tätige das Beste finden, was derzeit zum Thema an Praxisbezogenem angeboten wird. Gert Glaser

## Projekthinweise, Adressen und Medien zum Thema: Interkulturelle Erziehung

Erziehung zur Toleranz und zum gleichberechtigten Miteinander schließt mit ein, daß Schule sich nach innen und nach außen hin öffnet. Im folgenden werden exemplarisch Möglichkeiten dazu aufgezeigt und einige bereits angelaufene Projekte kurz beschrieben. Ergänzend sind Kontaktadressen zusammengestellt worden.

### Möglichkeiten für gemeinsame Aktivitäten von Schule und außerschulischen Einrichtungen

- Gemeinsame Gestaltung von Projektwochen und Tage der offenen Türen
- Ausstellungen über das multikulturelle Zusammenleben im Stadtteil und in der Schule oder über die Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler
- Partnerschaftsprojekte zu Flüchtlingsunterkünften im Stadtteil, z.B. Spielkreisangebote für die Kinder, „Teestuben“, gemeinsame sportliche Aktivitäten
- Durchführung von schulinternen Lehrerfortbildungen in Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen (Sozialarbeiter, Jugendhilfe, Vertreter der kommunalen Ausländerbeiräte etc.)
- Schulpartnerschaften mit Schulen in anderen Ländern (auf diesem Gebiet haben die UNESCO-Projektschulen bereits wichtige Pionierarbeit geleistet)
- Kennenlernen der Stadtteileinrichtungen (Vereine, Beratungsstellen, Moscheen, Jugendzentren etc.)
- Einladungen an deutsche und ausländische Musik- und Theatergruppen, Veranstaltungen in der Schule durchzuführen

### Außerschulische Projekte

#### FAN-Projekt in Hannover

Dieses Projekt arbeitet seit 1985 mit gezielten Individualhilfen und offenen Angeboten im Bereich Jugendlicher-FAN-Gruppierungen und wendet sich

insbesondere auch an gewaltbereite und fremdenfeindliche jugendliche Fußballfans.

#### Werkstattprojekte

Die Jugendwerkstätten richten ihre Angebote der arbeitsweltbezogenen Jugendsozialarbeit ebenfalls besonders an gewaltgefährdete und extremistisch orientierte Jugendliche; beispielhaft sei das Werkstattprojekt der Stadt Göttingen genannt, das die Jugendlichen sowohl durch qualifizierte Arbeit wie durch soziale Maßnahmen zu integrieren versucht.

#### Regionale Arbeitsstelle für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien in Osnabrück

Dieses – nach dem Modell der Regionalen Arbeitsstellen in Nordrhein-Westfalen – neu eingerichtete Projekt soll u.a. Vermittlungsfunktion zwischen Schule und außerschulischen Institutionen wahrnehmen, schulbegleitende Angebote und Veranstaltungen mitorganisieren und Integrationsarbeit auch gegenüber den ausländischen Eltern leisten.

#### Bündnis „Ohne Fremde sind wir allein“

Dieses auf Initiative des Ministeriums für Bundes- und Europaangelegenheiten/Ausländerbeauftragten ins Leben gerufene Bündnis schließt Verbände, Kirchen und Initiativen aus einem breiten gesellschaftlichen Spektrum ein. Einige der vom Bündnis initiierten Aktivitäten betreffen auch Angebote an die Schulen. Besondere Veranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer, die vom NLI und von der Ausländerbeauftragten gemeinsam durchgeführt werden, gehören ebenfalls zum Programm.

#### Ausgewählte Kontaktadressen (Bundes- und Landesebene):

AGIK / Arbeitsgruppe Interkulturelle Kommunikation, Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstr. 114-118, 2900 Oldenburg

AGKAN / Arbeitsgemeinschaft Kommunalen Aus-

ländervertretungen Niedersachsen, Postfach 4460, 4500 Osnabrück (Dachverband der Ausländerbeiräte, die in ca. 10 niedersächsischen Städten und Gemeinden als gewählte Vertretungsorgane der ethnischen Minderheiten wichtige Kontakt- und Anlaufstellen sind)

Arbeitsstelle für interkulturelle Studien / Ausländerpädagogik, Westfälische Wilhelms-Universität, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 4400 Münster

Dokumentationsstelle Migration und interkulturelle Erziehung, Erziehungswissenschaftliche Hochschule – ECCE –, Im Fort 7, 6740 Landau

Institut für interkulturelle Erziehung und Bildung, Habelschwerdterallee 45, 1000 Berlin 33

Institut für Migrationsforschung, Ausländerpädagogik und Zweisprachigkeit, Universität-Gesamthochschule Essen 1, Fachbereich 2, Universitätsstraße 11

Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (zuständig für den Bereich Interkulturelles Lernen und die Koordination der UNESCO-Projektschulen: Jos Schnurer), Keßlerstr. 52, 3200 Hildesheim

Niedersächsisches Ministerium für Bundes- und Europaangelegenheiten, Büro der Ausländerbeauftragten, Am Marstall 18, 3000 Hannover 1

RAA / Regionale Arbeitsstelle zur Förderung Ausländischer Kinder und Jugendlicher, Hauptarbeitsstelle Essen, Heßlerstr. 208-210, 4300 Essen 12

Verband der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit / VIA e.V., Theaterstr. 10, 5300 Bonn 1

# Kurshinweise

## Freie Arbeit im Religionsunterricht für GrundschullehrerInnen

28.-30.10.92  
Kurs-Nr.: 924479  
Leitung: Lena Kuhl

Zielsetzung:  
Zahlreiche Anfragen nach didaktischem Arbeitsmaterial für die „Religionsecke“ oder dem „Fachraum Religion“ liegen vor. Viele Lehrkräfte haben wohl die Ideen dazu, es fehlen jedoch Zeit und Gelegenheit, diese Ideen mit Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren und sie schließlich zu realisieren. Wir wollen daher gemeinsam in zwei Halbwochenkursen Material für die freie Arbeit im Religionsunterricht entwickeln.  
10 Teilnehmer

## Theologische Grundfragen: „Der Glaube an Gott den Schöpfer“ für Lehrer/innen aller Schulstufen

21.-23. Oktober 1992  
Leitung: Dr. G. Kruhöffner

In diesem Kurs sollen auf der Grundlage zentraler biblischer Aussagen gewählte neuere Ansätze zur Theologie der Schöpfung erarbeitet und im Zusammenhang der Gegenwart diskutiert werden. Die theologische Klärung und Vergewisserung steht dabei im Mittelpunkt. Die Fragen der Umsetzung in den Unterricht treten demgegenüber zurück.

## Religionspädagogische Herbsttagung „Neutestamentliche Ethik – Gesetz und Evangelium“

für Lehrer/innen aller Schulformen

12.-16. Oktober 1992  
Leitung: Dr. Jörg Ohlemacher

Bergpredigt, goldene Regel, Tugend- und Lasterkataloge aus neutestamentlichen Schriften werden im Religionsunterricht aller Schularten und Schulstufen verwendet. Allerdings werden die Texte oft aus dem Zusammenhang gerissen. In der Tagung sollen die unterschiedlichen ethischen Ansätze auf dem Hintergrund der jüdischen Überlieferung und unter Bezug auf Leben, Sterben und Auferstehen Jesu Christi beachtet und integrative Umsetzungen für den Unterricht erarbeitet werden.

## Prophetische Stimmen in der Bildenden Kunst für evangelische und katholische Religionslehrer/innen und Deutschlehrer/innen aller Schulformen

26.-30. Oktober 1992  
Ort: RPI Loccum  
Leitung: Albrecht Frede, NLI Hildesheim, Ilka Kirchhoff, Michael Künne, RPI Loccum, Dr. Julie Kirchberg, Bernhard Rusche, LWH Lingen, Franz Röttger, Aloys Lögering, Generalv. Osnabrück, Heinz Wöltjen, Kloster Frenswegen

Die Teilnehmer/innen sollen:

1. für das Spannungsverhältnis zwischen dem kirchlichen Denken und der Bildenden Kunst sensibilisiert werden;
2. in „Ateliers“ sich mit Äußerungen Bildender Kunst auseinandersetzen;
3. die mögliche religionspädagogische Relevanz von Darstellungen in der Bildenden Kunst erarbeiten.

## Medienbörse Sek. II für Lehrer/innen, die im Sekundarbereich II evangelischen Religionsunterricht erteilen

24.-25. November 1992  
Leitung: Michael Künne

Ziel der Veranstaltung ist es, über Neuerscheinungen im Bereich der Medien für den Religionsunterricht zu informieren. Ausgewählte Kurzfilme, Dia-Reihen, Medienpakete, Poster etc. sollen vorgestellt und auf ihre unterrichtlichen Verwendungsmöglichkeiten hin befragt werden. Diese Veranstaltung findet in Zusammenhang mit der Medienzentrale Hannover statt.

## „Mit Kindern von Gott und der Welt reden“ (situative Religionspädagogik) für Erzieherinnen

19.-21. Oktober 1992  
Leitung: Heinz-Otto Schaaf  
N.N.

Im Kurs soll versucht werden, situative Religionspädagogik in der Wechselwirkung von Theologie und Weltverfahung zu behandeln. Dieser Kurs wird in Zusammenarbeit mit der Fachberatung für Ev.-luth. Kindertagesstätten und Kinder spielkreise im Sprengel Hannover durchgeführt. Anmeldung dort!

## „Religionspädagogische Langzeitfortbildung H“ für Erzieher/innen

12.-16. Oktober 1992  
23.-27. November 1992  
Leitung: Heinz-Otto Schaaf

In diesen Kursen geht es um:

- Die Situation der Erzieher/innen.
- Die Bedeutung der beruflichen Rolle und der persönlichen Einstellung des Erziehenden in der religiösen Elementarerziehung.
- Die Situation des Kindes.
- Die bestimmenden Faktoren für die Entwicklung und Weltorientierung.
- Die Bedingungsfaktoren religionspädagogischer Prozesse, z.B. soziales Umfeld, Bezugspersonen und Konzepte der Religionspädagogik
- Theologische Inhalte christlichen Glaubens, exemplarisch erarbeitet an ausgewählten Bibeltexten und Traditionen; z.B. Gebete, Bekenntnisse, Feste, Riten, Symbole.
- Didaktische Überlegungen und Methoden religionspädagogischen Handelns; z.B. Planungsschritte für die eigene Praxis.

Die Kurse erfolgen in Zusammenarbeit mit der Fachberatung im Diakonischen Werk Hannover, Ebbhardstr. 3 A. 3000 Hannover 1.

## „Ruhe – Stille – Konzentration – Meditation in der Konfirmandenarbeit“

für haupt- und ehrenamtlich in der Konfirmandenarbeit Tätige

26.-28. Oktober 1992  
Leitung: Dr. Michael Meyer-Blanck

Äußere und innere Unruhe sind ein Hauptproblem in

der Konfirmandenarbeit. Andererseits kennen viele Unterrichtende die Erfahrung, wie dankbar gerade Jungen und Mädchen im Konfirmandenalter für Arbeitsphasen sind, in denen sie nichts „tun“ müssen und ihren Gedanken nachgehen können. In diesem Kurs wird es darum gehen, zunächst als Unterrichtende(r) selbst zu Stille und Konzentration zu finden, um solche Erfahrungen an Jugendlichen weitergeben und auf die Unterrichtspraxis beziehen zu können.

## Gemeinde und Schule – lassen sich Gemeinsamkeiten entdecken?

für Lehrer/innen an Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie an Gymnasien und kirchliche Mitarbeiter/innen, Pastoren/innen

23.-25. November 1992  
Leitung: Dr. Michael Meyer-Blanck

Spricht man vom Religionsunterricht, so spricht man von der Schule. Denkt man an den Konfirmandenunterricht, so denkt man an die Ortsgemeinde. Ist solches trennendes Denken sinnvoll angesichts der Tatsache, daß es dieselben Jugendlichen sind, die hier und dort befähigt werden sollen, ihre individuelle und gesellschaftliche Situation unter dem Zuspruch des Evangeliums zu gestalten? Mit dem Kurs wollen wir neue inhaltliche Akzente setzen, die Wechselbeziehungen zwischen der Arbeit, der Schule und der pädagogischen Arbeit der Gemeinde betonen.

## „Break on through the other side“: Jim Morrison, die heilige Theresa und der kleine Bruder Franz – Idole, Anarchen, Heilige

besonders für Lehrer/innen im Bereich Sek. I der Gymnasien

9.-13. November 1992  
Leitung: Uwe Wolff

Im Zentrum eines erfahrungsoffenen Religionsunterrichtes steht die personale Repräsentanz von Glaubensinhalten. Der Religionslehrer ist hier gefragt, unterstützt durch seine heiligen Brüder und Schwestern von Gestern. Sie illustrieren mit ihren Lebensläufen Möglichkeiten des Christseins in unterschiedlichen Zeitalfern. Sind sie Vorbilder christlichen Lebens allein oder auch Anarchen Gottes? Als Meister/innen des epiphantischen Augenblicks und der theophanen Durchbrüche berichten sie, wie man zur anderen Seite durchbricht. Diesen Erfahrungsschatz wollen wir mit unseren Schülern heben. Denn mit dem Verlust des Heiligen, der heiligen Gestalten und der heiligen Nächste wurde sich der Mensch an die Welt verlieren.

## „Advent – ein altes Thema neu entdecken“ für Lehrer/innen der Grundschule

23.-25. November 1992  
Leitung: Lena Kuhl

Es ist schon wieder soweit! Lehrerinnen und Lehrer, die einige Zeit im Schuldienst sind, stellen das nicht immer mit Begeisterung fest. Wir wollen in dem Kurs nach neuen Zugängen suchen, so daß wir auch selbst mit Freude das Thema „Advent“ in den Unterricht der Grundschule einbringen können.

# Neue Kollegen im RPI

## Siegfried Macht

1956 in Nienburg/Weser geboren und dort aufgewachsen. Als großes Hobby die Musik entdeckt: Nach der obligatorischen Blockflöte in der Grundschule die Gitarre, später Orgel und Klavier (noch später als Schulmusiker auch fast jedes andere

Instrument – aber für keines mehr die rechte Zeit ...). Nach dem Abitur Sanitätsdienst, dann Lehramtsstudium in Hannover (Ev. Theologie und Musik) und Refendariat bei Melle/Osnabrück. Ab 1982 im Schuldienst in Hannover und zunehmend auch in der Lehrerfortbildung tätig. Reduktion der Stundenzahl für die Mitarbeit in der Musikpäda-

gogischen Werkstatt, Ausbau der Nebentätigkeit als Liedermacher und Autor (Lyrik, Kurzprosa). Verheiratet seit 1981, im Oktober 1990 Geburt von David. Seit 01.08.1992 im RPI zuständig für den RU in der Sek. I und darüber hinaus als Ansprechpartner für musische Elemente in allen Lernstufen.

# Ausstellungen im RPI

Vom 1. September bis zum 17. Oktober 1992 werden im RPI „Bilder zur Bibel“, gestaltet von Teilnehmern des Malkurses im Sommer, gezeigt. Vom 26. Oktober bis zum 26. November 1992 ge-

staltet das RPI in seinen Fluren und in den Räumen der Evangelischen Akademie die Ausstellung „Kunst der Gegenwart“ mit Werken von G. Heidecker, M. Schröder und G. Zeischegg aus Berlin und den

niedersächsischen Künstlern Berlinicke, Hansmann und Christmann. Diese Ausstellung begleitet den Kurs: „Prophetische Stimmen in der Bildenden Kunst“.

H 7407 F

## Friede in unserem Haus

Kanon für 4 Stimmen

T.: Bertolt Brecht\* / M.: Siegfried Macht

1. F C dm gm7  
Frie - de in un - se - rem Haus,

2. F C dm gm7  
Frie - de im Haus ne - ben - an,

3. F C dm gm7  
Frie - de dem fried - li - chen Nach - barn, daß

4. F C dm gm7  
al - les ge - dei - hen kann.

aus: Macht, Siegfried. Dein Name ist Dubistbeimir.  
(Gedicht und Sprachspiele für den RU und darüber hinaus)

### Medien zum Bereich „Interkulturelle Erziehung“:

Favela – Das Leben in Armut  
Kinderspiele in anderen Ländern  
Kinder in Ecuador  
Mission im Umbruch  
Miteinander lernen – voneinander lernen  
Der Tag der Kinder  
Blickwechsel, Touristen in Sri Lanka  
Ziegeleiarbeiter  
At. Das Pferd

Metin (1)  
Metin (2)  
Nazmiyes Kopftuch  
Salaam Bombay! (1)  
Salaam Bombay! (2)  
Salaam Bombay! (3)  
Sonne der Hyänen (1)  
Le soleil des hyenes  
Sonne der Hyänen (2)  
Le soleil des hyenes